

**Importância do psicodiagnóstico para condução do tratamento terapêutico
no contexto clínica escola**

Sandra Maria de Carvalho Amaral

Brasília
Dezembro de 2021

**Importância do psicodiagnóstico para condução do tratamento terapêutico
no contexto clínica escola**

Sandra Maria de Carvalho Amaral

Monografia entregue à Faculdade de
Ciências da Educação e Saúde - FACES do
Centro Universitário de Brasília – CEUB
como requisito parcial à conclusão do curso
de Psicologia.
Professor Orientador: Frederico Guilherme
Ocampo Abreu

Brasília
Dezembro de 2021

Folha de Avaliação

Autora: Sandra Maria de Carvalho Amaral

Título: Importância do psicodiagnóstico para condução do tratamento terapêutico no contexto clínica escola

Banca Examinadora:

Prof. Frederico Guilherme Ocampo Abreu

Prof. Otávio de Abreu Leite

Profa. Izane Nogueira de Menezes

Brasília

Dezembro de 2021

Dedico esse trabalho a todos os amigos e familiares que me incentivaram,
veementemente, a empreender essa jornada rumo a uma nova
carreira profissional, acreditando em minha capacidade e determinação.

Dedicação especial vai para meu companheiro de vida

Ricardo e nossos filhos, Guilherme e Giovanna.

Agradecimento

Muitos agradecimentos são necessários. De fato, caminhar só é algo impossível de se fazer. A psicologia nos mostra magistralmente isso. Há sempre os que nos auxiliam em nossa jornada. Difícil tarefa, se torna, enumerar cada um daqueles que foram primordiais para o alcance dos objetivos traçados. Alguns mais, outros menos, mas todos, sem exceção, igualmente importantes e essenciais. Então, correndo o risco de deixar alguém de fora, aí vai:

Deus, em primeiro lugar, por representar a luz que ilumina meu caminho e a proteção que circunda minhas escolhas. Sem essa força nada se materializa;

Minha mãe, *in memoriam*, pôr em vida, ter me ensinado a valorizar o conhecimento, apoiando incondicionalmente minhas iniciativas acadêmicas. Imagino que, onde quer que esteja, está vibrante e feliz por mais uma conquista;

Ricardo, meu companheiro de vida, por jamais questionar minhas escolhas e, a seu modo, conferir apoio a tudo o que faço. Presença constante em todos os momentos, incluindo os mais difíceis;

Meus filhos Guilherme e Giovanna, cada um com sua singularidade, por trazerem o suporte e equilíbrio necessários ao meu caminhar. Por serem minha fonte de inspiração e força. Sem vocês meu mundo seria preto e branco;

Nicholas e Manoela por serem ótimos ouvintes. Agradeço a atenção e paciência com que se dispuseram a ouvir minhas muitas reflexões, incluindo as construídas a partir dos temas relacionados à psicologia;

Parentes e amigos próximos que, sem questionar, sempre estiveram juntos comigo oferecendo carinhoso afeto de apoio incondicional. Aqui, é preciso reconhecer que alguns se mostraram imensamente afetuosos e pacientes quando solicitados a opinar, ler e reler textos de minha produção, muitas vezes sobre temas a eles desconhecidos;

Colegas de trabalho que, muitas vezes sem entender minha escolha, apoiaram meu querer mesmo assim. Entre parênteses os que sempre vibraram comigo, sem questionar ou julgar;

Amigos e colegas de curso que foram surgindo no percurso e ampliando minha rede de apoio. Esses, hoje, se constituem em enorme ganho, bônus extra incomensurável.

Amizades que pretendo carregar pela vida a fora;

Todos os mestres que, ao longo dos últimos cinco anos, com sabedoria e maestria se dispuseram a transmitir conhecimento e compartilhar experiências. Sem citar nomes, quero deixar um agradecimento especial àqueles que se tornaram referência não só como mestres e profissionais de excelência, mas também como pessoas íntegras, totalmente comprometidas com o que somos: humanos;

A meu professor orientador que, com paciência, conhecimento, experiência e sabedoria, me auxiliou a materializar uma ideia nesse estudo científico concreto; e

Por fim, mas não menos importante, agradeço em especial aos professores e alunos que se dispuseram a participar da pesquisa, doando um pouco do seu tempo. Sem a sua contribuição nada disso teria sido possível.

Fica, então, o meu muito obrigada a todos os que caminharam comigo ao longo dessa jornada.

“Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana”.
Carl G. Jung

Resumo

Essa pesquisa se constitui em estudo qualitativo objetivando avaliar a importância do psicodiagnóstico na condução dos processos terapêuticos na clínica escola do CEUB, com enfoque no aprendizado de futuros psicólogos. Buscou-se: a) caracterizar o debate contemporâneo sobre os instrumentos de uso privativo do psicólogo, avaliação psicológica e psicodiagnóstico; b) caracterizar a relevância do laudo psicológico como guia no tratamento terapêutico conduzido na clínica escola; e c) analisar a percepção de alunos e professores sobre o *modus operandi* empreendido no CENFOR. Para tal, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com dois roteiros guias voltados para os participantes: quatro alunos/estagiários e dois professores/supervisores. As entrevistas ocorreram virtualmente pelo Google Meet entre os dias 11 e 22 de outubro de 2021, com duração aproximada de 25 minutos. O método de análise adotado foi a análise de conteúdo cujas categorias de análise identificadas como representativas dos objetivos propostos foram: i) metodologia de ensino empreendida na clínica escola do CEUB; ii) habilidades e competências desenvolvidas no Estágio Básico III e repercussão nos estágios subsequentes; e iii) importância da avaliação psicológica para a condução do processo psicoterapêutico no contexto da clínica escola. O estudo possibilitou convalidar questões trazidas na literatura especializada sobre a qualidade do ensino/aprendizagem em avaliação psicológica empreendidos no Brasil, bem como identificar pontos fortes e fracos do CENFOR, tanto na visão de alunos/estagiários, quanto na de professor/supervisores.

Palavras-chave: clínica escola; avaliação psicológica; psicodiagnóstico; CENFOR.

Sumário

| | |
|---|-------------|
| AGRADECIMENTO | V |
| RESUMO | VIII |
| INTRODUÇÃO | 1 |
| CAPÍTULO 1- AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA | 5 |
| 1.1. CONTEXTO HISTÓRICO | 5 |
| 1.2. DIFICULDADES CONCEITUAIS ENVOLVENDO TESTAGEM E AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA | 8 |
| 1.3 DEFINIÇÕES CONCEITUAIS CONFORME LEGISLAÇÃO BRASILEIRA | 12 |
| 1.4 O PSICODIAGNÓSTICO | 13 |
| CAPÍTULO 2 - O PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO | 16 |
| 2.1 CONSIDERAÇÕES GERAIS | 16 |
| 2.1.1 ASPECTOS HISTÓRICOS DA PSICOLOGIA CLÍNICA | 16 |
| 2.1.2 ASPECTOS CONCEITUAIS | 19 |
| 2.1.3 ASPECTOS ESTRUTURAIS | 21 |
| 2.2 CONTRIBUIÇÕES DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA À PSICOTERAPIA | 23 |
| 2.3 MODUS OPERANDI DA CLÍNICA ESCOLA DO CEUB | 24 |
| CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA | 28 |
| 3.1 TIPO DE ESTUDO | 28 |
| 3.2 PARTICIPANTES | 28 |
| 3.3 INSTRUMENTO | 29 |
| 3.4 PROCEDIMENTO | 29 |
| 3.5 ESTRATÉGIA DE ANÁLISE | 30 |
| CAPÍTULO 4 – ANÁLISE E DISCUSSÃO | 32 |
| 4.1 METODOLOGIA DE ENSINO EMPREENDIDA NA CLÍNICA ESCOLA DO CEUB | 32 |
| 4.2 HABILIDADES E COMPETÊNCIAS DESENVOLVIDAS NO ESTÁGIO BÁSICO III E REPERCUSSÃO NOS ESTÁGIOS SUBSEQUENTES | 39 |
| 4.3 IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA PARA A CONDUÇÃO DO PROCESSO PSICOTERAPÊUTICO NO CONTEXTO DA CLÍNICA ESCOLA | 47 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 55 |
| REFERÊNCIAS | 59 |
| APÊNDICE A | 63 |

APÊNDICE B **65**

APÊNDICE C **66**

Introdução

A formação de futuros psicólogos pressupõe o ensino e a disseminação de conhecimento científico específico, o que torna essencial o aprendizado de procedimentos e condutas características do campo de estudo e atuação desse profissional. Saber conduzir avaliações psicológicas e construir laudos psicológicos, conforme princípios éticos estabelecidos, é condição obrigatória, especialmente considerando que os procedimentos de avaliação psicológica são utilizados nas mais diversas áreas da psicologia (Hutz, Bandeira & Trentini, 2015). Por conseguinte, a expertise nesses procedimentos, indispensável ao profissional em formação, vem sendo adquirida no contexto da clínica-escola, sob a supervisão de professores/supervisores, na aplicação prática da teoria previamente lecionada em sala de aula.

Em sintonia com essa metodologia de ensino, Noronha, de Camargo Barros, Nunes e dos Santos (2014) mencionam as orientações divulgadas pela *American Psychological Association* (2000) que reforçam a importância do psicólogo ser capaz de selecionar adequadamente, executar e interpretar os testes que irão compor uma avaliação psicológica, bem como manter-se atualizado e agir mediante supervisão de colegas especialistas, conforme o caso. Há que se conjugar embasamento teórico e utilização de técnicas com habilidade e perícia.

No Brasil, segundo Bock (2005, citada por Noronha *et al*, 2014), um dos principais problemas relacionados ao ensino da avaliação psicológica é que, de modo geral, este não prioriza a pesquisa. Para a autora, colocar em destaque a pesquisa acadêmica no contexto universitário seria de grande importância, pois, assim, desenvolver-se-ia maior sintonia entre as técnicas utilizadas, a realidade para a qual essas técnicas são selecionadas e a ética profissional que norteia a prática do psicólogo na condução da avaliação psicológica e elaboração de psicodiagnósticos. Complementarmente, Gomes (2000, citado por Noronha *et*

al, 2014) destaca a falta de interesse e incredibilidade relacionadas aos testes psicológicos advindas, em sua concepção, de uma preparação inadequada dos estudantes de psicologia.

Nesse sentido, acrescenta-se a necessidade fundamental de se ter claramente instituído os conceitos que definem o processo de avaliação psicológica e os procedimentos que envolvem a testagem psicológica, bem como os diferentes instrumentos, técnicas e métodos que os norteiam (Cohen, *et al*, 2014; Borsa, 2016). A incompreensão conceitual pode acarretar utilização incorreta, ou mesmo a não utilização de determinados instrumentos, podendo desencadear prejuízos ante a um fenômeno psicológico a ser identificado, pois esses instrumentos têm por objetivo primo o levantamento de hipóteses diagnósticas (Hutz *et al*, 2015).

Em nossa contemporaneidade, a despeito de um crescente interesse pela avaliação psicológica, o debate que envolve a condução e utilização desse processo como referência para tomada de decisões nas mais diversas áreas da vida em sociedade, a saber: tratamento clínico, condutas escolares, decisões judiciais e procedimentos organizacionais (Hutz *et al*, 2015), longe está de alcançar um consenso, seja na prática clínica, seja no meio acadêmico. Há quem o defenda, mas também há quem o condene em ambos os contextos.

Se, de um lado, muitos acreditam na importância e relevância desse processo como norteador de tomada de decisões, podendo encurtar caminhos e estabelecer maior grau de assertividade (Hutz *et al*, 2015), inclusive em especial no tratamento clínico psicopatológico (Dalgarrondo, 2019), por outra via, há aqueles que o censura alegando problemas relacionados a juízos de valores moralmente questionáveis, no entendimento de que tal processo limita a compreensão do humano, muitas vezes os desumanizando na medida em que os classificam em categorias diagnósticas, a partir de avaliações que não os representam em sua subjetividade (Cunha, 2007).

No caso da psicologia clínica, em particular, igualmente importante é a compreensão de como a condução dos processos psicoterapêuticos se modificam ao longo dos tempos e assumem características distintas, conforme a sociedade e a cultura vão se moldando às novas conjunturas de tempo e espaço, com a promoção de diferentes visões de sujeito, por vezes incorporando inéditos elementos que complexificam o entendimento sobre o ser humano e alteram as escolhas psicoterapêuticas, inclusive o uso ou não da avaliação psicológica e da testagem psicológica como auxiliares no processo (Schultz & Schultz, 2012; Straub, 2014).

Não obstante o debate acirrado e inconclusivo que gira em torno dessas práticas, aos futuros psicólogos é fundamental aprender e apreender-se de tais processos, assim como assegurar-se de uma conduta ética, conforme determinado pelo Código de Ética Profissional do Psicólogo (Resolução CFP nº 010/05), bem como dos princípios e normas advindos das regulamentações específicas quanto aos procedimentos de avaliação dos testes psicológicos, uso de métodos, técnicas e instrumentos (CFP, 2018; 2019).

No âmbito acadêmico atual, muito se questiona sobre o *modus operandi* adotado pelas instituições universitárias de ensino para a disseminação desses saberes. A opção metodológica utilizada consegue alcançar de modo satisfatório seus objetivos, abarcando o saber técnico, a oportunidade de sua utilização e a ética que envolve a prática? A avaliação psicológica proferida no contexto acadêmico de ensino, de fato, contribui para o tratamento terapêutico ali conduzido? A persistência de tais questionamentos confirma e convalida a relevância e atualidade do tema proposto para essa pesquisa.

Por oportuno, a presente pesquisa se propõe a contribuir com o debate em curso, cuja importância é inquestionável, demonstrando a relevância do tema para a psicologia como campo de atuação e saber, profissão e ciência (Noronha *et al*, 2014; Hutz, Bandeira & Trentini, 2015; Dalgalarrodo, 2019; Cunha, 2007). Traz como enfoque principal avaliar o mérito do laudo psicológico para a conduta do processo psicoterapêutico conduzido pelos

estudantes de psicologia do CEUB, por ocasião de suas atuações na disciplina prática Estágio Específico – Ênfase em Processos Clínicos; bem como a percepção de professores supervisores sobre os efeitos alcançados do ponto de vista acadêmico.

Os resultados obtidos podem vir a ser de grande contribuição para a avaliação e eventual transformação de realidades constituídas no âmbito da clínica-escola, especialmente para o aprendizado e formação de futuros psicólogos, mas, também, e inclusive, para subsidiar o vislumbre de maiores investimentos em estudos e pesquisas afins no âmbito acadêmico.

O objetivo geral pretendido foi, portanto, avaliar a importância do psicodiagnóstico na condução dos processos terapêuticos na clínica-escola do Centro Universitário de Brasília – CEUB, com enfoque voltado para o aprendizado proferido em favor da formação de futuros psicólogos. Para tal, buscou-se: i) caracterizar o debate contemporâneo que envolve os instrumentos de uso privativo do profissional psicólogo; avaliação psicológica e psicodiagnóstico; ii) caracterizar a relevância do laudo psicológico como guia no tratamento terapêutico conduzido na clínica escola; e iii) analisar a percepção de alunos e professores sobre o *modus operandi* empreendido na clínica escola do CEUB para a formação dos futuros psicólogos.

Capítulo 1- Avaliação Psicológica

Um dos objetivos dessa pesquisa, conforme mencionado, foi caracterizar o debate contemporâneo que envolve os instrumentos de uso privativo do profissional psicólogo; avaliação psicológica e psicodiagnóstico. Nesse sentido, fica indispensável a apresentação de um breve relato histórico, que permita situar o leitor sobre a evolução desses instrumentos no decorrer dos tempos; abordar as principais dificuldades conceituais que se fazem presentes e ainda nos dias de hoje permanecem a circundar as discussões a eles relacionadas; destacar como tais instrumentos são caracterizados no Brasil, com destaque para a legislação regulatória em vigor; e, por fim, salientar o psicodiagnóstico enquanto uma avaliação psicológica específica de finalidade clínica.

1.1. Contexto histórico

Em uma retrospectiva cronológica, o ano de 2200 a.C. no período da dinastia Han na China, pode ser considerado como um marco referencial na história da testagem e da avaliação psicológica (Hutz *et al*, 2015). Nessa época, já eram realizados naquele país testes periódicos de proficiência, nas mais diversas áreas de conhecimento, com o objetivo de selecionar candidatos a cargos públicos. Mais adiante, por volta de 1600 a.C. no Egito antigo, registros históricos irão indicar que a avaliação psicológica, o aconselhamento e a psicoterapia estavam presentes e vinculados às competências dos sacerdotes, cujas habilidades iam muito além das práticas religiosas. Por outro lado, escritos greco-romanos registram indicativos de tentativas voltadas à caracterização de indivíduos conforme tipos de personalidade (Cohen *et al*, 2014).

Em 400 a.C., Platão se posicionará a favor de os indivíduos serem alocados em postos de trabalho conforme suas habilidades e capacidades. Suas ideias sobre educação e política, como meios para o desenvolvimento humano e da vida em sociedade reforçam a importância de se investir nas habilidades naturais de cada indivíduo (Santos *et al*, 2018). Essa

prerrogativa, presente em discussões filosóficas desde Platão, se perpetuará ao longo dos tempos e, ainda nos dias de hoje, se constitui em um objetivo a ser efetivamente alcançado, defendido por psicólogos e profissionais ligados às áreas de gestão de pessoas, em particular (Cohen *et al*, 2014).

No decorrer da Idade Média, questões envolvendo superstições, religiosidade e fé, sobretudo associadas à caça às bruxas, serão conduzidas e solucionadas com o uso de manuais de instrução sobre como entrevistar e identificar pessoas consideradas fora dos padrões culturais e religiosos aceitáveis (Cohen *et al*, 2014). A esse propósito, o Martelo das Bruxas, escrito em 1486 por Jacobus Sprenger e Heinrich Kramer, monges dominicanos, se constituirá em um desses manuais inquisitoriais com características similares a um manual diagnóstico do tipo primitivo (Piccini, 1987). Somente a partir do movimento renascentista, quando a visão de mundo assume fortes características voltadas à cientificidade como fator importante e necessário à compreensão de diferentes eventos relacionados ao humano, testagem e avaliação psicológica começarão a assumir as características conforme as identificamos e conhecemos nos dias de hoje (Cohen *et al*, 2014).

A Origem das Espécies de Charles Darwin, publicado em 1859, com sua visão revolucionária sobre a adaptação e sobrevivência das espécies, bem como a defesa de uma ligação evolucionária entre animais e humanos, produzirá consequências importantes sobre a validação científica de experimentos com animais e, também, despertará o interesse de outros pesquisadores sobre o tema das diferenças individuais (Cohen *et al*, 2014). O tema das diferenças individuais será, então, o referencial científico para as pesquisas sobre hereditariedade conduzidas por Francis Galton, a quem se atribui grandes contribuições no campo das mensurações, inclusive o pioneirismo na utilização do conceito estatístico de coeficiente de correlação (Cohen *et al*, 2014). Instrumentos de avaliação psicológica

contemporâneos, tais como questionários, escalas de avaliação, inventários de autorrelato, trazem consigo a marca das contribuições desde Galton (Cohen *et al*, 2014).

Nesse ponto, a história da testagem e da avaliação psicológica passa a se imiscuir à própria história da psicologia moderna enquanto ciência e profissão, com avanços expressivos na criação e elaboração de instrumentos de testagem e avaliação psicológica trazidos a partir do desenvolvimento da psicologia experimental e da psicologia aplicada. O voltar-se à aplicabilidade prática da psicologia impulsionará o avanço na utilização de testes em estudos dos processos mentais, focados na compreensão das capacidades humanas. A educação constituir-se-á no primeiro campo de estudos práticos da psicologia moderna (Schultz & Schultz, 2012).

Por conseguinte, o termo testagem psicológica surgirá no século XIX, mais precisamente a partir do ano de 1890, no âmbito da psicologia experimental, em trabalhos desenvolvidos por James Mckeen Cattell com a designação de teste mental, para medir a capacidade intelectual de estudantes universitários, tendo por base medidas sensório-motoras elementares. Por influência de Galton, Cattell se tornará um dos primeiros psicólogos norte-americanos a colocar em evidência a quantificação, a classificação e a gradação (Avoglia, 2006; Schultz & Schultz, 2012).

Anos mais tarde, no início do século XX, Alfred Binet publicará na França um teste idealizado para a colocação das crianças parisienses em classes escolares consideradas mais apropriadas aos seus perfis (Cohen *et al*, 2014). Esse teste idealizado por Binet, diferentemente do teste de inteligência e de capacidade cognitiva elaborado por Cattell, irá considerar as funções cognitivas de julgamento, compreensão e raciocínio, a partir de 30 (trinta) problemas organizados em ordem crescente. Dispondo-se de medidas mais sofisticadas que Cattell, com a utilização de tarefas mais complexas, considerando avaliações para memória, atenção, imaginação e compreensão, Binet obtém um modo de aferir as

habilidades cognitivas humanas mais eficaz e estabelece o marco inicial para o teste de inteligência moderno (Schultz & Schultz, 2012).

A metodologia proposta por Binet passará, posteriormente, por algumas revisões e aprimoramentos, sendo exportada para os Estados Unidos e, na sequência, com o advento da Primeira Guerra Mundial, utilizada em larga escala no recrutamento de indivíduos para as forças armadas. Tal procedimento se estenderá e continuará sendo aperfeiçoado por ocasião da Segunda Guerra Mundial (Cohen *et al*, 2014). Em 1948, o Exército Norte Americano publicará um periódico sobre os serviços estratégicos da instituição onde restará consolidado o termo avaliação psicológica (Avoglia, 2006).

A testagem psicológica ganhará aceitação e visibilidade para além dos limites da escola e dos quartéis, envolvendo grandes corporações e organizações privadas, passando a compor os instrumentos utilizados em avaliação psicológica, conforme hoje conhecemos. Desde então, grande número de testes tem sido aprimorado e desenvolvido para as mais diversas finalidades e contextos, sendo utilizados com regularidade (Cohen *et al*, 2014).

No Brasil, em nossa contemporaneidade, a despeito dos muitos questionamentos sobre testagem psicológica e avaliação psicológica, esses campos de atuação da psicologia vêm se consolidando, ganhando importância e destaque (Borsa, 2016).

1.2. Dificuldades conceituais envolvendo testagem e avaliação psicológica

Em relação a definições conceituais, a primeira questão que se coloca é a necessidade em se distinguir o que é testagem psicológica e o que é avaliação psicológica. Apesar das diferenças significativas entre os dois procedimentos, no que tange objetivos, processos, papel e habilidades do avaliador/testador, bem como alcance e resultados desejados, ainda nos dias de hoje, essas condutas costumam aparecer na literatura especializada de modo indistinto, confundidos e confundidos, sem definição clara e objetiva sobre seus significados e abrangências (Cohen, *et al*, 2014; Borsa, 2016).

A esse propósito, Borsa (2016) reforça a diferença dos dois procedimentos, destacando que os testes psicológicos se constituem em importante fonte de coleta de dados para a avaliação psicológica, que, no seu entendimento, é um processo mais abrangente e complexo, que integra dados e informações obtidos a partir da utilização de diferentes instrumentos, inclusive, mas não exclusivamente, os testes psicológicos. Por conseguinte, define a testagem psicológica como uma das etapas da avaliação psicológica, cuja fonte de captação de dados e informações são os testes psicológicos de diferentes tipos, voltados para diferentes finalidades. Seguindo essa mesma linha de raciocínio, Hutz *et al* (2015) afirma que o teste psicológico ou testagem psicológica pode ou não fazer parte de um processo de avaliação psicológica, que por sua vez, abarca vários outros métodos e técnicas.

A testagem psicológica é, então, conceituada como um conjunto de procedimentos, regulados por manuais normativos específicos, que visam a medição de capacidades e atributos para determinadas finalidades pré-estabelecidas (Cohen *et al*, 2014; Hutz *et al*, 2015). Em Urbina (2014, citada por Hutz *et al*, 2015), por exemplo, o teste psicológico é definido como instrumento sistematizado de coleta de comportamentos humanos necessários à medição de variáveis latentes, tais como: inteligência, motivação, introversão, extroversão, atenção, memória, ansiedade entre outras. No caso da avaliação psicológica, o objetivo é poder constituir hipóteses e/ou produzir possíveis diagnósticos em relação a um único indivíduo ou a um grupo de indivíduos, para os mais variados fins de acordo com as áreas onde a psicologia atua (Hutz *et al*, 2015).

A avaliação psicológica, então, destaca a condição de processo voltado para a resolução de problema, capaz de assumir diferentes formatos, mediante o uso de vários instrumentos, tais como: testes psicológicos, entrevistas, estudo de caso, observação comportamental, equipamento de *biofeedback*, procedimentos de medida personalizados para determinado fim, entre outros (Cohen *et al*, 2014). Há quem coloque em evidência o caráter

processual técnico-científico de análise da avaliação psicológica, para os mais diversos fenômenos psicológicos, sendo esse procedimento de uso exclusivo do profissional psicólogo (Borsa, 2016).

O fato é que a distinção e delimitação dos procedimentos de testagem psicológica e avaliação psicológica é de suma importância e auxilia na correta utilização e aplicação dos procedimentos, bem como confere especificidade aos profissionais que atuam nesses contextos (Cohen *et al*, 2014). Tanto na testagem psicológica quanto na avaliação psicológica, as habilidades e competências requeridas para os profissionais envolvidos são específicas, com destaque para a avaliação psicológica que requer, necessariamente, psicólogos detentores de grande conhecimento teórico para além do domínio das técnicas consolidadas e descritas nos manuais dos testes psicológicos (Borsa, 2016).

Destarte, Cohen *et al* (2014) apresentam um modo interessante e prático de distinguir testagem psicológica de avaliação psicológica, a partir de um comparativo entre cinco aspectos inerentes e indispensáveis aos dois procedimentos, conforme já mencionados anteriormente. Esses seriam: i) objetivo; ii) processo; iii) papel do avaliador; iv) habilidade do avaliador; e v) resultados. As definições trazidas pelos autores não têm o caráter finalista ou determinista sobre o tema, havendo inclusive pontos controversos quando consideradas outras definições, mas não deixam de contribuir didaticamente para eventual compreensão e distinção entre os dois procedimentos, uma vez que sumarizam os principais aspectos que envolve ambos os estratagemas.

Assim, quanto ao objetivo, Cohen *et al* (2014) dizem que a testagem psicológica visa a obtenção de uma medida quantitativa para uma determinada aptidão, ao passo que a avaliação psicológica pretende responder a um questionamento, resolver um problema ou auxiliar em uma tomada de decisão. Em termos de processo, a testagem psicológica se aplica tanto ao indivíduo quanto ao grupo, indistintamente, com foco nos resultados obtidos. A

avaliação psicológica, por sua vez, pretende ser de modo geral individualizada, concentrando o olhar para a forma como o indivíduo processa o que lhe foi demandado. O papel do avaliador, para os autores, na testagem psicológica não é fundamental ou necessariamente tem implicações para o processo. Entretanto, na avaliação psicológica, o avaliador é primordial desde a seleção dos testes e instrumentos a serem aplicados até as conclusões finais elaboradas.

Na sequência, Cohen *et al* (2014) identificam que a habilidade do avaliador na testagem psicológica é em princípio técnica e na avaliação psicológica, primordialmente, especializada. Quanto aos resultados, os autores dizem que na testagem psicológica são produzidos escores e na avaliação psicológica uma análise criteriosamente construída, a partir dos dados obtidos por meio do uso dos diferentes instrumentos.

Em suma, o que se apreende é que avaliação psicológica abarca diferentes instrumentos, métodos e técnicas constituindo-se em um processo complexo de análise e avaliação, para o qual os testes psicológicos, igualmente complexos, podem ou não participar (Hutz *et al*, 2015). De certo modo, a despeito de eventuais discordâncias conceituais pontuais entre um e outro conceito, há consenso entre os pesquisadores sobre o alcance dos testes psicológicos e da avaliação psicológica. Entretanto, quando esses procedimentos são confundidos e tidos como sinônimos essa perspectiva desaparece (Borsa, 2016).

Para efeito dessa pesquisa, como seria de se esperar e considerando a grande variedade de apresentações conceituais para os ditos procedimentos, os conceitos utilizados referentes aos termos avaliação psicológica e testagem psicológica foram os definidos pela legislação nacional, conforme se segue, mesmo esses apresentando eventuais diferenças quando comparados a outras conceituações constituídas e defendidas por alguns dos pesquisadores da área, conforme é possível apreender do exposto acima.

1.3 Definições conceituais conforme legislação brasileira

A partir da Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018 do Conselho Federal de Psicologia - CFP, que regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI, conforme seu Artigo 1º, a definição de avaliação psicológica que se encontra em vigor no Brasil abarca todos os aspectos e elementos acima mencionados com destaque para o caráter investigativo de fenômenos psicológicos, realizado em bases estruturalmente processuais, com a utilização de métodos, técnicas e instrumentos que possam subsidiar eventuais tomadas de decisão, seja no nível individual, grupal ou institucional, desde demandas e/ou finalidades específicas.

O §1, do Art. 1º da Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018 do CFP, enuncia a inclusão na categoria de testes psicológicos das escalas, inventários, questionários e métodos projetivos/expressivos. No Art. 4º da referida resolução é apresentada a definição de teste psicológico que amplia para além da mensuração os seus objetivos, quando, também, incorpora o identificar, descrever e qualificar características psicológicas a partir de procedimentos sistemáticos de observação e descrição do comportamento humano nas mais diversas formas de expressão.

Na prática, os psicólogos brasileiros, ao se valerem de avaliação psicológica e/ou testes psicológicos, estão obrigados, conforme Art.2º da Resolução nº 9, de 25/04/18 do CFP, a consolidar suas decisões a partir de testes psicológicos aprovados pelo CFP e/ou entrevistas psicológicas, anamneses e/ou protocolos ou registros de observação de comportamentos construídos individualmente ou via processo grupal e/ou técnicas de grupo (fontes fundamentais de informação) e, caso necessário, incorporar técnicas e instrumentos não psicológicos com respaldo na literatura científica da área, desde que observado o Código de Ética da profissão (fontes complementares de informação).

1.4 O Psicodiagnóstico

No campo da psicologia clínica, termo cunhado no século XIX e que nos remete à conexão entre a psicologia e a doença, reforçando o engajamento entre a psicologia clínica e as patologias, emergem como as principais dimensões da prática clínica o psicodiagnóstico e a psicoterapia (Avoglia, 2006). Nesse contexto, para alguns estudiosos da área, a atividade diagnóstica em psicologia irá reforçar o *status* científico conferido a essa dimensão do saber, colocando em evidência o psicólogo, profissional que detém o uso exclusivo dos testes psicológicos (Barbieri, 2010).

No contexto clínico, o psicodiagnóstico, pode se constituir em um processo que, para além de seus objetivos específicos, identifica questões relacionadas à saúde mental do sujeito, para as quais as possíveis soluções saem de sua alçada remetendo-as à psicoterapia (Branco *et al*, 2021). Reveste-se de características específicas, tais como: ser um processo científico, colocar-se delimitado no tempo, construir-se inclusive a partir do uso de técnicas e testes psicológicos, voltar-se para a obtenção de resultados que possam identificar proposições interventivas, se este for o caso (Cunha, 2007).

Cohen *et al* (2014) afirmam que instrumentos de avaliação psicológica, além dos testes psicológicos, também são amplamente utilizados como ferramentas auxiliares para eventual confirmação diagnóstica psicopatológica, incluindo o esclarecimento sobre o problema psicológico identificado, a confirmação diagnóstica e possível escolha por um determinado tratamento, corroborando com o que afirma Dalgarrondo (2019). O psicodiagnóstico se constitui, portanto, em uma avaliação psicológica de finalidade clínica com relevante significação para a avaliação psicopatológica, inclusive, podendo auxiliar na compreensão adequada do cliente e de seu sofrimento, bem como norteando a escolha apropriada de estratégias terapêuticas condizentes com o quadro patológico identificado (Cunha, 2007; Dalgarrondo, 2019).

A construção do psicodiagnóstico envolve, segundo Cunha (2007), alguns passos que podem ser estruturados em três etapas, a saber: i) Exame Clínico – momento em que se estabelece o *rapport* e apresentam-se os devidos esclarecimentos sobre a condução do processo, colhe-se a queixa e eventuais motivos do encaminhamento, firma-se o contrato de trabalho, levanta-se a história clínica e a história pessoal (anamnese) do cliente, procede-se o exame psíquico e constrói-se o diagnóstico inicial; ii) Exames Complementares – coloca-se em prática o plano de avaliação previamente estabelecido, aplicam-se técnicas e testes psicológicos selecionados desde o material coletado no Exame Clínico e procede-se com o levantamento e a análise dos dados quantitativos e qualitativos obtidos; e iii) Conclusão – consolida-se a interpretação e integração dos dados e informações, elaboram-se o diagnóstico e o prognóstico e procede-se com a entrevista devolutiva e a comunicação dos resultados que pode ser oral e/ou escrita. Em sendo escrita, essa comunicação se consolida no laudo psicológico que, no Brasil, tem formato definido na Resolução nº 6, de 29 de março de 2019 do CFP.

Apesar de toda a significação científica desse processo e a observância de preceitos éticos e morais que envolvem a prática da psicologia, longe está uma posição consensual a respeito da necessidade, importância, pertinência e relevância do psicodiagnóstico. Há, ainda, acirradas discussões metodológicas e epistemológicas que problematizam a distinção entre psicodiagnóstico tradicional e psicodiagnóstico interventivo, na busca por um modelo paradigmático que transponha solidez à profissão enquanto ciência e prática (Barbieri, 2010).

A esse propósito, cabe ressaltar que para efeito dessa pesquisa, o foco encontra-se no psicodiagnóstico tradicional que, conforme apresenta Vaz (2014), deriva da psicologia clínica desde 1896, com Lighter Witmer, cujo objetivo é identificar a presença ou não de alguma psicopatologia a partir de demanda específica e hipóteses previamente levantadas. Limita-se às questões para as quais foi requisitado e prevê intervenções somente na entrevista

devolutiva. O foco é o diagnóstico e, portanto, os efeitos psicoterapêuticos provenientes das intervenções são tidos como involuntários.

Para qualquer situação, questões inerentes à cientificidade dos processos remetem ao contexto histórico do psicodiagnóstico, com destaque para as referências conceituais, as orientações éticas e os posicionamentos profissionais característicos de cada época e assumidos no exercício da profissão. Em alguns momentos, a busca pela objetividade e quantificação se sobressai, em outros a compreensão profunda e completa do humano é o foco principal (do Carmo Alves, Cruz, de Oliveira, Rodrigues, de Lourdes Coelho & de Cássia Silva, 2018).

Em todos esses cenários, o importante e necessário é o saber fazer com competência (Cunha, 2007), ao que se coloca a importância do ensino e aprendizado voltado para testagem e avaliação psicológica, desde os cursos de graduação em psicologia até especializações profissionalizantes específicas, com o objetivo de assegurar e garantir qualidade técnica e científica aos profissionais que se dedicam a essa área da psicologia (Borsa, 2016).

Capítulo 2 - O processo psicoterapêutico

Apresentar uma visão geral sobre o que venha a ser um processo psicoterapêutico é um grande desafio. Inúmeras possibilidades se anunciam. Questões teóricas e conceituais relacionadas às distintas visões de mundo, sujeito e relação terapêutica complexificam a exposição de ideias universalizadas sobre a psicoterapia, que se constitui em objeto básico e fundamental da prática psicológica. Elucidar a compreensão geral sobre o fenômeno psicoterápico em si nos leva, então, à importância de conhecer aspectos históricos da evolução da psicologia clínica, bem como aspectos conceituais e estruturais frequentes da psicoterapia. Só assim se faz possível apreender a genuína acepção do processo psicoterapêutico.

Complementarmente e considerando o objetivo dessa pesquisa, o capítulo descreve o *modus operandi* da clínica escola do CEUB (Centro de Formação de Psicólogos – CENFOR), a partir das disciplinas práticas: Estágio III – Avaliação Psicológica, Estágio IV – Práticas Profissionais e Estágio Específico.

2.1 Considerações gerais

2.1.1 Aspectos históricos da psicologia clínica

Em um recorte voltado para a cientificidade, a psicologia clínica pode ser considerada um avanço e desdobramento da psicologia aplicada resultante dos ganhos alcançados, a partir das pesquisas científicas do final do século XIX e início do século XX, principalmente relacionados aos testes psicológicos. Seu precursor foi Lighter Witmer que, em 1896, abriu a primeira clínica de psicologia do mundo, cujas características específicas eram voltadas para o que mais adiante se consolida como psicologia escolar (Schultz & Schultz, 2012).

Com o advento da psicanálise de Freud, a psicologia clínica amplia seu alcance em proporções bem mais ambiciosas que as inicialmente vislumbradas por Witmer, ao mesmo tempo em que causa fascínio e descontentamento nos segmentos dominantes da psicologia da

época (Schultz & Schultz, 2012). Com foco inicial nas histerias e, posteriormente, nas neuroses, utilizando-se de conceitos próprios e inéditos, até então, a psicanálise de Freud se constitui em um sistema amplo e complexo sobre a compreensão humana, conferindo à psicoterapia um novo paradigma. A elaboração intelectual explicativa para a constituição da personalidade humana, bem como as elaborações próprias e características do processo analítico, demonstram a grandiosidade da proposta freudiana na tentativa de explicar/compreender o comportamento humano (Ribeiro, 2013).

Oliveira *et al.* (2007, citado por de Rosal, 2017) confirmam o significativo avanço da psicologia clínica a partir da mudança de paradigma proposto pela psicanálise para a condução da psicoterapia, que priorizará a escuta e não só a observação, ressaltará a relevância da resistência e promoverá o tratamento do sujeito considerando-o como o protagonista de sua história de adoecimento e, portanto, participante ativo nesse contexto. Tais modificações subvertem a lógica estabelecida pelo tratamento médico e promove, com isso, certo distanciamento entre psicoterapia e medicina (de Rosal, 2017).

Assim, é legítimo afirmar que, em seus primórdios, a psicologia clínica, materializada no processo psicoterapêutico, em sua essência irá acolher ampla variedade de transtornos psicológicos e se preocupar em avaliar e tratar o comportamento humano, com atenção voltada para aqueles que se apresentam de modo inadequado ao contexto sociocultural em que estão inseridos e que causam prejuízos a si mesmo e aos que estão ao seu redor (Branco, Sicsú, de Lima & Sicsú, 2021).

Ao enfoque prioritariamente biológico, instintivo e energético, trazido pela psicanálise de Freud, outros estudiosos irão apensar novas variáveis explicativas para a compreensão do comportamento humano, estabelecendo outros vínculos e achados e despertando grande interesse para os aspectos sociológicos da vida cotidiana. Novas acepções sobre o processo psicoterapêutico serão construídas e disseminadas. Nesse sentido, Ribeiro

(2013) ressalta as contribuições de Adolf Adler, que agrega o instinto do poder, de Carl Gustav Jung, que traz à consideração o lado espiritual e divino, e de Karen Horney, que adiciona a cultura e o meio ambiente à origem das neuroses.

Mais uma vez, tais avanços e desenvolvimentos, incorporados por tantos outros conforme o passar dos tempos, contribuirão para se chegar às novas técnicas e métodos de direcionamento do processo psicoterapêutico a partir de uma concepção psicossocial de ser humano. De fato, a psicoterapia vai estabelecendo um movimento voltado para a desvinculação da medicina, especialmente no que diz respeito à concepção de cura (de Rosal, 2017). Entretanto, há quem mantenha a concepção original atribuindo à psicologia clínica, ainda nos dias de hoje, a prevenção, o diagnóstico e o tratamento de comportamentos psicopatológicos (Cohen *et al*, 2014).

De fato, em nossa contemporaneidade, a psicologia clínica vem ampliando cada vez mais seu campo de atuação, saindo dos limites relacionados às doenças psíquicas conforme tradicionalmente conhecidas, incorporando-se ao cotidiano daqueles que sofrem com as vicissitudes do mundo pós-moderno, desalentados com promessas infundadas de ganhos sociais, econômicos e políticos que nunca parecem se consolidar. Esses sujeitos, a despeito de suas inconformidades, querem se realizar enquanto pessoa nesse dado contexto sociocultural para o quê recorrem ao processo psicoterapêutico (Ribeiro, 2013).

Assim, neste século XXI, a psicologia clínica encontra-se presente nos mais variados espaços sociais: hospitais, instituições voltadas à saúde mental, escolas, organizações, clínicas, entre outros, podendo ser considerada a maior área de especialização no âmbito da psicologia (Schultz & Schultz, 2012). O processo psicoterapêutico responde, em alguma medida, a uma atual concepção de ser humano que abrange aspectos de antes e de agora. Há em voga uma nova visão sistêmica intitulada biopsicossocial, onde o comportamento humano é compreendido a partir de uma perspectiva interdisciplinar que enfatiza os contextos

biológicos, psicológicos, sociais, ambientais e culturais que afetam a saúde corporal e mental do indivíduo (Straub, 2014).

2.1.2 Aspectos conceituais

Nos primórdios da prática psicoterápica, quando ainda era pautada pela medicina antiga e antes da valoração científica tornar-se aspecto fundamental para a psicologia, o conceito de psicoterapia irá se relacionar basicamente com a “cura da alma”, sendo uma atividade ladeada por crenças e misticismos, praticada principalmente a partir da hipnose como técnica de tratamento. Entretanto, essa visão míope do processo psicoterapêutico já não mais faz sentido desde o século XIX. Em nossos dias, a psicoterapia deve ser considerada como um processo atinente à clínica psicológica, processo psicoterapêutico, onde o objetivo primordial é buscar resoluções para inquições atinentes ao psiquismo do sujeito tendo por referência a visão biopsicossocial do comportamento humano (de Rosal, 2017).

O processo psicoterapêutico, então, traz como núcleo central a relação cliente-paciente/psicoterapeuta, onde começo e fim se postam na figura do cliente-paciente. Constitui-se em um movimento processual sucedido em vários níveis e etapas, a partir de um dado referencial teórico, com vistas à promoção de mudanças. Não se trata mais de um processo de cura, mas de transformação e, porque não dizer, de empoderamento daquele que sofre, conferindo ao sujeito a possibilidade de se fortalecer e desenvolver habilidades e competências que tragam liberdade e independência para tomar suas decisões e conduzir a sua própria vida, ampliando seus horizontes e fronteiras, de modo que possa assumir riscos e não ter medo do encontro consigo mesmo (Ribeiro, 2013).

Destarte, Ribeiro (2013) pontua o fato de a psicoterapia possuir elementos que definem o processo psicoterapêutico como ação social e política, na medida em que evidencia a relação simbiótica do indivíduo com o mundo que o cerca. Por essas novas características que assume, parte da comunidade científica questiona a comprovação da eficácia do processo

psicoterapêutico enquanto portador de uma identidade científica consolidada e própria. Entretanto, há quem afirme e confirme as conquistas sociais e institucionais alcançadas pela psicologia clínica no decorrer dos tempos, com ênfase na ética que se estabelece no exercício da psicoterapia (de Rosal, 2017).

Vale salientar que a discussão conceitual sobre o processo psicoterapêutico implica necessariamente considerar reflexões sobre a complexidade que é lidar com o humano. Suscita a importância de se conhecer o arcabouço teórico, metodológico, técnico e instrumental de referência, bem como estar atento ao contexto histórico e parâmetros socioculturais presentes. Remete considerar que todo indivíduo carece de liberdade para pensar, escolher e seguir determinado caminho conforme suas próprias convicções. Ressalta a importância do conhecer-se ampla e profundamente e traz reflexões sobre o *setting* terapêutico; o encontro com o outro, onde o psicoterapeuta se coloca em um lugar de relevante significação para o processo (Ribeiro, 2013).

O vigilante aprimoramento científico é bem-vindo e primordial para a psicoterapia, sendo as técnicas e as fundamentações teóricas um referencial importante para orientação do psicoterapeuta, de modo consciente e seguro, na condução do processo psicoterapêutico. Todavia, para além de técnicas e teorias, o se fazer presente por parte do psicoterapeuta, com seus valores, crenças e habilidades, aquietados em seu interior, produz toda a diferença na obtenção de resultados, eficiência e eficácia da psicoterapia. Objeto e sujeito se encontram na magia do contato humano, tendo por referência o tempo e o espaço, desenvolvendo uma relação de aceitação sem julgamento, compreensão, respeito e acolhimento, pautada em princípios éticos. É nesse cenário de acolhimento que o processo psicoterapêutico acontece (Ribeiro, 2013).

Portanto, não seria muito reafirmar que o processo psicoterapêutico é, sobretudo, uma relação entre seres humanos de caráter estético e dinâmico, com diferentes matizes possíveis e inúmeras possibilidades de desenlaces (Ribeiro, 2013).

2.1.3 Aspectos estruturais

Aspectos estruturais em psicoterapia nos remete à ordem e disposição de elementos essenciais constitutivos do processo psicoterapêutico adotados pelo psicoterapeuta a partir da abordagem teórica de sua escolha. Esses aspectos irão se consolidar desde métodos e técnicas estruturados e fundamentados em epistemologias que abarcam diferentes possibilidades de teorias de personalidade (Ribeiro, 2013). Essas teorias, por sua vez, carregam em si a concepção filosófica de ser humano assumida por seu idealizador como sendo a que melhor define e explica a natureza comportamental humana sendo, portanto, capaz de elucidar possíveis caminhos para o ajustamento e sobrevivência do sujeito (Hall, Lindzey & Campbell, 2000).

Por outro lado, é importante destacar que as teorias da personalidade, de onde emanam as concepções de sujeito, independentemente de como foram estruturadas, trazem consigo forte carga empírica, pois partem da observação clínica realizada por seus teóricos, bem como incorporam a criatividade intelectual explicativa de seu autor. Constituem-se, portanto, em explicações complexas, multidimensionais que abarcam tanto suposições teóricas quanto definições empíricas sobre o comportamento humano (Hall *et al*, 2000).

Para o processo psicoterapêutico, o importante é compreender que as escolhas do psicoterapeuta advêm, dentre outros aspectos, dessas acepções intelectuais explicativas para o comportamento humano, se consolidando em bases éticas, de cuidado, com vistas à promoção da saúde psíquica e mental da pessoa humana, amparado pelos Códigos de Ética da profissão, que no Brasil é a Resolução nº 10, de 21 de julho de 2005 do CFP. Em nosso país, essa conduta ética passa, também, pelos princípios constitutivos da Constituição Federal de

1988, cuja ênfase está no social. É importante destacar que, em sua essência, a prática da psicológica clínica traz por aspecto central a ética profissional (de Rosal, 2017).

Evidencia-se que os processos psicoterapêuticos podem ser longos, emergenciais ou preventivos, de acompanhamento sistemático permeado por mudanças e adaptações de maiores ou menores proporções a depender das queixas e sintomatologias identificadas, voltado para questões de caráter mais amplo ou mais específicos (Branco *et al*, 2021). Em qualquer situação, conforme já mencionado, é sempre um encontro entre humanos situados em dado contexto, consubstanciado em uma relação tríptica envolvendo o cliente-paciente, o psicoterapeuta e o processo psicoterapêutico em si, cuja dinâmica estabelecida está em constante movimentação, assumindo eventuais redimensionamentos quando necessário (Ribeiro, 2013).

Assim considerando, não há como ignorar que os aspectos estruturais da psicoterapia podem fazer toda a diferença na condução do processo, pois, segundo Ribeiro (2013), cabe ao psicoterapeuta a responsabilidade de sua regência e, conforme expresso por de Rosal (2017), a detenção de amplo conhecimento sobre a dinâmica do funcionamento psíquico, com domínio de variada gama de conceitos teóricos e recursos técnicos auxiliares, regulados pelo saber científico, mas, também, pela ética profissional e legislação pertinente. Ética, gestão e conhecimento interagem e se complementam magistralmente.

O acesso ao psiquismo, contudo, pode ser estabelecido elegendo-se diferentes técnicas e teorias, não havendo consenso sobre a vinculação da eficácia do processo psicoterapêutico à escolha deste ou daquele modelo teórico, compreendendo-se por eficácia as eventuais mudanças promovidas na estrutura psíquica do cliente/paciente ao longo da psicoterapia, que em última análise é o objetivo primordial do processo psicoterapêutico (de Rosal, 2017).

De fato, as principais referências do psicoterapeuta, que irão garantir um fazer responsável e qualificado, serão: o Código de Ética da Profissão, sua própria consciência

ética e o constante aprimoramento profissional. Suplementarmente, elementos essenciais à prática psicoterápica compreendem a competência técnica, a experiência clínica e o estilo pessoal do psicoterapeuta (de Rosal, 2017).

2.2 Contribuições da avaliação psicológica à psicoterapia

Desde os primórdios da psicologia clínica, avaliação psicológica e testagem psicológica se colocam presentes, conforme já mencionado. Entretanto, essa pode ou não fazer uso das mensurações obtidas pela avaliação psicológica e testagem psicológica como instrumentos norteadores das eventuais condutas a serem estabelecidas no processo psicoterapêutico (Branco *et al*, 2021). É importante observar que um processo de avaliação psicológica envolve outros instrumentos que não somente os testes psicológicos e que também são de uso da psicoterapia. Tais instrumentos incluem entrevistas, questionários, história clínica do cliente/paciente se houver, anamnese e observação clínica (Cohen *et al*, 2014; Hutz *et al*, 2015).

Destes instrumentos mencionados, a entrevista clínica se constitui em uma das principais ferramentas de trabalho para o psicoterapeuta, podendo assumir diferentes enfoques e modalidades, quando considerados os objetivos, os instrumentos e o *modus operandi* utilizados na condução da psicoterapia. A entrevista, a partir da habilidade linguística dos envolvidos, e observado o que esses dizem e como dizem, pode influenciar os desdobramentos subsequentes do processo psicoterapêutico (Cohen *et al*, 2014; Ribeiro, 2013). Ribeiro (2013) irá afirmar, inclusive, que toda e qualquer sessão psicoterapêutica se constitui em entrevista. O fato é que, por meio da entrevista, o psicoterapeuta acessa as informações e os dados importantes e necessários para a compreensão da queixa e investigação da demanda.

A partir da concepção biopsicossocial de ser humano, com ênfase nos contextos biológicos, psicológicos e sociais da saúde corporal e mental do indivíduo (Straub, 2014),

emerge a intitulada avaliação biopsicossocial cujas características remetem à multidisciplinariedade investigativa que abarca inúmeras variáveis possíveis como sendo fatores de contribuição para a manutenção e/ou o aparecimento, no sujeito, de uma dada questão psíquica. Eventuais impactos causados pela cultura se inserem nesse contexto e podem ser extraídos a partir da análise de questões relacionadas a valores, identidade, visão de mundo entre outras. Nesse sentido, a entrevista reforça sua condição de ferramenta fundamental no contexto psicoterapêutico, inclusive podendo auxiliar na constituição da hipótese diagnóstica e/ou corroborar com a confirmação de um determinado diagnóstico (Cohen *et al*, 2014).

O saber fazer com competência, anteriormente já mencionado para avaliação psicológica e testagem psicologia (Cunha, 2009), também vale para a prática psicoterápica. Assim considerando, de um processo a outro, o entrelaçamento de ambos pode ser fundamental e determinante para o alcance de resultados desejados. A experiência adquirida no contexto da clínica-escola, emerge, então, como sendo fundamental para o aprendizado com foco na integração de técnicas, práticas e saberes (Sei, Zuanazzi, Oliveira, Lúcio & Cordeiro, 2019).

2.3 *Modus operandi* da clínica escola do CEUB

O estudante de psicologia do CEUB entra em contato com a prática em psicologia, mais especificamente, nos três últimos semestres do curso por meio das disciplinas obrigatórias de estágio que são ministradas e acompanhadas no CENFOR. Tais disciplinas são: i) Estágio Básico III – Avaliação Psicológica (carga horária de 75 horas); ii) Estágio Básico IV – Práticas Profissionais (carga horária de 150 horas); e iii) Estágio Específico (carga horária de 300 horas). À exceção do Estágio Básico III, que não se constitui em prática psicoterápica, os outros dois estágios podem ou não envolver tais práticas, a depender da escolha que o aluno fizer para sua ênfase e/ou contra ênfase.

É importante destacar que o Estágio Básico III é pré-requisito do Estágio Básico IV, que se constitui na contra ênfase do estudante e pode ser ou não voltado para a clínica, sendo esses pré-requisitos do Estágio Específico, que também pode ser ou não voltado para a clínica, a depender da escolha do aluno. Essa dinâmica permite inferir e constatar que a experiência em avaliação psicológica se coloca como fundamental para o bom desenvolvimento das habilidades e competências do psicólogo, seja em uma formação clínica e/ou em outros campos de atuação da psicologia.

O Estágio Básico III compreende, conforme o Plano de Ensino da disciplina, proceder com a triagem de crianças, adolescentes e adultos a partir da entrevista inicial, do exame clínico, exames complementares instituídos desde testes e técnicas aplicados, estudo de caso, supervisão individual e coletiva, entrevista de devolução e relatório de encaminhamento, com produção de diagnóstico e prognóstico dos sujeitos ou grupos participantes. O conteúdo programático previsto para a disciplina envolve, portanto, competências voltadas à prática de avaliação psicológica infantil e de adolescente/adulto com vistas à elaboração de psicodiagnóstico infantil e psicodiagnóstico de adulto.

Ainda segundo o Plano de Ensino, ao final da disciplina espera-se dos estudantes que esses tenham desenvolvido habilidades e competências que os permitam tomar decisões sobre procedimentos metodológicos de investigação científica de fenômenos relacionados ao campo da Psicologia, executando procedimentos de diagnóstico e intervenção coerentes com referenciais teóricos e população-alvo. Que sejam capazes de, a partir de distintas técnicas e instrumentos, analisar convergência e divergência de dados e informações coletadas, identificar interrelações entre fenômenos e processos psicológicos em observação, interpretando corretamente os achados e produzindo relatos científicos, pareceres, laudos e outros materiais de divulgação conforme preceitos estabelecidos pelo Código de Ética Profissional.

O Estágio Básico IV, por sua vez, propicia aos estudantes a possibilidade de se colocarem em diferentes campos de atuação profissional, lidando com seus desafios constitutivos, independentemente da escolha principal que o aluno fizer para seguir adiante em sua carreira profissional. Nesse sentido, o estudante que optar por ênfase em processos sociais e organizacionais ou processos educacionais e de saúde pode decidir por realizar o Estágio Básico IV na área clínica. No contexto em que estiverem, os estudantes deverão ser capazes de diagnosticar problemas relacionados àquela área específica. Requer dos alunos a atuação inter e multiprofissional em eventos técnicos-científicos, incluindo a comunicação informativa. O conteúdo programático previsto para a disciplina se resume ao diagnóstico e às intervenções atinentes ao campo de atuação profissional escolhido. Ao final da disciplina espera-se dos estudantes que esses tenham realizado as tarefas que lhes foram demandadas com qualidade, ética e postura profissional.

O Estágio Específico compreende, a partir da ênfase assumida pelo aluno, práticas profissionais integrativas exercidas pela categoria profissional. No caso específico de ênfase em processos clínicos, os alunos assumem projetos clínicos, adulto e/ou infanto-juvenil, individual ou em grupo, atuando enquanto psicoterapeutas, supervisionados pelos professores responsáveis e orientadores/supervisores. O conteúdo programático envolve consolidar habilidades relacionadas ao diagnóstico, à intervenção e à prevenção.

Os alunos recebem os clientes e os atendem, em sessões individuais de 50 minutos ou de 90 minutos para o atendimento em grupo, sob a supervisão dos professores-supervisores. A condução dos atendimentos se faz a partir das abordagens teóricas estabelecidas para os projetos clínicos. Os alunos devem produzir relatórios técnicos com qualidade profissional e dentro das especificações normativas do Conselho Federal de Psicologia. Ao orientador-supervisor cabe dar o *feedback* aos seus alunos, bem como orientá-los na condução do processo psicoterapêutico em voga.

A dinâmica estabelecida no CENFOR, portanto, coloca a avaliação psicológica em posição de destaque e obrigatoriedade para toda e qualquer área de atuação e formação do profissional psicólogo, sinalizando o quão importante é esse instrumento de trabalho de domínio exclusivo da psicologia. Aos alunos fica disponibilizado a possibilidade de transitar em mais de uma área de formação, o que permite uma visão empírica mais ampla dos possíveis campos de atuação, com contato direto concomitante às vicissitudes existentes nas áreas específicas. Permite aos estudantes atuarem em processos clínicos, mesmo que essa não seja a sua escolha principal, viabilizando a vivência no *setting* terapêutico. Em todas as alternativas ofertadas pelo CENFOR é primordial o cumprimento das exigências estabelecidas a partir do conteúdo programático designado e plano de ensino formalizado para as disciplinas práticas, o que pressupõe a aquisição de habilidades e competências necessárias ao exercício da profissão.

Capítulo 3 – Metodologia

3.1 Tipo de estudo

A presente pesquisa é um estudo qualitativo construído a partir de dados e informações, bem como percepções e experiências individuais. Abarcou caráter exploratório, envolvendo conceitos formalmente constituídos, atitudes acadêmicas e profissionais específicas, percepções e visões do objeto sob pontos de vista distintos. Envolveu um conjunto de técnicas pormenorizadas cuja sistemática investigativa permitiu a descrição de significados advindos da interpretação de observações diretas e/ou indiretas realizadas no contexto em que os participantes se encontravam (Sabadini, Sampaio & Koller, 2009).

Conforme expressa Batista Pinto (2004), pressupõe um processo dinâmico de investigação constituído e transformado no decorrer da própria pesquisa. Acolheu a visão de pesquisa vista como um procedimento artesanal intelectual tal qual definida e defendida por Gondim & Lima (2006) e, portanto, colocando o pesquisador e suas habilidades investigativas como essenciais à condução do processo de pesquisa e, também, responsável pela marca impressa no trabalho.

3.2 Participantes

A pesquisa contou com a participação de dois professores/supervisores, sendo um supervisor da clínica de adulto/adolescente e o outro supervisor da clínica infantil e quatro estudantes/estagiários, alunos de psicologia, da disciplina Estágio Específico – Ênfase Clínica, sendo dois oriundos da clínica de adulto/adolescente e dois da clínica infantil, selecionados por conveniência, mas considerando que alguns dos clientes que estão sendo atendidos e supervisionados passaram por avaliação psicológica antes de serem encaminhados para a psicoterapia.

Os participantes da pesquisa, para atender ao cumprimento do item de confidencialidade estabelecido no TCLE (Apêndice A), foram identificados da seguinte

foram: i) professores/supervisores identificados como S1 e S2; e ii) estudantes/estagiários como E1, E2, E3 e E4.

3.3 Instrumento

O principal instrumento utilizado nessa pesquisa foi a entrevista semiestruturada com registro de áudio aplicada aos seus participantes. Dois roteiros de questões guias, um para estudantes/estagiários (Apêndice B) e outro para professores/supervisores (Apêndice C), foram previamente elaborados com base no problema de pesquisa investigado, utilizados como elementos norteadores. A configuração dessa ferramenta permitiu realizar ajustes e interpretações acerca da realidade pautados no posicionamento crítico dialógico do pesquisador. Não obstante a técnica seja dinâmica e flexível, para a obtenção de dados e informações, envolveu controle e rigor metodológico, outorgando à pesquisa confiabilidade científica tal qual expõe Duarte (2005).

Cabe ressaltar que a flexibilidade, tanto do entrevistado em poder adequar suas respostas, quanto do pesquisador em adaptar as perguntas formuladas, é uma das principais características positivas dessa técnica de obtenção de dados e informações, além do seu alcance exploratório que possibilita atingir elevados níveis de aprofundamento sobre o objeto investigado (Duarte, 2005). Essa possibilidade foi amplamente explorada.

Por meio da entrevista semiestruturada foi possível identificar diferentes experiências, percepções e visões sobre os vários elementos constitutivos do fenômeno analisado. Permitiu, ainda, identificar e explorar amiúde micro interações, processos, fluxos e padrões, bem como o apropriar-se de interpretações e entendimentos variados sobre fatos, enriquecendo a discussão e viabilizando a proposição de cenários prospectivos (Duarte, 2005).

3.4 Procedimento

A pesquisa foi conduzida a partir da observação dos preceitos éticos constantes na Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) e resoluções complementares,

bem como com a sua submissão ao Comitê de Ética do Centro Universitário de Brasília – CEUB, por envolver pesquisa com seres humanos, tendo sido aprovado pelo Comitê de Ética (CAAE: 50582021.4.0000.0023). Alguns dos participantes foram convidados por meio de convite enviado eletronicamente via e-mail institucional e outros, oportunamente, foram abordados pessoalmente no CENFOR. Foi solicitado aos participantes que assinassem individualmente o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, uma vez de acordo com a sua participação na pesquisa. Adicionalmente, medidas de cautela foram tomadas para preservar o caráter sigiloso do estudo no que concerne a identificação dos participantes envolvidos e as informações prestadas, levando em consideração eventual divulgação de resultados.

Uma vez consolidada a participação dos convidados, foram marcadas as entrevistas individuais pelo Google Meet, tendo sido essas realizadas, virtualmente, entre os dias 11 e 22 de outubro de 2021, com duração aproximada de 25 minutos. As entrevistas foram gravadas, mediante a autorização dos participantes. Os dados e informações coletados, bem como percepções e experiências individuais obtidas, constituíram as fontes primárias para a compreensão do tema e condução da pesquisa. As falas e diálogos obtidos foram transcritos pelo pesquisador.

3.5 Estratégia de análise

As informações coletadas foram analisadas tendo por metodologia a Análise de Conteúdo, tal qual proposta por Bardin (2011), amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na descrição e interpretação de informações, abarcando o rigor científico requerido sem inibir estratégias indutivas e intuitivas de compreensão dos fenômenos investigados, como forma de aprofundamento interpretativo (Moraes, 1999).

O desenvolvimento da pesquisa ocorreu conforme as três fases constitutivas da Análise de Conteúdo, tal qual apresentara por Bardin (2011), a saber: i) pré-análise – escolha

de documentos, formulação de hipóteses e elaboração de indicadores. É o momento em que o pesquisador delimita seu campo de investigação; ii) exploração do material – “leitura flutuante” dos documentos constitutivos da pesquisa, codificação de dados mediante escolha de unidades de registo. Consolidação do recorte da pesquisa; e iii) tratamento dos resultados – codificação, comparação, inferência e proposições (Farago & Fofonca, 2012; dos Santos, 2012).

A pesquisadora, utilizando-se de técnicas adequadas, procurou nos registros obtidos possíveis interações e conexões estabelecidas entre o conteúdo do discurso proferido e os aspectos contextuais presentes e identificados, conforme apresentado por dos Santos (2012).

Os resultados obtidos e as discussões proferidas foram apresentadas de forma categorizada, levando em consideração os atributos relevantes emergidos do material coletado, bem como a partir de raciocínios indutivos e dedutivos empregados no processo dialético de análise (Campos & Turato, 2009).

Capítulo 4 – Análise e Discussão

A análise das informações coletadas, a partir das falas presentes nas entrevistas semiestruturadas, foi conduzida conforme descrito no Capítulo 3, em consonância com Bardin (2011). A partir da exploração do material, o recorte da pesquisa foi consolidado em três categorias de análise selecionadas como representativas dos objetivos propostos. Tais categorias são: i) metodologia de ensino empreendida na clínica escola do CEUB; ii) habilidades e competências desenvolvidas no Estágio Básico III e repercussão nos estágios subsequentes; e iii) importância da avaliação psicológica para a condução do processo psicoterapêutico no contexto da clínica escola.

4.1 Metodologia de ensino empreendida na clínica escola do CEUB

Essa categoria de análise apresenta a percepção de alunos/estagiários e professores/supervisores sobre o *modus operandi* do CENFOR com o objetivo de apurar a eficácia do modelo metodológico adotado. Foram levados em consideração a organização dos estágios, a dinâmica empreendida e o tempo de duração, conforme os Planos de Ensino e conteúdo programático das disciplinas.

Duas outras variáveis apareceram nos discursos consolidados a partir das entrevistas e merecem destaque, quais sejam: i) entre os alunos/estagiários, o cuidado institucional do CEUB com a formação dos alunos; e ii) por parte de um dos professores/supervisores, a excelência organizacional do CENFOR enquanto clínica escola.

A esse propósito, no que diz respeito ao item i), os alunos/estagiários apresentam no geral uma visão favorável sobre as disciplinas práticas do curso de psicologia e suas experiências vivenciadas no CENFOR, a despeito de insatisfações pontuais levantadas, o período voltado para os estágios obrigatórios os remete à sensação de cuidado por parte da instituição CEUB em garantir uma boa formação profissional a seus alunos:

“Então, num balanço geral eu avalio mais positivo do que negativo. (...) a forma como o CEUB faz, eu entendi, eu senti, eu estou, eu me sinto mais preparada do que é..., por exemplo, quando eu me formei em Direito, no estágio que foi dado lá” (E1)

“Eu vejo que o CEUB tem realmente preocupação em preparar para a atividade profissional mesmo.” (E2)

“O CEUB tem todo esse cuidado. (...) dá todas essas oportunidades pra a gente. Toda assistência.” (E3)

No que se refere ao item ii), organização institucional do CENFOR, um dos professores/supervisores ressaltou a excelência como característica prima dessa clínica escola:

“Eu vejo vantagem muito grande nos estágios do CENFOR. Eu acho que a clínica tem uma estrutura muito bem montada (...) é impressionante a estrutura da clínica. Ela é muito bem montada, ela é muito organizada. É... eles conseguem ter, né, hum... assim... as vezes você chega lá e tem cinco projetos sendo tocados ao mesmo tempo no espaço e tá(sic) todo mundo trabalhando, todo mundo atendendo... se você parar para pensar, né...a logística que tem atrás disso é um negócio complicadíssimo.” (S2)

Tais falas, de certo modo, corroboram com o que afirma Borsa (2016) ao relatar sobre os avanços que têm sido protagonizados no Brasil para melhor qualificar técnica e cientificamente quem ensina e quem aprende avaliação psicológica e elaboração de laudo psicológico, muito embora o autor afirme que a qualidade ofertada do ensino e o alcance do aprendizado ainda estejam longe do que seria almejado, principalmente considerando que tais habilidades e competências são de domínio e uso exclusivo do profissional psicólogo.

Quando perguntados sobre a organização dos estágios obrigatórios, Estágio Básico III, Estágio Básico IV e Estágio Específico, os alunos/estagiários mostraram-se pouco cientes sobre a importância do sequenciamento empreendido, não compreendendo o porquê dessa

organização, inclusive não identificando, com clareza e objetividade, algum tipo de significação, especialmente no que se refere ao Estágio Básico IV, que se constitui na contra ênfase, principalmente quando esse não é voltado à clínica:

“É...eu não percebi linkage (sic). Claro que eu fui para o hospital e no hospital, como você também sabe, é um outro universo. Então, eu nem lembrei dessas matérias quando eu estava na contra ênfase” (E1)

“Difícil. Eu acho que pouca. Sim e não. Assim, eu diria que não.” (E2)

“Assim, eu não sei se tem ligação, na verdade.” (E4)

Os professores/supervisores, no entanto, reforçam a importância dessa forma de organização sequenciada dos estágios obrigatórios, tal qual ela se apresenta, como propícia ao aprendizado paulatino das habilidades e competências requeridas para o exercício da profissão em qualquer campo de atuação da Psicologia:

“Eu acho é... muito interessante (...). Quando vocês chegam no Básico IV e no Específico, é... eu acho que vocês já chegam com alguma experiência de consultório. (...) Eu acho é... muito interessante, ele por exemplo tá(sic) no Básico III, né, que é antes exatamente do Básico IV (...).” (S1)

“(...) do ponto de vista da estrutura pedagógica é muito boa. (...) eu acho que há uma preocupação com a formação, uma preocupação pedagógica.” (S2)

Se considerados os Planos de Ensino das disciplinas práticas, no que se refere ao modo como são organizados os estágios obrigatórios, fica evidente a importância que é o sequenciamento empreendido, considerando que no Estágio Básico III são ofertadas aos alunos/estagiários, a partir do contexto de avaliação psicológica, as condições para desenvolver habilidades e competências requeridas nos estágios subsequentes - Estágio Básico IV e Estágio Específico, independentemente do campo de atuação.

Em todos os estágios obrigatórios, observadas as especificidades de cada campo de atuação, são requeridos dos alunos/estagiários a consolidação de habilidades e competências que implicam na capacidade de tomar decisões sobre procedimentos metodológicos de investigação científica de fenômenos relacionados à Psicologia de modo geral, bem como consolidar a formulação de diagnóstico, identificação e escolha de possíveis intervenções, alternativas de prevenção e formulação de eventual prognóstico sobre fenômenos afetos à Psicologia, de forma coerente com referenciais teóricos e público-alvo, tal qual apresentado no item 2.3 do Capítulo 2.

Essas habilidades e competências remetem, portanto, à capacidade de, minimamente, se conduzir e se efetivar uma avaliação psicológica no sentido lato, observadas todas as suas especificidades e considerados os muitos instrumentos possíveis de utilização, bem como as muitas aplicabilidades do processo e o contexto sociocultural onde se dá a sua efetivação, tal qual apresentam Borsa (2016), do Carmo *et al* (2018), Cunha (2007), Hutz *et al* (2015) e Ribeiro (2013).

Do ponto de vista da dinâmica empreendida nos estágios obrigatórios, sua materialização ocorre a partir dessa organização sequencial que consubstancia o *modus operandi* da clínica escola. Essa suposição pode ser confirmada pelas seguintes falas de três dos quatro alunos/estagiários participantes da pesquisa. Percebe-se pelas falas um reconhecimento positivo quanto a dinâmica empreendida:

“(...) essa dinâmica que é empreendida no curso ela traz ganhos, né, A avaliação pra(sic) mim... Hoje eu percebo o quanto ela é importante.” (E1)

“Eu acho que sim. Eu usei na prática testes que a gente tinha visto na matéria. Eu vi bastante coerência entre as matérias. Eu achei que foi dado de uma maneira muito boa (...). A coisa vai sendo construída aos poucos.” (E2)

“Eu gosto muito da forma como me foi ensinado (...) Acho que foi algo que me ajudou muito e eu vejo a importância disso.” (E3)

O aluno (E4) é o único que afirma considerar que os estágios obrigatórios são independentes e, no caso do Estágio Básico III, este a seu ver não guarda interface com os demais por estar voltado exclusivamente para testagem psicológica:

“Eu peguei abordagem social, né, na contra ênfase, e clínica na ênfase. Pra(sic) mim, até agora, não foi necessário sobre essa disciplina com que(sic) eu tô(sic) tratando”.

Essa primeira fala de (E4) demonstra o entendimento de que o Estágio Básico III não estaria vinculado aos demais.

“Com certeza é um complemento, né, você aprende na teoria. Os professores, eles, primeiro fazem com a gente, né, o teste pra(sic) gente poder aprender e poder depois aplicar, né.”

Essa segunda fala do mesmo aluno/estagiário reforça, em particular, o entendimento errôneo de que a avaliação psicológica se confunde com testagem psicológica, caracterizando uma visão míope sobre o que venha a ser uma avaliação psicológica, principalmente se considerados a sua abrangência e o seu alcance, tal qual apresenta o item 1.2 do Capítulo 1, em especial de acordo com as colocações trazidas por Borsa (2016), quando o autor reforça a importância de se ter os conceitos de avaliação psicológica e de testagem psicológica claramente definidos de modo a evitar interpretações incorretas sobre esses diferentes processo e procedimentos.

Um dos professores/supervisores agrega à reflexão sobre a dinâmica empreendida aos estágios a importância que é se ter contato com diferentes professores/supervisores, para além do contato com as diferentes abordagens e clínicas:

“Eu acho que vocês têm uma riqueza muito legal, que é a possibilidade de fazer estágio com vários professores, né. (...) você passa por vários professores nessa prática de estágio. Eu acho isso muito rico, sabe? Muito rico mesmo. A possibilidade de ter um olhar não só de abordagens diferentes, mas de supervisores diferentes.”

(S1)

Esse mesmo professor/supervisor ressalta os ganhos aferidos a partir do Estágio Básico III e que são essenciais aos Estágio Básico IV e Estágio Específico, independentemente do campo de atuação:

“Então eu acho que conduzir um processo avaliativo, e... traz essa segurança de estar num setting profissional é... e pensar o fenômeno, né. De estar, de desenvolver e desenvolver a habilidade de estar com o outro, perceber o outro, esse envolvimento, que pra mim, é um envolvimento mais existencial, de perceber a situação do outro e, também, pensar, planejar, né, é... estudar a melhor forma de conhecer aquela pessoa. Então eu acho que isso traz segurança para vocês quando vocês vão desenvolver o IV e o Específico.” (S1)

Ambos destacam a qualidade pedagógica do ensino prático empreendido no CENFOR, considerando a dinâmica empreendida e o suporte ofertado aos alunos/estagiários a partir das supervisões:

“Eu gosto. Eu gosto. Eu acho bem boa, sabe? Eu acho que é bem boa. É... a ideia, né, essa ideia de observação, né, vocês, provavelmente, fazem algumas intervenções em sala de aula, aplicação de testes em sala de aula, intervenção grupal em sala de aula, e tal... essa coisa toda, então... observação, intervenção em sala e depois estágios, isso ajuda a montar essa... esse, esse... olhar, mesmo, para a construção dessa formação do psicólogo. Eu gosto disso, observação, intervenção em sala, né,

intervenção no campo e, aí, atendimento mesmo. Eu gosto dessa construção, eu acho que dá segurança, né, é paulatino.” (S1)

“(…) do ponto de vista da estrutura pedagógica é muito boa, é muito boa, né. O fato da(sic) gente ter um professor supervisor e, um professor, que permanece ali o tempo todo, que assiste os atendimentos, que dá supervisão direta, né...e que consegue intervir em situações pontuais nos atendimentos, então, eu acho que isso é um privilégio, né. É um privilégio”. (S2)

Com relação ao tempo de duração dos estágios, as falas trazidas pelos alunos/estagiários demonstram insatisfação, principalmente considerando quando a ênfase escolhida é a clínica. Em suas falas, fica evidente o anseio por mais clientes e atendimentos, com maior tempo de acompanhamento dos casos:

“Poderia ter sido melhor a questão da avaliação? Sim, poderia. Eles deveriam, na minha opinião, ter dito(sic) mais aulas, mais matérias com essa temática.” (E1)

“É... eu acho que poderia ser mais, assim. É porque nem todo mundo quer clínica, né? Mas eu acho que, para quem quer clínica, deveria ser os últimos dois anos inteiros dedicados a isso. É porque a gente teve assim, o nono semestre foi teoria da clínica e, aí, o décimo, foi a prática. Eu acho que deveria ter sido, assim, o quarto ano inteiro teoria de clínica e o quinto ano inteiro prática, até para a gente ter um ano com o mesmo paciente, fazendo um atendimento mais contínuo, mais pacientes. Então, eu acho que poderia ter sido mais”. (E2)

“Acho que eu gostaria que a gente tivesse um pouco mais de prática, na verdade. Acho que se a gente tivesse um pouquinho mais prática, é... seria um pouco melhor (...) acho que seria mais positivo ainda se a gente tivesse mais tempo de estágio”. (E3)

“Eu acho que não é suficiente. Eu acho que deveria ter mais e, na verdade, eu acho que deveria começar mais cedo as práticas e não a partir só, ali, do Estágio Básico III. (...) quem pega ênfase, por exemplo, clínica, né, que é o Estágio Específico meu (sic), tô (sic) vendo mais agora pro(sic) final o que é realmente atender e, né, ter a supervisão do professor. Então, eu acho que se isso acontecesse antes, ou agora, nesse momento, com maior clientela, eu acho que seria mais é... válido, né, tipo assim (sic) sairia com mais confiança”. (E4)

Um dos professores/supervisores não faz alusão ao tempo de duração dos estágios obrigatórios. O outro, considera que o tempo é curto, mas suficiente considerando os propósitos de um curso de graduação cuja característica prima é ser generalista:

“É... Do ponto de vista da formação do aluno, eu acho que estágio quanto maior o período melhor, né, porque inclusive você tem um aluno em formação e esse é um estágio bem corrido porque a gente vai desenvolver a avaliação de adulto e de criança, né. Então é uma operacionalização é... mais complicada porque tem de caber dentro da grade horária e tal. Por outro lado, a formação do psicólogo, ela é generalista, então ela não pretende e nem é o objetivo da formação, segundo definição do MEC, da ABEP, do Conselho Federal, dar conta de exaurir ou de desenvolver todas as habilidades e competências, né, porque a formação do psicólogo ela vai continuar, ela é permanente.” (S2)

4.2 Habilidades e competências desenvolvidas no Estágio Básico III e repercussão nos estágios subsequentes

Essa categoria de análise apresenta as habilidades e competências identificadas pelos alunos/estagiários e observadas pelos professores/supervisores como adquiridas a partir dos estágios realizados no CENFOR. Avalia qual a percepção dos alunos/estagiários no que concerne o ensino/aprendizado da avaliação psicológica e elaboração de laudo psicológico,

ainda no contexto da graduação, bem como demonstra a percepção dos participantes da pesquisa sobre a repercussão do que é ensinado e aprendido no Estágio Básico III e sua aplicabilidade e utilidade nos outros dois estágios subsequentes: Estágio Básico IV e Estágio Específico.

De modo unânime, alunos/estagiários e professores/supervisores se manifestaram pela importância de se aprender avaliação psicológica e elaboração de laudo psicológico ainda no curso de graduação. Na literatura especializada é sempre mencionado a importância e a necessidade de o psicólogo se apoderar dos instrumentos pertinentes à avaliação psicológica e à testagem psicológica, o que requer dedicação, esforço e oportunidade de ensino e aprendizado (Borsa, 2016; Hutz *et al*, 2015). Nesse sentido, Cunha (2009) destaca o saber fazer com competência para o que a oportunidade de ensino desde a graduação se mostra relevante:

“Eu vejo isso como suma importância. (...) Por uma questão de diagnóstico, diagnóstico assim, né, nem gosto muito dessa palavra, mas de perspectiva para saber, mais ou menos, onde você está pisando, fundamental a avaliação. (...) Eu acho que ele pode ajudar, sim, como um farol (...). É um mapa, né.” (E1)

“Eu acho que é importante na formação como um todo.” (E2)

“Então, acho que é importante da gente saber e aprender a fazer isso de uma forma muito ética e muito cuidadosa (...) Então, eu acho que é muito importante, durante toda a formação, a gente ter esse ensinamento, né, esse aprendizado pra, posteriormente, a gente poder levar essa responsabilidade pra nossa clínica, pro lugar que a gente for atender porque é um documento muito sério, né.” (E3)

“Eu acho que é importante, sim, a gente ter, né, uma avaliação psicológica do paciente, do cliente, mas não só, em si, baseado na avaliação.” (E4)

“Eu acho que é extremamente importante. É... Porque eu acho que é uma função elementar do psicólogo, né. Não acho que só do psicólogo clínico, mas do psicólogo em geral. Então, ah... de alguma forma, a capacidade de fazer uma boa avaliação, né, independente do campo que for, ela é uma competência importante para o psicólogo. Cabe saber olhar para um fenômeno psicológico, saber avaliar, nomear e bem delimitar esse fenômeno psicológico, eu acho que faz parte de uma boa capacidade. (...) Mas dentro da graduação, eu acho fundamental para que, é... o futuro psicólogo tenha essa habilidade, né, essa competência né... consolidada, né, minimante dessa avaliação. De saber escrever um laudo, de saber fazer uma avaliação (...), fazer um relatório (...) com clareza, com competência e com ética.”

(S1)

“Bom, eu acho que é uma importância fundamental primeiro porque essa é uma atividade ou uma tarefa, uma habilidade que todo psicólogo tem que saber fazer, independente da área que ele tá trabalhando, especialmente na clínica, né. É... o processo de avaliação psicológica ou psicodiagnóstico, ele é um instrumental, uma ferramenta fundamental pra gente em diferentes campos de atuação. Saber fazer um laudo psicológico ou um relatório psicológico ou um parecer, né, se a gente tá falando do psicodiagnóstico, fazer um laudo psicológico, também, é fundamental. (...) A gente vai usar isso, é... durante todo o tempo na psicologia, né? Especialmente na clínica, a gente tá usando todo o tempo.” (S2)

No que diz respeito às habilidades e competências adquiridas a partir do Estágio Básico III, apenas um aluno/estagiário avaliou seu aprendizado como defasado e insuficiente no que concerne à aquisição dessas habilidades e competências. Esse aluno/estagiário, em particular, apresentou bastante descontentamento, não se sentindo seguro para, a partir da

graduação, iniciar sua atuação profissional. Entretanto, se questiona se a pandemia poderia ter sido, de alguma forma, responsável pelos resultados obtidos:

“É... achei extremamente complexo, apesar de ter tirado nota boa. Eu senti complexo, não me senti preparada para aquilo. (...) Achei muito raso, sabe. Tudo muito rápido. Acho que a gente tem matérias na psicologia que nem deveriam ser dadas para a gente poder ficar realmente batendo o martelo nesse negócio. (...) Sabe, eu acho que foi muito “en passant” pra(sic) algo que é tão importante pra(sic) a gente, quando a gente for para a lida, mesmo (...). Vou... já estou olhando o IPOG que vou fazer depois Eu me lembro, até mesmo na hora de resolver o que foi passado, uma “puta” insegurança para bater o martelo, sabe? E uma vez só.... não tem, quem sai. Tem que ser muito gênio, né, para sair assim, preparado... Mas, assim, não sei se a pandemia atrapalhou isso..., mas eu achei super raso, sabe.” (E1)

Essa fala consubstancia o que Pereira e Carellos (1995, citadas por Noronha *et al*, 2014) salientam a propósito das falhas existentes no ensino de teorias, técnicas e práticas afetas aos testes psicológicos. Também reforça o que Paula, Pereira e Nascimento (2007, citadas por Noronha *et al*, 2014) ressaltam quanto ao fato de alunos de Psicologia considerarem a formação em avaliação psicológica insuficiente.

Os demais alunos/estagiários identificaram algumas habilidades e competências adquiridas, todas tidas como importantes para o exercício da profissão tal qual nos apresenta Cunha (2007), Noronha *et al* (2014) e Hutz *et al* (2015).

“Eu acho que pra(sic) avaliação a condução das entrevistas é bem diferente, né. A gente explora, vem a queixa, quer saber quando aquilo começou, as perguntas são diferentes. (...) E já para a clínica é diferente, né, porque na avaliação a gente tá(sic) querendo fazer todo aquele levantamento, fazer uma avaliação mesmo do que está

acontecendo com aquele cliente. Então, na avaliação ter essa habilidade de ser mais diretivo e conduzir mais, são competências diferentes.” (E2)

Essa fala reforça a importância da entrevista para o exercício da Psicologia, de modo geral, e para a condução da avaliação psicológica, de modo específico, tal qual trazem Borsa (2016), Cohen *et al* (2014), Hutz *et al* (2015) e Ribeiro (2013), quando afirmam que a avaliação psicológica abarca diferentes instrumentos, métodos e técnicas conforme mencionado nos itens 1.2 do Capítulo 1 e no 2.2 do Capítulo 2, onde a entrevista se destaca, também, como um instrumento utilizado no processo psicoterapêutico; quiçá o mais importante conforme nos diz Ribeiro (2013).

Um outro aluno/estagiário pontua a ética e a responsabilidade profissional como competências adquiridas no decorrer da formação acadêmica, em particular nas atividades práticas de estágio obrigatórios. Reforça a importância dessas condutas para o exercício da Psicologia, conforme apresenta de Rosal (2017) e traz o nosso Código de Ética, instituído pela Resolução nº 10, de 21 de julho de 2005 do CFP, onde destaca a importância da ética profissional na condução de uma avaliação psicológica:

“A ética e a responsabilidade de entender que o diagnóstico, os estágios, a gente tá(sic) lidando com indivíduos e a gente, querendo ou não, tá(sic) trazendo essa questão do diagnóstico, da rotulação. Então, a gente tomar super cuidado ao longo da elaboração do processo de avaliação, durante o processo de terapia. A todo momento, tomar muito cuidado com a nossa postura, o que a gente vai inferir (...). Então, todo esse cuidado, eu acho que é uma habilidade que eu desenvolvi, sabe? Essa ética.” (E3)

Um outro aluno/estagiário apresenta as habilidades de acolhimento, escuta e diálogo como tendo sido os seus grandes ganhos a partir dos estágios obrigatórios:

“Então, eu acho que o que eu aprendi foi muito valioso. Eu desenvolvi capacidade, tipo... habilidade de mais escuta... na questão de teste de curiosidade...rsrsrs(sic)e... acaba que a gente aprende, sim, né? A gente ganha ali, igual eu falei, a habilidade de escutar, de Quanto mais você vai tendo contato com o cliente mais você vai desenvolvendo o lado do acolhimento, escuta. Enfim, diálogo, né?” (E4)

Um dos professores/supervisores, além de conferir importância à entrevista e ao acolhimento empático, incorpora a criatividade, a espontaneidade e o manejo como habilidades e competências adquiridas a partir dos estágios obrigatórios. É legítimo afirmar que criatividade e espontaneidade se tornam habilidades e competências essenciais ao psicólogo a partir da visão biopsicossocial assumida pelo processo psicoterapêutico em nossa contemporaneidade, conforme trazido por Straub (2014) e de Rosal (2017). Em sua fala aparece, mais uma vez, a importância do *modus operandi* do CENFOR, tal qual apresentado e analisado na categoria de análise anterior:

“Sim. Sim. É....Porque a clínica, a clínica ela vai requerer, ela vai requerer uma maior presença de ... uma maior presença no sentido de presença em criatividade, em espontaneidade, né... em lançar mão, às vezes, naquele momento, de uma técnica, né. Então, quando vocês veem com uma segurança de uma condução de processo avaliativo anterior, vocês sabem como é que acontece uma entrevista, como conduzir e tal, vocês já têm essa experiência e, ao mesmo tempo, vocês, então, se sentem mais seguros para que vocês possam desenvolver a competência de conduzir um processo mais aberto, menos estruturado, é... do que é uma avaliação, e que vocês possam se sentir mais espontâneos e criativos pra introduzir uma técnica, em determinado momento(...) Por exemplo, o Estágio Específico e o IV eles vão consolidar outras habilidades, como por exemplo a criatividade, o manejo, né, o poder de fazer uma... um acolhimento mais empático, né, de trazer um pouco de vinculação, de empatia, né,

é... de formar um vínculo maior com o paciente. (...) uma segurança de conduzir uma entrevista, de fazer uma devolutiva, né, de conduzir entrevistas e conversas ao longo das aplicações dos testes. (...) os estagiários que têm feito estágio comigo é... chegam com uma noção boa da parte inicial, sabe? Dessa parte inicial, dessa condução, dessa maior segurança de estar com o cliente num(sic) setting terapêutico.” (S1)

O outro professor/supervisor ressalta a importância de se considerar a abordagem teórica em tela. Essa prerrogativa bem representa o que traz Ribeiro (2013), quando salienta a importância do arcabouço teórico, metodológico, técnico e instrumental de referência assumido, em um processo psicoterapêutico, pelo psicoterapeuta. Reafirma a condução de entrevista como uma habilidade e competência adquirida pelos alunos/estagiários e faz alusão aos princípios atitudinais e éticos necessários ao exercício da profissão, conforme expresso por de Rosal (2017):

“Quando a gente pensa em habilidade e competência pro(sic) Estágio Específico, eu acho que tem que considerar, também, uma questão que é a abordagem teórica do estágio específico, né. (...) Porque a avaliação psicológica, é... embora cada professor, obviamente, vá dar o tom da sua abordagem de formação, ela tem, como é que eu digo, ela tem um suporte teórico, é... mais geral, é... né, que é, por exemplo, a entrevista. Você pode mudar a abordagem, a técnica, a forma de inquérito que você faz, mas é uma entrevista clínica, que tem parâmetros que regulam o uso desse instrumento, né. (...) Agora, do ponto de vista das competências atitudinais, da postura ética, sem dúvida, há uma grande diferença, né. Há um ganho muito grande.... Os alunos chegam mais seguros, eles chegam mais confiantes, né. Eles sabem, e já aprenderam, por exemplo, como conduzir, no caso dos estágios infantis, como conduzir uma entrevista inicial com os pais.” (S2)

Apesar dos ganhos adquiridos ao longo do processo de aprendizagem empreendido nas disciplinas práticas da graduação, há deficiências que precisam ser apontadas. Nesse sentido, é importante salientar que as falas dos alunos/estagiários, quando se referem ao Estágio Básico III, em particular, demonstram um entendimento equivocado sobre o que abarca uma avaliação psicológica, reduzindo-a à testagem psicológica e isso dificulta, inclusive, o entendimento sobre o modo como os estágios obrigatórios estão organizados, conforme constatado na categoria de análise anterior, bem como o alcance dos conteúdos aprendidos e suas aplicabilidades em outros campos de atuação da Psicologia:

“O Estágio III, sim, foi na pandemia, esse de fazer os exames. Porque eu me lembro de fazer em sala de aula. É... achei extremamente complexo. Eu não me senti preparada para aquilo” (E1)

“Acho que o estágio, ele traz uma visão totalmente diferente, assim, né. A gente põe em prática tudo o que a gente viu na teoria (...). Na teoria a gente não consegue aplicar todos os testes.” (E3)

“Os professores, eles primeiro fazem com a gente, né, o teste pra (sic) gente poder aprender e poder depois aplicar, né. (...) tinha que ter sido feito em maior quantidade cada aplicação de teste.” (E4)

Tais respostas reafirmam a dificuldade conceitual que envolve testagem psicológica e avaliação psicológica, conforme apresentado no item 1.2 do Capítulo 1, reforçando o que colocam Cohen *et al* (2014) e Borsa (2016) sobre o imbricamento dos dois conceitos à despeito das diferenças significativas entre os dois procedimentos. Essa confusão conceitual, associada a eventuais lacunas deixadas em aberto ao longo da aprendizagem, explicam porque os alunos/estagiários entrevistados não percebem com clareza as distinções e os alcances dos dois procedimentos, reforçando o que Borsa (2016) diz sobre a qualidade

precária da formação prática em avaliação psicológica no Brasil, no contexto dos cursos brasileiros de graduação em Psicologia.

Corroboram, também, com o que trazem Fonseca (2011), Noronha e Reppold (2010) e Noronha Oliveira *et al.* (2002) (citados por Borsa, 2016) sobre uma visão fragmentada, limitada e preconceituosa conferida a avaliação psicológica, dificultando avanços necessários e significativos no seu ensino e na sua aprendizagem.

4.3 Importância da avaliação psicológica para a condução do processo psicoterapêutico no contexto da clínica escola

Nessa categoria é analisado como os professores/supervisores orientam seus alunos/estagiários a atender os clientes que passaram previamente por avaliação psicológica e seguiram para a psicoterapia; como alunos/estagiários e professores/supervisores lidam, no geral, com a avaliação psicológica no contexto do processo psicoterapêutico que é desenvolvido no CENFOR; e de que modo alunos/estagiários procedem diante desse cliente, considerando possível influência na condução do processo psicoterapêutico a partir do conhecimento do laudo psicológico.

No que se refere à orientação que é conferida aos alunos/estagiários por seus professores/supervisores sobre o atendimento dos clientes que passaram previamente por avaliação psicológica e seguiram para a psicoterapia, as falas dos alunos/estagiários a respeito da leitura prévia ou não do laudo psicológico trazem posicionamentos similares:

“Não teve orientação, na verdade. As supervisões foram acontecendo após. Não falou nada do laudo.” (E1)

“A orientação foi de que na primeira entrevista a gente não lesse nada. Para que a gente tivesse a nossa primeira impressão, sem ter sido contaminado por nenhuma informação prévia.” (E2)

“Eu vou ser bem sincera. Não falou nada. Nada em relação a isso, é... Eu vi que ele tinha passado por avaliação psicológica. Eu li o laudo, mas eu não fui orientada em nenhum momento em relação a isso, sabe?” (E3).

“Não. Não fui orientado especificamente, né. (...) É... Ele falou, assim, que quem se sentisse confortável, pra(sic) poder estudar, né, sobre o caso que a gente ia atender. Quem não quisesse, também, e para não influenciar no atendimento, que fosse, então, tivesse o primeiro atendimento e depois dava uma lida no laudo né, pronto.” (E4)

Essas falas permitem inferir que há um entendimento subjacente comum aos professores/supervisores que é o de não tornar o psicodiagnóstico um rótulo, um estigma para quem o recebe. Não o transformar em um fim em si mesmo. Traz à luz o que diz Riberio (2013) sobre o processo psicoterapêutico ser uma construção edificada na relação cliente/psicoterapeuta. Parece haver um consenso entre os professores/supervisores sobre deixar à escolha do aluno/estagiário que procedimento tomar, mais uma vez elucidando o que Ribeiro (2013) e de Rosal (2017) afirmam sobre as escolhas privadas do psicoterapeuta para a condução do processo psicoterapêutico. Essas inferências se consubstanciam nas seguintes falas:

“Eu, normalmente, deixo à vontade pros(sic) alunos. É... a minha sugestão é que, como eu trabalho com a perspectiva fenomenológica existencial, é... a minha sugestão é que as pessoas leiam depois. (...) - Por quê? Pra(sic) não enviesar o próprio olhar já inicial, né. Então, ... Agora, isso vai muito do psicólogo, em formação, que tá(sic) fazendo. As vezes a pessoa gosta de ler antes, aí ela vai ter que fazer o esforço de esquecer tudo o que leu.” (S1)

“Do ponto de vista da abordagem teórica, né, a gente fala na abordagem humanista quanto menos a priori você tem, melhor, né. (...). Então, uma orientação que eu

sempre dou aos meus estagiários é, independente deles lerem o laudo, eles têm de atualizar a queixa, sempre, né. É... até por conta da nossa perspectiva teórica.” (S2)

Entretanto, o laudo psicológico advindo da avaliação psicológica não é desconsiderado. Ao contrário, é valorizado como um instrumento auxiliar, observados os possíveis achados psíquicos que foram ali identificados e que demandaram o encaminhamento à psicoterapia, tal qual nos apresenta Cunha (2007), Cohen *et al* (2014), Branco *et al* (2021) e nos determina a da Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018 do Conselho Federal de Psicologia – CFP. As falas de dois dos alunos/estagiários entrevistados e professores/supervisores demonstram isso:

“Mas depois que tenha sido feito esse primeiro contato, essa primeira entrevista, aí teve a recomendação de ler toda a avaliação, os relatórios, aí sim. Eu acho que foi bem importante mesmo.” (E2)

“(...) agora, faz duas semanas que eu voltei a tratar as demandas que foram apresentadas no laudo e o que foi me(sic) orientado foi a tratar agora só porque esse assunto voltou à tona, senão tivesse voltado à tona não teria tratado esses assuntos.” (E3)

Um dos professores/supervisores menciona Irvin D. Yalom ao justificar seu posicionamento ante um laudo psicológico:

“(...) É... de alguma forma, né, é um pouco o que o Yalom coloca, né, quando a gente forma um diagnóstico a nossa tendência é querer confirmar esse diagnóstico. E não contrapor o diagnóstico. (...) Então, quando o estagiário lê eu tento ter muito cuidado para que ele veja além do diagnóstico.” (S1)

O outro professor/supervisor coloca em evidência a importância de se dar continuidade ao atendimento iniciado desde a avaliação psicológica, corroborando com o que nos apresenta Branco *et al* (2021) sobre o papel do psicodiagnóstico no contexto clínico:

“Do ponto de vista do segmento do paciente, eu acho que é extremamente importante ele perceber que a gente sabe sobre ele ou o que ele já fez na clínica. Então, eu acho que num(sic) acompanhamento de clínica escola é... isso é fundamental e, mesmo, num consultório. Mas é fundamental porque é muito ruim pra(sic) aquele paciente chegar lá, ele passou por avaliação, ele chega lá e ninguém sabe nada sobre ele. E dá uma impressão de descontinuidade, dá uma impressão de começar tudo de novo. (...) É... Então, eu acho muito importante, sim. Olha... o fulano já esteve aqui, eu já vi a avaliação que ele fez, eu vi que você esteve sendo acompanhada, durante tanto tempo, passou por isso, passou por aquilo e agora você tá(sic) vindo pra psicoterapia, então, primeira coisa eu queria que você me atualizasse sobre o que está acontecendo.” (S2)

No que se refere ao modo como alunos/estagiários e professores/supervisores lidam com a avaliação psicológica no contexto do processo psicoterapêutico desenvolvido no CENFOR é válido afirmar que não se nega a relevância do processo de avaliação psicológica, conforme inclusive já deixado claro pelas análises anteriores, mas esse é visto como um complemento quando se trata da psicoterapia.

Ao processo psicoterapêutico somam-se outras questões, para além do laudo psicológico, que colocam o processo em um outro patamar, inclusive relacionadas à queixa, sintomas e demanda, mas, também, com aspectos intrínsecos à atuação do psicoterapeuta que empreende ao processo a sua própria identidade, quando faz sua escolha teórica sobre a compreensão do sujeito. Essas considerações podem ser encontradas em Hall e Campbell (2000), Branco *et al* (2021) e Ribeiro (2013).

A esse propósito, alunos/estagiários afirmam:

“Eu acho que ele (o laudo psicológico) pode ajudar, sim, como um farol, mas eu jamais ficaria presa a aquilo, principalmente TDAH. (...) De fato, os exames me

ajudaram a pavimentar o que eu já tinha pensado, né (sobre um determinado caso específico). (...) Para a gente receber uma avaliação, ela é muito importante.” (E1)

“Eu acho que é importante que ela exista, que esteja ali disponível. (...) E é importante, sim, a gente saber fazer caso um dia seja solicitado (avaliação psicológica). Então, eu acho que é um conhecimento muito importante, mas no dia a dia eu acho que da clínica, eu imagino que a gente não vá ficar fazendo avaliação psicológica, diagnóstico. Vai ser uma coisa mais fluida, pelo menos na abordagem humanista, nas abordagens humanistas, eu entendo que é menos focado no diagnóstico. (...) cada caso é um caso. Eu senti muita necessidade com uma paciente minha de, depois de umas 4 /5 sessões, me aprofundar nos relatórios e toda a informação que tinha antes. Porque eu comecei a ver a necessidade de dar continuidade a um tratamento que já tinha começado antes (...). Mas com outros pacientes, não.” (E2)

“Eu estou atendendo dois clientes que eu acho que seria muito importante eles terem passado pelo processo de avaliação. Por um processo deles mesmo porque eles vieram com algumas demandas que, querendo ou não, ah eu tenho ansiedade, que não foram diagnosticadas. Então, talvez pesquisar um pouquinho mais a fundo isso seria muito importante porque esse diagnóstico, esse autodiagnóstico, ele é até um pouco prejudicial, né, porque a pessoa se prende naquele diagnóstico e a gente nem sabe se é isso mesmo.” (E3)

“Eu acho que é importante, sim, a gente ter, né, uma avaliação psicológica do paciente, do cliente, mas não só, em si, baseado na avaliação. Ela pode ser o primeiro critério, né, pra a gente conhecer melhor sobre o cliente, mas eu acho, que em terapia, que faz mais sentido, né? Você tá ali realmente, é ... conversando, às vezes acontece do(sic) cliente trazer algo, né... que ali na avaliação não foi captado

ou algo até que na avaliação ele mudou, ali, escreveu alguma coisa com medo de julgamento, mas na terapia eu acho que é mais amplo e acaba sendo mais verdadeiro.” (E4)

Professores/supervisores apontam para os seguintes aspectos:

“O diagnóstico é importante. Ele vai trazer um... ele traz uma luz muito grande para a condução, um histórico do problema, eu acho que é muito legal, mas a gente tem que ir além do diagnóstico. O diagnóstico é uma ferramenta que é importante para trazer o funcionamento da pessoa. Uma boa avaliação vai trazer o funcionamento psíquico daquela pessoa e a gente vai entender aquele funcionamento, mas, obviamente, a pessoa, também, tem outras coisas que não tão(sic) escritas ali, né.”

(S1)

“Na minha abordagem, né, nessa perspectiva humanista, a gente defende isso, né, de quanto menos a priori você tem, melhor. (...) Mas, às vezes, você tem um estagiário que fica muito ansioso. (...) Então, às vezes eu digo, leia muito bem o laudo (...). Vai fazer parte do raciocínio clínico que a gente vai introduzir. Muitas vezes o paciente chega pra(sic) gente sem nenhuma avaliação e nós vamos precisar fazer isso durante o processo psicoterapêutico, né. Em alguns momentos, isso vai ser importante pra(sic) gente.” (S2)

Por fim, com relação à possível influência da leitura prévia do laudo psicológico para a condução do processo psicoterapêutico, o aluno/estagiário (E3) afirmou não ter sido influenciado no processo, mas ainda assim admitiu a influência na primeira entrevista. Os demais admitiram taxativamente que a leitura do laudo psicológico os influenciou, em alguma medida, reafirmando a preocupação de professores/supervisores quanto a importância e necessidade de se manter imparcial ante um dado diagnóstico e o quão difícil é manter essa conduta quando se tem determinadas informações:

“Quando eu li, ele realmente me influenciou bastante porque, quando eu li, eu vi que ela não tinha nenhum problema ligado à cognição, memória aquela coisa toda, eu fui indo e fui vendo com ela formas de ajudá-la nessa coisa de aprendizagem. Primeiro levei jogos para ela resolver. E aí, a última agora, e a professora adorou, ela falou é isso aí mesmo porque ela não tem uma questão psicológica. É uma questão de incentivo. Ela precisa de incentivo.” (E1)

“Até aconteceu, é uma paciente minha (...) ter sabido da situação dela, que é uma situação muito complicada (...), estava interferindo na forma como eu estava conduzindo as entrevistas. Eu estava com um pouco de receio de tocar no assunto sem que ela me trouxesse, então eu não estava sabendo lidar muito bem com isso. Eu precisei de orientação do professor. (...) acaba interferindo, sim. Eu senti isso.” (E2)

“No processo terapêutico, não. Mas na primeira entrevista influenciou. (...) não mudou nenhuma conduta minha no processo terapêutico.” (E3)

“Então, é.... Eu cheguei a ler os laudos, né, sim. Que havia uns que eu li antes de atender, como deixou bem livre, uns eu fiquei curiosa e li antes e outros eu li depois. (...) de certa forma influencia sim.” (E4)

O professor/supervisor (S1) ilustrou a sua fala com uma vivência pessoal sobre a importância e dificuldade que é manter-se imparcial quando se conhece fatos a respeito de um dado cliente:

“Por exemplo, eu já tive... eu já tive paciente que teve matéria no jornal sobre ele. Eu não li... Eu não li. Eu guardei a matéria. (...) E li depois.... Então, eu esperei entender toda a problemática dele, entender, compreender, fazer todo o meu funcionamento. Eu fui ler seis meses depois, sabe? Então, porque eu tive muito medo de me contaminar com aquilo. Então, enquanto eu não tive segurança de que eu compreendia aquele funcionamento, como eu entendia aquele funcionamento e, aí, foi

muito interessante porque eu fui ler a matéria depois e fez todo o sentido pra(sic) mim.” (S1)

O professor/supervisor (S2) mostra o lado positivo da eventual influência causada pelo conhecimento prévio sobre o que traz a avaliação psicológica de um cliente, corroborando com as afirmações de Dalgarrondo (2019) e Cunha (2007) que apresentam justamente essa condição positiva do psicodiagnóstico enquanto ferramenta de auxílio inclusive na escolha das eventuais alternativas de tratamento psicoterápico:

“E a gente acredita, especialmente, né, na Gestalt terapia, especialmente no trabalho com criança que, quanto mais informações a gente tem sobre aquele fenômeno, sobre aquele evento, mais qualificado pode ser o atendimento que a gente presta. Então, nós vamos atrás disso. (...) E a avaliação psicológica, ela é muito interessante, nesse sentido, porque, as vezes, as famílias chegam com uma queixa, agora, muito diferente da que era anterior, né. Então, como é que é esse processo, o que que mudou, o que que aconteceu. Isso tem uma influência grande na compreensão do caso pra(sic) gente.” (S2)

Considerações Finais

A presente pesquisa teve como objetivo geral avaliar a importância do psicodiagnóstico na condução dos processos terapêuticos na clínica-escola do CEUB, com enfoque voltado para o aprendizado proferido em favor da formação de futuros psicólogos. Para melhor caracterizar essa questão central foram definidos os seguintes objetivos específicos: a) caracterizar o debate contemporâneo que envolve os instrumentos de uso privativo do profissional psicólogo; avaliação psicológica e psicodiagnóstico; b) caracterizar a relevância do laudo psicológico como guia no tratamento terapêutico conduzido na clínica escola; e c) analisar a percepção de alunos e professores sobre o *modus operandi* empreendido na clínica escola do CEUB.

O estudo se constituiu em uma pesquisa qualitativa baseada em análise de conteúdo, tal qual proposto por Bardin (2011), cujas categorias de análise identificadas, a partir das informações coletadas nas entrevistas semiestruturadas realizadas com os participantes e consideradas representativas dos objetivos propostos, foram: i) metodologia de ensino empreendida na clínica escola do CEUB; ii) habilidades e competências desenvolvidas no Estágio Básico III e repercussão nos estágios subsequentes; e iii) importância da avaliação psicológica para a condução do processo psicoterapêutico no contexto da clínica escola.

A pesquisa permitiu convalidar questões trazidas pela literatura especializada, especialmente, no que diz respeito a: i) dificuldades conceituais em distinguir avaliação psicológica e testagem psicológica e como essa dificuldade prejudica o entendimento sobre o alcance desses procedimentos; ii) importância de se adquirir habilidades e competências inerentes ao exercício da Psicologia, independentemente do campo de atuação escolhido pelo profissional; iii) importância das disciplinas práticas para a aquisição de tais habilidades e competências; iv) relevância de se aprender a realizar a avaliação psicológica e produzir laudo psicológico ainda em um curso de graduação; v) significado do laudo psicológico para

os processos psicoterapêuticos, especialmente considerando a forma parcimoniosa com que tal instrumento deve ser percebido e apropriado; e vi) discussões sobre a qualidade do ensino/aprendizagem empreendidos no Brasil em avaliação psicológica.

Por outro lado, e complementarmente, a pesquisa possibilitou visualizar: i) a organização sequenciada dos estágios obrigatórios do curso de graduação em Psicologia do CEUB e como essa organização pode influenciar na dinâmica empreendida na clínica escola; ii) o modo de ensino/aprendizado assumido a partir da dinâmica empreendida no CENFOR, que garante um caminhar paulatino crescente no ganho das habilidades e competências necessárias ao profissional psicólogo, ainda que com algumas possíveis falhas; iii) o sentimento de cuidado percebido pelos alunos/estagiários, por parte do CEUB, no que diz respeito à sua formação profissional; iv) a percepção de professores/supervisores sobre a importância da logística organizacional do CENFOR, enquanto algo de excelência que viabiliza o funcionamento da clínica escola tal qual é empreendido hoje; e v) a identificação de pontos fortes e fracos sobre as disciplinas práticas e o funcionamento da clínica escola, demonstrando que há ganhos concretos de aprendizagem, mas, também, espaço para aprimoramentos.

Dessa maneira, restou demonstrado que o debate contemporâneo sobre avaliação psicológica e psicodiagnóstico, com ênfase na dificuldade conceitual entre esses e a testagem psicológica, bem como o alcance dos instrumentos e a sua utilização em diversos campos de atuação da psicologia, permanece atual e se transporta não só para o campo prático da Psicologia, mas também para o contexto acadêmico, com consequências que podem interferir negativamente no efetivo aprendizado e apropriação adequada desses instrumentos.

Também, trouxe considerações importantes a respeito do laudo psicológico, com ênfase na possível influência que esse pode desencadear na condução de um processo psicoterapêutico, seja por uma via positiva ou negativa. Permitiu refletir sobre a importância

desse documento para aquele que o recebe e a necessidade de um cuidado ético profissional em sua formulação para evitar situações de preconceitos, estigmas e estereótipos.

Portanto, as falas trazidas pelos participantes, associadas à literatura especializada considerada na pesquisa e à análise construída pelo pesquisador, a partir da metodologia empreendida, permitem inferir que os objetivos, geral e específicos, foram satisfatoriamente alcançados.

Do ponto de vista das limitações da pesquisa, um dos fatores principais que pode ser motivo de questionamento sobre o alcance dos resultados encontrados, principalmente aqueles que ressaltam aspectos negativos sobre o funcionamento da clínica escola, é o fato de o período abrangido estar situado em meio à pandemia do Covid-19, que requereu medidas específicas e radicais de conduta sanitária com repercussão direta nas instituições de ensino, em particular nos contextos das disciplinas práticas. Tal situação pode ter impactado diretamente o contexto analisado, se considerados tempo e espaço, o que confere significação restrita, um viés muito particular, aos achados aqui encontrados relacionados ao funcionamento presencial da clínica escola.

Por fim, fica a sugestão de que novos estudos sejam realizados para convalidar ou não as percepções aqui identificadas, principalmente no que diz respeito aos aspectos considerados falhos no processo de ensino/aprendizagem empreendido nas disciplinas práticas ao curso de graduação em Psicologia do CEUB, considerado o momento de pandemia. Também, sugere-se que outros estudos com enfoque específico na aferição sobre o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, ainda na graduação, voltadas para avaliação psicológica e testagem psicológica, sejam conduzidos e realizados de modo a apurar a preocupação trazida por Bock (2005, citada por Noronha *et al*, 2014) sobre a necessidade de se fortalecer, quiçá implementar, áreas de pesquisa acadêmica especificamente voltadas para essas temáticas.

De modo geral, como sugestão pensada a partir dos achados encontrados nessa pesquisa fica a possibilidade de se rever o tempo de duração dos estágios obrigatórios, principalmente, considerando o Estágio Básico III e o Estágio Específico. No caso do Estágio Básico III, por ser esse, efetivamente, a porta de entrada ao campo prático da Psicologia, vislumbra-se mais atendimentos e supervisões de modo que os alunos/estagiários possam ser confrontados com situações diversas, sendo desafiados a colocar em prática o que lhes foi ensinado nas disciplinas teóricas.

Na impossibilidade de ampliar o tempo de duração do Estágio Básico III, sugere-se buscar alternativas de condução da disciplina que possam otimizar o tempo em prol do aprendizado efetivo e eficaz. A concomitância das atividades programadas no Plano de Ensino poderá ser uma boa alternativa.

No caso do Estágio Específico, para o contexto clínico, a dinâmica de funcionamento da clínica escola estabelece processos terapêuticos fragmentados em semestres letivos, o que parece não ser positivo nem para alunos/estagiários, nem para os clientes em atendimento. Por isso, fica a sugestão de que esse contexto possa ser estendido para um período de um ano letivo, permitindo a ambas as partes envolvidas maior lapso de tempo com ganhos na consolidação do tratamento desenvolvido.

Referências

- Avoglia, H. R. C. (2006). *Avaliação psicológica: A perspectiva sociofamiliar nas estratégias complementares à prática clínica infantil* (Tese de doutorado, Universidade de São Paulo).
- Barbieri, V. (2010). Psicodiagnóstico tradicional e interventivo: Confronto de paradigmas? *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(3), 505-513.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Batista Pinto, E. (2004). A pesquisa qualitativa em psicologia clínica. *Psicologia USP*, 15 (1-2), 71-80.
- Borsa, J. C. (2016). Considerações sobre a formação e a prática em avaliação psicológica no Brasil. *Temas em Psicologia*, 24(1), 131-143.
- Branco, P. D. C. C., Sicsu, T. L., de Lima, C. E. V., & Sicsú, R. M. F. L. (2021) Avaliação Psicológica e Psicoterapia no pré e pós-operatório de pacientes bariátricos. *Amazonlivejournal*, v. 3, n.2, p. 1-23, 2021 ISSN: 2675-343X
www.amazonlivejournal.com
- Campos, C.J.G & Turato E. R. (2009). Análise de conteúdo em pesquisas que utilizam metodologia clínico-qualitativa: aplicação e perspectivas. *Rev Latino-Am Enfermagem*, 17(2).
- Cohen, R. J., Swerdlik, M. E., & Sturman, E. D. (2014). *Testagem e Avaliação Psicológica-: Introdução a Testes e Medidas*. AMGH Editora.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Resolução nº 010/05.
- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2018). *Regulamenta o Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos – SATEPSI*. Resolução nº 09/18.

- Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019). *Institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional*. Resolução CFP Nº 06/19.
- Conselho Nacional de Saúde – CNS (2012). *O que muda na ética em pesquisa no Brasil*. Resolução nº 466/12.
- Cunha, J. A. (2007). *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Dalgalarrodo, P. (2019). *Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais*. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- de Rosal, A. S. R. (2017). *Teorias e técnicas psicoterápicas gerais*. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional S.A.
- do Carmo Alves, F. C., Cruz, K. C. A., de Oliveira, M. F., Rodrigues, M. A., de Lourdes Coelho, M., & de Cássia Silva, R. (2018). Cadernos Acadêmicos,3(1). *A Ética do Psicólogo frente ao Fenômeno da Medicalização: Um Estudo Bibliográfico*. ÚNICA.
- dos Santos, F. M. (2012). Análise de conteúdo: a visão de Laurence Bardin. *Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP: UFSCar*, v.6, no. 1, p.383-387.
Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>
- Duarte, J. (2005). Entrevista em profundidade. *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação. São Paulo: Atlas,1*, 62-83.
- Farago, C. C., & Fofonca, E. (2012). A análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: do rigor metodológico à descoberta de um caminho de significações. *Revista Linguagem, 18*.
- Gondim, L. M., & Lima, J. C. (2006). A pesquisa como artesanato intelectual: considerações sobre método e bom senso. São Carlos: *Edufscar*.
- Hall, C. S., Lindzey, G., & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da personalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora.

- Hutz, C.S., Bandeira, D.R. & Trentini, C.M. (2015). *Psicometria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação, Porto Alegre*, v. 22(37), 7-32.
http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html 19/2/2011
- Noronha, A. P. P., de Camargo Barros, M. V., Nunes, M. F. O., & dos Santos, A. A. A. (2014). Avaliação psicológica: importância e domínio de atividades segundo docentes. *Estudos e pesquisas em psicologia*, 14(2), 524-538.
- Piccini, A. M. (1987). Visão psicanalítica do imaginário dos inquisidores e das bruxas (Malleus Maleficarum). *Rev. Bras. psicanál.*, 21(3), 367-401.
- Ribeiro, J. P. (2013). *Psicoterapia: teorias e técnicas psicoterápicas*. Summus Editorial.
- Sabadini, A. A. Z. P., Sampaio, M. I. C., & Koller, S. H. (coords) (2009). Publicar em Psicologia: um Enfoque para a Revista Científica [Versión digital]. *Revista Colombiana de Psicologia*, 21(1), 167-169.
- Santos, P. B. D., Nogueira, E. M., Leite, D. T. B. D. S., Leite, B. M. T., & Brito, A. M. P. D. (2018). Filosofia platônica: apontamento sobre educação. *Revista Educação Ambiental em Ação*, v. 65, n. 17, p. 1-19.
- Schultz, D. P., & Schultz, S. E. (2012). História da psicologia moderna. 9ª Ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Sei, M. B., Zuanazzi, A. C., Oliveira, K. L., Lúcio, P. S., & Cordeiro, S. N. (2019). Da avaliação à psicoterapia em um serviço-escola de psicologia: uma interlocução entre práticas. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 96-106.
- Straub, R. O. (2014). *Psicologia da saúde: uma abordagem biopsicossocial*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Vaz, R. T. G. (2014). Traçando um paralelo entre o psicodiagnóstico tradicional e o interventivo. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

“Importância do psicodiagnóstico para condução do tratamento terapêutico no contexto clínica escola”

Instituição dos pesquisadores: Centro Universitário de Brasília (Ceub)

Professor Responsável: Frederico Guilherme Ocampo Abreu

Pesquisadora: Sandra Maria de Carvalho Amaral

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima citado. O texto abaixo apresenta todas as informações necessárias sobre o que está sendo feito. Sua colaboração neste estudo será de muita importância, mas se desistir a qualquer momento, isso não lhe causará prejuízo.

Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma cópia do mesmo.

Antes de assinar, faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A pesquisadora deste estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo).

Natureza e objetivos do estudo

O objetivo deste estudo é avaliar a importância do psicodiagnóstico na condução dos processos terapêuticos na clínica escola do Centro Universitário de Brasília – CEUB, com enfoque voltado para o aprendizado proferido em favor da formação de futuros psicólogos.

Você está sendo convidado a participar exatamente por estar diretamente envolvido com o objeto de investigação da pesquisa.

O presente trabalho faz parte de uma atividade avaliativa da disciplina Monografia do 10º semestre do curso de Psicologia se constituindo no TCC de final de curso.

Procedimentos do estudo

Sua participação consiste em conceder uma entrevista de caráter semiestruturado gravada, presencial ou por meio virtual, a depender do contexto pandêmico do momento.

Não haverá nenhuma outra forma de envolvimento ou comprometimento neste estudo.

Riscos e benefícios

Este estudo consiste em uma atividade que não apresenta riscos cognitivos ou físicos associados.

Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento, você não precisa realizá-lo.

Com sua participação nesta pesquisa você contribuirá para esclarecer a importância do psicodiagnóstico na condução dos processos terapêuticos na clínica escola do Centro Universitário de Brasília – CEUB, na perspectiva do aprendizado proferido em favor da formação de futuros psicólogos.

Participação, recusa e direito de se retirar do estudo

Sua participação é voluntária. Você não terá nenhum prejuízo se não quiser participar.

Conforme previsto pelas normas brasileiras de pesquisa com a participação de seres humanos, você não receberá nenhum tipo de compensação financeira pela sua participação neste estudo.

Confidencialidade

Seus dados serão manuseados somente pela pesquisadora e pelo professor responsável pela disciplina, não sendo permitido o acesso a outras pessoas.

Os dados utilizados ficarão guardados sob a responsabilidade da pesquisadora: Sandra Maria de Carvalho Amaral com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Caso tenha dúvidas ou queira informações relativas à sua participação no experimento, entre em contato com a pesquisadora responsável: Sandra Maria de Carvalho Amaral pelo e-mail: sandra.amaral@sempreceub.com

Os resultados deste trabalho poderão ser apresentados em encontros ou revistas científicas. Entretanto, ele mostrará apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome, ou qualquer informação que esteja relacionada com sua privacidade.

Se houver alguma consideração ou dúvida referente aos aspectos éticos da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro Universitário de Brasília – CEP/CEUB, que aprovou esta pesquisa, pelo telefone 3966.1511 ou pelo e-mail cep.uniceub@uniceub.br. Também entre em contato para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo. Caso queira informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, entre em contato com o professor responsável pela disciplina: Frederico Guilherme Ocampo Abreu pelo e-mail: Frederico.abreu@ceub.edu.br

Eu, _____

RG _____, após receber a explicação completa dos objetivos da pesquisa e dos procedimentos envolvidos, concordo voluntariamente em fazer parte deste estudo.

Este Termo de Consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida ao senhor(a).

Brasília, ____ de _____ de _____

Participante

Pesquisadora Responsável: Sandra Maria de Carvalho Amaral

Professor Responsável: Frederico Guilherme Ocampo Abreu

Apêndice B - Entrevista Semiestruturada – Estudantes/estagiários

1. Dados Demográficos (Nome completo, semestre que está cursando, clínicas que está cursando)
2. Qual a importância de aprender avaliação psicológica e elaboração de laudo psicológico na formação do psicólogo?
3. Como você percebe a dinâmica do Estágio III no que concerne ao aprendizado das habilidades e competências específicas em avaliação psicológica?
4. Como você avalia a importância do Estágio III para a realização dos Estágios IV e Específico?
5. Que habilidades e competências você acredita ter desenvolvido a partir dos estágios obrigatórios?
6. Como você foi orientado a atender um cliente que passou anteriormente por avaliação psicológica?
7. Em que medida a leitura prévia do Laudo Psicológico influencia na condução do processo terapêutico?
8. Como você avalia sua formação profissional considerando a dinâmica dos estágios obrigatórios empreendida no CENFOR?

Apêndice C - Entrevista Semiestruturada – Professores/supervisores

1. Dados Demográficos (Nome completo, clínica que supervisiona)
2. Qual a importância de se ter disciplinas que contemplem avaliação psicológica e elaboração de laudo psicológico, ainda no curso de formação do profissional psicólogo? Por quê?
3. Como você percebe a dinâmica empreendida em Estágio III no que concerne à aquisição por parte dos alunos das habilidades e competências específicas em avaliação psicológica?
4. De modo geral, como você avalia as habilidades e competências adquiridas pelos alunos no momento em que chegam no Estágio Específico – Ênfase Clínica? Percebe no aluno o desenvolvimento de habilidades e competências adquiridas?
5. Como você avalia a participação dos alunos nos estágios obrigatórios?
6. Como você orienta um aluno a atender um cliente que passou por avaliação psicológica anteriormente?
7. Em que medida a leitura prévia do Laudo Psicológico influencia na condução do processo terapêutico?
8. Como você avaliaria a formação profissional de futuros psicólogos considerando a dinâmica dos estágios obrigatórios empreendida no CENFOR?