

ESTÁGIO CURRICULAR EM SAÚDE E EM PSICOLOGIA: ANÁLISE DE DOCUMENTOS DE DOMÍNIO PÚBLICO

CURRICULAR INTERNSHIP IN THE HEALTH AND PSYCHOLOGICAL FIELD: DOCUMENTS ANALYSIS OF PUBLIC DOMAIN

Aline Lopes de Santana^{*}, Marcelly Alpiano Rocha^{}, Jefferson de Souza Bernardes^{*}, Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro^{*}**

^{*} Universidade Federal de Alagoas; ^{} Instituto de Medicina Integral Professor Fernando Figueira; jefferson.bernardes@ip.ufal.br**

Resumo

Palavras-chave
Estágio Curricular Supervisionado
Saúde
Psicologia

Nesta pesquisa objetivamos identificar as produções discursivas sobre Estágios Curriculares Supervisionados em Saúde no Brasil. Orientada pelo referencial teórico-metodológico das Práticas Discursivas e Produção de Sentidos, procedemos por meio da Análise de Documentos de Domínio Público. O foco foi em documentos que regulam e orientam os estágios e as Propostas Pedagógicas dos Cursos. Identificamos 50 documentos e produzimos quadros para organizá-los e uma linha cronológica para auxiliar na compreensão dos processos históricos envolvidos. Produzimos Mapas Dialógicos buscando a identificação dos Repertórios Linguísticos. Argumentamos que o estágio se organiza em quatro conjuntos de sentidos: trabalhista, tecnicista, formalista e formativo. O trabalhista refere-se à origem dos estágios vinculada a indústria e ao trabalho, o tecnicista atrelado ao ensino profissional e centrado em procedimentos e o formalista está ancorado em questões legais, tendendo a burocratizar os processos de ensino e aprendizagem, associando-se a questões formativas e produzem, atualmente, o Estágio Curricular Supervisionado.

Abstract

Keywords
Supervised Curricular Internships
Health
Psychology

The current study aims to identify and discuss the conceptions and models of the health-related Supervised Curricular Internship in Brazil. Guided by the theoretical-methodological referential of the Discursive Practices and Sense Production, the research proceeded with the Analysis of Documents of public domain. The Focused documents were the ones that regulate and guide the internships and the pedagogical purposes. Such search and identification came out with 50 results, and produced tables to organize all the information and a chronological line. We produced dialogical maps and the linguistic repertoire identified. The internship conceptions can be grouped in four sets of senses: Labour, Technician, Formalist and Formative. Their origins, linked to industry and work conceptions, the technicism, associated with the professional teaching and focused on techniques and procedures, the formalism, which tends to link to the bureaucracy with learning and teaching processes, associate to formative conceptions and rule the Supervised Curricular Internship.

Santana, Aline Lopes de; Rocha, Marcelly Alpiano; Bernardes, Jefferson de Souza & Ribeiro, Maria Auxiliadora Teixeira (2016). Estágio Curricular em Saúde e em Psicologia: Análise de Documentos de Domínio Público. *Athenea Digital*, 16(3), 507-528. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/athenea.2036>

Introdução

A Constituição brasileira de 1988 e as reformas nos âmbitos da saúde e da educação provocaram, conjuntamente com outras questões, mudanças nos cursos de formação para a saúde. Segundo Demerval Saviani (2008), no que diz respeito a educação, o cen-

tro das reformas se encontra na última versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394 de 1996) e no Plano Nacional de Educação (Lei n. 10.172 de 2001). Já na área da saúde, é central a criação do Sistema Único de Saúde (SUS), regulamentado com a Lei n. 8.080 e a Lei n. 8.142 ambas de 1990.

O SUS surge com a competência de ordenar a formação de recursos humanos para a área da saúde no Brasil (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988/2012). A Política Nacional de Educação Permanente em Saúde (PNEPS), criada em 2004 (Portaria n. 198 de 2004), preconiza a transformação das práticas profissionais, e da própria organização do trabalho em saúde, para atender aos princípios do atendimento integral, universal e equânime, o que envolve novas perspectivas de relação entre docentes, estudantes e Instituições de Ensino Superior (IES) com a sociedade. Nesse contexto destaca-se ainda a Resolução n. 350, de 9 de junho de 2005 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que aprovou diretrizes gerais para a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de 14 cursos de graduação em saúde, entre eles, a Psicologia.

Os Estágios Curriculares Supervisionados têm funcionado como um dos principais pontos de articulação do ensino na rede de saúde uma vez que, segundo Lauriana Costa e Raimunda Germano (2007, p. 707), costumam ser o “momento em que o estudante entra em contato direto com a realidade de saúde da população e do mundo do trabalho”. No entanto, para Pedro Demo (2001), os estágios são concessões à formação, considerando sua presença nos currículos como residual, mal organizados e sem acompanhamento de qualidade por parte dos cursos e dos responsáveis nos locais do estágio.

Esta pesquisa objetiva identificar os discursos que performam os Estágios Curriculares Supervisionados em Saúde no Brasil, com ênfase na Psicologia, por meio da análise de documentos de domínio público.

O Estágio Curricular Supervisionado é problematizado em diversos espaços acadêmicos, nos serviços de saúde, nas experiências de alunos, professores e trabalhadores, nas quais, muitas vezes, prioriza-se a realização de procedimentos em detrimento do sujeito ou utilizam-no como objeto de pesquisa ou intervenção. Diante disso questiona-se: que discursos performam os estágios nos cursos da saúde e, em especial, na Psicologia? Que relações existem (e são possíveis) entre as configurações atuais do estágio e as necessidades de saúde dos indivíduos e das populações? Que diálogos possíveis existem entre os estágios em Psicologia, o perfil formativo generalista e os documentos orientadores da formação, por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Resolução CNS n. 350 de 2005?

Metodologia

A presente pesquisa tem como referencial teórico-metodológico as Práticas discursivas e produção de sentidos que, de acordo com a perspectiva de Mary Jane Spink (2010; 1999/2013), se embasam no Construcionismo Social, aliando-se aos psicólogos sociais que trabalham, de formas variadas, com práticas discursivas.

Mary Jane Spink & Benedito Medrado (1999/2013), definem práticas discursivas como linguagem em ação, ou seja, as maneiras a partir das quais as pessoas produzem sentidos e se posicionam em relações sociais cotidianas. Além disso, partem da concepção de linguagem em uso, tomada como prática social, o que implica trabalhar a interface entre os aspectos performáticos da linguagem (quando, em que condições, com que intenção, de que modo) e as condições de produção (entendidas aqui tanto como contexto social e interacional, quanto no sentido foucaultiano de construções históricas) (Spink, M. J., 2010, p. 26).

Entender que a linguagem é ação implica entender que ela produz consequências amplas, nem sempre intencionais, o que produz um jogo de posicionamentos entre interlocutores. Esse processo, explicam Mary Jane Spink & Medrado (1999/2013), não se restringe às produções orais. Para ela e ele, um texto escrito, por exemplo, constitui um ato de fala impresso, um elemento de comunicação verbal que provoca discussões ativas: pode ser elogiado, comentado, criticado, pode orientar trabalhos posteriores. Para Mikhail Bakhtin (1994/2004), os jogos de posicionamentos entre interlocutores compõem a dialogia, ou interanimação dialógica, que se dá na interação entre as pessoas que, ao conversarem sobre algum assunto, expressam suas ideias, opinam, depõem, argumentam e contra argumentam. Nos processos dialógicos são centrais os Repertórios Linguísticos, conteúdos em movimento, definidos como unidades de construção das práticas discursivas: os termos, as descrições, os lugares comuns e as figuras de linguagem que demarcam o rol de possibilidades da produção de sentidos (Spink, M. J., 2010; 1999/2013).

Baseados em Peter Spink (1999/2013), utilizamos a Análise de Documentos de Domínio Público para acessar as informações que compuseram a pesquisa. O foco foram textos oficiais (Leis, Resoluções, Portarias, Decretos, Medidas Provisórias) que regem o estágio e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos da Área da Saúde: Biologia, Biomedicina, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social, Terapia Ocupacional (Resolução n. 287 de 1998). Entende-se, assim como Peter Spink, Maria Auxiliadora Teixeira Ribeiro, Simone Peixoto Conejo e Eliete Souza

(2014), que esses documentos tratam de comportamentos, modos de agir e não agir, adequados, esperados, proibidos, obrigatórios, punitivos.

Os documentos foram procurados por seu conteúdo utilizando buscadores eletrônicos (Spink, P. et al., 2014) e arquivados em mídia digital. Após a identificação foram produzidos dois instrumentos para facilitar a visualização do material encontrado: quadros para organizar as informações relacionadas aos documentos; e uma linha cronológica para compreender o processo histórico da constituição dos documentos e suas produções discursivas. A perspectiva histórica é importante para identificação das rupturas e permanências das práticas discursivas de estágio ao longo do tempo, pois para compreender os usos atuais é preciso conhecer a produção e organização dos repertórios linguísticos utilizados para falar dos fenômenos em estudo (Spink, M. J., 2010).

As práticas discursivas estão sempre atravessadas por vozes, que são endereçadas a interlocutores presentes ou presentificados (Spink, M. J., 2010; 1999/2013). Após leitura exaustiva de cada documento, realizou-se a transcrição sequencial dos mesmos, buscando identificar e transcrever todos os documentos na íntegra, focados nas vozes que apresentavam os estágios. Para isso, foi utilizado o recurso analítico dos Mapas Dialógicos, que são instrumentos de aproximação do pesquisador com o material, na organização dos discursos e no norteamento da discussão (Nascimento et al., 2014).

O Mapa Dialógico possibilita dar visibilidade, dentre outras questões, à interanimação dialógica, aos repertórios linguísticos, disputas e negociações de sentidos, a relações de saber-poder e a jogos de posicionamento (Nascimento et al., 2014) A partir dos mapas foram identificados os Repertórios Linguísticos utilizados para tratar dos estágios nos documentos selecionados.

No processo de construção dos instrumentos de visualização, dos Mapas e da identificação dos repertórios emergiram temáticas de interpretação que propiciaram entender os usos dos repertórios e compuseram os sentidos produzidos pelas das informações acessadas (Spink, M. J., 1999/2013).

Resultados e discussões

A busca de documentos de domínio público gerou 50 resultados: 19 resoluções, 14 pareceres, 9 leis, 4 decretos, 2 medidas provisórias, 1 decreto-lei, 1 portaria. A organização dos documentos teve como produto um quadro contendo as seguintes informações: (a) *área/origem*, informando o curso ou temática a qual se referem; (b) *título*, conforme a identificação oficial de cada documento; (c) *fonte*, mostrando os locais onde fo-

ram encontrados; (d) *autoria/relatoria*, os responsáveis pela escrita; (e) *ano* em que foram publicados; (f) *assunto*, informando o teor dos textos; (g) *tipo*, especificando se é uma portaria, lei, decreto, entre outros; (h) *link*, para facilitar o acesso eletrônico direto em caso de ausência do banco de dados salvo nas mídias digitais e recuperações posteriores; (i) *concepções de estágio*, apresentando o que cada documento fala sobre os estágios.

Esse quadro facilitou a construção de uma linha do tempo, dispondo os documentos em uma mesma base, em ordem cronológica crescente, identificando o ano e o título dos mesmos. Tal estratégia ajudou a identificar as produções discursivas de estágio ao longo dos anos e seus contextos. A disposição dos documentos em uma linha do tempo facilita a visualização de informações e da comparação entre as mesmas, de contextualização de documentos e de distribuição da natureza desses documentos.

A partir da análise foi possível compreender que as produções discursivas performam estágio em quatro conjuntos de sentidos: Trabalhista, Tecnícista, Formalista e Formativo.

A ideia de que as produções discursivas performam o estágio parte da discussão de performatividade de Lupicínio Iñiguez (2008), que entende o ato intencional de falar dos assuntos não apenas como uma ação linguística, mas como uma forma de poder que os discursos têm de se materializar em uma série de efeitos. O que implica que o uso de determinados Repertórios em detrimmentos são produtores de estágio com características que remetem a historicidade dos termos além dos contextos de prática.

Para a compreensão de conjuntos de sentidos, parte-se da definição de Mary Jane Spink e Benedito Medrado (2013), de que o sentido é uma construção social, um entendimento coletivo, mais precisamente interativo, por meio do qual as pessoas – na dinâmica das relações sociais historicamente datadas e culturalmente localizadas – constroem os termos a partir dos quais compreendem e lidam com as situações e fenômenos a sua volta.

Os conjuntos de sentidos foram produzidos a partir de aproximações entre elementos diversos da composição de cada documento e da análise do material identificado. É importante ressaltar que os conjuntos de sentidos não são classes ou categorias, não possuindo relações de exclusão entre os conjuntos. Em outras palavras, elementos e características discursivas podem estar presentes em mais de um conjunto.

Conjuntos de sentidos

O primeiro conjunto de sentidos é denominado Trabalhista, pois emerge de concepções de estágio nas quais destacam-se termos e elementos relacionados diretamente ao âmbito do trabalho. Os sentidos produzidos a partir desses documentos são que o estagiário é parte da mão-de-obra das indústrias e empresas. O repertório linguístico engloba termos como “vínculo empregatício”, “seguro contra acidentes”, “cobertura previdenciária”, “bolsa de trabalho”, “bolsa de estudo”, “carteira de trabalho”, “empregadores”, “experiência profissional”, “orientação educativa vocacional”, “competências próprias da atividade profissional”, “trabalho do estagiário”, “realidade ou ambiente do trabalho”, “trabalho produtivo”.

Esse conjunto de sentidos aproxima-se dos argumentos de Pedro Demo (2001) quando fala que o estágio possui processos históricos que abrem espaços para que empresas deleguem aos estagiários atribuições que os técnicos não desejam fazer, reservando para a exploração de mão-de-obra especializada barata e precarização do trabalho.

O segundo conjunto de sentidos foi intitulado Tecnista, pois a produção de repertórios reforça a prática enquanto aplicabilidade da teoria e/ou repetição de procedimentos e técnicas, comumente apresentando discurso que opõe teoria e prática. Esse conjunto de sentidos está organizado, como argumenta Maria Amélia Santoro Franco (2008), no pressuposto que não há um sujeito que possa/deva criar e transformar suas circunstâncias. Que esse sujeito, independentemente do que pensa e sinta, precisa realizar certas tarefas de um determinado jeito, considerado certos padrões ideais de ação. O repertório linguístico abrange os seguintes termos: “formação técnico-profissional metódica”, “supervisão”, “programação previamente definida”, “experiência prática”, “técnicas de estudo e ação”, “especialização profissional”, “treinamento supervisionado”, “atividades eminentemente práticas”, “prática de intervenções preventiva e curativa”, “oportunidade de qualificação prática”, “momento de efetivar/provar/colocar em prática”, “momento de provar habilidades e competências”.

Já o terceiro conjunto de sentidos, Formalista, é identificado a partir de repertórios que apresentam aspectos formais/legais da prática de estágio, como documentação necessária para o estabelecimento do vínculo, locais de estágio, formas de avaliação, carga horária, tempo de estágio e outros. Para Pedro Demo (2001), na maioria dos casos, os estágios mantêm-se como exigência formal/legal. Percebe-se a expressão disso em muitos documentos que englobam os repertórios: “tempo de estágio”, “carga horária”, “(estágio) para alunos regularmente matriculados”, “contrato”, “termo de compromisso”, “planejamento”, “programação”, “acompanhamento”, “avaliação”, “plano de es-

tágio”, “obrigações específicas no convênio”, “atividades documentadas para avaliação”, “atividades comprovadas por vistos nos relatórios”, “normas para realização do estágio”. Tal conjunto, boa parte das vezes, embora importante, burocratiza o processo de realização dos estágios.

Por fim, o quarto conjunto de sentidos, Formativo, é produzido por repertórios cuja origem vincula-se de alguma forma, aos campos e órgãos da educação, ao passo que preconiza a articulação entre as IES e as empresas/serviços. O estágio é compreendido, de acordo com Ana Lucia Marran e Paulo Gomes Lima (2011), como um período dedicado a um processo de ensino e de aprendizagem, entendendo a ação formativa como dimensão permanente na área profissional que resulta no desenvolvimento de habilidades e competências. Os repertórios linguísticos identificados neste conjunto de sentidos foram: “aluno”, “graduando”, “processo de formação”, “complementação do ensino-aprendizagem”, “procedimento didático-pedagógico”, “processo educativo”, “processo de formação”, “atividade curricular”, “conjuntos de atividades de formação”, “natureza formativa”, “vinculado ao projeto pedagógico”, “desenvolvimento integrado de competências e habilidades”, “desenvolvimento sociocultural ou científico”, “projeto pedagógico do curso”, “itinerário formativo do educando”.

Estágio curricular supervisionado: sentidos históricos e atuais

O estágio supervisionado, segundo Conselho Nacional de Educação (CNE) (Parecer n. 35 de 2003), consolidou-se historicamente no Brasil no período de 1942 a 1946. Data desse período, especificamente do ano de 1942, o Decreto-lei n. 4.073 que institui a Lei Orgânica do Ensino Industrial. O documento concebe o estágio como “um período de trabalho, realizado por aluno, sob o controle da competente autoridade docente, em estabelecimento industrial”. Orienta que “para o fim de assegurar aos alunos a possibilidade de realização de estágios”, a direção dos estabelecimentos de ensino se articule com a direção dos estabelecimentos industriais e que os alunos ingressantes no estágio realizem excursões nesses estabelecimentos, para observação das atividades (Decreto-lei n. 4.073 de 1942). Também, nesse período, foi aprovada a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), pelo Decreto-lei n. 5.452 de 1943, que fala, no artigo n. 428, de espaços de trabalho para estudantes durante as férias. Tais documentos foram produzidos em um momento histórico de industrialização do país e conseqüente ampliação do ensino técnico. O sentido trabalhista é marcante, pois “os estágios representavam oportunidades aos alunos da formação profissional industrial, comercial ou agrícola de conhecerem “in loco” e “in service” aquilo que teoricamente lhes era ensinado nas escolas técnicas” (Parecer n. 35 de 2003).

Nas décadas seguintes, como discutem Maria Cristina Machado e Cristiane Silva Melo (2012), o processo de industrialização atrelado ao incentivo à política de substituição de importações, provocaram o crescimento urbano e o avanço dos movimentos sociais, o que “redundou num completo repensar da educação brasileira” (Parecer n. 35 de 2003) consolidado no início da década de 1960 com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (Lei n. 4.024 de 1961). A discussão central dessa lei foi o estabelecimento de uma educação democrática, para toda a população, ou seja, a remoção das barreiras existentes entre os cursos secundários e superiores de um lado, destinados à “formação das elites condutoras do País”, e de outro lado, os cursos profissionalizantes para “os filhos dos operários e os que necessitam ingressar precocemente na força de trabalho” (Parecer n. 35 de 2003). O estágio, na referida lei, é mencionado brevemente como um período existente na formação de orientadores licenciados para o ensino médio.

O distanciamento entre os âmbitos do trabalho e da educação e a produção do discurso trabalhista atrelado aos discursos tecnicistas podem ser observadas em dois documentos posteriores a Lei n. 4.024 de 1961: a Portaria n. 1.002 de 1967, que embora institua nas empresas a categoria de estagiário, integrada por alunos advindos das Faculdades ou Escolas Técnicas, é um documento do Ministério do Trabalho e da Previdência Social (MTPS) e utiliza no texto a associação do termo estágio a empresas; o Decreto n. 66.546 de 1970, que permite estágios aos estudantes do ensino superior, limitados a algumas áreas consideradas prioritárias, em especial, as de engenharia, tecnologia, economia e administração. Também menciona a possibilidade de integração do ensino acadêmico com o ensino empresarial, ainda que estabeleça a indústria como prioritária nessa relação.

As aproximações entre trabalho e educação, no que diz respeito ao estágio, começam a ocorrer nos anos 1970. Em 1971, a Lei Federal n. 5.692, que fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, apresenta o estágio como uma forma de cooperação, sem vínculo empregatício e com obrigações firmadas em contrato. Conforme o CNE (Parecer n. 35 de 2003), a partir dessa lei todo o ensino de segundo grau/médio assumiu caráter profissionalizante. O estágio mantém-se enquanto possibilidade de treinamento profissional e o ensino profissionalizante tornava-se obrigatório. A referida Lei apresenta normas para o estágio que se aproximam de medidas protetivas às empresas visando garantir sua participação nesses processos. Legitima o processo em que a empresa passa a receber a mão-de-obra do estudante sem despender recursos para tal.

Em 1972, o Decreto de n. 69.927 instituiu o Programa Assistencial “Bolsa de Trabalho”, para proporcionar aos estudantes de todos os níveis de ensino oportunidades de

exercício profissional e, em 1975, é aprovado o Decreto n. 75.778, que disciplina os estágios perante o serviço público federal. Chamam a atenção nesses documentos dois fatores: primeiro, a relação que é preconizada entre a formação escolar seguida pelo estudante e as tarefas que venha a desenvolver no local de estágio; segundo, a junção do MEC e do MTPS na administração do programa. Os dois fatores apontam para a tímida aproximação do estágio com sentidos mais formativos, embora haja ainda a heranças trabalhistas e tecnicistas quando se atribui a responsabilidade pelo estágio a órgãos vinculados ao mundo do trabalho, ou quando apresenta o estágio enquanto atividade que possui caráter de treinamento.

A primeira lei a tratar especificamente do estágio, então denominado Estágio Profissionalizante, é a Lei n. 6.494 de 1977 regulamentada pelo Decreto n. 87.497 de 1982. Essa lei foi influenciada por discussões do extinto Conselho Federal de Educação (CFE), a partir das quais considerou:

O estágio profissional supervisionado como obrigatório para as habilitações profissionais técnicas dos setores primário e secundário da economia, bem como para algumas ocupações da área da saúde, permanecendo livre para as demais ocupações do setor terciário da economia, ou seja, das áreas de comércio e serviços. (Parecer n. 35 de 2003, pp. 7-8)

Pela primeira vez o estágio é definido como uma atividade de aprendizagem, processo educativo, procedimento didático-pedagógico, passando a ser relacionado a formação dos estudantes brasileiros, embora essa formação seja, nesse momento, restrita a formação profissional. A lei deixa clara ainda a diferenciação entre estágio e emprego enfatizando a ausência de vínculo empregatício, ao mesmo tempo em que cria regras que o disciplinam: pagamento de bolsa (agora de estudo, não mais de trabalho); termo de compromisso; seguro contra acidentes pessoais; locais de estágio; carga horária; compatibilidade com horários e programas escolares. Em 1994, essa lei é modificada pela Lei n. 8.859 de 1994, expandindo o estágio para os alunos da educação especial. Embora os sentidos formalistas estejam presentes em outros documentos é nessa regulamentação que ele se intensifica. Arelado com o sentido formativo produz, por exemplo, normatizações excessivas presentes nas relações entre ensino e serviços.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (Lei n. 9.394 de 1996) provoca mudanças na educação brasileira as quais incidem no estágio. Primeiro porque, como afirma o CNE (Parecer n. 35 de 2003), com essa LDB a educação profissional é desvinculada da educação básica, o que gera ampliação dos objetivos e abrangência do estágio supervisionado. A nova LDB estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação (PCN) para as distintas etapas da Educação Básica, bem como as DCN para os Cursos de Graduação. A partir disso, o estágio curricular supervisionado passa a re-

presentar uma das principais questões que compõe a agenda de discussões das instituições formadoras (Marran & Lima, 2011).

As discussões acerca do estágio resultaram, em 25 de setembro de 2008, na aprovação da Lei n. 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes e altera a redação de toda a legislação anterior, tornando-se a lei que rege os estágios supervisionados atualmente. O estágio passa a ser definido como “ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho” (Lei n. 11.788 de 2008), indicando a primazia do caráter formativo e o trabalho como espaço para o qual a formação pode ser estendida. No entanto, tal ato visa “à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação” (Lei n. 11.788 de 2008), remetendo a ideia que a formação obedece às demandas do trabalho e que a finalidade do estágio continua sendo aprender a trabalhar. Concorde-se com Ana Lucia Marran e Paulo Gomes Lima (2011) quando discutem que a perspectiva do “trabalho produtivo” trazida pela referida legislação fornece pistas para, pelo menos, dois questionamentos: “que tipo de homem se pretende formar?”; “Para que sociedade?”.

Outro ponto de discussão na Lei n 11.788 de 2008 é a formalização do ato educativo por meio de elementos, normas, condições e critérios que o categorizam e caracterizam. Na lei, o estágio supervisionado é dividido em obrigatório e não obrigatório, para educandos que estejam frequentando o ensino regular. Para realizá-lo devem ser observadas matrícula e frequência do aluno e haver: termo de compromisso firmado entre o educando, a empresa concedente e a IES; seguro contra acidentes que, dependendo do tipo de estágio, é de responsabilidade da IES ou da empresa concedente; acompanhamento pelo professor orientador da IES e por supervisor da empresa. Deve ainda ser comprovado por vistos em relatórios (Lei n. 11.788 de 2008). As regras para a realização do estágio mantêm sentidos formalistas e representam, sem dúvidas, uma possibilidade de garantia dos direitos dos estudantes. Por outro lado, podem provocar “engessamentos” na função pedagógica. Se o estágio é preconizado hegemonicamente por meio de exigências formais há o risco dele se operacionalizar com foco no contrato, no seguro, na bolsa e não no aprendizado e na vivência do estudante, abstendo-se de avançar em seus sentidos formativos.

A construção histórica nos conduz “à necessidade da reflexão sobre a atualidade do estágio curricular supervisionado como principal provocador da articulação teoria-prática na formação do profissional” (Marran & Lima, 2011, p. 77). Nesse sentido, Maria Socorro Lucena Lima e Selma Garrido Pimenta (2006) pontuam que a diferenciação entre o ensino tecnológico e o ensino acadêmico (o primeiro para fins de trabalho e o segundo para a formação intelectual) produziu e continua produzindo uma contraposição entre teoria e prática que não é meramente semântica, pois se traduz em espaços

desiguais de poder nas estruturas curriculares dos cursos de graduação. As autoras concluem que tal processo provoca nas propostas pedagógicas menor atribuição de importância nos currículos à carga horária denominada de “prática”. Contudo, a situação se inverte no cotidiano dos cursos de graduação, nos quais se verifica a ansiedade dos estudantes pela chegada do momento de “prática”, que muitas vezes ocorre nos períodos finais do curso, como se os saberes mais importantes estivessem localizados apenas em tal momento, desvalorizando as disciplinas centradas em “sala de aula”, que seriam meramente “teóricas”.

Diálogos do estágio com as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos da saúde

Na educação, a LDB lançada em 1996, abre as possibilidades para que os processos de ensino e aprendizagem fossem centrados na questão das competências e das habilidades (Bernardes, 2004). A partir desse período, nota-se o desencadeamento de reformas curriculares, tendo em vista o desafio proposto às instituições de ensino superior de ter autonomia para fixar currículos inovadores, de modo a priorizar as realidades regionais, substituindo o que se nomeava de currículo mínimo pelas DCN (Teixeira, Coelho & Rocha, 2013). Além disso, em 1996 foram instituídas novas Comissões de Especialistas pelo MEC e pelo CNE, visando à elaboração de nova concepção para os cursos superiores tendo por base a Lei n. 9.394 de 1996 (Ferreira Neto, 2004, pp. 129-154).

Entre os anos de 2001 e 2004, foram aprovadas pelo CNE e homologadas pelo MEC (Santana, 2015) as DCN para os 14 cursos da área da saúde, construídas por profissionais, docentes e estudantes organizados, com o intuito de aperfeiçoar e fornecer uma base para garantir aspectos mínimos sinalizados como importantes na formação do profissional de saúde (Mattos, 2006; Santana, 2015).

Nas diretrizes dos cursos de saúde “o estágio curricular é parte obrigatória dos currículos no processo de formação superior” (Santana, 2015, p. 24). O caráter formativo do estágio corrobora com o compromisso que as diretrizes têm, segundo Danielle Mattos (2006), com as mudanças na formação, ao posicionar a Universidade perante seu compromisso social. Todavia, os repertórios linguísticos das DCN falam da permanência de concepções formalistas, tecnicistas e trabalhistas, historicamente produzidas. Exemplos disso são as diretrizes das graduações: de medicina, que apresenta o estágio curricular obrigatório como treinamento em serviço (Resolução n. 4 de 2001); de educação física, que nomeia o estágio como estágio profissional curricular (Resolução n. 7 de 2004); de nutrição, que indica que a carga horária do estágio deve ser composta por atividades eminentemente práticas (Resolução n. 5 de 2001); e as de fisioterapia,

que coloca no estágio a função de assegurar práticas preventivas e curativas (Resolução n. 4 de 2002).

Para Laura Feuerwerker e Márcio Almeida (2003) as diretrizes curriculares propõem a formação por competências e a superação dos modelos tradicionais, mas não explicitam orientações que norteiem essa superação. Assim, o estágio passa a ser uma obrigação dos currículos, um exercício naturalizado e inerente à formação em saúde, com carga horária mínima fixa. No entanto, as formas de sua operacionalização ainda assemelham-se a concepções e características presentes em períodos históricos anteriores. As interpretações possíveis a partir do que se preconiza para o estágio podem facilitar a permanência de antigos modelos de ensino, adequados aparentemente às diretrizes.

Relações entre Psicologia, Estágio Curricular, Saúde

A profissão do (a) psicólogo (a) foi regulamentada no Brasil em 1962, com a Lei n. 4.119 de 1962. Na época, segundo Sylvia Leser de Mello (1989), o CFE criou e fixou o currículo mínimo, influenciado pelos mesmos profissionais que lutaram para criar a lei e regulamentar a profissão. A profissionalização da Psicologia no país teve a contribuição de dois campos: a Educação, com a incorporação da Psicologia no currículo dos cursos de Pedagogia e a criação de laboratórios experimentais em educação; e a Medicina, com a criação de laboratórios experimentais para auxiliar às atividades médicas e atender às necessidades sociais e práticas, nos quais eram realizadas testagem e psicoterapia, práticas que posteriormente se tornariam típicas do psicólogo (Pereira & Pereira Neto, 2003).

Nesse contexto, em que a formação de psicologia era orientada pelo currículo mínimo, o estágio supervisionado era considerado um período de treinamento prático complementar à formação teórica experimental dos psicólogos, desenvolvido em situação real (Parecer n. 403 de 1962). Poderia ser realizado nos serviços clínicos organizados pelas faculdades ou em outras instituições da localidade, ao longo de 500 horas de atividade, submetido à supervisão dos órgãos por ele responsáveis (Lei n. 4.119 de 1962).

A ideia de que a Psicologia é uma ciência experimental com técnicas testáveis e apreensíveis por meio do treinamento perpassa o Parecer n. 403 de 1962, que trata do currículo mínimo. No referido documento, o estágio supervisionado é introduzido dizendo que “O trabalho do Psicólogo - é sempre, no fundo, uma tarefa de educação, ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático”. Em seguida, diz ainda: “Assim, tal como ocorre no ensino médico

e agora se exige para qualquer modalidade, de licenciatura, a sua formação teórico-experimental terá de completar-se com um estágio” deixando clara a influência dos campos da Medicina e da Educação. Em ambos os trechos destacam-se repertórios técnicos que produzem o(a) profissional como aplicador(a) de procedimentos. A hegemonia da Psicologia Aplicada no início dos cursos de Psicologia no país, já foi debatida por vários autores, dentre outros, Jefferson Bernardes (2004; 2012), João Leite Ferreira Neto (2004), Sylvia Leser de Mello (1989).

João Leite Ferreira Neto (2004) chama a atenção para o caráter conteudista e a perspectiva de formação entendida como aplicação do conhecimento que o currículo de 1962 possui. No final da década de 1980, quando o currículo mínimo ainda estava vigente, Sylvia Leser de Mello (1989) já discutia os estágios como um grande problema da formação, uma parte que funcionava mal. O problema do tecnicismo, da lógica da aplicação do conhecimento, fica evidente quando a autora afirma que:

O aluno “usa” um paciente da clínica para fazer o estágio dele, durante 6 meses, e depois o abandona. O paciente é um mero instrumento para o estágio. A instituição desse tipo de abordagem instrumentaliza o paciente que procura um serviço gratuito exatamente porque é gratuito. (Mello, 1989, p. 17)

A autora discute procedimentos vinculados à gestão da educação na clínica. Vale lembrar que a clínica na época era área de atuação que se destacava por atrair o interesse de profissionais e estudantes, seguida da organizacional e educacional (Ferreira Neto, 2008; Dimenstein, 2001). Panorama que Magda Dimenstein (2001) observa ter se complexificado nas décadas seguintes à regulamentação da Psicologia, em parte devido às pressões do mercado de trabalho que passou a impulsionar os profissionais para outros campos de atuação. Para a autora, o campo da assistência pública à saúde o destino de considerável parcela dos profissionais. A abertura do mercado de trabalho no serviço público de saúde representou um desafio para os(as) psicólogos(as) o que impulsionou reflexões sobre a relação de seu trabalho e da Psicologia com o cotidiano social.

A conjuntura de expansão da Psicologia para os serviços públicos, a emergência do SUS e a Lei n. 9.394 de 1996, juntamente com outros fatores, levaram a formulação de novas propostas curriculares para os cursos de Psicologia, culminando na aprovação de novas DCN em 2004 (Resolução n. 8 de 2004). Em 2011 tais DCN (Resolução n. 5 de 2011) foram ampliadas para o acréscimo das diretrizes referentes às licenciaturas em Psicologia sem alterações no texto e nas ideias da versão anterior. João Leite Ferreira Neto (2004) salienta que nessas diretrizes existe a preocupação com o saber/fazer do psicólogo. Para ele, a preocupação com o conteúdo dá lugar a uma preocupação com o desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação, o que exige uma

presença maior da prática desde os primeiros períodos do curso, fornecendo elementos para a reflexão teórica. Entretanto, Jefferson Bernardes (2004), afirma que apesar das mudanças nos repertórios entre as propostas curriculares de 1962 e a de 2011, a dinâmica de apropriação e organização curricular permanece inalterada.

O estágio supervisionado das DCN da Psicologia (Resolução n. 5 de 2011) é uma das formas de exercitar a prática ao longo do curso. Para tanto, é dividido em dois níveis: básico e específico, visando integrar os núcleos comum e específico dos currículos. Além disso, nas diretrizes, estágios são definidos como “conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora”. Sua função é “assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas” bem como “o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais”. Essa definição e objetivos refletem as discussões engendradas pela Lei n. 9.394 de 1996, que consistiram em questões como: tentativa de melhor conceituação e distribuição da prática profissional e de atividades complementares nos currículos; busca de aproximação no contexto da formação acadêmica entre o âmbito teórico e o prático (Marran & Lima, 2011). Os sentidos tecnicistas prevalecem, entretanto, repertórios formativos também irão compor tais documentos.

As diretrizes apresentam claramente uma formação generalista em Psicologia, com o intuito de evitar especializações precoces, possibilitando o desenvolvimento das competências e habilidades gerais para a formação, a saber: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente, como necessárias para o exercício profissional (Resolução n. 8 de 2004; Resolução n. 5 de 2011).

Apesar do caráter progressista das novas diretrizes para a Psicologia em relação à formação e à profissão, de acordo com Jefferson Bernardes (2004; 2012), continua presente nas diretrizes, características mais tecnicistas. João Leite Ferreira Neto (2004) comunga desse argumento e discute que o novo currículo traz avanços ao ser pensado como o conjunto das experiências que promovem a formação e vão além da pura apreensão de conteúdos prontos, mas destaca a tendência de tudo isso ser capturado por uma formação de cunho tecnicista consoante as modulações do mercado.

Em meio à discussão das diretrizes a categoria dos (as) psicólogos (as) tem sido convidada a se movimentar, segundo Magda Dimenstein e João Paulo Macedo (2012), em torno da ampliação da sua presença no campo das políticas públicas e práticas sociais. Para as autoras, a Psicologia é hoje uma das profissões que têm, ao mesmo tempo, forte inserção e potencialidade de contribuição para o projeto político do SUS ou a

Assistência Social, por exemplo, assim como sérios problemas no que diz respeito às práticas estabelecidas nestes campos.

Nesse sentido, a forma como o estágio e a formação em Psicologia são descritos e organizados, em parte produzindo sentidos de priorização de aspectos técnicos e, em parte, trabalhistas, em detrimento da aprendizagem, dificultam a aproximação com os modos de promover o cuidado propostos pelas políticas públicas de saúde ou mesmo de assistência social. Por exemplo, os modos de promover o cuidado, no atual contexto de organização do SUS em Redes de Atenção à Saúde (RASs), são coordenados pela Atenção Primária em Saúde (APS) que é mais próxima à população e tem com ela uma relação vincular, conhece os territórios e as condições de saúde peculiares a cada comunidade (Mendes, 2010).

Pensando na formação de psicólogos/as para a atuação em saúde e em rede, a delimitação de alguns períodos do curso para a realização de práticas não oportuniza, por exemplo, a longitudinalidade, princípio fundamental da APS, nem o aprofundamento da vivência do estudante nas relações de ensino-serviço-comunidade de modo que a formação se dê no e para o serviço. Os estudantes não têm como conhecer o território e o serviço, portanto, não experienciam o desenvolvimento de vínculos.

Vale destacar que em alguns contextos de estágios, o posicionamento das instituições formadoras em relação aos serviços e redes de saúde, produz certa hierarquia nas relações, dificultando a criação de espaços coletivos em que trabalhadores-supervisores, estagiários e os professores-orientadores possam, em conjunto, interrogar e analisar o seu cotidiano de trabalho, na medida em que exercitam ações em equipe e potencializam a multiprofissionalidade, bem como a interdisciplinaridade norteada pelos cuidados integrais (Silva & Caballero, 2010).

Dessa forma, coloca-se o desafio de reinventar as práticas *Psi*, conforme problematizam Mary Jane Spink (2010), Magda Dimenstein (1998) e Simone Huning e Neuza Guareschi (2009), não somente inventando outros métodos de intervenção, mas introduzindo outros modos de interrogar e outras interrogações, entre outras, o que pretendemos e quais as implicações de nossa prática?

Neste sentido, talvez valha a pena explorar articulações entre ensino-serviço-comunidade, visto que tal articulação se apresenta como uma alternativa na construção de experiências que priorizem a formação de recursos humanos para a saúde pública em busca de superar o tradicional modo das instituições formadoras de produzir e formular conhecimentos que sustentam paradigmas tecnicistas e cartesianos, produtores de procedimentos e não de processos de cuidado (Ceccim, 2010). O que faz pensar numa proposta de formação crítica, questionadora das relações que estão postas.

Considerações/reflexões finais

A Psicologia enquanto profissão abarca diversos campos de atuação, embora seja reconhecida como uma das que compõem a área da saúde. Importante pensar tal abrangência menos como uma desconfiguração dos campos originários e mais como potência, no sentido de integrar diversos saberes, fazeres e atores no pensar suas práticas. O caráter crítico-reflexivo da profissão pode permitir diálogos que impulsionem o desenvolvimento de tais potencialidades e o pensar em mudanças na formação e atuação.

Considerando a formação em Psicologia como um processo que transcende o sentido estrito de instrução, capacitação e treinamento é possível pensar estágios, práticas, componentes curriculares da formação como produtores de conhecimento, de mentalidades, de jeitos de estar, de comprometimento com a coisa pública aliada à descoberta e ao exercício do processo de criação (Scarcelli & Junqueira, 2011).

Alguns movimentos merecem destaque, na busca por mudanças nos cursos de graduação na área da saúde e convocam ao engajamento usuários do SUS, professores, estudantes, profissionais e gestores do sistema de saúde. Um dos movimentos a ser destacado é a PNEPS (Portaria n. 198 de 2004; Portaria n. 1.996 de 2007), que busca articular a formação e o desenvolvimento de trabalhadores no/para o SUS. A estratégia de Integração Ensino-Serviço faz parte da PNEPS e se desdobra em diversos projetos já conhecidos pela academia e serviços: Ver-SUS (Vivências e Estágios na realidade do SUS); Aprender SUS; PET-Saúde (Programa de Educação pelo Trabalho para a Saúde) e Pró-Saúde (Programa Nacional de Reorientação da Formação Profissional em Saúde) (Ministério da Saúde, 2004). Tais programas e projetos auxiliam na orientação da formação para: o trabalho coletivo pactuado, articulado e integrado de estudantes e professores com trabalhadores que compõem as equipes dos serviços de saúde; a qualificação da atenção à saúde individual e coletiva; a excelência da formação profissional; e o desenvolvimento/satisfação dos trabalhadores dos serviços (Albuquerque et al., 2008).

Outro aspecto importante nesta discussão é a problematização nas avaliações dos cursos de Psicologia, por meio da Resolução n. 350 de 2005 do CNS, que reitera a necessidade de formar profissionais com perfil, número e distribuição adequados à rede de saúde e o estabelecimento de projetos políticos-pedagógicos compatíveis com a proposta de DCN, comprometidas com a integralidade, a multiprofissionalidade e a produção de conhecimento, coerentes com as necessidades sociais (Resolução n. 350 de 2005). Preocupa-se com as demandas sociais, políticas e econômicas na abertura dos cursos, além da orientação dos cursos estarem voltados para o atendimento das neces-

sidades de saúde da população. Vale destacar que o CNS é um órgão de controle social e não governamental.

Tais princípios e processos apontam para uma perspectiva de formação orientada para o ensino em serviço, na qual teoria, prática e pesquisa dialogam em torno das questões de saúde demandadas pelas necessidades de saúde da população e pelos princípios do SUS, sendo fundamental a noção de rede para essa construção. Tal perspectiva remete as discussões de Pedro Demo (2001) sobre a prática como componente curricular. Para ele, as mudanças nos processos formativos, devem ser orientadas para a atuação, desse modo nada é mais essencial para uma teoria do que a respectiva prática e vice-versa. São processos inseparáveis: se a prática é curricular não faz sentido a fragmentação em semestres ou disciplinas teóricas e semestres ou disciplinas práticas.

O questionamento que surge é se os sentidos formativos no estágio possibilitam articulações com esses e outros movimentos de mudança na formação. Como oportunizar o ensino em serviço de modo a configurar uma rede, onde ocorra a inserção dos alunos nos territórios durante todo o curso como possibilitam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos da saúde? Estaríamos dispostos a abrir mão da estruturação de nossas propostas político-pedagógicas atuais? Estaríamos, enquanto professores e estudantes, dispostos a levar, conjuntamente, as relações de ensino-aprendizagem para a rede de serviços?

Referências

- Albuquerque, Veronica Santos; Gomes, Andréia Patrícia; Rezende, Carlos Henrique Alves de; Sampaio, Marcelo Xavier; Dias, Orlene Veloso & Lugarinho, Regina Maria (2008). A integração ensino-serviço no contexto dos processos de mudança na formação superior dos profissionais da saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 32(3), 356-362. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-55022008000300010>
- Bakhtin, Mikhail (1994/ 2004). The problem of speech genres. In Caryl Emerson & Michael Holquist (Eds.), *Speech Genres and other late essays* (pp. 60-102). Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bernardes, Jefferson de Souza (2004). *O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais* (Tese de Doutorado inédita). Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Bernardes, Jefferson de Souza (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 216-231. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>
- Ceccim, Ricardo Burg (2010). Residências em saúde: as muitas faces de uma especialização em área profissional integrada ao SUS. In Ananyr Porto

- Fajardo; Cristianne Maria Famer Rocha & Vera Lúcia Pasini (Orgs.), *Residências em saúde: Fazeres e saberes na formação em saúde* (pp. 17-22). Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição.
- Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988 (Edições Câmara, 1988/ 2012) Extraído de file:///C:/Users/Aline/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf
- Costa, Lauriana Medeiros & Germano, Raimunda Medeiros (2007). Estágio curricular supervisionado na Graduação em Enfermagem: revisitando a história. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 60(6), 706-710. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672007000600016>
- Decreto 66.546, de 11 de maio de 1970 (DOU de 11.05.1970). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D66546.htm
- Decreto 69.927, de 13 de janeiro de 1972 (DOU de 14.01.1972). Extraído de <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69927-13-janeiro-1972-418292-publicacaooriginal-1-pe.html>
- Decreto 75.778, de 26 de maio de 1975 (DOU de 27.5.1975). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D75778.htm
- Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982 (DOU de 19.8.1982). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.htm
- Decreto-lei 4.073, de 30 de janeiro de 1942 (CLBR de 31.12.1942). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4073.htm
- Decreto-lei 5.452, de 01 de maio de 1943 (DOU de 9.8.1943). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm
- Demo, Pedro (2001). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Dimenstein, Magda & Macedo, João Paulo (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 232-245. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932012000500017>
- Dimenstein, Magda (1998). O psicólogo nas Unidades Básicas de Saúde: desafios para a formação e atuação profissionais. *Estudos de Psicologia*, 3(1), 53-81. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X1998000100004>
- Dimenstein, Magda (2001). O psicólogo e o compromisso social no contexto da saúde coletiva. *Psicologia em Estudo*, 6(2), 57-63. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722001000200008>
- Ferreira Neto, João Leite (2004). *A formação do Psicólogo: clínica, social e mercado*. São Paulo: Editora Escuta.
- Ferreira Neto, João Leite (2008). Práticas transversalizadas da clínica em saúde mental. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 110-118. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100014>
- Feuerwerker, Laura & Almeida, Márcio (2003). Diretrizes curriculares e projetos pedagógicos: é tempo de ação! *Revista Brasileira de Enfermagem*, 56(4), 351-352. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672003000400006>

- Franco, Maria Amélia Santoro (2008). Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, 34(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022008000100008>
- Huning, Simone Maria & Guareschi, Neuza Maria de Fátima (2009). Efeito Foucault: desacomodar a psicologia. In Neuza Maria de Fátima Guareschi & Simone Maria Huning (Orgs.), *Foucault e a psicologia* (pp. 159-182). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Iñiguez, Lupicínio (2008). La psicología social en la encrucijada postconstruccionista: historicidad, subjetividad, performatividad, acción. In Neuza Guareschi (Org.), *Estratégias de invenção do presente: a psicologia social no contemporâneo* (pp. 5-42). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Lei 11.788, de 25 de setembro de 2008 (DOU de 26.9.2008). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962 (DOU de 5.9.1962). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L4119.htm
- Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990 (DOU de 20.9.1990). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8080.htm
- Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990 (DOU de 31.12.1990). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8142.htm
- Lei 8.859, de 23 de março de 1994 (DOU de 24.3.1994). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8859.htm
- Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (DOU de 23.12.1996). Extraído de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm
- Lei de 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (DOU de 27.12.1961). Extraído de http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm
- Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001 (DOU de 10.01.2001). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm
- Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 (DOU de 12.8.1971). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm
- Lei n. 6.494, de 7 de dezembro de 1977 (DOU de 9.12.1977). Extraído de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6494.htm
- Lima, Maria Socorro Lucena & Pimenta, Selma Garrido (2006). Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis Pedagógica*, 3(3-4), 5-24. <http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v3i3%20e%204.10542>
- Machado, Maria Cristina Gomes & Melo, Cristiane Silva (2012). O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961). *Educação e Fronteiras On-Line*, 2(4), 62-79. Extraído de http://ojs.ws.ufgd.edu.br/index.php?journal=educacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1558&path%5B%5D=pdf_111
- Marran, Ana Lucia & Lima, Paulo Gomes (2011). Estágio Curricular Supervisionado no ensino superior brasileiro: algumas reflexões. *Revista Científica e-curriculum*,

- 7(2), 1-19. Extraído de <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/6785/4910>
- Mattos, Danielle (2006). *As novas diretrizes curriculares e a integralidade em saúde: uma análise das possíveis contribuições da odontologia para o trabalho em equipe* (Dissertação de Mestrado inédita). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Mello, Sylvia Leser de (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 16-18. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931989000100004>
- Mendes, Eugênio Vilaça (2011). *As redes de atenção à saúde*. Brasília: Organização Pan-Americana da Saúde.
- Ministério da Saúde (2004). *AprenderSUS: o SUS e os cursos de graduação da área da saúde*. Brasília: Autor.
- Nascimento, Vanda Lucia do; Tavanti, Roberth Minguine & Pereira, Camila Claudino (2014). O uso de mapas dialógicos como recurso analítico em pesquisa. In Mary Jane Paris Spink, Vanda Lucia do Nascimento & Mariana Prioli Cordeiro (Orgs.), *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas* (pp. 247-272). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Parecer 35, de 05 de novembro de 2003 (DOU de 20.01.2004). Extraído de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb35_03.pdf
- Parecer 403, de 19 de dezembro de 1962 (Leis e normas fundamentais sobre Psicologia de 1976). Extraído de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpa/article/viewFile/17799/16543>
- Pereira, Fernanda Martins & Pereira Neto, André (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722003000200003>
- Portaria 1.002, de 29 de setembro de 1967 (DOU de 06.10.1967). Extraído de http://www.lex.com.br/doc_3416594_portaria_n_1002_de
- Portaria 1.996, de 20 de agosto de 2007 (DOU de 22.08.2007). Extraído de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2007/prt1996_20_08_2007.html.
- Portaria 198, de 13 de fevereiro de 2004 (DOU de 16.02.2004). Extraído de http://ww2.prefeitura.sp.gov.br/arquivos/secretarias/saude/legislacao/0137/PortariaGM_2004_0198.pdf
- Resolução 287, de 08 de outubro de 1998 (DOU de 07.05.1999). Extraído de http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1998/res0287_08_10_1998.html
- Resolução 350, de 09 de junho de 2005 (Diário Oficial da União de 29.06.2005). Extraído de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:7GQDJUpVQkcJ:conselho.saude.gov.br/resolucoes/2005/Reso350.doc+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>
- Resolução 4, de 07 de novembro de 2001 (Diário Oficial da União de 09.11.2001). Extraído de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>
- Resolução 5, de 7 de novembro de 2001 (Diário Oficial da União de 09.11.2001). Extraído de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES05.pdf>

- Resolução 4, de 19 de fevereiro de 2002 (Diário Oficial da União de 04.03.2002).
Extraído de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES042002.pdf>
- Resolução 5, de 15 de março de 2011 (Diário Oficial da União de 16.03.2011). Extraído de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&category_slug=marco-2011-pdf&Itemid=30192
- Resolução 7, de 31 de março de 2004 (Diário Oficial da União de 05.04.2004). Extraído de <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>
- Resolução 8, de 07 de maio de 2004 (Diário Oficial da União de 18.05.2004). Extraído de http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Santana, Bárbara Moraes (2015). *Estágio Curricular Supervisionado na rede de Saúde/SUS: análise de documentos do ministério da saúde* (Dissertação de Mestrado inédita). Universidade Federal de Alagoas.
- Saviani, Dermeval (2008). Política Educacional Brasileira: Limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 24, 7-16. Extraído de <http://periodicos.puc-campinas.edu.br/seer/index.php/reeducacao/article/view/108/96>.
- Scarcelli, Ianni Regia & Junqueira, Virgínia (2011). O SUS como desafio para a formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 340-357. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000200011>
- Silva, Quelen Tanize Alves & Caballero, Raphael Maciel da Silva (2010). A micropolítica da formação profissional na produção do cuidado: devir-residência. In: Ananyr Porto Fajardo, Cristianne Maria Famer Rocha & Vera Lucia Pasini (Orgs.), *Residências em saúde. Fazeres e saberes na formação em saúde* (pp. 61-74). Porto Alegre: Hospital Nossa Senhora da Conceição.
- Spink, Mary Jane Paris (Org.) (1999/2013). *Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, Mary Jane Paris (2010). *Linguagem e produção de sentidos no cotidiano*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, Mary Jane Paris & Medrado, Benedito (1999/2013). Produção de sentidos no cotidiano: uma abordagem teórico-metodológica para análise das práticas discursivas. In Mary Jane Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção dos sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas* (pp. 22-41). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, Peter (1999/2013). Análise de documentos de domínio público. In Mary Jane Paris Spink (Org.), *Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano* (pp. 100-126). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Spink, Peter; Ribeiro, Maria Auxiliadora Teixeira; Conejo, Simone Peixoto & Souza, Eliete de (2014). Documentos de domínio público e a produção de informações. In Mary Jane Paris Spink, Jacqueline Brigagão, Vanda Lucia Nascimento, Mariana Prioli Cordeiro (Orgs.), *A produção de informação na pesquisa social: compartilhando ferramentas* (pp. 207-228). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais [publicação virtual].

Teixeira, Carmen Fontes de Souza; Coelho, Maria Thereza Ávila Dantas & Rocha, Marcelo Nunes Dourado (2013). Bacharelado interdisciplinar: uma proposta inovadora na educação superior em saúde no Brasil. *Ciência & Saúde Coletiva*, 18(6), 1635-1646. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232013000600015>



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons 4.0](#).

Usted es libre para Compartir —copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato— y Adaptar el documento —remezclar, transformar y crear a partir del material— para cualquier propósito, incluso comercialmente, siempre que cumpla la condición de:

Atribución: Usted debe reconocer el crédito de una obra de manera adecuada, proporcionar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que tiene el apoyo del licenciante o lo recibe por el uso que hace.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)