



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA

**METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO.**

MANAUS/AM

2019



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE PSICOLOGIA - FAPSI
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA – PPGPSI
MESTRADO EM PSICOLOGIA**

LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA

**METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS
EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO.**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas como requisito para obtenção do título de Mestre, na linha de Processos Psicológicos e de Saúde.

Orientadora: Profa. Dra. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida

MANAUS/AM

2019

Todos os direitos dessa Dissertação são reservados à Universidade Federal do Amazonas, à Faculdade de Psicologia – FAPSI/UFAM, ao Laboratório de Investigação em Ciências Cognitivas - LABICC e aos seus autores. Parte desta dissertação só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

B238m Barbosa, Luana Beatriz Santa Rita
Metacognição e estilos de aprendizagem: : perspectivas educacionais na formação do psicólogo clínico. / Luana Beatriz Santa Rita Barbosa. 2019
108 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida
Dissertação (Mestrado em Psicologia: Processos Psicológicos e Saúde) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Estilos de aprendizagem. 2. Metacognição. 3. Formação do psicólogo . 4. Psicologia Clínica . I. Hayasida, Nazaré Maria de Albuquerque II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Profª. Dra. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida, Presidente Instituição: UFAM

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Katya Luciane de Oliveira, Membro Externo Instituição: UEL

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Gisele Cristina Resende, Membro Interno Instituição: UFAM

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Ana Cristina Fernandes Martins, Membro Externo (Suplente) Instituição:
UFAM

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Profª. Dra. Cláudia Regina Brandão Sampaio, Membro Interno (Suplente) Instituição:
UFAM

Julgamento: _____ Assinatura: _____

AGRADECIMENTOS

Antes de tudo, meus agradecimentos vão a Deus de quem provém todas as conquistas e realizações em minha vida e a Santa Maria, mãe de Jesus, de quem sou devota e reconheço sua intercessão e cuidados constantes. Sou imensamente grata.

Ao meu marido por todo seu amor, cuidado, por acreditar mais em mim que eu mesma, pelos cuidados com nossa Eleninha quando eu estive ausente, por tudo, muito obrigada. À minha primogênita, Maria Elena, que mesmo na sua ingenuidade infantil, me deu apoio e forças para continuar. Ao meu bebê Pedro que em tão pouco tempo conosco veio ressignificar toda nossa vida. Aos gêmeos, tão amados e esperados, que encerram esta jornada junto comigo. À minha mãe por ser uma grande incentivadora na minha vida, sempre me motivando a seguir em frente. A meu pai pela torcida de sempre. Aos meus sogros e cunhado pelo zelo com que cuidaram e cuidam de minha filha quando eu não pude fazê-lo.

À minha orientadora, Profa Dra Nazaré Haysida, por todos os ensinamentos ao longo deste caminho, pelas boas ideias e por ter me conduzido rumo a aprendizagem, sou grata por isso. À Universidade Federal do Amazonas que me acolhe desde a graduação em Pedagogia, sou grata a esta casa. Ao Programa de Pós-graduação em Psicologia por este caminho trilhado e pelos conhecimentos construídos junto aos professores. Às professoras que estiveram na banca de qualificação e agora na defesa, Profa Dra Melyssa Cavalcante e Profa Katya Oliveira, obrigada pelas contribuições. À Profa Dra Aninha Martins a quem admiro desde a graduação. À Profa Dra Gisele Resende sempre acolhedora e disposta a ajudar, tê-la encontrado nessa caminhada foi revigorante.

Agradeço aos colegas da turma de 2016 pelas lutas e conquistas vivenciadas, em especial à querida Renata Soares pela torcida mútua e pelas partilhas realizadas. Às mestrandas Edvânia, Andrea, Maura e Rosy pelo estímulo nos momentos finais, obrigada e desejo sucesso e forças para seguir até o fim.

Aos amigos do Grupo de Oração Sentinelas da Manhã pelas orações e apoio, em especial à Samantha por sempre acolher a mim e a minha família nessa e em outras situações. Deus abençoe sua vida, minha amiga. Aos colegas do Centro Universitário FAMETRO pelo incentivo. Aos Pseudos, amigos que tornaram essa caminhada mais leve, em especial à Débora Nogueira, amiga querida e agora chefe, que em todo tempo me incentivou e ajudou na conquista deste título. Às colegas do CMEI Monteiro Lobato, na pessoa da Diretora Rai Colares, pela torcida e disponibilidade cedida, muito obrigada. Aos queridos alunos que me

acompanham no fazer profissional, sejam os da graduação ou pequeninos da Educação Infantil, vocês são inspiração para este e novos estudos.

Um agradecimento especial à Faculdade de Psicologia da UFAM, através da Profa Dra Lídia Ferraz, pelas informações e pelo espaço concedido para a realização deste estudo. Ao Pedro e Caio, colaboradores desta pesquisa. Aos professores e alunos desta Faculdade por terem aceitado participar da pesquisa, pelo tempo cedido, pela disposição em discutir a temática, muito obrigada. A todos que direta ou indiretamente ajudaram ao longo deste estudo, obrigada.

Chego até aqui agradecida por tudo que foi vivenciado.

RESUMO

BARBOSA, Luana Beatriz Santa Rita. **Metacognição e Estilos de Aprendizagem: perspectivas educacionais na formação do psicólogo clínico**. 2019. 109 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

A metacognição tem como definição a capacidade do sujeito de conhecer, monitorar e autorregular seus processos internos, de modo que aprenda a aprender de maneira eficaz e significativa. Os estilos de aprendizagem, por sua vez, são as escolhas educacionais tomadas pelo aprendiz para apresentar suas preferências quanto à construção do conhecimento. Neste estudo investigou-se as estratégias metacognitivas e os estilos de aprendizagem por meio das atividades práticas nas disciplinas em Psicologia na área clínica em diferentes contextos da saúde, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, na cidade de Manaus. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, exploratória-descritiva, transversal. Participaram do estudo 30 estudantes (n=30), avaliados por meio da Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem (EAEA) e Grupo Focal (GF), analisados a partir da análise de conteúdo de Bardin. Houve predominância de participantes do sexo feminino (n=21), entre dezoito e vinte e cinquenta e quatro (18 ≥ 54). Todos os participantes declararam estar cursando disciplinas em psicologia clínica com maioria na abordagem da psicanálise (n=10), no 9º período (n=21). A maioria (n=23) declarou-se empregado, exercendo estágio remunerado como função (n=17). Nas respostas da EAEA predominou a dimensão de condições pessoais (56,7%), na qual os alunos relatam que aprendem melhor fazendo e reconhecem a leitura como facilitadora dos estudos, seguido da dimensão de condições ambientais (50%), onde destacou-se que o ambiente iluminado e calmo favorecem os processos de estudos. Na sequência, as respostas destacaram a dimensão de condições sociais e de atividades (ambas com 43,3%), apontando que estudar em grupo, conversar com os colegas sobre assuntos de estudo facilitam a aprendizagem, assim como exemplificações e exercícios práticos facilitam a compreensão do assunto em sala de aula. Quanto as condições instrumentais (40%), os alunos afirmaram que a internet e o uso do computador são recursos que auxiliam em situações de aprendizagem. Quanto às respostas dos GF, surgiram cinco categorias de análises derivadas das falas dos alunos. A primeira categoria refere-se a metodologia didático-pedagógica do curso, tendo como subcategorias a formação teórico e prática dos professores, correlação entre as disciplinas, formação pouco generalista e incentivo à pesquisa; a segunda refere-se ao funcionamento didático pedagógico do Estágio Supervisionado, subdividindo-se em papel do supervisor, metodologia adotada nas supervisões e fundamentação teórica necessário para a prática; a terceira categoria refere-se a relação professor-aluno, tendo como subcategoria a relação com os professores ao longo da graduação e com o supervisor de estágio; na quarta categoria tem-se as estratégias dos alunos sobre aprendizagem, nas subcategorias a rotina de estudos, autopercepção do aprendizado, procrastinação e distrações no processo de aprendizagem e técnicas de práticas de estudo; a quinta categoria refere-se a trajetória acadêmica dos discentes, subdividindo-se em contribuições do Estágio Supervisionado, sugestões de mudanças no funcionamento do curso, espaço de atendimento CSPA e preocupações com a saúde mental do aluno estagiário. Os dados obtidos respondem as questões levantadas no início deste estudo, entendendo que a compreensão dos estilos de aprendizagem dos alunos e de estratégias metacognitivas estabelecidas por estes favorecem uma aprendizagem significativa ao longo de seu processo formativo.

Palavras chaves: Estilos de Aprendizagem, Metacognição, Formação do psicólogo, Psicologia Clínica.

ABSTRACT

BARBOSA, Luana Beatriz Santa Rita. **Metacognition and Learning Styles: educational perspectives in clinical psychologist training.** 2019. 109 f. Dissertation (Master) – Faculty of Psychology, Federal University of Amazonas, Manaus, 2019.

Metacognition has as its definition the ability of the subject to know, monitor and self-regulate their internal processes, so that they learn to learn effectively and meaningfully. Learning styles, in turn, are the educational choices made by the learner to present their preferences for knowledge building. This study investigated the metacognitive strategies and learning styles through practical activities in the Psychology disciplines in the clinical area in different health contexts, from the Federal University of Amazonas / UFAM, in the city of Manaus. This is a cross-sectional, exploratory-descriptive, cross-sectional research. Thirty students (n = 30), assessed through the Learning Styles Assessment Scale (EAEA) and Focus Group (FG), were analyzed. There was a predominance of female participants (n = 21), between eighteen and twenty and fifty-four (18 ≥ 54). All participants reported being in clinical psychology with the majority in the approach of psychoanalysis (n = 10) in the 9th period (n = 21). Most (n = 23) declared themselves employed, performing paid internship as a function (n = 17). In the EAEA responses, the personal conditions dimension (56.7%) predominated, in which students report that they learn better by doing and recognize reading as a facilitator of their studies, followed by the dimension of environmental conditions (50%), where they stood out. that the bright and calm environment favors the study processes. Following, the answers highlighted the dimension of social conditions and activities (both with 43.3%), pointing out that group study, talking with colleagues about study subjects facilitate learning, as well as examples and practical exercises facilitate understanding of the subject in the classroom. As for instrumental conditions (40%), the students stated that the internet and computer use are resources that help in learning situations. As for the answers of the FG, five categories of analysis emerged derived from the students' statements. The first category refers to the didactic-pedagogical methodology of the course, having as subcategories the theoretical and practical training of teachers, correlation between the disciplines, less general training and research incentive; the second refers to the pedagogical didactic functioning of the Supervised Internship, subdivided into the role of the supervisor, the methodology adopted in the supervisions and the theoretical foundation necessary for the practice; The third category refers to the teacher-student relationship, having as subcategory the relationship with the teachers during the undergraduate course and with the internship supervisor; In the fourth category there are students' learning strategies, in the subcategories the study routine, learning self-perception, procrastination and distractions in the learning process and study practice techniques; The fifth category refers to the academic trajectory of the students, subdivided into contributions from the Supervised Internship, suggestions for changes in the functioning of the course, CSPA attendance space and concerns with the intern student's mental health. The data obtained answer the questions raised at the beginning of this study, understanding that the understanding of students' learning styles and metacognitive strategies established by them favor a meaningful learning throughout their formative process.

Keywords: Learning Styles, Metacognition, Psychologist Training, Clinical Psychology.

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|----|
| FIGURA 1 | Modelo de metacognição | 24 |
| FIGURA 2 | Fluxo de informação no processo metacognitivo | 24 |
| FIGURA 3 | Estratégias metacognitivas e suas subestratégias. | 28 |
| FIGURA 4 | Conceitos básicos da metacognição. | 31 |
| FIGURA 5 | Diagrama funcional do Grupo Focal (GF) | 46 |
| FIGURA 6 | Diagrama funcional do procedimento de coleta de dados | 50 |
| FIGURA 7 | Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Ambientais | 57 |
| FIGURA 8 | Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Sociais | 57 |
| FIGURA 9 | Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Instrumentais | 58 |
| FIGURA 10 | Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Pessoais | 58 |
| FIGURA 11 | Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições da Atividade | 59 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|----------|--|----|
| QUADRO 1 | Teorias dos Estilos de Aprendizagem e suas definições | 20 |
| QUADRO 2 | Distinções entre estratégias metacognitivas e estratégias cognitivas | 25 |
| QUADRO 3 | Eixos estruturantes definidos pela DCN para o curso de Psicologia em conformidade com a Resolução CNE/CES 05/2011 | 35 |
| QUADRO 4 | Divisão das turmas por disciplinas da área clínica, quantitativos de alunos e locais de atuação | 49 |
| QUADRO 5 | Procedimentos para transcrição e análise dos GF | 50 |
| QUADRO 6 | Legendas de identificação dos participantes dos GF, professores e abordagens psicológicas citadas nas transcrições | 60 |
| QUADRO 7 | Categorias e subcategorias oriundas das análises dos GF | 60 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|----------|--|----|
| TABELA 1 | Distribuição absoluta e relativa para os dados sócio, demográficos | 53 |
| TABELA 2 | Distribuição absoluta e relativa para os dados acadêmicos e laborais – 57 | 54 |
| TABELA 3 | Média, desvio padrão, amplitude e confiabilidade para as dimensões da escala de aprendizagem | 56 |
| TABELA 4 | Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção de funcionamento do curso de Psicologia/UFAM | 61 |
| TABELA 5 | Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção de funcionamento das disciplinas em clínica do curso de Psicologia/UFAM | 63 |
| TABELA 6 | Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção da relação entre professores e alunos do curso de Psicologia/UFAM | 65 |
| TABELA 7 | Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do curso de Psicologia/UFAM | 66 |
| TABELA 8 | Frequência de respostas referente a categoria e subcategorias sobre a percepção dos alunos de sua trajetória acadêmica no curso de Psicologia/UFAM | 68 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|--------|--|
| ABEP | Associação Brasileira de Ensino em Psicologia |
| CES | Câmara de Educação Superior |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CONDIR | Conselho Diretor Acadêmico |
| CFP | Conselho Federal de Psicologia |
| CSPA | Centro de Serviço de Psicologia Aplicada |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EAEA | Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem |
| FACED | Faculdade de Educação |
| FAPSI | Faculdade de Psicologia |
| GF | Grupo Focal |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LSI | <i>Learning Style Inventory</i> |
| MEC | Ministério da Educação |
| NAP | Núcleo de Atendimento Psicológico |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| UFAM | Universidade Federal do Amazonas |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| 1 INTRODUÇÃO | 11 |
| 2 JUSTIFICATIVA | 13 |
| 3 QUADRO TEÓRICO | 14 |
| 3. 1 CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM..... | 14 |
| 3.1.1 Da teoria do condicionamento à uma perspectiva cognitivista. | 15 |
| 3.1.2 Estilos de Aprendizagem: autoconhecimento em benefício da aprendizagem. | 19 |
| 3.1.3 Aprendizagem metacognitiva: como aprendo a aprender? | 22 |
| 3.1.3.1 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS..... | 27 |
| 3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO FAVORECIMENTO DE CONDIÇÕES METACOGNITIVAS..... | 32 |
| 3.3 AS DISCIPLINAS EM PSICOLOGIA NA ÁREA CLÍNICA NA FORMAÇÃO DO TERAPEUTA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES..... | 37 |
| 4 OBJETIVOS | 42 |
| 4.1 GERAL..... | 42 |
| 4.2 ESPECÍFICOS..... | 42 |
| 5 MÉTODO | 42 |
| 5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO | 42 |
| 5.2 LOCAL DA PESQUISA | 42 |
| 5.3 PARTICIPANTES..... | 44 |
| 5.3.1 Critérios de Inclusão | 44 |
| 5.3.2 Critérios de Exclusão | 44 |
| 5.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS | 45 |
| 5.4.1 Questionário Sociodemográfico | 45 |
| 5.4.2 Questionário de Avaliação de Estilos de Aprendizagem | 45 |
| 5.4.3 Grupo Focal | 46 |
| 5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS..... | 48 |
| 5.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS | 50 |
| 5.7 ASPETOS ÉTICOS | 52 |
| 6 RESULTADOS | 52 |
| 6.1 DADOS QUANTITATIVOS | 52 |
| 6.1.2 Perfil sociodemográfico e educacional | 52 |
| 6.1.3 Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem (ANEXO 3) | 55 |
| 7.2 DADOS QUALITATIVOS | 59 |

| | |
|--|-----------|
| 7 DISCUSSÃO | 71 |
| 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 78 |
| 9 REFERÊNCIAS..... | 81 |
| APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ESTUDANTES) | 90 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO..... | 93 |
| APÊNDICE C – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL | 97 |
| APÊNDICE D – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA..... | 99 |
| ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO..... | 100 |
| ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA..... | 101 |
| ANEXO 3 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM | 102 |
| ANEXO 4 – ATA DE REUNIÃO CONDIR | 106 |
| ANEXO 5 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA..... | 107 |

1 INTRODUÇÃO

O psicólogo em formação, ao longo de sua trajetória acadêmica, precisa reunir uma série de habilidades e competências que legitimem sua prática profissional, principalmente no espaço clínico. As diversas disciplinas com as quais ele tem contato durante a graduação trazem o aporte teórico que deverá ser empregado quando o mesmo estiver em contato com o paciente. Segundo Barletta e Fonseca (2011), um dos primeiros momentos em que este sujeito precisa requisitar tais conhecimentos se dá no Estágio Supervisionado Clínico, no qual juntamente com um grupo de colegas conduzidos pelo professor supervisor acontecerá o treino do atendimento psicoterápico.

Neste espaço, professor e estudantes precisam estabelecer uma relação de confiança e aprendizagem que possibilitem a construção das habilidades e competências necessárias para o exercício da profissão, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que regulamentam o processo formativo desses futuros profissionais. Para tanto, o domínio teórico e emprego de tais conceitos durante a atividade prática, requer do aluno propriedade sobre seus processos cognitivos compreendendo quando, como e porque determinado conceito ou estratégia deve ser utilizado (BRASIL, 2011).

De acordo com Barletta, Delabrida e Fonsêca (2011), ainda que se reconheça tamanha relevância do Estágio Clínico no processo formativo do aluno, há pouco consenso no que diz respeito a atuação docente para a prática de supervisão. Cada professor desenvolve um trabalho de acordo com a abordagem teórica com a qual atua, fazendo uso de suas experiências prévias, avaliando e conduzindo o processo ensino-aprendizagem a partir de parâmetros próprios. Pensar na maneira como discente aprende também é fundamental para este processo. Levá-lo a refletir sobre suas próprias habilidades e maneira que constrói conhecimento é parte integrante do caminho trilhado ao longo do ensino, condições que podem ser observados por meio do processo metacognitivo de cada sujeito.

A metacognição como teoria psicológica, significa para além da cognição, cuja principal característica está em conhecer a si mesmo, entendendo como se dá o próprio processo de aprendizagem. Assim, os alunos que são capazes de identificar seus processos de aprendizagem, autorregulam sua cognição, possuem maiores habilidades em resolução de problemas e aplicabilidades teóricas durante uma atividade. A prática docente ao favorecer no processo ensino-aprendizagem estratégias metacognitivas, fornece ao estudante conhecimento teórico e cognitivo para desenvolver o trabalho terapêutico de maneira eficaz, pois permite acessos a metamemória, a

definição de estratégias de resolução de problemas e uso adequado de teorias (FLAVELL, 1979; PORTILHO, 2011).

Falar sobre metacognição implica também considerar o processo de aprendizagem dos supervisionados. Braghinolli (et al., 2012) diz que cada indivíduo possui uma maneira única de aprender e de se relacionar com o conhecimento, cabendo ao professor trazer significado ao conteúdo trabalhado no espaço acadêmico. Compreendendo como o discente aprende é possível implementar estratégias de ensino que otimizem o que este tem de melhor, transformando a aprendizagem em um processo significativo.

No Estágio Supervisionado Clínico, tal demanda se potencializa, pois trata-se dos primeiros contatos do estudante com o atendimento psicoterapêutico, aumentando a responsabilidade que o mesmo tem diante da demanda do paciente, além de necessitar de uma prática docente capaz de atender as necessidades deste discente. Conhecer o estilo de aprendizagem de cada um possibilita ao professor o emprego de metodologias mais acertadas durante este processo.

Para definir quais as habilidades e competências serão favorecidas durante o processo formativo, baseia-se a prática educativa não somente nas linhas metodológicas, mas nos documentos educacionais que deliberam sobre a implementação e construção dos Projetos Pedagógicos do Cursos (PPC) de nível superior. Tanto os objetivos das disciplinas trabalhadas, quanto as próprias orientações seguidas na homologação de qualquer curso de nível superior está embasada nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) oriundas do Ministério da Educação (MEC) (CURY; NETO, 2014).

Entendendo quais são os objetivos do Estágio Supervisionado Clínico a partir dos referidos documentos, a prática docente deve estar em consonância com o que se pontua na legislação vigente. Portanto, esta pesquisa também apresenta pontos relevantes sobre a orientação nacional advindo dos documentos oficiais para a construção da prática formativa do psicólogo.

Percebe-se, então, que o trabalho docente carrega a responsabilidade de engendrar vários fatores que culminem numa formação de qualidade para o futuro terapeuta. Diante de tal contextualização, levante-se as seguintes perguntas: como o professor orientador conduz o processo de ensino e aprendizagem nas atividades práticas em disciplinas da área da Psicologia Clínica? As metodologias adotadas por professores supervisores favorecem a metacognição destes estudantes? De que maneira a reflexão sobre os estilos de aprendizagem dos discentes auxilia no processo de formação profissional desses indivíduos?

2 JUSTIFICATIVA

A aprendizagem é inerente a vida do ser humano. Sejam em ambientes educacionais ou não, é possível aprender de forma significativa a partir das experiências vivenciadas por cada indivíduo, o que requer um ensino para além de aspectos conteudistas, investigando de que maneira o sujeito se relaciona e constrói seu próprio conhecimento. Apoiados em conceitos advindos da psicologia, docentes das mais diversas instâncias educacionais passam a compreender e a executar melhores metodologias para que a aprendizagem seja otimizada dentro dos espaços formais de educação, especialmente no nível superior (PILLETI; ROSSATO, 2015).

A psicologia apresenta diversas vertentes que embasam as possibilidades de aprendizagem dos indivíduos. As teorias cognitivas, dentre as várias concebidas no meio científico, por exemplo, definem a aprendizagem como o resultado da relação dos processos de organização internas do sujeito com o mundo externo. Segundo Ausubel (1963), a aprendizagem é resultado de uma comunicação com o mundo, culminando em uma rede de conteúdos cognitivos denominados conhecimentos. As estruturas cognitivas se (re)organizam a partir de novas informações e integrações que são adquiridas ao longo de experiências de aprendizagem (PILLETI, 2013).

Nessa relação com o mundo, o indivíduo atribui significações a realidade em que está inserido, o que possibilita a construção de novos significados a partir de pontos de ancoragem, resultado das interações relacionais de cada um. Stenberg e Osório (2000) afirmam que por meio da aprendizagem, novos conceitos e novos comportamentos são mantidos nesta estrutura cognitiva apoiados em processos cerebrais como atenção, memória, entre outros, que passam a integrar os pensamentos e os repertórios de cada aprendiz, possibilitando a resolução de problemas, mesmo que estes, *a priori*, parecem insolúveis.

As considerações sobre a aprendizagem e como ela ocorre não se esgotam. No ambiente acadêmico, onde a aprendizagem deve acontecer por excelência, é relevante discutir tais processos para entender suas peculiaridades, oferecer subsídios e criar condições adequadas para que a aprendizagem ocorra com eficácia. É preciso compreender como cada indivíduo aprende, mas não somente isto, aprenda a aprender, otimizando assim a formação proposta, conforme pontua Nogueira e Leal (2015). Quando se trata do terapeuta clínico em formação, de acordo com Pereira e Lages (2013), as estratégias de ensino utilizadas em seu processo formativo precisam favorecer conexões entre o que este sujeito aprendeu e aprende ao longo da graduação, de maneira a requerer tais conteúdos durante o atendimento clínico.

Para entender como esses processos de aprendizagem ocorrem em estudantes de graduação, sob um ponto de vista da metacognição, buscar-se-á compreender como o sujeito é capaz de identificar seus processos de aprendizagem, ou seja, como ele é capaz de desenvolver modos (esquemas) eficazes de lidar com a informação recebida por meio da análise de seus pensamentos (PORTILHO; DREHER, 2012). Vale ressaltar que o conceito de metacognição, bem como investigações nesse âmbito científico são pouco difundidos no meio acadêmico (apesar dos primeiros estudos datarem por volta de 1970), mas não menos eficazes no que diz respeito a construção do conhecimento. Saber que fatores internos são executados durante a aprendizagem pessoal, como, quando e onde utilizá-los e que efeitos exercem sobre a formação do profissional serão pontos pertinentes e necessários a investigação.

É intrínseca à formação do terapeuta a compreensão dos processos de aprendizagem, tendo em vista que durante sua atuação profissional, este sujeito requererá tudo que foi aprendido ao longo de sua jornada acadêmica para conduzir seus clientes pelo caminho do autoconhecimento e da mudança de comportamento, quando necessário (BARLETTA; DELABRIDA; FOSENCA, 2012). Portanto, a relevância desta pesquisa encontra-se no desvelamento da prática formativa desses futuros profissionais, levando em consideração o caminho da construção do conhecimento percorrido por eles, especialmente durante o Estágio Supervisionado Clínico, compreendendo que existem variadas maneiras de atuar e interpretar o fazer psicológico, o que faz necessário definir ações coerentes, capazes de subsidiar a este profissional e a sociedade em geral, clareza sobre o exercício desta profissão. A metacognição como teoria, sobretudo, de autoconhecimento, possibilitará conexões úteis durante o fazer psicoeducacional.

3 QUADRO TEÓRICO

3.1 CONTEXTUALIZANDO A APRENDIZAGEM

O homem, desde o início da humanidade, passa por processos de aprendizagem, o que lhe permitiu evoluir e desenvolver habilidades em todos os aspectos de sua existência. Para Dorneles (et al., 2013), entender o processo evolutivo deste homem requer compreender que a aprendizagem é peça chave para sua sobrevivência, pois quanto mais conhecimento produzido, mais domínio sobre o meio este homem possui. Ao longo da história é possível identificar não somente a evolução da espécie humana, mas como os processos de aprendizagem ocorreram e ainda ocorrem nos dias atuais.

Dorneles (et al., 2013) e Lakomy (2014) concordam que saberes construídos ao longo da vida são resultados de processos de aprendizagem desencadeados em diversas circunstâncias, sejam de aspectos formais ou não. A aprendizagem independe, por exemplo, de sistematização, mas acontece nas mais variadas instituições com ou sem intenções definidas, bastando apenas estar vivo para aprender. Esta, como aquisição de novos conhecimentos, distingue-se a partir da perspectiva teórica abordada, o que traz uma infinidade de possibilidades para um mesmo processo.

Freire (1996), teórico da educação, afirma que não existe apenas um saber, mas saberes diferentes construídos a partir das relações estabelecidas de cada sujeito dentro de seu contexto social e particular. Cada indivíduo aprende a partir daquilo que traz consigo, correlacionando com experiências já vividas e reorganizando os conhecimentos adquiridos. Partindo do desejo de investigar processos de aprendizagem diante do contexto da formação do psicólogo clínico, urge aprender sobre os processos de aprendizagem pessoais, de modo que compreendendo a si mesmo é possível também compreender aquele que se deseja investigar/ensinar.

É provável encontrar respostas para os questionamentos relacionados a maneira como o indivíduo é capaz de aprender através das mais diversas teorias da aprendizagem, das mais variadas abordagens. Seja pelo eixo comportamental, seja do ponto de vista cognitivista, diversos autores passeiam entre conceitos e probabilidades que os seres humanos encontram para processar a informação e transformá-la em aportes úteis para a vivência cotidiana e profissional (MOREIRA; MANSINI, 2001). Delinear as perspectivas teóricas de determinados autores e correlacionar tais conceitos, se faz pertinente nesta pesquisa em questão.

Portilho (2011) clarifica esta discussão quando afirma que o modelo de ensino, a motivação pessoal para aprender ou até mesmo as contingências que permeiam o processo de aprendizagem são questionamentos e pontos importantes para entender o que é aprender. Sobretudo, é preciso ampliar a discussão para identificar como o sujeito é capaz de mensurar seus processos internos de aprendizagem, otimizando sua possibilidade de aprender com sucesso. Desse modo, será apresentado a seguir um recorte sobre duas das principais teorias da aprendizagem: condicionamento e cognitivista, que servirão de suporte para adiante tratar do conceito metacognitivo e estilos de aprendizagem propostos por esta dissertação.

3.1.1 Da teoria do condicionamento à uma perspectiva cognitivista.

O empirismo, uma teoria defendida pelo filósofo John Locke (1954), aponta que todo o conhecimento humano é adquirido a partir de experiências vividas, descartando a possibilidade de conhecimentos inatos e pré-existentes. Define-se, prioritariamente, a partir de fatos observáveis pelo

sujeito a partir das sensações (de origem interna) e reflexões (de origem externa), que se apresentam como representações. Nesse contexto, o pensamento gera conexão entre as experiências vividas, produzindo então conhecimento (BECKER, 2008).

De acordo com Moreira e Medeiros (2009), a aprendizagem sob a ótica do comportamento, apresenta a ideia de que o ambiente exerce um papel fundamental na aquisição de novos conhecimentos, tendo em vista que ao receber estímulos adequados o sujeito é capaz de realizar associações mais precisas e, conseqüentemente, aprender com maior facilidade. Tais estímulos são elucidados pelas contingências presentes no ambiente e nas respostas emitidas pelo indivíduo. Dentre os estudiosos que defendem esta vertente como meio eficaz de aprendizagem está B.F. Skinner cuja teoria apoia-se nos pressupostos empiristas de Locke.

Skinner (1984) traz considerações sobre as condições do organismo e como ele opera, por isso é conhecida como Teoria do Condicionamento Operante. Para o autor, aprendizagem caracteriza-se como a mudança nas probabilidades das respostas emitidas causadas por condicionamentos, estas são apresentadas após estímulos aplicados ao ambiente, dando via aos comportamentos desejáveis, que por sua vez são reforçados para que sejam mantidos ou não. Esses reforços (positivos ou negativos), segundo Almeida (et al., 2013), agem na ocorrência de determinado modo de conduta, por isso a essência do aprender não está apenas na substituição de estímulos, mas nas respostas emitidas e suas possíveis transformações.

Desse modo, o ensino apresenta-se como vários reforços contingenciados aplicadas à aprendizagem. Em espaços formais de educação é possível identificar diversos fatores condicionantes de aprendizagem, desde a disposição estrutural do ambiente até as formas de avaliação adotadas pelas instituições de ensino. Desde a infância, o sujeito envolve-se em movimentos que geram ação e resposta, como caracteriza Pozo (2005), o que possibilita a construção de novos comportamentos a partir das interações com diferentes objetos e pessoas, seu próprio modo de ver e agir diante do mundo. Por isso, a partir do repertório comportamental de um indivíduo é possível ainda estabelecer novos comportamentos fazendo uso de um procedimento denominado modelagem.

Segundo Moreira e Medeiros (2009, p. 60), a modelagem caracteriza-se como “um reforçamento diferencial que resulta, por meio de aproximações sucessivas, em um novo comportamento”, ou seja, é um processo de condicionamento operante, cuja aplicação se dá nas respostas emitidas pelo sujeito. Este conceito ganha novas definições quando observada de um ponto de vista cognitivista, atrelando ao comportamento para além das características do ambiente, mas levando em consideração fatores pessoais de cada sujeito durante o processo de aprendizagem.

Ao observar não apenas os estímulos ambientais e as respostas elucidadas pelos sujeitos, Bandura (1997), principal teórico da Teoria Social Cognitiva, parte do pressuposto do condicionamento para tratar da importância da aprendizagem através de interações sociais, trazendo como princípio que a observação é fator fundamental na aquisição de novos comportamentos, de tal modo que para acontecer a aprendizagem o sujeito necessita dos processos internos como mediadores dessa nova obtenção, afirmando que a capacidade de regulação cognitiva exercida pelos sujeitos possibilita intervir na relação de imitação que o sujeito faz do mundo ao seu redor.

Para Bandura (2008), o modo de aprender do ser humano é maleável, acontece ativamente ou por observação, seja por meio de experiências ou por modelação, respectivamente. Contrapondo ao behaviorismo, o teórico afirma que por meio da observação o sujeito apresenta vantagens superiores àqueles que são submetidos a reforços ou punições, o que preserva seus esquemas cognitivos e mantém o seu desenvolvimento social adequado. Por isso, denomina-se Social Cognitiva, o que explica a sua preocupação em valorizar aspectos internos e sociais dentro de seu arcabouço teórico.

A regulação cognitiva presente em cada indivíduo, permite que o sujeito por meio da observação, guarde na memória as lembranças vividas armazenando e as simbolizando, o que para o teórico determina o processo de aprendizagem por meio da modelação, conceito que não se limita somente a imitação. Outros fatores importantes são ainda a atenção que o sujeito dá ao modelo observado, além de processamentos motivacionais que estão ligados a autoeficácia, definição cujo cerne está na capacidade individual de pensar, sentir, motivar-se e de atuação de qualquer sujeito influenciando na maneira como a pessoa elabora e realiza ações futuras (BANDURA, 2008).

Portillo (2011) afirma que ter consciência de si mesmo propicia uma aprendizagem mais eficaz. Desse modo, a autoeficácia mobiliza no comportamento do indivíduo, processos cognitivos, motivacionais, afetivos e seletivos que são essenciais em sua autorregulação. Tais crenças de eficácias acionadas por esses processos fundamentais, auxiliam na aprendizagem durante a vida. Ter objetivos claros e saber aonde se quer chegar auxiliam no processo da conquista. Por meio destes processos cognitivos, ao dar vazão a pensamentos adequados, a pessoa é capaz de ajustar suas ações a fim de alcançar um resultado, avaliando seu desempenho e traçando estratégias ao longo de suas vivências, pois perceber-se eficaz agrega novos meios ao que o sujeito deseja alcançar ao longo de sua história.

Cada indivíduo motiva-se a si próprio, o que resulta na mobilização de soluções e empenho para o alcance de resultados, por isso fatores motivacionais são fundamentais no sucesso alcançado pelo sujeito. Os processos afetivos estão vinculados as crenças e a capacidade interna de lidar com

situações adversas, indicando o modo de funcionamento de cada sujeito diante de situações desafiadoras, permitindo identificar suas barreiras e dificuldades (LAKOMY, 2014).

Durante a aprendizagem, o autoconhecimento é imprescindível, sobretudo para a superação de dificuldades, por isso o teórico defende uma educação voltada para os aspectos cognitivos, sociais e afetivos de cada sujeito, de modo a desenvolver em si crenças de eficácia e capacidade de autoeducação. Tal processo torna-se evidente na prática clínica, uma vez que psicólogo e paciente passam a trilhar um caminho de descobertas e novas possibilidades (LEARY, 2006). Deste modo, há de se considerar ainda, o conceito de “agência” apresentado por Bandura (2008). Ser agente, neste contexto, é a possibilidade que o sujeito apresenta de influenciar seu próprio funcionamento, transformando assim, intencionalmente, as ocasiões que vivencia. Possibilidades estas que tornam os sujeitos organizados, proativos, autorregulados e autorreflexivos.

Quanto mais próximo do que se deseja alcançar, mais autoeficaz o sujeito se torna. Portanto, os processos de mudanças e, conseqüentemente, de aprendizagem, se dão especialmente pela intencionalidade de mudar e aprender. Bandura (2008) segue pontuando que pessoas que se autogerenciam, apresentam planos e estratégias de ação para realizar as suas intenções. Dessa maneira, é possível fazer uma correlação também do papel do estudante e do paciente. Nessa semelhança, ambos passam por processos de entendimento de si e aquisição de novos saberes quando tem a liberdade de ser quem são, tornando-se o centro de sua própria história. Ambos precisam desenvolver estratégias adequadas para obter um resultado satisfatório ao que se propõem, seja no objetivo terapêutico, seja no que se deseja aprender formalmente.

No que se refere a aprendizagem formal do ambiente acadêmico, o professor tem papel basilar, já que apoia-se nas variadas teorias e metodologias educacionais que devem contribuir para a formação do aprendiz. Gadotti (2003) e Ghedin (2016) concordam que o professor deve reconhecer que cada sujeito é capaz de aprender e, ao relacionar o conteúdo apreendido com seus objetivos pessoais e eventos internos, aprende de forma muito mais expressiva. O indivíduo ao perceber suas condições pessoais, tem maior probabilidade de mudança comportamental, sendo ele mesmo responsável por este processo. Portanto, desenvolver autonomia, autoconhecimento e gerenciar suas próprias atitudes são atribuições que o estudante é capaz de alcançar, especialmente, se tiver auxílio docente para tanto.

A partir do pressuposto da Teoria Cognitivista, é possível pensar numa aprendizagem que envolve o ser humano como um todo, definindo-o como alguém que pensa, atua, interage e sente. Afonso (2010) testifica que a aprendizagem acontece quando o sujeito interpreta, transforma e dá significado as informações que recebe, estando hábil em aplicá-las em diferentes ocasiões. As

estruturas internas de cada indivíduo permitem que essa aprendizagem se estruture e organize, porém, é necessário um ambiente que beneficie tais eventos internos.

No espaço acadêmico, o professor deve proporcionar ao discente condições adequadas de aprendizagem, preparando o ambiente de modo que tudo que se ensine seja aprendido de maneira consciente e favorecendo a construção de significados, levando em consideração aspectos particulares da aprendizagem de cada um. A maneira que cada pessoa elege no momento de aprender aponta sua preferência, indicando assim que cada indivíduo tem um estilo próprio de aprendizagem.

3.1.2 Estilos de Aprendizagem: autoconhecimento em benefício da aprendizagem.

Conforme apontado anteriormente, a aprendizagem é um exercício ativo que requer o engajamento de diversas habilidades cognitivas ao mesmo tempo. Oliveira, Santos e Scacchetti (2017) afirmam que a aprendizagem é um processo que demanda do sujeito organização, armazenamento e reestruturação de conhecimentos pré-existentes, considerando não somente os aspectos cognitivos envolvidos, mas suas características pessoais as quais exercem influência direta sobre seu modo de aprender.

Oliveira, Santos e Scacchetti (2017) acordam com Trassi (2012) quando entendem que a aprendizagem exige envolvimento efetivo do aprendiz, resultando em mudanças comportamentais e alterações nas estruturas cognitivas, possibilitando a recepção e processamento da informação. Portanto, aprender é um trabalho diligente que exige o esforço de variadas habilidades cognitivas, sobretudo no ambiente acadêmico, exigindo do aprendiz padrões mais elaborados de pensamento e até mesmo informações mais irrelevantes na hora de processar a informação recebida.

Segundo Oliveira, Santos e Scacchetti (2016), a aprendizagem também é resultado das estruturas neurais que trabalham em prol desta finalidade. Os estímulos recebidos do ambiente fazem conexões com os conhecimentos pré-existentes na cognição, transformando a cognição em um processador de informações. Ausubel (1968) já falava sobre este movimento quando definiu os espaços em que os conhecimentos são armazenados como subsunçores, que agem como âncoras para novas informações que encontram correlação com as que já existem neste espaço (MOREIRA, 2012).

Este armazenamento age na memória, o que pontuado por Sternberg (2000) é possibilitado pelas contingências ambientais que promovem este estímulo no raciocínio, permitindo o processamento das informações que podem ser acessadas rapidamente ou a longo prazo. Toda esta

informação, após passar da memória de trabalho para a de longa duração, permite ao sujeito acessá-las sempre que for preciso, recurso útil quando se trata do contexto formal de educação.

Mas não apenas fatores externos influenciam nesta aquisição de novos conhecimentos, características pessoais são determinantes para que isso ocorra. Zhang e Stenberg (2005) dissertam sobre o perfil adotado por diferentes indivíduos diante de situações de aprendizagem, consideram as preferências para acionar as informações e a execução de tarefas como um estilo intelectual que, por sua vez, contém em si aspectos cognitivos, afetivos, fisiológicos, psicológicos e sociológicos.

Não há uma única conceituação para definir tais estilos. Apesar dos diferentes significados e conjecturas encontradas na literatura, há consenso quanto as variadas maneiras de aprendizagem e resultados que cada um é capaz de alcançar, concordando que existem sim diferentes estilos de aprendizagem. É o que apresenta Santos e Mognon (2010) ao afirmarem que tais estilos influenciam diretamente na interpretação, apropriação da realidade e ancoragem das informações por parte dos diferentes sujeitos, transformando tais aspectos em conhecimentos. O quadro 1, apresentado por Oliveira (2012), caracteriza bem os diferentes teóricos e suas definições acerca dos estilos de aprendizagem.

Quadro 1 – Teorias dos Estilos de Aprendizagem e suas definições.

| Autores | Definições |
|---------------------------|--|
| Claxton e Ralston (1978) | Estilo de aprendizagem é uma forma consistente de responder e utilizar os estímulos em um contexto de aprendizagem. |
| Dunn, Dunn e Price (1979) | Estilo de aprendizagem é uma maneira pela qual os indivíduos respondem a estímulos ambientais, emocionais, sociológicos e físicos. |
| Hunt (1979) | A definição de estilos de aprendizagem baseia-se nas condições educativas com as quais o aluno está em melhor situação para aprender ou que estrutura necessita o aluno para aprender melhor. |
| Gregorc (1982) | O estilo de aprendizagem consiste em comportamentos distintos que servem como indicadores da maneira como a pessoa aprende e se adapta ao ambiente. |
| Schmeck (1982) | Estilo de aprendizagem é o estilo que um indivíduo manifesta quando se confronta com uma tarefa de aprendizagem específica. É também uma predisposição do aluno em adotar uma estratégia particular de aprendizagem, independentemente das exigências das tarefas. |
| Keefe (1982) | Os estilos de aprendizagem são constituídos por traços cognitivos, afetivos e fisiológicos que funcionam como indicadores relativamente estáveis da forma como os alunos percebem, interagem e respondem ao ambiente. |
| Butler (1982) | Concebe estilos de aprendizagem como o significado natural da forma como uma pessoa, efetiva e eficientemente compreende a si mesma, o mundo e a relação entre ambos. Indica uma maneira distinta do aluno se aproximar de um projeto ou episódio de aprendizagem, independentemente da inclusão de uma decisão explícita ou implícita por |

| | |
|-------------------------------|---|
| | parte deste. |
| Kolb (1984) | Os estilos de aprendizagem podem ser definidos como um estado duradouro e estável que deriva de configurações consistentes das transações entre o indivíduo e seu meio ambiente. |
| Dunn (1986) | Estilos de aprendizagem são as condições através das quais os indivíduos começam a concentrar-se, absorver, processar e reter informações e habilidades novas e difíceis. |
| Entwitle (1988) | Estilo de aprendizagem é como uma orientação do indivíduo para a aprendizagem, ou seja, a consistência na abordagem que um indivíduo demonstra na realização de tarefas específicas de aprendizagem. |
| Smith (1988) | Os estilos de aprendizagem são como modelos característicos pelos quais um indivíduo processa a informação, sente e se comporta nas situações de aprendizagem. |
| Felder e Silverman (1988) | Estilo de aprendizagem reflete a maneira como o estudante aprende. Os alunos aprendem em muitas maneiras: ao ver e ouvir, refletir e agir, raciocínio lógico e intuitivo, memorização, visualização, analogias e construção de modelos matemáticos. Quanto um determinado estudante aprende em uma classe é regido, em parte, pela capacidade nata do aluno, preparação prévia e também pela compatibilidade de seu estilo de aprendizagem e estilo do professor. |
| Alonso, Gallego, Honey (1994) | Concebem estilos de aprendizagem como conclusões as quais os seres humanos chegam acerca da forma como atuam as pessoas, abarcando dois níveis: o sistema total do processamento do pensamento e as qualidades peculiares da mente utilizadas para estabelecer laços com a realidade. |
| Sarasin, Lynne, Celli (1999) | Estilo de aprendizagem pode ser definido como certo padrão específico de comportamento e/ou desempenho segundo a qual o indivíduo toma novas informações e desenvolve novas habilidades e o processo pelo qual o indivíduo mantém novas informações ou habilidades. |

Fonte: Oliveira, 2012.

No contexto da educação formal, Miranda e Morais (2014) apontam que tais considerações sobre os estilos de aprendizagem precisam ser observadas, tendo em vista a necessidade de lidar com uma quantidade significativa de informações e conteúdos que, dependendo da finalidade do ensino, deverão ser empregadas em momentos posteriores. Cada pessoa manifesta interesses particulares em relação a áreas do conhecimento. Gostar mais ou menos de uma disciplina, ter afinidade com determinado conteúdo, identificar-se com a metodologia aplicada pelo professor em detrimento de outro, faz parte do estilo pessoal de cada um, afirma Afonso (2010). Por isso, de acordo com Oliveira, Santos e Scacchetti (2017), o aluno é sujeito ativo em seu processo de aprendizagem, já que processa, analisa e arquiva uma nova informação a partir de suas características pessoais.

Mesmo que a aprendizagem traga aspectos globais em seu processo, é particularmente que cada pessoa (re)significa o que experimenta, portanto, como outrora pontuado, a aprendizagem atua

diretamente no repertório de cada indivíduo, construindo assim novos conhecimentos. Há quem aprenda melhor a partir de explicações orais, outras com dados visuais, outras repetindo para si e para outrem o que aprendeu, variadas maneiras que pontuam bem as possibilidades e peculiaridades individuais no momento da aprendizagem (SANTOS; MOGNON, 2010).

Professor e aluno, agentes nesse processo de ensinar e aprender, precisam compreender de maneira adequada os modos como lidam com o conhecimento, especialmente a figura do docente. Este carrega a responsabilidade de mediar a aprendizagem, entendendo a heterogeneidade dos alunos e fazendo uso de estratégias de ensino que se adequem ao diferentes estilos, permitindo assim um maior aproveitamento dos conteúdos trabalhados, tornando a aprendizagem mais significativa (INÁCIO; OLIVEIRA; MARIANO, 2017).

Oliveira, Santos e Scacchetti (2016) ao proporem estudos sobre os estilos de aprendizagem, delineiam a teoria sob o ponto de vista do comportamento, dirigindo a investigação para as preferências individuais vivenciadas em situações de aprendizagem. Indicando assim uma escala elaborada por Santos (2008), cuja intenção é avaliar cinco dimensões dos estilos de aprendizagem, tais como condições ambientais, condições sociais, condições instrumentais, condições pessoais e condições de atividade. Esta dissertação busca avaliar os estilos de aprendizagem de alunos do Estágio Supervisionado Clínico em Psicologia a partir dessas dimensões.

As dimensões apresentadas por Santos (2008) possibilitam aferir o nível de autoconhecimento dos sujeitos em questão, de modo que é possível correlacionar tais estilos com as estratégias metacognitivas adotadas por eles ao longo de seu processo formativo, especialmente no Estágio. Desse modo, no subtópico a seguir, apresentar-se-á a definição da teoria metacognitiva e como as estratégias metacognitivas são relevantes para uma aprendizagem significativa.

3.1.3 Aprendizagem metacognitiva: como aprendo a aprender?

Compreender de que maneira a aprendizagem acontece, quais as características pessoais empregadas neste processo e quais estratégias podem ser adotadas para otimizar esta ação é fundamental para qualquer pessoa ligada a um contexto formal de educação. Não obstante, o psicólogo em formação precisa conhecer-se para melhor empregar os conteúdos trabalhados durante a graduação em sua vida profissional.

Após observar a relevância dos estilos de aprendizagem como ferramenta útil no processo formativo do aluno, entende-se que a noção do modo particular de se aprender passa primeiro pelo autoconhecimento e consciência de seus processos internos e pelo domínio da própria cognição. Desse modo, a metacognição traz contribuições expressivas a esta temática, ressignificando a

relação do sujeito com a aprendizagem. Portilho (2004) defende esta ideia, uma vez que encontra ligação direta entre os estilos de aprendizagem e a metacognição, tendo em vista que o sujeito passa a perceber seu modo de funcionamento e porque funciona de determinada maneira. Segundo a autora, ser consciente destes aspectos permite ao sujeito a possibilidade de mudar sua atitude em função da tarefa que deve desempenhar.

A Metacognição é um constructo da psicologia bem recente em comparação a outras teorias da aprendizagem, suas reflexões dizem respeito ao conhecimento de si mesmo e ao ato de aprender. Segundo Portilho e Dreher (2012), metacognição significa para além da cognição, caracterizando o conhecimento em si, a análise, a avaliação de como se conhece. Tem como precursor Flavell (1979), um dos pioneiros da teoria, cujas pesquisas inicialmente tratavam da metacognição como um recurso da memória nas quais as funções se estendiam a linguagem, comunicação, atenção, compreensão e solução de problemas. A partir da análise da teoria de Processamento da Informação e conceitos advindos da teoria piagetiana, Flavell (1979) passa a conceituar metacognição como o conhecimento, a consciência e o controle que o indivíduo apresenta de seus processos cognitivos, o que segundo Portilho (2011), refere-se ao autoconhecimento de seus artifícios e produtos cognitivos.

De acordo com Deffendi (2016), a metacognição caracteriza-se ainda como tudo aquilo que o sujeito sabe e acumulou sobre seus aspectos cognitivos ao longo de sua vida. Sua estrutura estaria dividida em objetivos cognitivos (as metas para se realizar determinada tarefa), ações cognitivas (o que se faz para atingir tais metas), experiência metacognitiva (atividade relacionada ao evento cognitivo de maneira subjetiva, ter a sensação de saber sobre alguma coisa, mesmo que a definição ou conceito não estejam claros, influenciam no comportamento e na maneira como o sujeito aprende) e conhecimento metacognitivo (o conhecimento que o sujeito tem de seus aspectos cognitivos como um todo), todos aspectos interligados e monitorados do processo metacognitivo, conforme se observa na Figura 1.

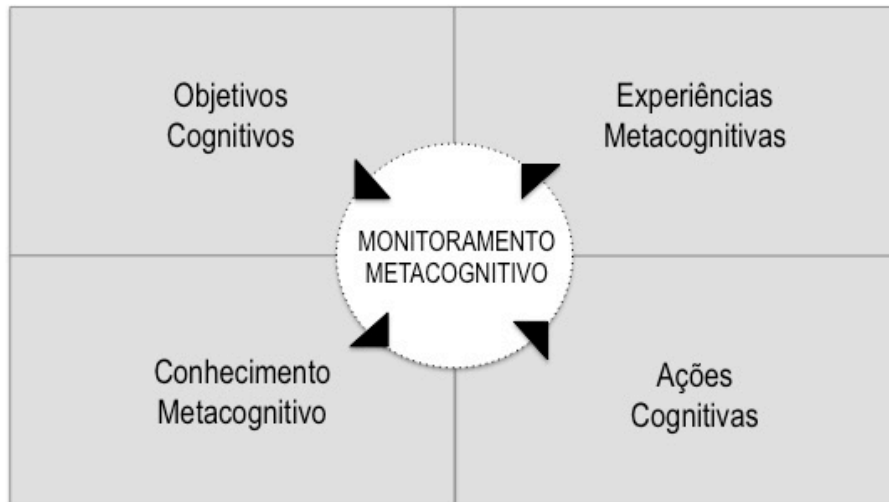


Figura 1. Modelo de metacognição.
Fonte: Adaptado de Flavell (1979).

Outros teóricos apontados na literatura investigada que estão na vanguarda de estudos relacionados a metacognição são Nelson e Narens (1996). Estes partiram do pressuposto teórico de Flavell (1979) e propuseram um modelo metacognitivo relacionado com o fluxo de informação estabelecidos entre os níveis meta e objeto. Explicam que o nível objeto, hierarquicamente subjugado ao nível meta, caracteriza-se como o nível onde acontece a atuação cognitiva. Já o nível meta atua modificando o nível objeto a partir das informações obtidas por ele. A Figura 2 proposta por Nelson e Narens (1996) apresenta a definição dos autores sobre o fluxo de informação no processo metacognitivo.

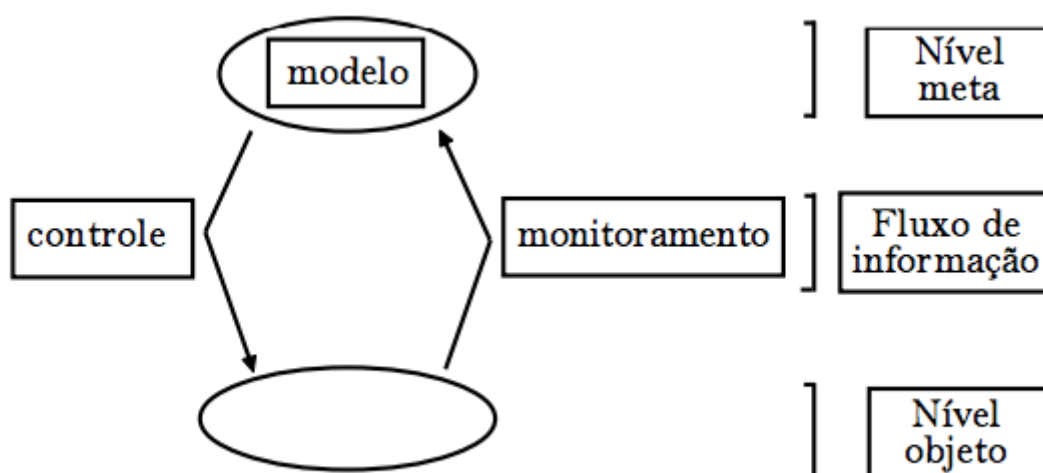


Figura 2. Fluxo de informação no processo metacognitivo.
Fonte: Nelson e Narens (1996, pág. 60).

Quando acontece o movimento da cognição para o nível acima, ou seja, o nível meta, acontece o monitoramento do nível objeto, o que se exprime na representação mental da realidade cognitiva do sujeito. Rosa (2014) aponta que ao ocorrer o processo inverso, quando a informação proveniente do nível meta movimenta-se em direção ao nível objeto, dá-se o fenômeno de regulação do processo cognitivo, trazendo ao sujeito a capacidade de autorregular-se e de focar na atividade cognitiva de maneira plena.

O conhecimento metacognitivo faz uso de ações cognitivas básicas (memória, atenção, etc.) a partir da necessidade do indivíduo elevando o processo ao nível meta. Deffendi (2016) e Rosa (2014) completam que durante o monitoramento pondera-se sobre o contexto em que esse recurso cognitivo foi acionado para poder chegar a última instância hierárquica. Por fim, é na regulação cognitiva que se chega a uma estratégia de resolução no contexto em que surgiu. Tudo ocorre de maneira simultânea e em fração de segundos, o que não caracteriza uma ordem cronológica de ocorrência.

Afonso (2010) pontua que há uma linha tênue entre os processos cognitivos e metacognitivos, principalmente no que diz respeito aos eventos internos de cada indivíduo e das estratégias adotadas. Emoção, motivação, atenção, etc., são fundamentais no processo de aprendizagem e perpassam pelas condições metacognitivas de um sujeito, mas não podem ser confundidas com a definição do termo. Discernir até que ponto a atuação é cognitiva ou metacognitiva nos processos internos é o grande desafio desta teoria. Ao permitir um paralelo entre os conceitos de estratégia metacognitiva e cognitiva, por exemplo, é possível vislumbrar suas diferenças, conforme o Quadro 2.

Quadro 2 – Distinções entre estratégias metacognitivas e estratégias cognitivas.

| ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS | ESTRATÉGIAS COGNITIVAS |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento sobre a cognição; • Análise interna para saber que estratégias utilizar; • Conhecimentos armazenados; • Autorregulação da atividade desenvolvida. • Análise metacognitiva de uma situação | <ul style="list-style-type: none"> • Habilidades para realizar a tarefa (execução); • Procedimentos empregados para realizar a estratégia selecionada; • Resolução efetiva da tarefa. • Procedimento adotado para colocar a análise em ação |

Fonte: Afonso (2010).

É possível ainda perceber neste delineado teórico, que a metacognição não se reduz apenas a “conhecer os processos cognitivos” – o que seria restringir a potencialidade que a teoria tem sobre as demandas de aprendizagem, conforme aponta Lima Filho e Bruni (2016), mas apresenta-se como

um artifício que permite ao sujeito monitorar, autorregular e construir estratégias que aumentam sua capacidade cognitiva, possibilitando um maior aproveitamento das experiências e dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua aprendizagem, sejam eles educacionais ou não. Compreender a finalidade das tarefas relacionadas ao processo de aprendizagem, projetar sua execução, bem como realizar alterações ao longo da aprendizagem são características de um bom domínio metacognitivo, que reverberam ainda sobre a comunicação, compreensão oral e escrita e na resolução de problemas, somando ao processo de entendimento mais expressivo quanto ao que se aprende (BORUCHOVITCH, 2014).

Perceber possíveis dificuldades e falta de compreensão na realização de determinadas atividades, também são características importantes neste processo, pois superar as dificuldades encontradas também é metacognição. Gonçalves e Martins (2013) destacam, portanto, a importância do conhecimento não apenas para o que notoriamente já se sabe, mas também para o que se desconhece. Vale salientar que a metacognição não encerra-se e/ou define-se a partir da eficácia na resolução de tarefas, segundo Deffendi (2016), pois ela se caracteriza por processos internos, que não necessariamente precisam e/ou serão externalizados.

Portilho (2011) afirma que Flavell (1979) e Nelson e Narens (1996), apesar de interpretarem o processo metacognitivo de maneiras distintas, partem do mesmo pressuposto teórico para apresentar suas definições. A teoria do Processamento da Informação é o ponto de partida para tais autores, o que possibilita um diálogo entre essas propostas, buscando compreender os procedimentos de aquisição de conhecimento, como o indivíduo percebe seu entendimento ou não diante de determinados assuntos (o que é visto de modo muito particular de pessoa para pessoa). Em seu texto “Especulações sobre a natureza e o desenvolvimento da metacognição” Flavell (1987), fala sobre a importância de delinear-se modelos de Processamentos de Informação, cuja finalidade seria identificar conhecimentos mais precisos sobre os processos cognitivos, propondo a partir de tais elementos um monitoramento e regulação da aprendizagem.

Burón (1997) e Mayor (1995) também apresentam notórias contribuições para o entendimento da metacognição. O primeiro a define como um conhecimento autorreflexivo, de modo que o indivíduo volte o olhar para si mesmo, afim de aprender com maior significado. Já o segundo, afirma que a metacognição é o resultado de regulação do controle cognitivo ligados pela autopoise. Este último diz que o sujeito é capaz de perceber o que funciona para si, sempre avaliando se as estratégias adotadas tem se mostrado eficazes quanto ao que precisa aprender, além de modificá-las quando houver necessidade, autoavaliando seu desempenho. A capacidade interna

do ser humano de autorregular-se, aferindo o que lhe favorece no processo de aprendizagem é de fato o próprio conhecimento ancorado e significativo.

Por isso, Portilho e Dreher (2012) consideram que a importância de se pensar nas estratégias metacognitivas são fundamentais na compreensão da teoria, possibilitando a análise sobre o conhecimento construído pelo sujeito, a execução, solução e regulação encontrada para determinadas tarefas desenvolvidas pelo mesmo. O autoconhecimento gera autonomia, permitindo maior controle das estratégias adotadas através de planejamento prévio para alcançar determinados objetivos.

De tal modo, Jou e Sperb (2006) asseguram que a pessoa consciente de sua metacognição é capaz de dar-se conta quando a aprendizagem não aconteceu, modificando o que for preciso para alcançar resultados adequados. Pessoas alheias a essa condição, dificilmente planejam ou avaliam seus resultados, o que implica em pouca efetividade na execução da tarefa e, conseqüentemente, menor aprendizagem. Dreher (2016) ressalta que as estratégias metacognitivas são diretamente ligadas ao contexto cognitivo, de modo que a primeira permite o monitoramento do segundo. Para tanto, é preciso entender o que fundamenta essas estratégias e de que maneira elas podem ser identificadas, condição esta, apresentada no subitem a seguir.

3.1.3.1 ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS

De acordo com Mayor, Suengas e Marqués (1995), as estratégias metacognitivas podem ser definidas como consciência, controle e autopoiese¹, instâncias estas que permitem ao sujeito controlar melhor seus conhecimentos metacognitivos. A estratégia de consciência seria a capacidade do sistema cognitivo do ser humano em obter consciência/conhecimento de si mesmo. Esta instância, por sua vez, está subdividida em três variáveis denominadas de pessoa, tarefa e estratégia. A Figura 3 proposta por Portilho (2011) demonstra como acontece o processo metacognitivo e as estratégias nelas empregadas.

¹ Segundo Maturana (2001 apud MOREIRA, 2004), autopoiese refere-se a reflexão sobre o conhecer e o conhecimento, a capacidade de entendimento da cognição e particularidades do sujeito.

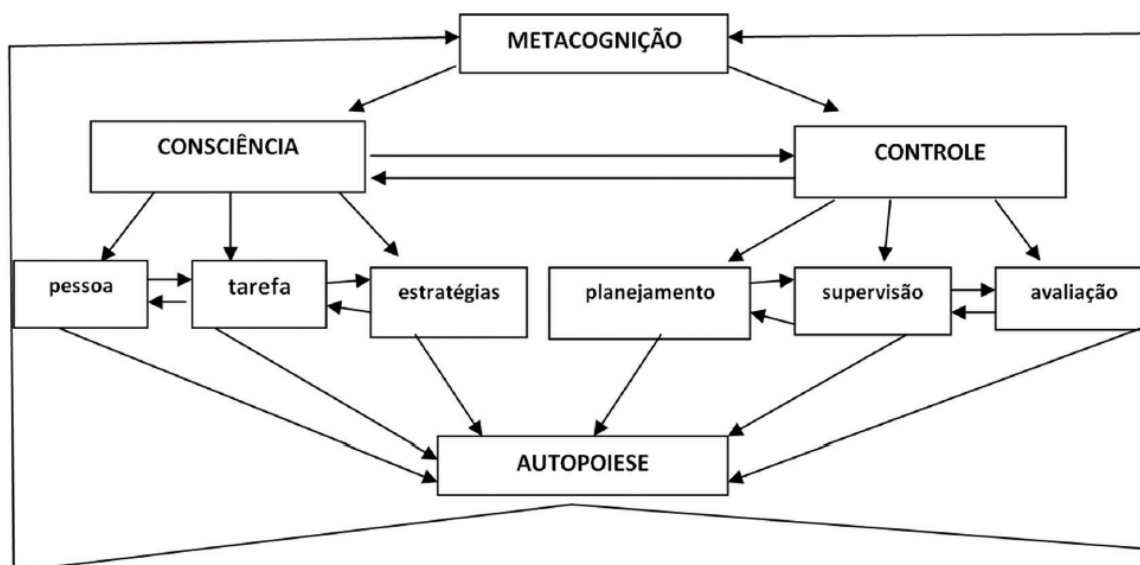


Figura 3. Estratégias metacognitivas e suas subestratégias.

Fonte: Portilho (2011, pág. 115).

A primeira variável engloba os conhecimentos adquiridos ao longo das experiências pessoais de cada sujeito, os aspectos universais de sua cognição, as habilidades e motivações, não apenas suas, mas também dos demais sujeitos com os quais convive. Corrêa, Passos e Arruda (2018) dizem que tais características permitem ao indivíduo identificar através de fatores empíricos o funcionamento de sua cognição, elaborando assim melhores condições para que a aprendizagem ocorra.

A variável de tarefa considera como o sujeito se organiza para realizar determinadas atividades provenientes de informações novas ou já existentes. Afonso (2010) e Pereira e Abib (2016) pontuam que informações já conhecidas são compreendidas mais rapidamente por estarem ancoradas em seu cognitivo, de maneira que novas informações precisam de planejamento adequado para que o desempenho da execução seja apropriado. A última variável, chamada de estratégia, subdivide-se ainda em estratégias cognitivas, que dizem respeito ao resultado da execução de determinada tarefa e em estratégias metacognitivas, que referem-se à eficácia da execução de determinada atividade. Segundo Gonçalves e Martins (2013), além de saber realizar uma tarefa é preciso realizá-la bem, de maneira eficaz, por isso a importância do favorecimento metacognitivo durante o processo ensino/aprendizagem.

A tomada de consciência é o ponto de partida para a metacognição, indo além do condicionamento simples, o que implica observar a cognição como um organismo vivo e cheio de possibilidades. Afonso (2010) e Portilho (2004) alegam que há três níveis imperativos para que esta

estratégia se implemente, sendo eles atenção, controle e reflexão. A atenção deve ser direcionada para os aspectos mais significativos da aprendizagem, já que limita-se a poucos elementos por vez. O controle por sua vez, está na capacidade de dominar o processo de aprendizagem, redirecionando aspectos básicos como a atenção e outros recursos cognitivos essenciais a estruturação do saber, de forma que o conhecimento seja favorecido. E, por último, a reflexão, direcionada à memória e compreensão, referindo-se a capacidade humana de dar sentido ao que foi aprendido, de utilizar o novo conhecimento para algo e explicá-lo de modo intencional.

A estratégia de controle ou autorregulação, de acordo com Portilho e Dreher (2012), é a capacidade do sujeito de estabelecer adequações que favoreçam a aquisição de novos conhecimentos, percebendo o que se faz útil ao processo de aprendizagem. Utilizar o controle como estratégia possibilita ao indivíduo adaptar-se a novas situações mesmo que elas ocorram durante atividades realizadas corriqueiramente, de forma automática. Refletir sobre essa automatização e empregar o controle adequado, potencializa a aprendizagem. Ainda segundo Portilho e Dreher (2012), esta estratégia subdivide-se em planejamento, regulação e avaliação. O controle está intrinsicamente ligado a gestão, avaliação e autorregulação de suas próprias atividades, verificando os avanços, a pertinência dos passos seguintes, dos resultados alcançados e das estratégias empregadas ao longo da execução.

O planejamento é o vislumbre do que será realizado, a previsão das fases, a escolha das ações em relação ao objetivo da tarefa, dá-se na gestão do pensamento e nas organizações das informações. A subestratégia de regulação é o monitoramento da atividade realizada. É a supervisão constante da ação. Vislumbrar o antes, o durante e o depois da tarefa realizada, modificando o que for necessário para o bom cumprimento do que se propõe a fazer é sinal de assimilação profunda do conhecimento. Por fim, a avaliação é a cautela que se exerce ao observar os progressos obtidos ao longo do processo, buscando justificar os resultados obtidos com os meios adotados para se chegar ao fim (PORTILHO, 2011).

Por último, Mayor (1995) apresenta a autopoiese como estratégia metacognitiva. Esta é caracterizada como a propensão ao autoconhecimento e a auto-organização, a capacidade que o sujeito tem de se adaptar a diversificadas situações, transformando o conhecimento em conceitos palpáveis e não apenas no campo das ideias. Maturana (2001) define o termo como a reflexão sobre o conhecer e o conhecimento, a capacidade de entendimento da cognição e particularidades do sujeito que a carrega. Portanto, a autopoiese está na capacidade de conhecer e transformar a aprendizagem a partir de suas próprias experiências e da maneira que enxerga o mundo.

Tal possibilidade de transformar as experiências vivenciadas é apontada por Flavell (1987), de modo que quanto maior as experiências vividas pelo sujeito naquilo que se deseja aprender, maior será o desenvolvimento das estratégias metacognitivas específicas. Pode-se entender que quanto mais um aprendiz pratica, quanto mais ele aprende, quanto mais esforço e controle se faz para compreender determinados conceitos, maior é atividade cognitiva.

Beber, Silva e Bonfiglio (2014) apontam que saber sobre si mesmo, identificar suas potencialidades e limites traz autonomia na aplicabilidade de estratégias adequadas que favorecem o desenvolvimento do conhecimento. Até mesmo quando o sujeito é capaz de identificar a própria ineficácia na resolução de um problema refere-se a capacidade metacognitiva, pois permite a este sujeito a possibilidade de adequar-se para melhor aprender.

Para tanto, o papel de um mediador é imprescindível quando se trata da construção de conhecimentos formais. Segundo Veiga Simão e Frison (2013) facilitar a aprendizagem é galgar passos que levem o aluno a caminhar através de descrições exatas da atividade a ser executada, questionar e favorecer a autorreflexão, o levantamento de suposições e experimentos realizados pelo aluno, tornando-o capaz de valorizar o que foi construído e de controlar o trabalho realizado.

Quando se trata de aprendizagem metacognitiva, recrutar processos executivos de autorregulação é fundamental, o que requererá pensar sobre os próprios pensamentos, sobre o que se aprende e sobre os próprios processos de desenvolvimento. No processo de autorregulação, de acordo com Boruchovitch (2014), o indivíduo é capaz de administrar seus pensamentos, comportamentos e sentimentos no intuito de alcançar determinados objetivos. Três aspectos podem ser considerados dentro desta perspectiva: (a) comportamental, cujas atitudes reverberam de forma positiva no processo de aprendizagem; (b) motivacional, que está diretamente ligada ao nível de envolvimento do indivíduo a atividade de aprendizagem; e (c) metacognitivo, o processo propriamente dito que permite ao sujeito refletir sobre seu próprio pensamento, portanto, ter controle sobre seus processos de aprendizagem, apontando quando há a necessidade de mudança ou não.

É possível identificar sujeitos autorregulados no contexto educacional a partir de suas capacidades de escolhas e de decisão, além do planejamento e responsabilidade assumidos por suas ações. Ao longo da vida, o sujeito constrói estratégias de forma espontânea ou mediada por outrem – no caso dessa pesquisa, aponta-se a figura do professor como orientador na construção de tais estratégias – que podem ser observadas a partir do desempenho acadêmico e posteriormente profissional que esse indivíduo exercerá. Fatores afetivos-emocionais favorecem o processamento

de ideias, agindo diretamente na regulação dos aspectos cognitivos, perspectiva esta fundamental no processo de autorregulação (CUNHA; BORUCHOVITCH, 2016).

No que diz respeito ao processo formativo do aluno, a autorregulação tem caráter fundamental, o que possibilita o aprender a aprender e o desenvolvimento metacognitivo dos sujeitos, devendo ser priorizado no planejamento docente e psicopedagógico das instituições. Uma preocupação com os processos internos de quem aprende e de quem ensina. A Figura 4 apresenta de maneira objetiva os conceitos básicos trabalhados na metacognição, apontando a autorregulação como processo ativo na construção do conhecimento por parte do sujeito.

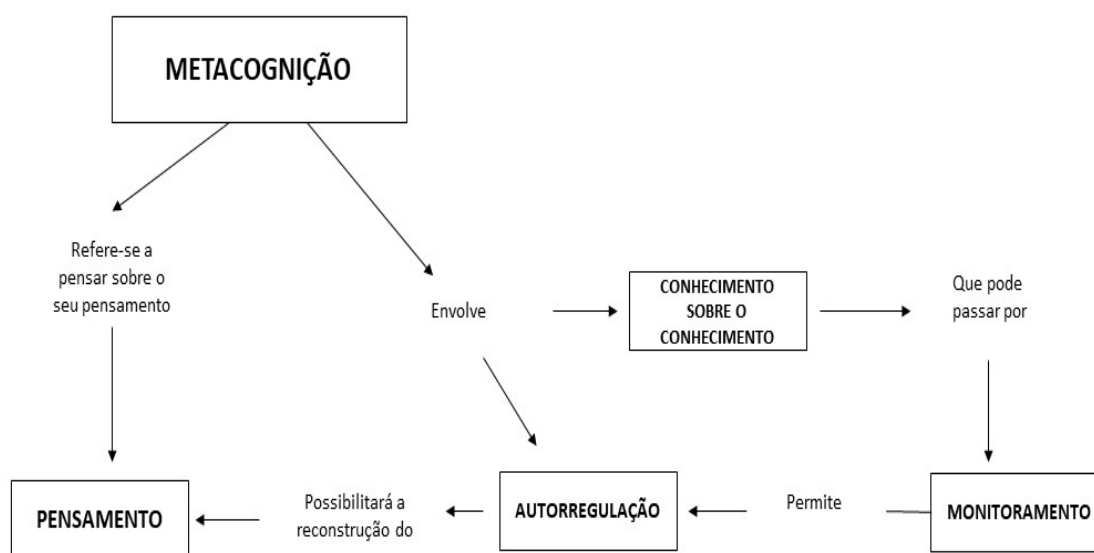


Figura 4. Conceitos básicos da metacognição.

Fonte: Locatelli (2014, p. 31).

Todas essas reflexões culminam no entendimento que a aprendizagem como processo metacognitivo traz mudanças para o comportamento do sujeito, sobretudo, gera motivação para que cada vez mais se aprenda, geram aprendizados que transformam sua vida. No ambiente de educação formal, o professor/mediador tem papel fundamental neste processo, já que auxilia o sujeito a refletir sobre suas próprias condições de aprendizagem. À luz da teoria metacognitiva, é possível desenvolver habilidades e competências que favoreçam e transformem as informações recebidas inicialmente pelo sujeito em conhecimento sólido e ancorado (BEBER et al., 2014).

Quando se pensa na formação do terapeuta é pertinente questionar de que maneira ele regula seus processos de aprendizagem para construir conhecimentos ao longo de seu processo formativo,

para posteriormente ensinar seu paciente a recontextualizar seus conceitos e vivências. Dar subsídios para que o acadêmico aprenda de forma autorregulada traz benefícios tanto em sua futura atuação profissional, quanto para sua saúde pessoal (LEARY, 2006).

Um espaço onde estes conceitos podem ser utilizados de forma expressiva é durante o Estágio Supervisionado Clínico, levando em consideração que é o primeiro contato direto que o futuro terapeuta tem com o paciente e suas demandas. Requisitar todo conhecimento construído ao longo da graduação requer habilidades específicas que serão desenvolvidas em conjunto com o professor supervisor. Um caminho que deve ser trilhado com confiança e busca pelo conhecimento.

3.2 REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA DOCENTE NO FAVORECIMENTO DE CONDIÇÕES METACOGNITIVAS.

O papel do professor na formação profissional de um indivíduo é fundamental. Melo (2012) afirma que muito além de domínio teórico, o que limita-se ao saber técnico relacionado ao currículo de determinado curso, o professor precisa ter a sensibilidade de conhecer seu aluno e compreender os processos pelos quais ele percorre até chegar a construção do conhecimento. Para tanto, tange apresentar quem é este professor universitário, suas características e responsabilidades dentro da formação profissional.

Seja em instituições privadas ou públicas, o docente tem um perfil multifacetado marcado por grandes cargas de trabalho e uma preocupação com sua formação continuada. De acordo com Behrens (2011), são profissionais de áreas que não privilegiam a docência, mas que dividem-se entre o fazer profissional em sua área de formação e a sala de aula. Estes profissionais acabam incorporando práticas de outros professores que passaram por sua formação do qual acreditam ser um ideário adequado para a atividade docente, além de concepções advindas do exercício de sua profissão.

A própria legislação é insuficiente quando faz referência somente ao domínio teórico necessário ao professor para atuação no nível superior. É o que consideram Pereira e Anjos (2014), ao pontuar que para os outros níveis de ensino há especificações bem claras quanto a atuação docente. Somado a esta realidade, há a ausência de políticas públicas que fomentem a qualificação pedagógica destes sujeitos, contanto apenas com iniciativa pessoal deste indivíduo.

Gil (2012) afirma que há ausência de profissionais qualificados para a docência, uma vez que formar pesquisadores, especialmente nas IES públicas, ocupa grau de maior de preocupação em detrimento da formação didático-pedagógica, tendo em vista que há uma crença no meio acadêmico que ser pesquisador confere maior grau de competência. Discurso este que há muito se perpetua

entre as universidades, em razão de acreditar-se que para exercer o ofício docente no nível superior bastava boa desenvoltura e domínio do conteúdo. Contudo, este pensamento vem sendo remodelado nos dias atuais, conferindo ao professor universitário maior responsabilidade no que se refere a sua formação pedagógica.

O mesmo autor aponta que no ensino superior é onde há menos diversidade didática relacionada as aulas, predominando as aulas expositivas com saberes centralizados na figura do professor, tendo a memorização como principal estratégia de aprendizagem, já que o professor apresenta em grande parte muita experiência profissional, mas desconhece estratégias eficientes em correlacionar tais saberes com a aprendizagem. O aluno por sua vez apenas recebe conteúdo e aguarda “ordens” sobre o que fazer com ele, o que pressupõe que os conhecimentos foram repassados de forma mecanizada.

Contudo, a partir das novas diretrizes, o que outrora era caracterizado por um ensino bancário e simplesmente mnemônico, tem dado lugar a um processo de ensino e aprendizagem que potencializa os saberes do aluno, trazendo significado para a sua trajetória, embora a passos lentos. Pode-se dizer que conceitos didático-pedagógicos tem ocupado cada vez mais espaço nos mais variados contextos de educação superior profissional, conduzindo professores e alunos em torno de metodologias ativas da aprendizagem. Libâneo (2011) costuma caracterizar esta preocupação didática como uma intervenção deliberada e planejada de ensino, que toma o lugar de práticas educacionais engessadas.

Dessa maneira, urge no espaço das Instituições de Ensino Superior (IES), um fazer pedagógico que atenda as novas demandas educacionais, rompendo com tendências pedagógicas liberais, de cunho tradicionalista e massificante, dando lugar a uma educação significativa e que devolva a sociedade um profissional capaz de correlacionar o que aprendeu no espaço acadêmico com seus contextos diários, buscando excelência naquilo que faz e capaz de conduzir sua formação continuada. O professor, muito além de colocar-se como detentor do conhecimento, deve questionar-se constantemente como conduzirá o aluno na trilha do conhecimento, favorecendo-lhe uma aprendizagem que potencialize suas habilidades e que assuma o papel de facilitador na construção do conhecimento do mesmo (MASSETO, 2012).

Em contrapartida, espera-se do aluno hábitos de aprendizagem adequados, que busquem em si motivação para aprender para além dos espaços acadêmicos, sendo autônomo na pesquisa de fontes que satisfaçam sua necessidade de conhecer, compreender e construir conhecimento. Masseto (2012) afirma que alunos que demonstram interesses nas aulas e participam ativamente do

processo educativo são facilmente identificados por seus hábitos de aprendizagem, seja por técnicas de leitura diferenciada, anotações das aulas, etc.

Alunos que apresentam comportamentos desta natureza, comumente alcançam maior sucesso nos estudos, tornando-se profissionais muito mais competentes. Assim como afirma Luckesi (2011, p. 57) “com nossa ação educativa qualitativamente positiva, somaremos forças com tantos outros profissionais que estarão, como cada um de nós, trabalhando pela emancipação do ser humano, individual e coletivamente”.

Gil (2012), em suas reflexões sobre a didática no ensino superior, aponta a necessidade do professor ensinar seu aluno a aprender, mais ainda, aprender a aprender, assim como afirma Saviani (2012). Este primeiro afirma que algumas características são aliadas no fazer docente, para além de fórmulas mágicas, mas predicados que o auxiliam para que este desenvolva seu papel de forma satisfatória. Ser apaixonado pela missão de ensinar, ter um trato positivo com alunos e colegas de trabalho, traz considerações positivas para seus pares, sempre alerta ao que acontece em sua classe, possui um estilo próprio de ensinar, motiva e instrui com clareza, possui vasto conhecimento teórico/técnico, bastante capacidade intelectual, além de possuir conhecimento do senso comum apurado.

Masseto (2012) relaciona tais qualidades a convivência humana. Condição *sine qua non* para o processo de aprendizagem. Ainda dentre os traços pontuados, o que se refere a capacidade intelectual do professor, traz grande relevância a esta pesquisa, uma vez que entendendo seus próprios processos metacognitivos, o professor é capaz de auxiliar o aluno a pensar em estratégias adequadas referentes a sua aprendizagem. Muito mais que dominar conteúdos, o que limita-se ao saber técnico relacionado ao currículo de determinado curso, o professor precisa ter a sensibilidade de conhecer seu aluno e compreender os processos pelos quais ele percorre até chegar a construção do conhecimento.

Tais estratégias podem ser mediadas pelo professor, até que o aluno seja capaz de ordená-las por si mesmo, quando este passar a compreender seus processos cognitivos internos. Favorecer anotações ao longo das aulas, estimular os alunos a dar respostas pessoais, fazer pausas, repetições e questionamentos durante as atividades, apresentar temas práticos, relevantes e do interesse do aluno – sem descartar a relevância do conteúdo a ser trabalhado, no entanto –, utilizar recursos diversos que favoreçam a aprendizagem e tantas outras considerações, conforme nos elenca Gil (2012).

Refletir sobre a aprendizagem requer autoconhecimento e bastante autonomia, favorecendo o entendimento de quais as estratégias são eficazes ou não. Ora, se o docente passa a enxergar internamente seus processos cognitivos, seu dever para com os alunos é também guiá-los por esta

estrada. O autoconhecimento outrora sugerida pelo filósofo é parte fundamental de uma aprendizagem significativa (PORTILHO, 2011).

É pertinente ainda questionar que tipo de profissional o professor deseja conduzir a sociedade. Mas não somente o professor, tal responsabilidade se estende também ao curso e a IES que este aluno está vinculado, as DCN que legitimam o processo formativo desta instituição, bem como o PPC e tudo mais que compõe este espaço formal de educação.

De acordo com a resolução CNE/CES nº 5, de março de 2011 que institui as Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia no Brasil, a formação do psicólogo tem como meta central o desenvolvimento da atuação profissional, da pesquisa e do ensino de Psicologia, atendendo a premissa de dotar o egresso para o exercício da profissão a partir de habilidades e competências gerais pontuadas como atenção à saúde; tomada de decisões; comunicação; administração e gerenciamento; e educação permanente. Para tanto, aponta seis eixos estruturantes que articulem tais considerações acima citadas em todo seu PPC e, conseqüentemente, matriz curricular, conforme apresenta a Quadro 3.

Quadro 3 – Eixos estruturantes definidos pela DCN para o curso de Psicologia em conformidade com a Resolução CNE/CES 05/2011.

| Eixos Estruturantes | Definição |
|---|---|
| Fundamentos epistemológicos e históricos | Conhecer as bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, sendo capaz de avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia. |
| Fundamentos teóricos-metodológicos | Garantir a apropriação crítica do conhecimento disponível, promovendo uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia. |
| Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional | Garantir o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção quanto a competência para selecioná-los, avalia-los e de adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional. |
| Fenômenos e processos psicológicos | Proporcionar amplo conhecimento acerca dos objetos de investigação e atuação do domínio da |

| | |
|---|--|
| | psicologia, bem como de suas características, conceitos, modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente. |
| Interfaces com campos afins do conhecimento | Demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos. |
| Práticas profissionais | Assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais da área afim. |

Fonte: Resolução CNE/CES nº 5, de março de 2011.

Pereira e Lages (2013) assinalam que as DCN estabelecem uma orientação macro para a elaboração e implementação dos currículos e dos PPC que norteiam o funcionamento dos cursos de graduação nas IES, proporcionando a flexibilização do currículo e práticas pedagógicas adequadas a realidade em questão. Poppe e Batista (2012) citam que diante das múltiplas orientações teórico-metodológicas na formação em Psicologia, o curso pode escolher as ênfases que dará na implementação de seu currículo, não obstante, estas devem constituir-se abrangentes, atendendo as necessidades locais e as singularidades da região em que esta inserida, permitindo aos discentes uma formação pluralista e a possibilidade de escolha entre uma ou mais propostas metodológicas. Tais pontos estão observados nos artigos 10 e 11 da Resolução 05/2011, CNE/CES, cujo texto determina que estas especificidades devem ser pensadas junto a competências e habilidades que se desejam articular na formação do psicólogo, atreladas a estágios estruturados que garantam o desenvolvimento destas capacidades previstas na lei.

O fortalecimento do vínculo entre a teoria e a prática, segundo Brasil (2001), acontece quando há valorização à pesquisa de cunho individual ou coletivo, bem como os estágios e a participação ativa em atividades de extensão. No que tange aos objetivos do curso de Psicologia/UFAM propostos em seu PPC, está a promoção de um ensino plural, evitando

reducionismos na formação do egresso, oferecendo uma **formação generalista** (grifo do documento). Por meio dos Estágios Supervisionados Específicos (onde está inserido a prática Clínica), o documento aponta que o aluno deve alcançar através desta prática habilidades para o exercício da profissão e competências diante daqueles que buscam seus serviços. No tópico a seguir, delinea-se de que maneira o Estágio Supervisionado, especialmente o Clínico, tem parte fundamental na formação do terapeuta a partir do favorecimento de competências e habilidades.

3.3 AS DISCIPLINAS EM PSICOLOGIA NA ÁREA CLÍNICA NA FORMAÇÃO DO TERAPEUTA: COMPETÊNCIAS E HABILIDADES.

O Estágio Supervisionado Clínico como atividade teórico-prática apresenta grande relevância na formação acadêmica do psicólogo. Cury e Neto (2014) destacam que esta importância se deu especialmente depois das regulamentações feitas pelas DCN de maio de 2004, onde apresenta os Estágios como um campo de aprendizagem significativa, com particularidades em relação ao processo de ensino formal dos discentes, favorecendo uma prática autônoma, capaz de correlacionar todo o escopo teórico apreendido em sala de aula com o fazer/ser profissional. Para além disso, o Estágio é um campo onde a articulação das competências e habilidades devem ser favorecidas no processo formativo do terapeuta.

O desenvolvimento de competências na formação do psicólogo é uma das tarefas consideradas mais complexas pela literatura da área (BARLETTA; DELABRIDA; FONSECA, 2011; BITONDI; SETEM, 2007; MANRING; BEITMAN; DEWAN, 2003; ROTH; PILLING, 2008). O Estágio configura um contato de uma multiplicidade de cognições e de afetos, que fazem dele um dos momentos mais ricos e desafiadores do percurso no curso. Nesse caminho, a supervisão assume papel fundamental em tal processo educativo, salientado por Freire (1996, p. 22), em que o processo de “ensinar exige uma reflexão crítica sobre a prática. (...) É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

A pouca experiência profissional dos recém-formados, uma vez que eles próprios também passam por um processo de integração na relação ensino e aprendizagem, é propícia ao desenvolvimento de ansiedade e/ou estresse; no entanto, é também um meio de promoção de autoeficácia e treino das habilidades profissionais e pessoais. O treinamento e a supervisão de profissionais nos Estágios requerem que as habilidades devam ser usadas regularmente e estimuladas por atividades de educação continuada que possam ajudar a aprimorar um núcleo básico de competências, resultando na formação de novas práticas integrativas de competências, habilidades e conhecimentos (BRASIL, 2011).

Nesse processo, uma pessoa mais experiente e informada, o professor supervisor, orienta o aluno no desenvolvimento humano, educacional e profissional, em uma atitude de monitorização sistemática da prática, sobretudo por meio de procedimentos de reflexão e experimentação. A supervisão visa ao desenvolvimento de competências no aluno e deve promover neste uma atitude de confiança e de responsabilidade pela qualidade do ensino. Oliveira (et al., 2014) afirma que o Estágio é um dos pilares que sustenta a formação em Psicologia, sendo um espaço não apenas de treino, mas com processos similares à psicoterapia, uma vez que o supervisor maneja junto aos alunos seus receios desencadeados pelo atendimento.

A experiência do professor supervisor torna-se um aspecto positivo durante as supervisões, pois estar fora da situação do atendimento, utiliza de seus conhecimentos profissionais como recurso de ensino, levando o estagiário a compreender as necessidades de seu cliente. Barletta, Delabrida e Fonseca (2011) entendem que a relação estabelecida nos grupos de supervisão (supervisor, alunos e grupo de supervisão) beneficiam o processo de aprendizagem, proporcionando um ambiente coerente, que tem como foco o desenvolvimento das potencialidades e autonomia dos sujeitos ali inseridos. Por isso, o professor deve criar um ambiente de empatia e confiança, onde os alunos sintam-se seguros para compartilhar suas experiências e buscar novas possibilidades.

Para o sucesso de tal tarefa, esforços prévios no sentido de elaborar e contribuir com os critérios orientadores da prática de ensino, incluindo indicadores do que significa ser um profissional de Psicologia e quais são as suas tarefas, o que deve saber teoricamente, para o que deve atentar, tomar decisões, e quais os comportamentos essenciais para o exercício da prática na área da saúde, são necessárias outras habilidades. Saber o que ensinar, definir objetivos e propor um programa de ensino é o que se pretende enquanto supervisor que deve estar associado a diferentes contextos, culturas e teorias (ROTH; PILLING, 2008). O esperado, enquanto supervisor, é que sejam criadas condições para que o desenvolva as habilidades necessárias para se tornar psicólogo (CABALO, 2008; RANGÉ ET AL., 2011). A formação teórica condiz com a primeira etapa da construção do conhecimento e representa a base para a formação prática, por isso deve ser oferecida em um modelo educacional envolvente e interativo.

Esta formação em Psicologia é composta pelas mais variadas linhas teóricas, cada uma delas com suas particularidades e possíveis práticas de atuação. O Art. 3º da resolução nº 5 de 15 de março de 2011, CNE/CES, prevê que o curso de graduação em Psicologia deve ocupar-se em formar o psicólogo para atuar profissionalmente, no campo da pesquisa e no ensino da Psicologia, baseados em premissas de desenvolver conhecimento científico sobre a área, compreendendo o fenômeno psicológico sob a ótica de elementos biológicos e sociais, promovendo qualidade de vida

aos indivíduos nas mais variadas instâncias sociais de forma ética, sempre buscando formação e capacitação contínua.

É durante a graduação que o psicólogo em formação deve aprender a dominar as práticas referentes as linhas de atuação psicológica, especialmente durante os Estágios Supervisionados. Criar conectivos entre a teoria e a prática profissional é o desafio encontrado por estes indivíduos. É o que afirmam Barletta, Delabrida e Fonseca (2012), ao apresentarem o Estágio Supervisionado como componente curricular que testifica na prática clínica a aplicabilidade das teorias estudadas. Esse precisa ser um momento de construção intensa e bem fundamentada de todo o contexto formativo do aluno, devendo ser o orientador de Estágio alguém capaz de conduzir este aluno pelas veredas profissionais com segurança e solidez.

As DCN voltadas para o campo da saúde, desde 2001 já orientam a formação destes profissionais na direção de currículos integradores, capazes de dialogar dentre as áreas de atuação nas ciências da saúde. Prevê também que os alunos sejam protagonistas no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a necessidade da utilização de metodologias educacionais ativas, quebrando paradigmas do modelo tradicionalista da educação, onde o currículo e os conteúdos trabalhados aportem-se em estratégias de ensino e aprendizagem capazes de devolver ao mercado de trabalho profissionais habilitados no fazer psicológico com excelência. Preveem ainda, a construção de competências referentes ao desempenho e atuação do psicólogo na prática profissional, reiterando a necessidade do domínio dos conhecimentos psicológicos, os empregando diligentemente na promoção de saúde daqueles que precisam (BRASIL, 2011).

Competências estas que apoiam-se nas diversas habilidades construídas ao longo da graduação. No que tange competências para atuação da Psicologia em processos clínicos, o Art. 12º, no parágrafo 1º, item “e” da DCN diz que “envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos.”, conjuntura esta que se constrói ao longo de sua formação e tem ênfase na práxis do Estágio Supervisionado, especialmente na clínica.

Tal competência profissional caracteriza-se como os diversos saberes desenvolvidos pelo terapeuta em seu processo formativo que lhe capacitam para exercer a profissão adequadamente, sendo capaz de recorrer as habilidades necessárias para a atuação profissional. Barletta e Fonseca (2012) pontuam que há minimamente três dimensões que abrangem a definição de competência. A primeira refere-se a habilidade de raciocínio lógico, os conhecimentos teóricos e a consciência

crítica sobre a realidade; a segunda diz respeito as habilidades instrumentais, a capacidade de agir na prática, no fazer profissional; a terceira traz a dimensão da atitude, o agir diante do cliente e sua demanda trazida à clínica, a necessidade do psicólogo ter um repertório de habilidades sociais adequado (CABALLO, 2009), capaz de lidar com empatia e requisitar os conteúdos teóricos que aprendeu para a realidade do consultório.

Ainda segundo Barletta e Fonseca (2012), a relação estabelecida entre terapeuta e paciente precisa ser colaborativa de ambas as partes para que o processo terapêutico seja adequado. Ora, se para o atendimento clínico há a necessidade de se trabalhar uma relação regulada, não seria diferente o processo de ensino e aprendizagem daqueles que estão passando pelo processo formativo. Por isso, pensar na metodologia utilizada durante a prática de Estágio Supervisionado Clínico é tão importante. O professor precisa favorecer um ambiente propício para a ocorrência do aprendizado, onde o aluno se sinta a vontade para manifestar suas dúvidas e seja acolhido e orientado com compromisso.

Professor e aluno percorrem juntos este processo de construção de competências. Dessa maneira, Guimarães (2014) afirma que competência não é um estado, mas um processo de transformação e de refinamento contínuo. Consiste na mobilização dos conhecimentos (saber), das habilidades (fazer), das atitudes (comportar-se) e das motivações (querer), portanto esse entendimento acerca das competências traz a necessidade de que o professor se reinvente em busca de novas possibilidades de ensino, enfatizando a aprendizagem significativa. Tais possibilidades se dão, principalmente, na prática, na atuação profissional, pois são determinadas a partir das “indeterminações” cotidianas.

Para além do ensino de técnicas para o atendimento psicoterápico, o professor precisa fazer uso de estratégias metacognitivas adequadas que alcancem seus alunos, mesmo que não haja precisão exata sobre o que e como o aluno está aprendendo. A proposição de avaliações contínuas, não somente por parte do professor, mas também pelo discente, podem proporcionar uma visão mais clara do trabalho que se deve desenvolver neste âmbito. Tais considerações são facilmente detectáveis em metodologias de ensino que favorecem condições metacognitivas nos alunos, já que as mesmas requisitam aspectos da memória relacionadas ao conhecimento construído ao longo de sua formação, além de estabelecer ligações diretas com o que precisa ser ensinado no processo de atendimento (PORTILHO, 2011).

Por isso esta pesquisa propõe a análise do Estágio Supervisionado Clínico a partir de aportes metacognitivos, pois esta teoria trata principalmente da compreensão dos processos internos de cada sujeito, de como é possível aprender a aprender, a controlar os processos de aprendizagem, a usar o

que já se sabe a favor do que se propõe a aprender.

4 OBJETIVOS

4.1 GERAL

Investigar as estratégias metacognitivas e estilos de aprendizagem por meio das atividades práticas nas disciplinas em Psicologia na área clínica e em diferentes contextos da saúde da Universidade Federal do Amazonas – UFAM.

4.2 ESPECÍFICOS

Descrever a metodologia utilizadas por professores nas disciplinas em Psicologia na área clínica e em diferentes contextos da saúde;

Identificar as impressões dos alunos acerca das disciplinas em Psicologia na área clínica nos diferentes contextos da saúde, por meio de Grupo Focal (GF) (Apêndice C);

Apresentar as estratégias metacognitivas e os estilos de aprendizagem dos alunos nas disciplinas em Psicologia na área clínica nos diferentes contextos da saúde, por meio da Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem.

5 MÉTODO

5.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de uma pesquisa de caráter misto, exploratório-descritivo, transversal com amostragem aleatória por adesão.

5.2 LOCAL DA PESQUISA

Este estudo será realizado na Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas. O estágio profissional se apresenta como um processo de aquisição e estruturação da identidade profissional. Caracteriza-se como parte integrante e fundamental da formação do futuro profissional. Como atividade educativa, prepara o estudante para o exercício prático do seu trabalho por meio do desenvolvimento de competências, sendo tal atividade regulamentada nacionalmente pela Lei 11.788/2008 do CNE/CES. De caráter obrigatório ou não, devem estar em conformidade com as diretrizes curriculares do curso e integrarem o projeto político pedagógico do mesmo. O Estágio, contudo, não se limita apenas à formação profissional, deve contemplar a formação do

cidadão. Existe nesse ponto um aspecto que ultrapassa a disposição individual, alcançando o coletivo, beneficiando a sociedade por meio de tal atividade.

Os cursos de graduação em Psicologia são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Resolução No. 5/2011. A formação deve proporcionar competências e habilidades gerais para o exercício da profissão. A Faculdade de Psicologia (FAPSI) da UFAM, cumprindo as exigências do Decreto-lei no 53.464/1964, o qual dispõe sobre a profissão de psicólogo, oferece uma formação generalista que habilita o egresso para atuação em qualquer área da Psicologia. Carvalho e Sampaio (1997) ressaltam que a formação generalista privilegia o conhecimento em diversos temas psicológicos por meio do desenvolvimento de habilidades técnicas e do contato com conteúdos e métodos científicos, fornecendo valiosos instrumentos para intervenções psicológicas pelos futuros profissionais. Todavia, ressaltam os autores, as quatro principais áreas oferecidas por grande parte dos cursos de Psicologia são: clínica, trabalho, escolar e social.

O curso de Psicologia da UFAM foi inaugurado no ano de 1996, iniciando a primeira turma no mesmo ano e sendo reconhecido em abril de 2002 (UFAM, 2001). Entretanto, as discussões com relação à criação de um serviço de atendimento psicológico na Universidade iniciaram muito antes, no ano de 1994, a partir de projeto de iniciação científica (PIBIC-1992/1994) reunindo professores das Faculdades de Medicina e de Educação, sendo a professora psicóloga Nazaré Hayasida quem criou e coordenou durante cinco anos o Núcleo de Atendimento Psicológico – NAP (FACED/UFAM- Of. n. 05, 7/07/1999) para os estudantes, por meio de projeto de extensão da universidade, denominado atualmente Centro de Serviços de Psicologia Aplicada (CSPA) (HAYASIDA; CARVALHO, 2017).

Para atender aos critérios exigidos para formação, a FAPSI possui uma clínica-escola, o CSPA, voltada para o atendimento ao público e para a realização de estágios, entre outras atividades. Os serviços-escola de Psicologia tem com finalidade atender à necessidade de formação no referido curso, aplicando na prática as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula. Estagiários que realizam atendimento clínico no CSPA podem ou não estar vinculados a um dos sete laboratórios da FAPSI. Os Laboratórios, desta forma, procuram aliar atividades de formação à pesquisa e extensão. Os Estágios curriculares também podem ocorrer em instituições conveniadas (Moura Tapajós, Projeto Jiquitaia, SAVVIS, HUGV, dentre outro). Nesses casos, ou um professor da FAPSI conduz as atividades locais na instituição conveniada ou um preceptor da própria instituição o faz. Quando a supervisão local é realizada por um preceptor, um professor da FAPSI realiza a chamada supervisão acadêmica, a qual cuida de discussões e aspectos mais teóricos da

atividade profissional. Na primeira situação narrada, o professor acumula dois papéis, o de supervisor local e o de supervisor acadêmico.

A FAPSI, de acordo com informações recebidas da coordenação do curso no de 2019, tem, tradicionalmente, ofertado Estágios nas áreas clínica, escolar e organizacional. Entretanto, nos últimos anos, vem crescendo o interesse de estagiários e supervisores para atuar também nas áreas comunitária e hospitalar. Estas também disponíveis para os alunos. A prática profissional sob orientação ocorre nos últimos semestres do curso por meio de quatro disciplinas de Estágio Supervisionado (I, II, III e IV), cada um deles de cento e oitenta horas semestrais em uma das áreas mencionadas, e todos de caráter obrigatório. Não há no curso obrigatoriedade de o estagiário permanecer dois ou mais estágios em uma mesma área de concentração, podendo inclusive ele realizar cada estágio em uma área diferente.

5.3 PARTICIPANTES

Participaram do presente estudo 30 sujeitos, com idade entre 18 e 54 anos, cursando 9º, 11º e 13º períodos, que realizam as disciplinas em Psicologia na área clínica e em diferentes contextos da saúde e que desenvolveram suas atividades práticas no Centro de Serviço em Psicologia Aplicada (CSPA), SAVVIS, Maternidade Moura Tapajós, Projeto Maria Jiquitaia e LAPENEC, no período de maio à junho de 2019.

5.3.1 Critérios de Inclusão

Livre concordância em participar como sujeito da pesquisa através da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (APÊNDICE A1 e A2);

Alunos matriculados entre 9º a 12º período na disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica, Avaliação Psicológica e Neuropsicologia;

Alunos que já tenham cursado a disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica, regularmente matriculados no curso de graduação em Psicologia.

Ter cursado as disciplinas de pré-requisitos para o estágio supervisionado;

Ambos os sexos.

5.3.2 Critérios de Exclusão

Alunos ouvintes que não tenham cursado a disciplina de Estágio Supervisionado Clínico.

5.4 MATERIAIS E INSTRUMENTOS

5.4.1 Questionário Sociodemográfico

Consta de perguntas estruturadas e objetivas sobre dados sociodemográfico como idade, sexo, estado civil, nível de escolaridade, atuação profissional, jornada de trabalho (ABEP, 2014; BARLETTA; FONSECA; DELABRIDA, 2012; PORTILHO, 2011) (Apêndice B).

5.4.2 Questionário de Avaliação de Estilos de Aprendizagem

A Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem, elaborada por Santos (2008), foi destinada à descrição dos estilos preferenciais de aprendizagem e avalia cinco dimensões caracterizadas em condições ambientais, condições sociais, condições instrumentais, condições pessoais e condições da atividade. Esta escala foi construída com base na ações do aprendiz, no comportamento que expressa a medida que aprende, resultado por meio do estilo de aprendizagem que se apresenta em razão de suas preferências educacionais. A Escala consta de 80 questões do tipo *likert*, com quatro alternativas (sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca). Os pontos obtidos na Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem são aferidos com base na frequência das respostas dos participantes. É atribuída a essas respostas a seguinte pontuação: a alternativa *sempre* valerá 3 pontos, *muitas vezes* 2 pontos, *poucas vezes* 1 ponto e *nunca* 0 ponto. O valor máximo possível obtido na Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem será de 240 pontos. A escala é acompanhada de instruções desenvolvidas pela autora, de forma a padronizar sua aplicação.

A dimensão condições ambientais refere-se aos estímulos físicos do ambiente, tais como iluminação, ruído, tempo, espaço, dentre outros fatores. Os itens 2, 6, 10, 11 são alguns dos itens que representam tal dimensão, como por exemplo “Prefiro estudar em silêncio” e “Prefiro estudar em lugares silenciosos”. A dimensão condições sociais relaciona as preferencias na execução da tarefa, observando os atores envolvidos neste processo. Os itens 9, 12, 15, 21 são alguns dos itens que representam tal dimensão, como por exemplo “Prefiro realizar tarefas em grupo” e “Gosto de trocar ideias com meus colegas sobre o assunto que estamos estudando”. A dimensão condições instrumentais, diz respeito aos recursos didáticos e tecnológicos pelos quais o aprendiz demonstra preferencia ao longo da aprendizagem e podem ser conferidas nos itens 14, 16, 23, 32, dentre outros, como por exemplo “Aprendo pouco por meio de jogos” e “Gosto de estudar a matéria pela apostila”. A dimensão condições pessoais aponta as preferencias sensoriais, cognitivas do aprendiz na realização da tarefa. Esta é representada no itens 1, 4, 7, 13, entre outros, como por exemplo

“Aprendo melhor anotando sobre as aulas”, “aprendo melhor quando participo das aulas”. Por fim, tem-se a dimensão condições de atividade, representada pelos itens 3, 5, 8, 17 e outros, que manifestam a preferência pelo formato da proposição da atividade a ser realizada. Alguns exemplos são “Aprendo melhor quando a matéria está bem detalhada” e “Preciso de orientações claras do professor”.

5.4.3 Grupo Focal

No desenvolvimento desta pesquisa, optou-se por um caminho metodológico de cunho misto, entendendo a complementaridade entre as perspectivas quantitativas e qualitativas na coleta e análise dos dados (CRESWELL, 2009; MINAYO, 2009), por isso escolheu-se também pela realização de Grupo Focal (GF) (Figura 5) com o desejo de ouvir as percepções dos alunos sobre a prática de Estágio Clínico, bem como compreender seus processos de aprendizagem vistos sob a ótica destes sujeitos. Esta técnica como uma estratégia de coleta de dados, possibilita o acesso a informações sobre determinado fenômeno que se deseja investigar, a partir de análises e problematizações capazes de ampliar a discussão sobre determinados espaços ou situações (BACKES et al., 2011).

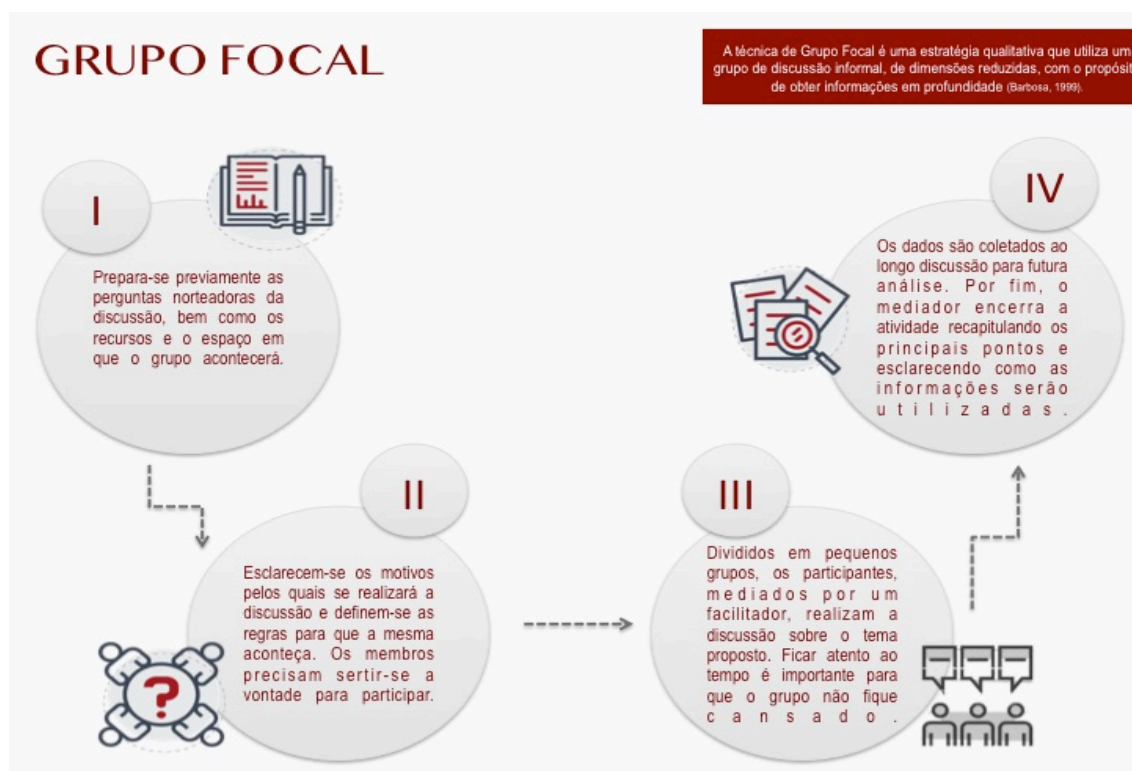


Figura 5. Diagrama funcional do Grupo Focal (GF).

Fonte: Autora (2019).

Segundo Santos e Moura (2000), o principal objetivo deste artifício é descobrir quais as percepções dos participantes da pesquisa sobre o tema em questão, permitindo aos sujeitos envolverem-se nas discussões, por vezes de forma mais efetiva que entrevistas individuais. Creswell (2009) e Lopes (2014) apontam que o pesquisador/mediador mantém o controle da discussão de forma mais expressiva, conhecendo e coletando informações a partir dos diferentes pontos de vistas, e dos dados gerados dos consensos e/ou divergências apresentadas através das expressões verbais e corporais dos participantes, características específicas do processo grupal. Elementos que dificilmente seriam alcançados em outras técnicas de coleta de dados.

Cada sessão teve como duração entre uma a duas horas (1 a 2h), contaram com grupos de oito a doze (8 a 12) pessoas, compostos por discentes de Estágio Clínico I e III, de modo que sejam agrupados de forma heterogênea em diferentes abordagens de intervenção psicológica, favorecendo a manifestação de ideias e livre participação destes alunos. Munareto, Corrêa e Cunha (2013) afirmam que o tempo, espaço e organização devem ocasionar um ambiente adequado para as discussões. Foram treinados estudantes do curso de Psicologia (2) para auxiliarem na coleta dos dados, que estiveram sob a orientação e supervisão da pesquisadora e da orientadora desse estudo. Os grupos foram convidados a adentrarem em uma sala de aula reservada para essa atividade, com acústica e proteção de suas falas. Os horários foram organizados de modo a atender a disponibilidade dos acadêmicos, sendo assim distribuídos em turnos diferentes (manhã, tarde e noite) (GOMES; BARBOSA, 2009).

Segundo Lopes (2014), as questões levantadas para a discussão no grupo focal surgem no desejo de tornar a conversa espontânea e fluida, atendendo a flexibilidade que a técnica exige, não gerando desconfortos ou cansaço, cabendo ao mediador não interferir em demasia ou emitir opiniões próprias. É importante criar condições para que os participantes sintam-se à vontade para atuar efetivamente na atividade, sem ares de entrevista, mas um momento de reflexão e possibilidades. Por isso, Gomes e Barbosa (2009) destacam a importância de limitar o número de questões norteadoras, utilizando-se ainda de respostas não estruturadas surgidas no momento pelo próprio grupo, capazes de contribuir com novas ideias quando estas começarem a esgotar.

Todas as informações serão anotadas pela pesquisadora e os colaboradores, além do uso de gravadores para apreensão de áudio – recursos e informações previstas no TCLE previamente assinados – que serão analisados ao fim da realização de todos os grupos. Gatti (2005 apud LOPES, 2014) pontua que é necessário organizar o material coletado, comparando as anotações feitas pelo mediador e observadores, além da transcrição dos áudios, construindo uma teia de informações a partir de seus significados e importâncias.

Para análise de dados escolheu-se Bardin (2011) como pressuposto teórico da análise de conteúdos e geração de estruturas de categorias temáticas com base na literatura pesquisada (FLAVELL, 1987; OLIVEIRA, 2017; PORTILHO, 2011) e nas falas produzidas nos GF.

5.5 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

Após aprovação do Comitê de Ética da UFAM (lei 466/12) no mês de janeiro do ano corrente, a pesquisa foi apresentada em reunião do Conselho Diretor (CONDIR) do curso de Psicologia da referida Universidade (8/8/2018) (Anexo 4), afim de apresentar aos docentes e discentes presentes o teor da investigação, pedindo então colaboração e incentivo quanto a participação dos sujeitos envolvidos, além de expor as possíveis contribuições para o curso em questão, contatando ainda a coordenação afim de obter conhecimento do quantitativo de alunos matriculados nas disciplinas da área clínica (Estágios Supervisionados em Clínica, Avaliação Psicológica e Neuropsicologia) quantos e quais professores estavam na posição de orientadores, bem como as abordagens oferecidas neste período letivo, conforme Quadro 4². Aconteceu ainda a divulgação da pesquisa via redes sociais e cartazes afixados nas dependências da FAPSI e blocos de sala de aula.

Quadro 4 – Divisão das turmas por disciplinas da área clínica, quantitativos de alunos e locais de atuação.

| ESTÁGIO | ABORDAGEM | LOCAL DE ATUAÇÃO | QUANTITATIVO DE ALUNOS |
|----------------|---|---|-------------------------------|
| 1 | Psicoterapia breve - abordagem psicanalítica | CSPA – FAPSI/UFAM | 7 |
| 1 | | | 7 |
| 3 | | | 10 |
| 1 | Abordagem psicoterápica Cognitivo- Comportamental | CSPA – FAPSI/UFAM | 6 |
| 3 | | | 2 |
| 1 | Psicoterapia breve – abordagem | Projeto Maria Jiquitaia – FAPSI/UFAM | 7 |
| 3 | | | 4 |

² O número de alunos matriculados apresentado divergiu da quantidade de alunos que efetivamente cumpriam Estágio Supervisionado Clínico.

| | | | |
|---|-------------------------|---------------------------------------|---|
| | fenomenológica | | |
| 1 | Avaliação Psicológica | SAVVIS e Maternidade Moura Tapajós | 3 |
| 1 | | | 5 |
| 1 | Psicologia Transpessoal | CSPA – FAPSI/UFAM | 6 |
| 3 | | | 2 |
| 1 | Neuropsicologia | LAPENEC – FAPSI/UFAM | 6 |

Diante das informações fornecidas pela coordenação da Faculdade de Psicologia, o contato com os professores supervisores aconteceu via e-mail, aplicativo de mensagens e ligações telefônicas pedindo que viabilizassem o contato com os alunos e dispusessem-se a participar da coleta de dados. Houve a distribuição em dois momentos específicos para a coleta: aplicação da Escala de Avaliação de Estilo de Aprendizagem e realização de GF com alunos estagiários (somente os alunos da disciplina de Estágio Supervisionado em Psicologia clínica compareceram). Do contato realizado com os professores 7 (sete) professores supervisores, apenas 4 (quatro) propuseram-se a intermediar o contato com os alunos.

Posteriormente, mediante a leitura do TCLE (Apêndice D) foi realizada a aplicação de um Questionário Sociodemográfico e dos Questionários de Estilo de Aprendizagem com os estagiários em momentos cedidos pelos supervisores em horários de orientação. Os alunos que não puderam comparecer no dia previsto, tiveram a oportunidade de fazê-lo mediante agendamento individual realizado pela pesquisadora em espaços da FAPSI. Dos 59 (cinquenta e nove) alunos regularmente matriculados e que enquadravam-se no contexto da pesquisa, responderam ao questionário apenas 30 (trinta).

Em seguida, aconteceram os agendamentos para a realização dos GF, cujas ocorrências se deram em dias e horários previamente combinados, em sala privativa (Bloco C, sala 1 e 3) de modo a assegurar a privacidade das informações cedidas. Todos aqueles que responderam ao questionário anteriormente foram contatados e, a princípio, confirmaram presença, de maneira que foram distribuídos em dois grupos de 10 (dez) pessoas e um grupo de 9 (nove). Destes, compareceram em três dias de aplicações um total de 11 (onze) alunos, distribuídos em dois grupos de 4 (quatro) pessoas e um grupo de 3 (três). Todos esses grupos contaram com a participação da pesquisadora, a qual coordenou a discussão levantada, além de dois colaboradores cuja função foi observar e anotar as falas produzidas durante a atividade. As discussões foram gravadas, depois transcritas pela

pesquisadora, orientadora e dois colaboradores do curso de Psicologia de acordo com as observações da Quadro 5 apresentado e mantidas em arquivos digitais. O passo a passo da realização da coleta de dado pode ser acompanhado na figura (6).

Quadro 5 – Procedimentos para transcrição e análise dos dados dos Grupos Focais.

| OCORRÊNCIAS | SINAIS |
|---|---------------|
| Incompreensão de palavras ou segmentos | () |
| Qualquer pausa | ... |
| Indicação que a fala foi tomada ou interrompida em qualquer ponto | (...) |
| Movimento de mãos entrelaçadas | // |
| Comentários descritivos do transcritor | ((minúscula)) |

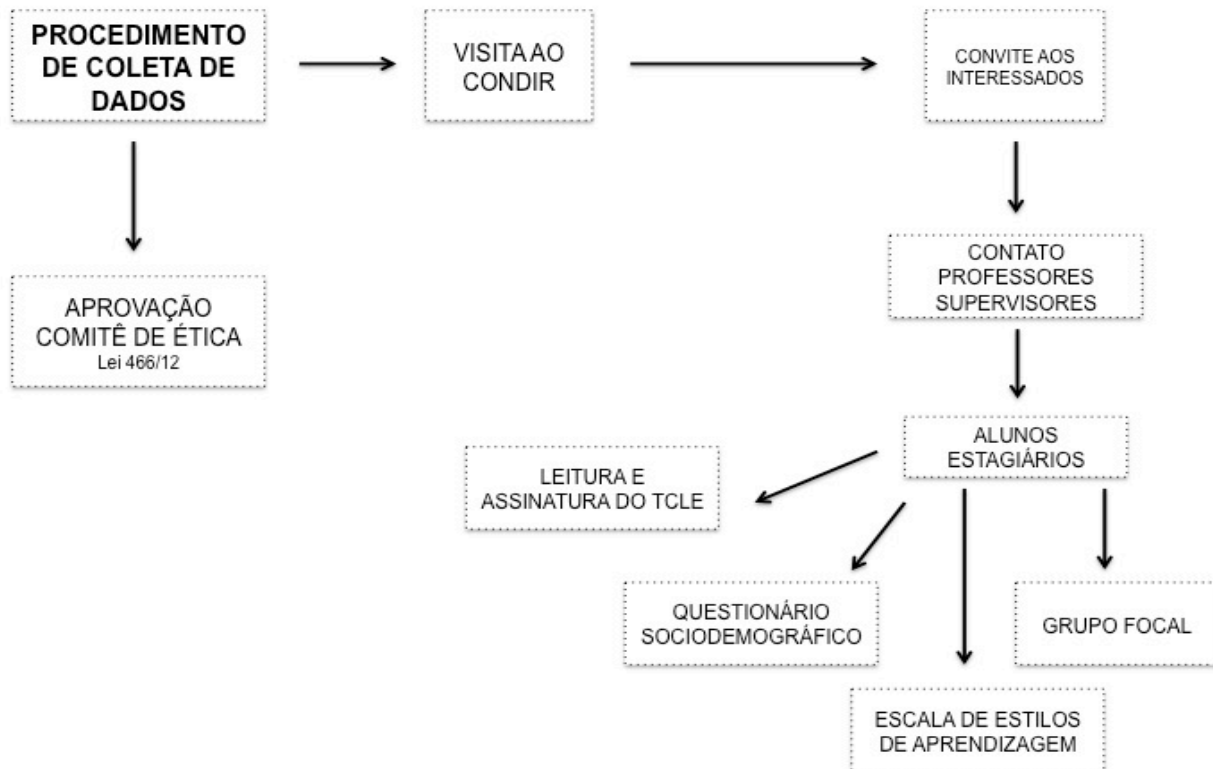


Figura 6. Diagrama funcional do procedimento de coleta de dados.

Fonte: Autora, 2019.

5.6 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DE DADOS

A partir das abordagens quantitativa e qualitativa, foram realizadas as análises dos dados da pesquisa em questão. As amostras quantitativas foram tabulados e organizados em planilhas

utilizando o software Excel® para Windows® e para a análise estatística foi utilizado o software SPSS® (*Statistic Package for the Social Sciences, Chicago, IL, USA*) versão 20 para Windows®.

Na estatística descritiva foram utilizadas as distribuições absoluta (n) e relativa (%), bem como, as medidas de tendência central e de variabilidade, com o estudo de normalidade da distribuição dos dados pelo teste de *Kolmogorov-Smirnov*. Para os cálculos referentes as dimensões da Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem composta de 80 questões do tipo *likert*, com quatro alternativas (sempre, muitas vezes, poucas vezes e nunca) considerou-se a o somatório dos itens referentes a cada uma das dimensões

Na avaliação da consistência interna das escalas foi calculado o coeficiente alfa de *Cronbach* (α_C), onde estimativas acima de 0,600 apontam consistência interna aceitável, enquanto que, estimativas acima de 0,700 a consistência é dita satisfatória (CRONBACH, 2004 p.392). Para a análise dos dados referentes as falas produzidas durante os GF escolheu-se Bardin (2011) como pressuposto teórico da Análise de Conteúdos e geração de estruturas de categorias temáticas com base na literatura pesquisada (FLAVELL, 1987; OLIVEIRA, 2017; PORTILHO, 2011).

Os critérios pertinentes à estratégias metacognitivas e estilos de aprendizagem foram observados, levantaram-se as categorias temáticas afim de compreender os significados apresentados pelos sujeitos, pois de acordo com Bardin (2011) o tema emerge das falas/textos analisados de forma espontânea, sobretudo nas falas que se repetem com certa frequência. As etapas da análise de conteúdo, portanto, se subdividem em pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira etapa denominada pré-análise objetiva sistematizar as ideias propostas inicialmente, afim de traçar um plano de análise coerente através de um desenho preciso do desenvolvimento da pesquisa, retomando o problema e os objetivos apresentados inicialmente, reformulando-o diante da coleta realizada e na construção de indicadores que norteiem a interpretação final.

Esta fase se ramifica em três outros momentos classificados de: a) leitura flutuante que acontece no contato extenuante com o material para conhecer seu conteúdo; b) constituição do corpus que se dá na organização do material, de maneira que apresente respostas a algumas regras de validação nomeadas de exaustividade (tudo deve ser observado, esgotando-se qualquer possibilidade apresentada no texto, nada pode ficar de fora); representatividade (que represente de fielmente o universo estudado); homogeneidade (os documentos devem obedecer com precisão aos temas); e pertinência (conteúdos apropriados aos objetivos do trabalho).

A segunda etapa é a aplicação sistematizada das decisões adotadas previamente. A exploração do material incide em codificar, decompor ou enumerar o texto de acordo com as categorias formadas na etapa anterior. Na etapa seguinte, as categorias que serão utilizadas como unidades de análise foram submetidas a estatística simples ou complexas, de modo a estabelecer quadros que evidenciem os resultados adquiridos, permitindo então, que sejam realizadas inferências e as interpretações à luz do referencial teórico.

5.7 ASPETOS ÉTICOS

O projeto foi encaminhado ao Comitê de Ética da UFAM e só teve início após sua aprovação. Os participantes foram esclarecidos quanto aos objetivos da pesquisa e assegurados quanto ao sigilo de seus dados ao aceitar participar da pesquisa a partir do TCLE.

O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12 e Resolução 510/2016 – Normas Aplicáveis a Pesquisas em Ciências Humanas e sociais, e atende as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos dados. Para tanto, caso ocorresse constrangimento ou desconforto durante a participação deste estudo, o participante poderia interromper o processo. Ademais, poderia ser encaminhado (a) para atendimento clínico com o Psicólogo Willian Bruno Batalha Barbosa, sob o CRP 20/6926 estabelecido na Rua 9, 348, Sala 4, Parque Dez, Manaus/AM, responsável pelo serviço.

6 RESULTADOS

6.1 DADOS QUANTITATIVOS

6.1.2 Perfil sociodemográfico e educacional

Os resultados apresentados referem-se a uma amostra de 30 investigados, predominantemente do sexo feminino e com idades concentradas nas faixas de $18 \geq 22$ anos e de $23 \geq 26$ anos. A maioria dos investigados se caracterizou pela escolaridade referente ao Ensino Superior Incompleto pelo estado civil solteiro e pela ausência de filhos. Nas informações referentes ao rendimento familiar, a concentração da amostra ocorreu nas rendas de 3 a 6 salários mínimos e de 6 a 9 salários mínimos. Quanto a classificação econômica segundo o Critério Brasil, devem pertencer a metade dos participantes enquadra-se na classe A1, seguido da classificação para a classe B1.

Tabela 1: Distribuição absoluta e relativa para os dados sócio, demográficos

| Variáveis | Total Amostra (n=30) * | |
|--------------------------------------|------------------------|------|
| | n | % |
| Sexo | | |
| Masculino | 9 | 30,0 |
| Feminino | 21 | 70,0 |
| Idade | | |
| 18 ≥ 22 anos | 19 | 63,3 |
| 23 ≥ 26 anos | 8 | 26,7 |
| 27 ≥ 30 anos | 1 | 3,3 |
| 43 ≥ 46 anos | 1 | 3,3 |
| 51 ≥ 54 anos | 1 | 3,3 |
| Escolaridade | | |
| Superior Incompleto | 29 | 96,7 |
| Superior Completo | 1 | 3,3 |
| Estado civil | | |
| Solteiro (a) | 28 | 93,3 |
| Casado (a)/União Estável | 2 | 6,7 |
| Filhos | | |
| Nenhum (zero) | 27 | 90,0 |
| De 1 ≥ 2 | 2 | 6,7 |
| De 3 ≥ 5 | 1 | 3,3 |
| Classe social Critério Brasil | | |
| B2 (23-28) | 2 | 6,7 |
| B1 (29/34) | 8 | 26,7 |
| A2(35-41) | 15 | 50,0 |
| A1(42-46) | 5 | 16,7 |
| Renda familiar | | |
| 2 De 1 a 3 salários mínimos | 5 | 16,7 |
| 3 De 3 a 6 salários mínimos | 9 | 30,0 |
| 4 De 6 a 9 salários mínimos | 7 | 23,3 |
| 5 De 9 a 12 salários mínimos | 5 | 16,7 |
| 6 De mais de 12 salários mínimos | 4 | 13,3 |

*Percentuais obtidos com base no total de casos da amostra

Todos os investigados declararam estar matriculados em disciplinas em psicologia clínica, cursando o 9º período em Estágio I, com maior frequência nas respostas para as abordagens da psicanálise e TCC. Quando questionados sobre a profissão, a maioria relatou ser estudante. Em relação ao fato de estar empregado em 76,7% a resposta foi positiva, descrevendo como função o estágio remunerado 73,9%, seguido dos casos que informaram a função de Agente administrativo. Todos os casos investigados referiram a nacionalidade Brasileiro(a), naturais do Amazonas 80,0%.

Tabela 2: Distribuição absoluta e relativa para os dados acadêmicos e laborais

| Variáveis | Total Amostra (n=30)* | |
|---|-----------------------|-------|
| | n | % |
| PERÍODO | | |
| 9º | 21 | 70,0 |
| 11º | 6 | 20,0 |
| 13º | 3 | 10,0 |
| ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA | | |
| Cursando | 30 | 100,0 |
| ABORDAGEM CLÍNICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO | | |
| TCC | 9 | 30,0 |
| Transpessoal | 6 | 20,0 |
| Social | 5 | 16,7 |
| Psicanálise | 10 | 33,3 |
| Empregado | | |
| Sim | 23 | 76,7 |
| Não | 7 | 23,3 |
| FUNÇÃO | | |
| Estagiária | 17 | 73,9 |
| Secretária | 2 | 8,7 |
| Agente administrativo | 3 | 13,0 |
| Assistente de operações | 1 | 4,3 |
| PROFISSÃO | | |

| | | |
|----------------------|----|-------|
| Estudante | 25 | 83,3 |
| Servidor público | 3 | 10,0 |
| Assistente social | 2 | 6,7 |
| NACIONALIDADE | | |
| Brasileiro(a) | 30 | 100,0 |
| NATURALIDADE | | |
| Amazonas | 24 | 80,0 |
| Pará | 4 | 13,3 |
| Brasília | 1 | 3,3 |
| Rondônia | 1 | 3,3 |
| ESTÁGIO | | |
| I | 22 | 73,3 |
| III | 8 | 26,7 |

*Percentuais obtido com base no total de casos válidos

6.1.3 Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem (ANEXO 3)

A caracterização da descrição do desempenho dos investigados quanto a escala do Estilo de Aprendizagem seguem apresentados na tabela 8 e demais figuras apontadas. Realizou-se inicialmente a análise de confiabilidade e esta mostrou-se satisfatória ($\alpha C \geq 0,700$) em todos as dimensões, sendo que a mais elevada ocorreu nas Condições Instrumentais ($\alpha C = 0,826$), enquanto que a menor estimativa foi observada nas Condições da Atividade ($\alpha C = 0,713$).

De acordo com os resultados obtidos para os itens de cada uma das dimensões, os escores médios mais elevados ocorreram nas Condições Pessoais ($38,3 \pm 4,96$) e Condições Ambientais ($34,33 \pm 5,19$). Estas pontuações médias mostraram-se significativamente mais elevadas quando comparadas as médias observadas nas dimensões das Condições Sociais ($22,50 \pm 3,66$), de Atividade ($24,33 \pm 3,41$) e Instrumentais ($16,03 \pm 2,31$). Dessa forma, há evidências de que ocorreu uma maior importância das dimensões Condições Pessoais e Ambientais quando comparada as demais dimensões. Ainda, chama-se atenção para o fato de que a dimensão das Condições Instrumentais ($16,03 \pm 2,31$) no qual observou-se a menor importância neste estudo.

Para identificar o estilo de aprendizagem, apurou-se, além das pontuações médias das dimensões, o número de alunos que apresentaram pontuações superiores a média de pontos. Verificou-se que, a maior atribuição de importância na amostra foi observada nas Condições

Pessoais, no qual 56,7% (n=17) dos estudantes apresentaram pontuações acima da média de 38,30. Outra dimensão com elevada proporção, indicando uma elevada importância, foi das Condições Ambientais onde 50,0% (n=15) dos casos as pontuações foram superiores a média de 34,33. Em relação as Condições Sociais e de Atividade, os casos com pontuações superiores a média alcançaram 43,3% (n=13), onde a estimativa das médias foram de 22,50 e 24,33, respectivamente.

Tabela 3 – Média, desvio padrão, amplitude e confiabilidade para as dimensões da escala de aprendizagem

| Dimensões e itens | Pontuações da escala | | | | Alpha de Cronbach | Pontuações acima na média | |
|----------------------------|----------------------|---------------|--------|--------|-------------------------|---------------------------|------|
| | Média | Desvio Padrão | Mínimo | Máximo | | n | % |
| | | | | | D1 Condições ambientais | | |
| D2 Condições sociais | 22,50 | 3,66 | 16 | 31 | 0,756 | 13 | 43,3 |
| D3 Condições instrumentais | 16,03 | 2,31 | 12 | 22 | 0,826 | 12 | 40,0 |
| D4 Condições pessoais | 38,30 | 4,96 | 28 | 46 | 0,783 | 17 | 56,7 |
| D5 Condições da atividade | 24,33 | 3,41 | 16 | 30 | 0,713 | 13 | 43,3 |

Alpha de Cronbach (αC)

No que se refere aos resultados observados nos itens de cada uma das dimensões, verificou-se que, para as Condições Ambientais as pontuações médias mais elevadas ocorreram nos itens Q49 ($2,57 \pm 0,63$); Q59 ($2,50 \pm 0,68$) e Q56 ($2,33 \pm 0,66$) indicando que, nestes o grau de importância foi maior. Em contra partida, os itens caracterizados como sendo de menor importância foram Q42 ($0,57 \pm 0,86$), Q41 ($0,77 \pm 0,82$) e Q69 ($0,77 \pm 0,68$).

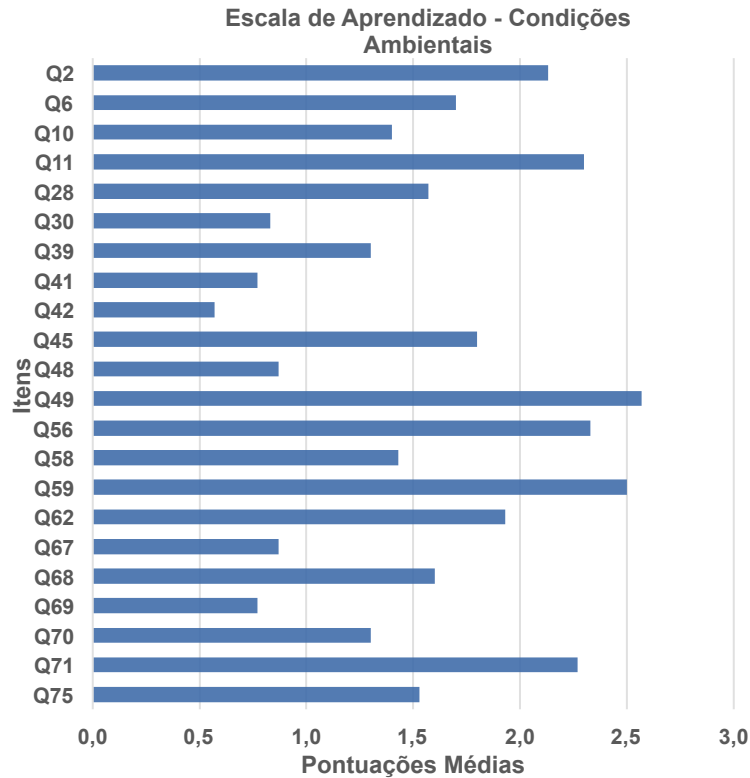


Figura 7: Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições

Sobre a dimensão das Condições Sociais, destacaram-se como importantes os itens Q34 ($2,17 \pm 0,65$), Q51 ($2,17 \pm 0,59$) e Q12 ($2,13 \pm 0,82$). Quanto aos itens onde ocorreram as menores pontuações médias, indicativo de menor importância, o destaque foi para Q80 ($0,83 \pm 0,70$) e Q36 ($0,87 \pm 0,68$).

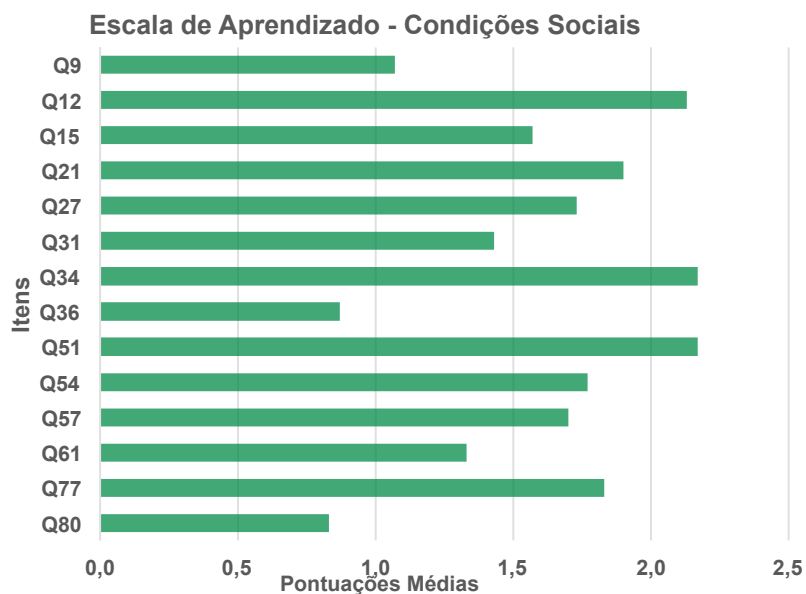


Figura 8: Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Sociais

Em relação as Condições Instrumentais os itens com pontuações médias mais elevadas foram Q55 ($2,20\pm 0,71$), Q72 ($2,13\pm 0,63$) e Q60 ($2,07\pm 0,69$), enquanto que, os itens que representaram uma menor importância, com escores médios mais baixos, foram Q35 ($0,43\pm 0,68$), Q23 ($0,47\pm 0,57$), Q40 ($0,47\pm 0,73$) e Q73 ($0,80\pm 0,85$).

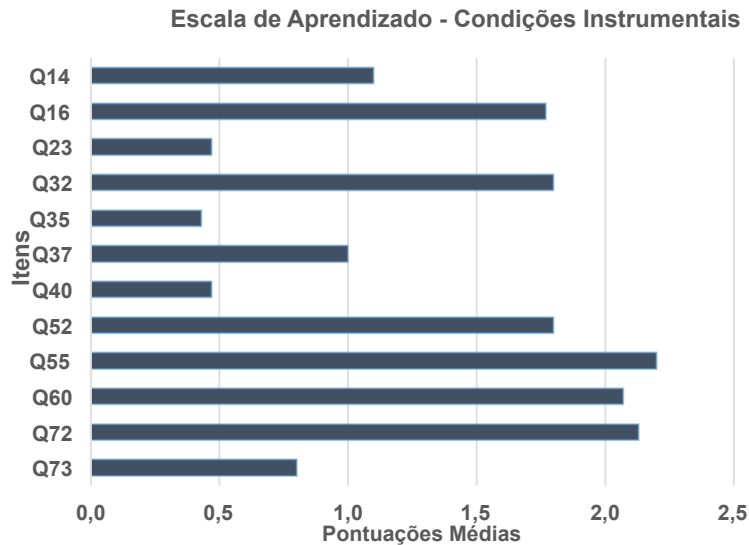


Figura 9: Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Instrumentais

Para a dimensão das Condições Pessoais os itens estimados como sendo de maior importância foram Q64 ($2,57\pm 0,50$), Q24 ($2,27\pm 0,64$), Q26 ($2,27\pm 0,69$), Q53 ($2,27\pm 0,64$) e Q63 ($2,27\pm 0,50$). Quanto aos itens onde foram observadas as menores médias destacaram-se Q1 ($0,83\pm 0,99$) e Q76 ($1,07\pm 1,05$).

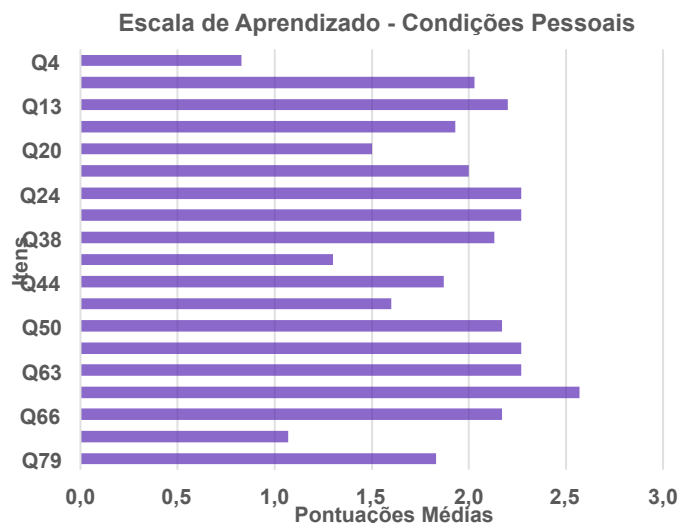


Figura 10: Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições Pessoais

E, considerando-se a dimensão das Condições de Atividade os itens que representaram maior importância foram Q17 ($2,67 \pm 0,48$), Q65 ($2,50 \pm 0,63$) e Q5 ($2,37 \pm 0,61$) e, estimados como itens de menor importância o Q78 ($0,80 \pm 0,55$) e Q33 ($1,30 \pm 0,75$)

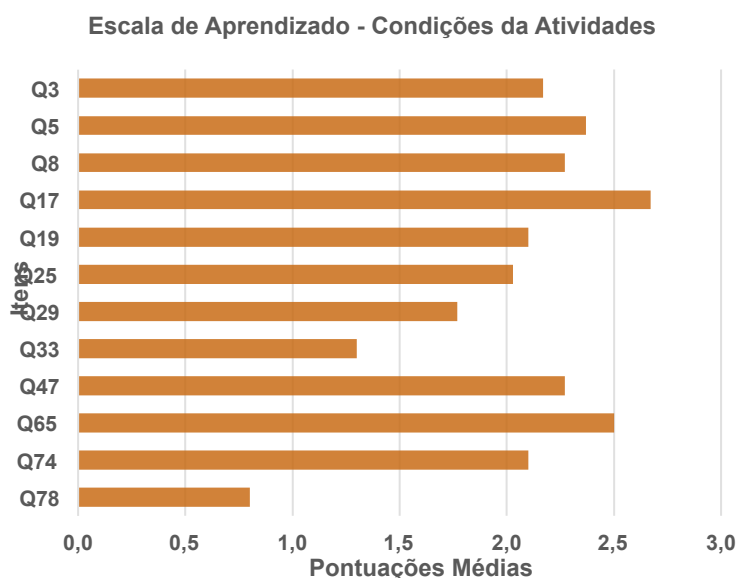


Figura 11: Pontuações médias dos itens que compõem a dimensão das Condições da Atividade

7.2 DADOS QUALITATIVOS

Com o intuito de identificar as impressões dos discentes acerca das disciplinas em clínica, o Grupo Focal permitiu que estes manifestassem suas opiniões de maneira participativa, gerando uma diversidade de conteúdo a respeito da temática proposta. A atividade foi conduzida a partir de um roteiro previamente elaborado, contendo 6 perguntas norteadoras.

Dentre os 11 alunos que participaram da realização dos Grupos Focais, 8 eram do sexo feminino e 3 do sexo masculino com faixa etária entre 20 e 25 anos, cursando Estágio I ou III, referentes ao período letivo de 2019/1, portanto, período ímpar, conforme quadro 6, de modo que para classificação dos participantes preservando suas identidades, mulheres foram identificadas com a letra F, homens com a letra M, professores identificados com a letra X e abordagens psicológicas com a letra Y.

Quadro 6 – Legendas de identificação dos participantes dos GF, professores e abordagens psicológicas citadas nas transcrições.

| ALUNO | ESTÁGIO SUPERVISIONADO |
|-------|------------------------|
| F1 | I |

| | |
|----|------------------------|
| F2 | III |
| F3 | I |
| F4 | I |
| F5 | I |
| F6 | III |
| F7 | I |
| M1 | III |
| M2 | III |
| F8 | I |
| M3 | I |
| X | Professor(a)/ele(a) |
| Y | Abordagem psicológicas |

A partir da análise da coleta foram realizadas releituras dos GF com a finalidade de identificar as unidades temáticas presentes nos relatos a partir da percepção da pesquisadora, dos colaboradores da pesquisa e da orientadora, formando, então, cinco categorias gerais e outras específicas cuja pertinência surgiram posteriori a análise. O Quadro 10 apresentado, aponta a categorização dessas temáticas, seguida das Tabelas seguintes, apresentando as categorias e subcategorias, observando a frequência de ocorrência com que cada fala ocorreu e algumas transcrições das mesmas.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias oriundas das análises dos GF.

| CATEGORIAS TEMÁTICAS GERAIS E ESPECÍFICAS | | |
|--|---|---|
| | Categorias | Subcategoria |
| 1 | Metodologia didático-pedagógica do curso | Formação teórico e prática dos professores do curso |
| | | Correlação entre as disciplinas |
| | | Formação pouco generalista |
| | | Incentivo à pesquisa |
| 2 | Funcionamento didático-pedagógica do Estágio Supervisionado | Papel do supervisor |
| | | Metodologia adotada nas supervisões |
| | | Fundamentação teórica necessário para a prática |

| | | |
|---|---|---|
| 3 | Relação professor x aluno | Com os professores ao longo da graduação |
| | | Com o supervisor de Estágio |
| 4 | Estratégias dos alunos sobre aprendizagem | Rotina de estudos |
| | | Autopercepção do aprendizado |
| | | Procrastinação e distrações no processo de aprendizagem |
| | | Técnicas de práticas de estudo |
| 5 | Trajetória acadêmica | Contribuições do Estágio Supervisionado |
| | | Sugestões de mudanças no funcionamento do curso |
| | | Espaço de atendimento CSPA |
| | | Preocupações com a saúde mental do aluno estagiário |

Tabela 4 – Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção de funcionamento do curso de Psicologia/UFAM.

| Metodologia didático-pedagógica do curso | Frequência | | |
|---|------------|-----|-----|
| | GF1 | GF2 | GF3 |
| Formação e prática dos professores do curso | 2 | 7 | 2 |
| Correlação entre as disciplinas | 4 | 4 | 4 |
| Formação pouco generalista | 0 | 5 | 6 |
| Incentivo à pesquisa | 0 | 4 | 0 |

Observa-se que há um predomínio das verbalizações na subcategoria formação e prática dos professores do curso por parte dos alunos participantes do GF2. No que se refere à correlação entre as disciplinas do curso, a frequência das respostas foi a mesma em todos os grupos, ao passo que a presença de falas sobre o incentivo à pesquisa foi pontuado apenas no GF2.

Formação e prática dos professores do curso

“(...) eu acho que falta, dos professores, essa didática... eu vejo assim, que têm professores que são extremamente inteligentes, mas não conseguem passar esses assuntos pros alunos, entendeu?” –

F5.

“(...) a maioria dos professores não tem uma dinâmica muito boa, eles são muito mais psicólogos do que professores...” – M2.

“(...) Matérias que a gente perde o período por causa do professor e aí a gente passa por passar. E aí a gente tem que recuperar tudo isso na hora que a gente vai atender as pessoas porque tem um impacto grande, tipo, você chega lá e percebe que você não sabe metade do que você devia saber (...)” – F2.

Correlação entre as disciplinas

“(...) a impressão que eu tenho é que durante o curso a gente recebe várias, é... informações que não necessariamente... As disciplinas que tu estuda naquele determinado período não conversam umas com as outras.” – M1.

“(...) essas coisas que a gente vai aprendendo, parece que durante o curso, elas ficam meio soltas, ficam meio que flutuando () Lá no começo a gente não entende muito bem porque a gente tem que estudar certas matérias e... A gente vai seguindo esse caminho assim, meio que sem entender que tudo tá ligado. Eu vejo, pelo menos, que há esse problema ((no curso))” – M3

“(...) O quê a gente aprende aqui, não é passado pra gente de maneira interligada, os conhecimentos sabe... Há uma ruptura de comunicação entre os professores e uma coisa institucional mesmo de não ter uma educação continuada, tanto dentro do próprio período, de relacionar as disciplinas, quanto entre os professores, tá fazendo... tá fazendo um caminho que vai chegar em algum lugar? (...) – F1

Formação pouco generalista

“(...) mas ao meu ver acaba não sendo uma formação generalista que você tem a oportunidade de ver um pouco de tudo, isso não acontece porque... a maior parte do nosso curso é social, e assim (), isso vai virar um ciclo: vai formar psicólogos sociais e vai voltar para a academia psicólogos sociais e vai ficar só nisso.” – F5.

“(...) concordo com a F5 que a proposta é de ser generalista, mas a realidade é que a gente acaba ficando com uma visão muito social e psicanalítica também... todas as outras ficam meio de escanteio assim, entendeu?” – M1.

“Eu acho que a UFAM foca muito em social. Eu, particularmente, gosto muito de social, só que... é exagerado, sabe? No sentido de que deixa os outros a desejar muito pra ficar em social, entendeu?” – F8

Incentivo à pesquisa

“Eu... eu não gosto e eu vejo que isso acontece muito aqui na UFAM, que se tu não tiver um professor aliado, tu não cresce. E assim, falar de pesquisa, assim, dentro da sala de aula, porque eu vejo que isso acaba virando, assim, muito um conchavo, tipo () eu não vejo falar assim ‘olha, é... bora... bora pesquisar sobre algo’, sei lá, abrir oportunidades sabe, eu não vejo isso acontecer (...)” – F5

“(...) os professores não falam muito e isso é uma diferença que eu percebi na aula de X, porque X realmente trás isso. X inclusive fala ‘gente, vocês tão comigo aqui? Alguém vai ter que fazer um pôster, hein. Vamo apresentar no congresso’... Então, esse sentido é realmente que falta mesmo, faltou o curso inteiro (...)” – F7

Tabela 5 – Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção de funcionamento das disciplinas em clínica do curso de Psicologia/UFAM.

| Funcionamento didático-pedagógico das disciplinas em clínica | Frequência | | |
|--|------------|-----|-----|
| | GF1 | GF2 | GF3 |
| Papel do supervisor | 10 | 5 | 4 |
| Metodologia adotada nas supervisões | 11 | 9 | 7 |
| Fundamentação teórica necessária para a prática | 5 | 6 | 4 |

Quanto ao papel do supervisor há maior número de falas no GF1, o mesmo acontece na subcategoria metodologia adotada nas supervisões, onde a frequência é maior neste grupo. A subcategoria que diz respeito a fundamentação teórica necessária para a prática das disciplinas em clínica apresenta maior frequência no GF2 e menor no GF3.

Papel do supervisor

“(...) eu acho X super organizadx, as coisas bem fechadinhas e segue o cronograma e segue a ementa e segue o plano. Então isso pra mim facilita meu estudo...” – F6

“(...) como as meninas eu tavam falando... X sempre tá enviando coisas, materiais pra gente ler. Sempre abertx. O que a gente precisar X faz. Eu também não sei como X consegue dar conta de tanta coisa, não sei como X faz no estágio pra ter tempo, mas sempre que a gente pede suporte X dá.” – F1

“Eu enxergo de uma maneira boa né (...) eu vejo que X tenta trazer ainda mais conhecimento pra agregar mais ainda, passando textos de acordo com a demanda que a gente passa pra X do paciente (...) eu não vejo que é uma coisa, assim ‘ah, já chegou aqui só pra aplicar e nem auxilia mais’, não... realmente auxilia, realmente fala mecanismos que a gente possa usar. – F8

Metodologia adotada nas supervisões

“(...) então a gente faz um relatório dialogado e aí eu passo o que o paciente me respondeu, faço uma supervisão por e-mail, passa por supervisão de dois olhares, passa pelo monitor, por uma mestranda e depois X... é... faz a supervisão no final, avaliando tanto o monitor quanto o aluno e ainda tem supervisão em sala. A gente tem dois dias, que ainda tem pouco tempo, não dá pra falar de tudo, podemos falar de todos os casos, mas eu acho que ainda é pouco e mesmo assim a gente sonoriza, consegue ler outras coisas, consegue falar dos casos, consegue fazer seminário, fazer outros trabalhos. É um desafio muito grande, (...) mas eu sinto que tem uma evolução ((pessoal)) muito grande aí também.” – F1

“(...) quatro horas de supervisão é um caso para cada pessoa falar e o resto manda por aplicativo de mensagem((anexo)). E aí eu... tem alguns que tem tipo, sete pacientes no máximo, né? Tem gente que tem muito paciente e não tem como a gente debater todos os casos na orientação assim, por isso que a gente se utiliza o aplicativo de mensagem* que é o suporte que X pode ouvir os casos com calma em casa e mandar um retorno pra gente, porque assim, na hora da orientação não tem como (...) – F4*

“(...) na teoria, Y é totalmente diferente da psicologia convencional e quando eu cheguei na clínica, a gente acabou caindo na psicologia convencional e eu esperava assim que X me orienta-se de alguma forma pra que a gente tentasse () pedir orientação, X disse assim ‘ah, como a gente não vai ter continuidade, então não é interessante a gente entrar muito nisso porque se não vai ficar uma lacuna’. Então, a gente acabou caindo na psicologia convencional, o quê me frustrou...” – F5

Fundamentação teórica necessária para a prática

“(...) E... acho que a gente foi ganhando, pelo menos eu fui ganhando mais segurança e... foi caindo a ficha que eu tinha que pegar e toda dificuldade que eu tive nos outros períodos () eu tive que começar do zero, pegar o livro e ler mesmo, independente da dificuldade que eu tivesse, tinha que sentar pra estudar (...)” – F2

“(...) eu sinto que tem algumas lacunas ali, ao longo da minha formação em relação ao (...) a parte teórica do estágio, em relação as várias matérias que eu acho, que eu considero que sejam chaves...” – F6.

“(...) É... no estágio que eu percebi que é... na prática, né, eu vi que foi palpável essa ligação de todos os assuntos que a gente tinha estudado e de como eles eram úteis, né? E aí, uma coisa que eu acho ruim é que algumas coisas é... a gente vê que precisa hoje em dia, passaram batidos porque muitas das vezes a gente é... eu falo por mim né, não tinha uma noção do quão importante pode ser no futuro esse conhecimento que tá passando (...)” – M3.

Tabela 6 – Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre a percepção da relação entre professores e alunos do curso de Psicologia/UFAM.

| Relação professor x aluno | Frequência | | |
|--|------------|-----|-----|
| | GF1 | GF2 | GF3 |
| Com os professores ao longo da graduação | 0 | 6 | 1 |
| Com o supervisor de Estágio Clínico | 8 | 4 | 3 |

Os participantes do GF1 não fizeram nenhuma consideração à respeito da relação professor x aluno ao longo da graduação, comparativamente, uma frequência de 8 (oito) falas foram observadas no que se refere ao relacionamento supervisor x orientador ao longo do Estágio.

Com os professores ao longo da graduação

“(...) sabe, é uma coisa que me incomoda muito, muito aqui na UFAM é esse negócio de puxar saco. Eu não tenho... não tenho ‘feeling’ nenhum pra essas coisas. Então, eu assim que muitos alunos acabam é... se sobressaindo em detrimento dos outros, porque tem uma afinidade, né, com o professor, eu vejo isso acontecer (...)” – F5

“(...) acho que afetividade é muito importante né... os professores que eu me identifiquei mais foram os professores que eu me dei melhor, né, que eu mais aprendi.” – M1

Com o supervisor de estágio

“X se preocupa muito com a gente também, X fala que o ouvido é dividido, o que a gente fala do paciente e o que a gente fala da gente, então X tá sempre buscando saber como a gente tá depois daquela sessão, como foi aquela sessão pra gente, como é que a gente tá hoje e X trata a gente muito bem assim.” – F1

“(...) quando tem um bom professor, uma boa orientação, assim, a gente percebe a diferença, ajuda muito, motiva, move muito pra frente...” – M1.

Tabela 7 – Frequência de respostas referentes a categoria e subcategorias sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas pelos alunos do curso de Psicologia/UFAM.

| Estratégias dos alunos sobre aprendizagem | Frequência | | |
|---|------------|-----|-----|
| | GF1 | GF2 | GF3 |
| Rotina de estudos | 6 | 7 | 4 |
| Autopercepção da aprendizagem | 10 | 8 | 6 |
| Procrastinação e distrações no processo de aprendizagem | 10 | 4 | 3 |
| Técnicas de práticas de estudo | 1 | 3 | 1 |

Verificou-se que na subcategoria rotina de estudos o GF2 apresenta o maior numero de verbalizações, seguido dos GF1 e GF3. Nas subcategorias autopercepção da aprendizagem e procrastinação e distrações no processo formativo, as maiores frequências das respostas foram observadas no GF1. Quanto às técnicas de práticas de estudo o GF2 apresenta 3 (três) ocorrências de fala, seguidos do GF1 e GF3 com 1 (uma) alocação apenas.

Rotina de estudos

“(...) O que eu tenho feito agora é uma estratégia muito louca. Eu saio daqui quase correndo, já chego em casa tem muita coisa aqui no dia e eu tenho muita atividade. Eu saio do estágio, venho pra cá e aproveito o momento pra fazer algumas atividades pequenas que eu tenho e é a qualquer momento mesmo, até final de semana eu pegava o meu namorado e a gente já ia estudar...” – F1

“Sou mais aleatório, assim, pra estudar. Então, eu tento dividir os estudos, por exemplo, ultimamente eu tenho dividido os estudos que são pro paciente, né, assim... o quê que o paciente tá pedindo, quais são os assuntos que eu vou abordar na sequência do paciente; então, tenho momento de estudar isso e o momento de estudar outras coisas que me interessam, outros conhecimentos que eu queria adquirir, não necessariamente seja pro paciente, né. Então, geralmente, véspera de atendimento, eu tô focado, totalmente, no paciente, né, quebrar aquela ansiedade pré-atendimento, diminuir, tal e ir mais seguro pro atendimento.” – M1

“(...) então... a minha técnica é ficar catando as matérias na qual o professor foi fazendo na linha que eu gosto é ficar catando material, eu faço muito isso. E de acordo com esse material que eu catei que no caso que eu tive acesso porque enfim, não é porque a gente tá na faculdade que a gente vai encontrar todas as fontes (...)” – F8

Autopercepção da aprendizagem

“Eu gosto muito do que ela falou de ler, escrever e depois reler o que que eu escrevi pra interpretar. Porque eu aprendo muito na repetição, então é nisso que eu invisto, repetição, repetição, repetição. Eu tô até tentando deixar a coisa mais prazerosa, eu vou bastante na papelaria e compro um monte coisa fofinha (...)” – F1

“(...) eu particularmente gosto muito de estudar em grupo porque eu acho que tem uma troca de conhecimento muito grande e eu, como a F2 disse, tenho a consciência de não ser muito autodidata, eu acho que além do professor tá explicando eu gosto também de algum amigo meu estar explicando porque já vem com outro linguajar diferente, uma maneira mais fácil de entender...” – F3

“(...) Eu... eu, particularmente, aprendo mil vezes mais com uma coisa organizada e controlada, do que com esse conceito que eu vejo bastante na sala de aula dessa coisa mais aberta, mais subjetiva (...)” – F6

Procrastinação e distrações no processo de aprendizagem

“(...) Eu, por exemplo, excluí as minhas contas nas redes sociais. Eu falei, pronto, agora não tem mais com que eu me distrair, aí quando eu fui ver eu já tinha baixado um monte de jogo no meu celular. A gente se sabota muito...” – F2*

“(...) às vezes o silêncio me desconcentra, porque o silêncio me faz pensar em alguma coisa, se eu tô com a música, parece que a música me faz foca; eu tô estudando e tô focado naquilo que eu tô lendo, que eu tô escrevendo (...)” – M1

“Eu tenho muita dificuldade de estudar se eu não tiver ou foco ou então uma utilidade do que fazer (...)” – M3

Técnicas de práticas de estudo

“(...) sobre o assunto de procrastinação também é... () dividir as tarefas e dividir o tempo. Como o celular é o que mais me causa problema ,né? Eu coloco ele pra despertar. Eu boto 30 minutos de estudo e 5 minutos de distração... ((sobre a técnica pomodoro))” – F4

“E eu acho que conversar, né, eu converso muito com a F6 sobre as coisas que a gente estuda e tal, e eu acho que ajuda muito quando você estuda com outra pessoa, quando tu explica (...)” – M1

Tabela 8 – Frequência de respostas referente a categoria e subcategorias sobre a percepção dos alunos de sua trajetória acadêmica no curso de Psicologia/UFAM.

| Trajetória acadêmica | Frequência | | |
|---|------------|-----|-----|
| | GF1 | GF2 | GF3 |
| Contribuições do Estágio Supervisionado | 6 | 13 | 7 |
| Sugestões de mudanças no funcionamento do curso | 0 | 2 | 0 |
| Espaço de atendimento CSPA | 2 | 4 | 4 |
| Preocupações com a saúde mental do aluno estagiário | 4 | 3 | 1 |

A partir da tabela 15, observa-se que o GF2 apresenta maiores frequências no que se refere à contribuição do Estágio Supervisionado em suas trajetórias acadêmicas. Os GF1 e GF3 não fizeram nenhuma observação referente à sugestões de mudanças no funcionamento do curso. Quanto ao espaço de atendimento CSPA, os GF2 e GF3 apresentam cada um 4 (quatro) respostas sobre esta subcategoria. Na subcategoria preocupações com a saúde mental do aluno estagiário, o GF1 apresenta 4 (quatro) respostas, seguidos do GF2 com 3 (três) e do GF3 com 1 (uma) resposta.

Contribuições do Estágio Supervisionado

“(...) E assim, eu acho que eu tive um desenvolvimento muito bacana na questão de como eu atendia antes e de como eu tô atendendo agora e assim, ver o pequenos progressos que os pacientes () sempre é muito bacana e eu também aprendi muita coisa sobre mim, o quê que eu preciso melhorar, o quê que eu tenho que... o que eu achava que não era bom, mas acaba ajudando na prática. Foi uma boa oportunidade de me conhecer bem e ainda tem um período ai pela frente pra ter mais experiência nesse sentido, mas eu acho que eu cresci bastante de certa forma.” – F2

“(...) eu enxergo o estágio como o momento do curso que as coisas começam a fazer sentido, porque a impressão que eu tenho é que durante o curso a gente recebe várias é... informações que, não necessariamente, as disciplinas que tu estuda naquele determinado período conversam umas com as outras (...)” – M1

“(...) Eu acho que a coisa que mais mudou me mim foi a mentalidade de me relacionar com as pessoas porque, os estágios que a gente cursou em psicologia sempre tem no fundo da cabeça as pessoas assim que idealizadas (...)” – M2

“A minha experiência com o estágio I foi essa: deu tentar adaptar mais meu ouvido clínico e tentar ter mais perguntas objetivas pro paciente e não só fazer pergunta pela pergunta, mas fazer perguntas que tenham objetivos pro paciente e pra minha escuta clínica também.” – F7

Sugestões de mudanças no funcionamento do curso

“Eu não acho que um professor consiga fazer isso, tipo assim... ‘Ah, na minha matéria vou fazer aqui uma forma que vocês vão enxergar isso melhor’, não... acho que isso teria que passar por uma reestruturação do curso, do próprio curso, quais disciplinas vem depois de quais disciplinas, qual disciplina vem em qual período. Talvez com essa reorganização e também com o trabalho dos próprios professores, né, tipo... os professores tem um combinado de como eles vão concatenar algumas disciplinas. Um sozinho não, mas talvez se tivesse essa reestruturação mesmo, aí sim (...) – M1

Espaço de atendimento CSPA

“(...) Não é um espaço adequado pra fazer um atendimento e a gente presta um atendimento de qualidade o máximo porque o ambiente não é bom. O CSPA, por exemplo, tem as paredes super finas e ai acaba escutando tudo do CSPA (...)” – F2

“(...) Tem um colega que fala um pouco mais alto e tipo, fica do lado do ... do consultório e tem vezes assim que eu tô atendendo lá e eu escuto tudo, tipo, a privacidade, o sigilo, aonde, né?” – F5

“(...) Tinha uma técnica lá que, ela saiu e aí assim ficou tudo perdido, parece que já era, ficou tudo desorganizado, não tinha ninguém pra botar no lugar, ninguém sabia o que fazer e um problema que eu vejo na ufam no geral é a questão de deixar pra cima da hora, por exemplo, a pessoa sai e só depois que ela saiu que você vai atrás de alguém pra substituir ela então é bem complicado nesse sentido da organização mesmo (...)” – M3

Preocupações com a saúde mental do aluno estagiário

“(...) É nessa hora que a gente percebe que a gente precisa de um psicólogo pro psicólogo, só que aí a gente... No curso tem de todo tipo de gente, e muita gente não tem como pagar psicólogo também, e aí vai pra aquela história de novo do mercado saturado ()(...)” – F1

“(...) Então, esse lance da separação é muito sério e essa é uma das principais razões que a tem que fazer terapia. Inclusive é difícil pro clínico entender uma situação do paciente, que é parecida com a tua e que tu não resolveu direito. Então, eu sou perfeccionista e meu paciente é perfeccionista também, eu não entendo meu perfeccionismo, eu não vou entender o do meu paciente, tendeu? Aí que mistura, aí que começa a misturar as coisas, aí a terapia não anda (...)” – M1

“(...) O primeiro contato com a prática pode causar muita ansiedade e aí, ter o suporte de alguém que já tem experiência, alguém que vai te direcionar, eu acho isso muito importante... (...)” – M3

7 DISCUSSÃO

O objetivo desta pesquisa foi investigar as estratégias metacognitivas e estilos de aprendizagem através das atividades práticas nas disciplinas em Psicologia na área clínica e em diferentes contextos da saúde. Para tanto, utilizou-se da EAEA respondidos pelos discentes e das impressões apontadas por estes no desenvolvimento dos GF.

De acordo com Portilho (2011), as estratégias metacognitivas são as ações intencionais produzidas pelo sujeito no qual estabelece planejamento, controle e avaliação dos meios e fins de determinadas atividades. Leme (2010) aponta que os estilos de aprendizagem podem ser conceituados como o padrão preferencial de interagir com as situações de aprendizagem. Ao longo de sua vida acadêmica, o sujeito é capaz de manifestar diferentes maneiras de aprender e de comportar-se diante de situações variadas. Dessa maneira, considerar seu estilo de aprendizagem e a maneira como este indivíduo pensa sobre suas condições cognitivas, empregando estratégias para executá-las são fundamentais para a construção de competências e habilidades que ele necessitará no fazer profissional.

A partir das análises da EAEA aplicadas em trinta (n=30) alunos estagiários, foi possível observar a suas principais características de aprendizagem, bem como as condições predominantes ou não em seus estilos pessoais. Durante as aplicações, alguns alunos (n=3) verbalizaram em alguns momentos que nunca haviam refletido sobre seus processos de aprendizagem. Demonstraram surpresa consigo mesmos, diante das características que desconheciam possuir. No caso desta escala em questão, diferente de outros instrumentos, não buscou-se traçar um perfil de personalidade, mas os enquadraram em comportamentos que se manifestam em preferências, os meios pelos quais o conhecimento poderá ser adquirido (OLIVEIRA; SANTOS; SCACCHETTI, 2017).

A amostra analisada aponta que o perfil predominante dos estilos dos alunos estagiários destaca-se pelas condições pessoais (56,7% observadas na Figura 10) e ambientais (50% observadas na Figura 7). Estes responderam que aprendem melhor fazendo, realizando uma tarefa que os exija raciocínio que possam levantar discussões, inclusive quando precisam explicar o assunto a outrem, além de identificarem a leitura como facilitadora da aprendizagem. No entanto, avaliaram-se pouco criativos e que nem sempre veem necessidade em tomar nota do que foi explicado durante as aulas. Veiga (2014) relaciona em seu estudo o atendimento psicoterápico e a criatividade, afirmando que esta promove a capacidade de resolução de problemas e possibilita transformações internas tanto no paciente quanto no terapeuta, culminando em aprendizagem significativa para ambos. Por isso, a pouca habilidade criativa apontada pelos discentes, denota pouca flexibilidade na busca por soluções no espaço da terapia.

É possível realizar um paralelo entre esta dimensão pessoal e a utilização de estratégias metacognitivas, uma vez que elas se referem a estas preferências cognitivas do aprendiz. De acordo com Portilho (2011), o fato de reconhecer que se é capaz de realizar alguma atividade ou até mesmo pensar sobre ela, caracteriza o conhecimento metacognitivo. Quando há a percepção de que por meio de explicações a outros a aprendizagem acontece de forma mais significativa, está se fazendo uso de estratégias metacognitivas, pois houve reflexão sobre a habilidade em questão (vide Tabela 14).

Durante os GF alguns alunos verbalizaram questões similares ao afirmar que costumam conversar sobre as teorias por ocasião do estágio, além do próprio espaço da supervisão ser um momento de observar o atendimento pela perspectiva do professor e de seus pares ali presentes (Tabela 5). Afirmam também que estudar para o atendimento os ajuda a relembrar conceitos, o que concorda com a questão de número 64 da escala de aprendizagem (Anexo 3) os quais afirmam aprender melhor fazendo. O retorno oferecido pelo supervisor traz segurança e permite caminhar de forma mais segura no espaço da clínica.

Botomé (2012) alegou que a metodologia utilizada para a prática de Estágio é importante frente a construção de um ambiente propício para a aprendizagem. O estagiário precisa sentir-se seguro e amparado frente as dúvidas e percalços que por ventura surjam na clínica escola, precisando de uma relação bem estabelecida com o professor orientador e colegas. Além disso, o arcabouço teórico necessário para a prática precisa ser bem estabelecido ao longo da formação deste profissional, cabendo ao supervisor elencar os saberes necessários a serem requisitados na ocasião do atendimento.

Ainda sobre as dimensões predominantes, quanto as condições ambientais, os alunos, em sua maioria, destacaram não estudar com o aparelho de televisão ligado, nem deitados ou até mesmo em ambientes espaçosos. Em contra partida, afirmaram que ambientes iluminados beneficiam a aprendizagem, que a posição sentado é a mais adequada para o estudo e que qualquer barulho compromete seus processos, conforme Figura 7. Oliveira Santos e Scacchetti, (2017), discorrem em seu estudos com crianças em idade escolar, que o ambiente físico é fator predominante em suas aprendizagem, pois os mesmos apresentam pouca regulação do próprio comportamento para estudar. Alegam também que as condições pessoais são preponderantes na infância, pois os alunos apresentam maior dependência no ritmo das execuções das tarefas. Entretanto neste estudo, os acadêmicos (na faixa etária compreendida entre 22 e 26 anos), apesar de adultos, apresentaram respostas nessas dimensões, similares às crianças do fundamental,

demonstrando que pouco conseguem regular sua aprendizagem diante de um ambiente ruidoso e demonstram pouca autônoma.

Alguns relataram durante os GF que não mantêm uma rotina de estudos adequada, com horários definidos e ambientes de estudo preparados, estudando somente quando há a necessidade da supervisão e/ou atendimento (Tabela 7). Citam também que mantêm um comportamento procrastinador diante das tarefas que precisam ser feitas. Segundo Ribeiro, Avelino, Colauto e Nova (2014) a procrastinação é o atraso na execução de atividades cotidianas, preterindo o início, o meio ou fim de uma tarefa, conceitua-se como o adiamento na tomada de alguma decisão importante. Em contrapartida, Flavell (1987) afirma que pessoas capazes de empregar estratégias metacognitivas tem maior clareza das decisões a serem tomadas, por isso, cumprem com mais diligência suas atividades. Tal característica, então, denota ausência de estratégias por parte dos alunos, uma vez que a organização e planejamentos são fundamentais para uma aprendizagem eficaz.

Os alunos reconhecem ainda os elementos de distração que prejudicam a aquisição de conhecimento. Os poucos (n=4) que verbalizaram ter uma sistematização em seus hábitos de estudos, afirmaram ter dificuldades com a maioria dos docentes que não favorecem uma metodologia sistematizada, buscando na disciplina de Estágio Clínico um professor que demonstrasse organização e sistematização mais adequada do processo de ensino. Como técnica de práticas de estudo foi citada a Técnica Pomodoro³.

A técnica vai muito além da fragmentação das atividades cotidianas, mas permite que o aluno se conscientize e planeje suas ações ao longo do dia, reavalie seus resultados e os adequar à sua necessidade. Esta técnica verbalizada por 3 alunos (Tabela 7) constitui um exemplo de estratégia metacognitiva, conforme expressado por Portilho e Dreher (2012).

Na sequência, a dimensão de condições de atividade (Figura 11), refere-se a preferência das tarefas propostas nas disciplinas a favor da aprendizagem. Os estagiários afirmaram que através de exemplos e exercícios práticos se torna eficaz a construção do conhecimento, sendo evidenciado como na dimensão pessoal (Q64) que reafirmam aprender melhor fazendo. Destacam-se nas respostas a necessidade da matéria estar bem detalhada como facilitadora da aprendizagem e que instruções bem definidas também auxiliam nesse processo, pois de acordo com Libâneo (2012), quanto mais detalhado, preciso e claro o professor for durante o ensino e instrução do aluno, quanto mais este aprenderá. As respostas obtidas nos GF (Tabela 5), confirmam esta sentença, uma vez

³ Técnica criada por Francesco Cirillo na década de 80. O italiano utilizou um temporizador de cozinha em formato de tomate (pomodoro em italiano) para fragmentar seu dia em pequenos espaços de tempo de 25 minutos, dando a si mesmo intervalos de 5 minutos inicialmente. Ao completar de 3 a 4 “pomodoros” (fragmentos de tempo), dava a si mesmo intervalos maiores de 15 a 30 minutos.

que os alunos pontuam a ineficiência do ensino ao longo da graduação quando não há correlação entre as disciplinas ministradas. Estratégias metacognitivas são melhor estabelecidas quando há clareza do que se estuda, dos objetivos traçados pelo processo de ensino e aprendizagem. Leme (2010) em seus estudos realizados com crianças do Ensino Fundamental, aponta que a não compreensão do processo de aprendizagem, resulta na ausência de estratégias.

Nesse mesmo sentido, é pontuado que a formação generalista a qual se propõe o curso não é atendida, uma vez que a incidência de uma psicologia social é predominante. De acordo com as DCN (2011), as disciplinas que compõem as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia, devem valorizar a integração dos saberes, apresentando abordagens variadas, permitindo aos alunos um conhecimento geral das teorias psicológicas, para que, assegurado pelos aportes teóricos, estes escolham a vertente que mais lhes faça sentido.

Foi mencionado também que a “ausência de didática” por parte de alguns professores – o que os alunos entendem como aulas maçantes e mecanizadas –, não permite conexões com o fazer profissional. Segundo Bolzan e Powaczuk (2017), nos cursos de graduação em geral, há a predominância de profissionais aptos ao exercício da profissão, porém com pouca ou nenhuma formação pedagógica, o que notoriamente prejudica o processo de ensino-aprendizagem do aluno, tendo em vista que os modelos de ensino adotados pelos professores, pouco favorecem a construção de conhecimentos expressivos. Dessa forma, Pozo (2005) aponta que a aprendizagem precisa acontecer de forma dinâmica e contextualizada, tornando os conteúdos significativos para o aprendiz. Muito além de professores eloquentes, faz-se necessário professores preparados com a sua formação continuada e a aprendizagem dos alunos para que não se fragilize a formação do terapeuta e seja possível atender as exigências apontadas na Resolução nº 5/2011, favorecendo a construção de profissionais competentes e habilidosos para o mercado de trabalho.

Neste sentido, os alunos pontuaram que a relação que o docente estabelece com as disciplinas ensinadas ao longo do curso versus aluno é pouco motivadora, o que não favorece na condição do aprendiz interesse e aprofundamento pelo conteúdo. Corroborando com Portilho (2011), a motivação é diretamente proporcional a aquisição de novas habilidades e conhecimentos. Mesmo entendendo que trata-se de um produto interno do indivíduo, é preciso desencadear reforços que envolvam o aprendiz e o impulsionem a buscar conhecimento e entender como seus processos internos são organizados.

Houve predomínio às respostas que referem às condições sociais de aprendizagem (Figura 8), no sentido de auxiliar os colegas durante os estudos, ao mesmo tempo em que os mesmos percebem validação e pertencimento quando há troca de ideias e opiniões, o que reforça estudos em

grupo. Estas respostas condizem com a realidade da supervisão de Estágio vivenciada pelos discentes, uma vez que são realizadas em grupo.

Quanto ao Estágio Supervisionado Clínico, Barletta, Delabrida e Fonseca (2011) apontaram que o treino e a supervisão realizada requer profissionais que planejem sistematicamente as atividades que serão vivenciadas, por meio de reflexões e experimentos. Deve-se, então, estabelecer uma relação mútua de confiança e cumplicidade entre professor e aluno, sendo deste primeiro a responsabilidade pela qualidade do percurso. Diante disto, é recorrente na fala dos alunos como se dá o funcionamento didático-pedagógico na vivência do estágio (Tabela 4). O papel do supervisor é notado pelos mesmos como fundamental, pois entende-se que este precisa não apenas engendrar os conteúdos prévios, mas oferecer os principais elementos para a prática, apresentar técnicas adequadas para o atendimento e possibilitar o desenvolvimento de competências para o processo a prática profissional.

Por competência, entende-se as habilidades de raciocínio lógico e instantâneo, a organização dos conhecimentos teóricos e a consciência crítica da realidade, o que segundo Barletta, Delabrida e Fonseca (2012) é apenas umas das dimensões que precisam ser alcançadas pelo profissional da psicologia. O supervisor ao desempenhar seu papel, carece demonstrar que domina tal dimensão, não apenas para si, mas para o grupo que orienta, sobremaneira na metodologia que adota ao longo das supervisões.

Barreto e Barletta (2010) reconhecem a falta de conformidade na prática de supervisão de Estágio Clínico, uma vez que os docentes tendem a reproduzir as metodologias experimentadas por si mesmos e por parâmetros do que consideram relevante. Para tanto, é destacado como subcategoria de análise (Tabela 4) a metodologia adotada nas supervisões. Os alunos em geral apresentam suas tarefas de forma expositiva após os atendimentos clínicos, pontuam através de anotações o que foi coletado durante as sessões e recebem um feedback do professor, dos colegas e até mesmo de monitores presentes nas orientações.

Para os estudantes o tempo de orientação é insuficiente devido ao número de alunos por turmas, outros expõem que a falta de organização do supervisor prejudica o tempo de exposição dos casos. Aqueles que apontam a sistematização do professor orientador como um aspecto positivo na metodologia adotada, sentem-se contemplados na aprendizagem e atendidos em necessidades instrumentais. Uma variável recorrente enfatizada pelos discentes é o uso de aplicativos de mensagem como recurso pedagógico para o complemento das supervisões, o que divide as opiniões ao longo dos GF, confrontando a praticidade do recurso versus a insipiência na orientação dos casos estudados.

A questão também bastante discutida é a relação estabelecida entre professor e aluno ao longo do processo ensino-aprendizagem. De acordo com Reis, Prata e Soares (2012) a cognição e o afeto são aspectos intrínsecos aos processo de ensinar e aprender, por isso, a relação entre professor e aluno é mediada por crenças, sentimentos, motivações e habilidades. Uma relação de confiança bem estabelecida entre ambos, desenvolve resultados satisfatórios ao longo da aprendizagem, perspectiva esta que legitima o ponto de vista dos alunos ao relatarem ter uma relação de proximidade com o orientador, mesmo discordando de seus métodos em algum momento da relação.

Por fim, no tocante a dimensão sobre as condições instrumentais (Figura 9), referentes a recursos didáticos e tecnológicos foi a menos expressiva em comparação as demais. Houveram respostas sobre o recursos como documentários, utilização da internet e de computadores colabora com sua aprendizagem. Um estudo produzido por Roza, Wechsler e Nakano (2016), investigou os estilos de aprendizagem em situações de uso de tecnologia, ressaltando a facilidade na utilização destes recursos tecnológicos. Apesar de ser um aporte útil e em algumas situações do contexto atual indispensável, os alunos ainda remetem sua aprendizagem principalmente a mediação do professor e relações interpessoais. Outros descrevem a tecnologia como os principais sabotadores da aprendizagem, especialmente as redes sociais e o uso excessivo de eletrônicos, distrações que prejudicam o desempenho acadêmico (Tabela 7).

O espaço de atendimento utilizado pelos estagiários foi apontado como inadequado do ponto de vista estrutural e organizacional. Apontam que além das paredes finas permitindo que todos os transeuntes ouçam os atendimentos, os alunos apontaram a necessidade de melhor organizar a marcação das consultas, assim como o contato com o estagiário e o paciente.

Os alunos também demonstraram preocupações com a saúde mental do psicólogo, especialmente de si mesmos neste processo formativo, afirmando que as demandas advindas dos pacientes podem facilmente ser confundidas com demandas pessoais, gerando ansiedade. Segundo Borba (2018), ansiedade não é necessariamente ruim uma vez que auxiliam no planejamento de ações futuras e cumprimento de metas pessoais. Passa a ser considerado patologia quando avalia incorretamente situações cotidianas como momentos de perigo, causando danos no funcionamento social e ocupacional do sujeito. O papel do supervisor torna-se fundamental neste quesito, ao passo que ensina o estagiário a lidar com a ansiedade e os desafios do atendimento clínico.

Mesmo diante das divergências apontadas ao longo de seus processos formativos, os sujeitos desta pesquisa apontaram as contribuições do Estágio Supervisionado para sua realização profissional futura, uma vez que enxergam esta disciplina como uma oportunidade de atestar os

conteúdos teóricos aprendidos de maneira prática (Tabela 8). Ainda assim, pontuam mudanças no funcionamento do curso, de modo que seja oferecido um currículo generalista que oportunize o contato com as diversas abordagens psicológicas, além de favorecer a tríade a que se propõe as IES: ensino, pesquisa e extensão, o que de acordo com os alunos só é garantido àqueles que tem determinada proximidade com alguns professores.

Masetto (2012) acentua a necessidade de que o professor universitário seja capaz de conduzir os aprendizes por um caminho de autonomia e conhecimento, proporcionando uma formação de qualidade para todos, sem distinção. Para tanto é preciso que o docente conheça seus próprios processos de aprendizagem, tenha domínio teórico, mas principalmente compreenda como é instalado o conhecimento, permitindo que alunos também trilhem estes caminhos. Dessa maneira, é possível levar os discentes a conhecer seus próprios estilos de aprendizagem, desenvolvendo então estratégias metacognitivas de aprendizagem de maneira adequada que favoreçam uma formação de qualidade.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das respostas obtidas por meio da EAEA e dos GF, entende-se que os estilos de aprendizagem dos alunos tem predominância na dimensão de condições pessoais e ambientais (Figura 10; Figura 7). Esta primeira refere-se as preferências cognitivas do aprendiz, de modo que os discentes dão maior importância a execução da tarefa, à observação, ao ouvir e no ritmo estabelecido na realização e deliberação de problemas. A segunda condição denota aos estímulos físicos do ambiente, entendendo que estes preferem ambientes calmos, bem iluminados e que permitam concentrar-se melhor na atividade que está sendo realizada. Quanto as estratégias metacognitivas, pontua-se ausência destas por parte dos alunos, uma vez que estes não costumam estabelecer uma rotina de estudos adequadas (Tabela 7), de modo que pouco planejam e autorregulam-se diante dos conhecimentos construídos ao longo de seu processo formativo, já que desconhecem os objetivos destes estudos propostos pelo professor.

Realizou-se uma revisão de literatura acerca das Estratégias Metacognitivas, buscando correlacioná-las com as atividades práticas realizadas em Psicologia clínica, levantando a importância de tais estratégias no fazer profissional do psicólogo, uma vez que este precisa planejar, monitorar e estabelecer correlações adequadas entre a demanda de seu paciente, os conteúdos aprendidos ao longo de sua formação e o processo psicoeducativo estabelecido no momento de sua prática profissional. Quanto à metodologia utilizada pelos professores, evidenciou-se que as atividades práticas são organizadas de maneira semelhante, em grupos, com relatos das sessões vivenciadas pelos discentes ao longo dos atendimentos. Com um ou dois dias de encontros, os alunos relatam suas experiências e a colocam sob a escuta do professor, cuja experiência é fonte de inspiração e soluções para as demandas trazidas, além dos colegas, que aprendem ouvindo e também opinando quanto ao que se expõe.

Alguns conduzem o processo de forma menos sólida, uma vez que o tempo de supervisão em alguns casos é insuficiente para uma devolutiva adequada, fazendo então uso de recursos tecnológicos como aplicativos de mensagem, o que fragiliza as demandas apresentadas, dando ares de informalidade à supervisão. Em contrapartida, há quem conduza o processo de supervisão de maneira expressiva, dando ao aluno condições de apresentar suas demandas em tempo de supervisão, recebendo um *feedback* do professor de forma adequada, de modo que o docente é capaz de reconhecer os conteúdos advindos do paciente atendido, das condições de atendimento gerado pelo estagiário, assim como as necessidades quanto ao manejo teórico-prático clínico que o próprio supervisionado apresenta na ocasião da exposição de suas observações.

Embora não tenha sido uma fala expressiva durante os GF (Tabela 5), a inexperiência do aluno pode dificultar a aprendizagem ao longo da graduação, condição acentuada pela literatura defasada trabalhada por alguns professores. Desta forma, o estudante tem apenas o último período para compensar os assuntos não apreendidos ao longo de sua formação.

Embora os dados tenham evidenciado os resultados referentes ao que se propôs investigar, houve limitação dessa pesquisa quando à seleção da amostra, uma vez que existiu baixa adesão dos alunos ao estudo. Como já mencionado, o contato com os discentes se deu através dos professores responsáveis pelas disciplinas em questão, era intenção ainda realizar um estudo também com estes docentes, afim de ouvi-los quanto às suas metodologias de ensino e avaliação, contudo estes não assentiram da maneira esperada quanto à participação pessoal e incentivo aos alunos. Conjectura-se que a falta de motivação, quantidade expressiva de trabalho, até mesmo o receio com a exposição de suas práticas de ensino possam ter sido determinantes para a não engajamento por parte dos docentes. Quanto aos discentes, a baixa adesão pode estar relacionada ao desconhecimento de seus próprios processos de aprendizagem, a desmotivação com a organização do curso e até mesmo a incompreensão da importância da pesquisa para a sua própria vida acadêmica.

Os instrumentos utilizados contribuíram de forma significativa para o estudo, entretanto verifica-se a necessidade de outros mais específicos no que diz respeito a avaliação das estratégias metacognitivas por parte dos alunos, afim de correlacioná-los mais precisamente aos estilos de aprendizagem. Outras variáveis que podem ser observadas para estudos futuros é avaliação das condições de estudo dos discentes, como se dão e interferem em seu rendimento acadêmico e, até mesmo, fatores relacionados à saúde do psicólogo em formação, tendo em vista a complexidade do atendimento clínico e a separação das demandas pessoais do terapeuta e do paciente – haja vista que o professor supervisor precisa “ouvir” também as demandas terapêuticas trazidas pelo aluno no espaço da supervisão.

Sugere-se outras investigações que abranjam diferentes variáveis e disciplinas do curso de Psicologia, expandindo os estudos para a participação dos professores, além de investir em estudos sobre os estilos de aprendizagem e as estratégias metacognitivas de discentes e docentes, tendo em vista o fortalecimento das práticas pedagógicas do curso em vista do tipo de profissional que se deseja formar, verificando ainda, a possibilidade de traçar um perfil do egresso do curso de Psicologia e a utilização de estratégias de aprendizagem em seu fazer profissional. Pontua-se ainda a necessidade de capacitação para os professores do curso, afim de possibilitar maior domínio de práticas didático-pedagógicas eficazes.

Tendo em vista que a amostra em questão foi de discentes matriculados em Estágio Supervisionado em Clínica, sugere-se a criação de um manual contendo as condições básicas de atuação durante as supervisões e atendimentos, apresentando as competências e habilidades que devem ser construídas ao longo desta prática. Quanto a construção de documentos, vê-se a necessidade de repensar o PPC em consonância com as novas DCN, além das demandas trazidas pelo CRP para o curso de psicologia, uma vez que o documento encontra-se há muitos anos sem alteração, atendendo a necessidade de uma formação mais generalista que permita ao aluno um contato de forma mais ampla com as diversas teorias psicológicas.

Um fator importante a ser observado são as condições estruturais e organizacionais da clínica-escola da Faculdade (CSPA), uma vez que o local apresenta inadequações para uma prática adequada, necessitando de melhor acústica, espaço amplo, dentre outros, uma vez que poderá influenciar no resultado do processo de atendimento, de modo que tais inconsistências geram inseguranças na prática dos discentes.

Há probabilidade de que esse estudo, tenha sido o primeiro na região norte, a investigar estratégias metacognitivas e os estilos de aprendizagem na formação de psicólogos. Em síntese, os dados obtidos respondem as questões levantadas no início deste estudo, entendendo que a compreensão dos estilos de aprendizagem dos alunos, bem como as estratégias metacognitivas estabelecidas por estes favorecem uma aprendizagem mais significativa ao longo de seu processo formativo.

9 REFERÊNCIAS⁴

- AFONSO, M. G. **Os estilos de aprendizagem, a metacognição e a organização da prática docente na educação infantil**. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba, PR. 2010.
- ALMEIDA, A. P.; LIMA, F. M. V.; LISBOA, S. M.; LOPES, A. P.; JUNIOR, A. J. A. M. F. **Comparação entre as teorias da aprendizagem de Skinner e Bandura**. Caderno de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde-UNIT-ALAGOAS, v. 1, n. 3, p. 81-90, 2013.
- ARANHA, M. L. de A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. rev. e ampl. São Paulo: Moderna, 2006.
- BACKES, D. S.; COLOMÉ, J. S.; ERDMANN, R. H.; LUNARDI, V. L. **Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas**. O mundo da saúde, v. 35, n. 4, p. 438-42, 2011.
- BANDEIRA, M. **Desinstitucionalização: Estão os profissionais de psicologia preparados?** Psicologia: teoria e pesquisa, v. 8, n. 3, p. 373-384, 2012.
- BANDURA, A. A evolução da teoria social cognitiva. IN: BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. A. **Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008, 176 pp, 2008.
- BARLETTA, J. B.; FONSÊCA, A. L. B. **Avaliação do Processo Supervisionado como Norteador de Ensino de Psicoterapia: reflexões sobre a vivência prática**. Revista de Psicologia da IMED, v. 4, n. 1, p. 671-680, 2012.
- BARLETTA, J. B.; FONSÊCA, A. L. B. da; OLIVEIRA, M. I. S. de. **Transcrição e observação como estratégias para aprimoramento da competência clínica**. Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 7, n. 2, p. 17-24, 2011.

⁴ ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS E TÉCNICAS (ABNT, 2017): Estrutura de trabalhos acadêmicos segundo a ABNT, NBR 14.724, adotados pela FAPSI/UFAM.

BARLETTA, J. B.; DELABRIDA, Z. N. C.; FONSÊCA, A. L. B. **Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes.** Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, v. 7, n. 1, p. 21-29, 2011.

BARLETTA, J. B.; FONSECA, A. L. B.; DELABRIDA, Z. N. C. **A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental.** Revista Psicologia-Teoria e Prática, v. 14, n. 3, p. 153-167, 2012.

BARRETO, M. C.; BARLETTA, J. B. **A supervisão de estágio em psicologia clínica sob as óticas do supervisor e do supervisionando.** Cadernos de Graduação-Ciências Biológicas e da Saúde (ISSN 1980-1769), v. 12, n. 12-2010, 2010.

BEBER, B. SILVA, E. da; BONFIGLIO, S. U. **Metacognição como processo da aprendizagem.** Revista Psicopedagogia, v. 31, 2014.

BEHRENS, M. A. **Docência universitária: formação ou improvisação?.** Educação (UFMS), v. 36, n. 3, p. 441-453, 2011.

BERNARDES, J. de S. **A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 32, n. 1, p. 216-231, 2012.

BITONDI, Fernanda Rizzi; SETEM, Juliana. **A Importância das Habilidades Terapêuticas e da Supervisão Clínica: uma Revisão de Conceitos.** Revista Brasileira Multidisciplinar-Brazilian Multidisciplinary Journal, v. 11, n. 1, p. 203-212, 2007.

BOCK, A. M. B. **Psicologias: uma introdução ao estudo da Psicologia.** São Paulo: Ed. Saraiva, 2012.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. **Docência universitária: a construção da professoralidade.** Revista Internacional de Formação de Professores, v. 2, n. 1, 2017.

BORUCHOVITCH, E. **Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores.** In: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educação, São Paulo, Vol. 18, n. 3, p. 401-409, Set-Dez/2014.

BOTOMÉ, S. P. **Comportamentos profissionais do Psicólogo em um sistema de contingências para a sua aprendizagem.** Revista Brasileira de Análise do comportamento, v. 2, n. 2, 2012.

BRAGHIROLI, E. M.; BISI, G. P.; RIZZON, L. A.; NICOLETTO, U. **Psicologia geral.** 32ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES, Nº. 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil.** Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 de mar, 2011.

BROWN, A. L. **Theories of memory and the problems of development: activity, growth, and knowledge.** Center for the Study of Reading Technical Report, n.051, 1977.

CATANIA, A. C. **Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição** (DG Souza, Trad.). Porto Alegre: Artmed, 1999.

COLL, C. PALACIOS, J. MARCHESI, A. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1995–vl, 2004.

CORSO, H. V.; SPERB, T. M.; JOU, G. I. de; SALLES, J. F. **Metacognição e funções executivas: relações entre os conceitos e implicações para a aprendizagem.** In: Psicologia: teoria e pesquisa. Vol. 29, n.1, pp. 21-29, Jan-Mar/2013.

COTTA, R. M. M.; COSTA, G. D. da; MENDONÇA, E. T. de. **Portfólios crítico-reflexivos: uma proposta pedagógica centrada nas competências cognitivas e metacognitivas.** Interface-Comunicação, Saúde, Educação, v. 19, p. 573-588, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa métodos qualitativo, quantitativo e misto.** Porto Alegre, Artmed. 2010.

CUNHA, N. B.; BORUCHOVITCH, E. **Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender na formação de professores.** Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology, v. 46, n. 2, 2013.

CUNHA, N. de B.; BORUCHOVITCH, E. **Percepção e conhecimento de futuros professores sobre seus processos de aprendizagem.** Pro-Posições, v. 27, n. 3, p. 31-56, 2016.

CURY, B. M.; NETO, J. L. F. **Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo.** *Psicologia em Revista*, v. 20, n. 3, p. 494-512, 2014.

DEFFENDI, L. T. **O monitoramento metacognitivo em tarefas que envolvem a criatividade verbal.** *Rev. Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 3, pp. 1-8, Jul-Set, 2016.

DELORS, J. **Os quatro pilares da educação.** *Educação: um tesouro a descobrir*, v. 4, p. 89-101, 1999.

DORNELES, B. V. **Conhecimentos atuais sobre os processos de aprendizagem.** In: *Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*. Jan./jun. 2013, Ano 18, nº 1, p. 13-34.

DREHER, S. A. S. **As Estratégias Metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: Uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor.** Novas Edições Acadêmicas, 2016.

FLAVELL, J. H. **The developmental psychology of Jean Piaget.** New York: D.Van Nostrand. 1963.

_____. **First discussant's comments: What is memory development the development of?** *Human Development*, 14, 272-278. 1971.

_____. **Metacognitive aspects of problem solving.** In L. B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence* (pp.231-236). Hillsdale, NJ: Erlbaum. 1976.

_____. **Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry.** *American Psychologist*, 34, 906 - 911. 1979.

_____. **Cognitive monitoring.** In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp.35 - 60). New York: Academic Press. 1981.

_____. **Speculation about the nature and development of metacognition.** In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp.21 - 29). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. 1987.

FLAVELL, J. H. **Theory-of-mind development: Retrospect and prospect.** Merrill-Palmer Quarterly (1982-), p. 274-290, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** São Paulo: Paz e Terra, p. 25, 2012.

FUENTES, D.; MALLY-DINIZ, L. F.; CAMARGO, C. H. P. de; CONSENZA, R. M. **Neuropsicologia: Teoria e Prática.** Artmed Editora, 2014.

GARCÍA, T.; RODRIGUEZ C.; GONZALEZ-CASTRO, P.; GONZALEZ-PIENDA, J.A. **Metacognition and executive functioning in Elementary School.** Anales de Psicología/Annals of Psychology, v. 32, n. 2, p. 474-483, 2016.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior.** São Paulo: Atlas, 2012.

GONÇALVES, J.; MARTINS, M. A. **Percepção dos professores sobre o desenvolvimento metacognitivo dos alunos.** In: Atas do XII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. 2013. p. 4182-4191.

GONÇALVES, J.; FIDALGO, Z.; MARTINS, M. A. **Avaliação do desenvolvimento metacognitivo de estudantes entre o sexto e o nono ano de escolaridade.** In: Actas do XI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. 2011. p. 2453-2462.

GRENDENE, M. V. C. **Metacognição: Uma teoria em busca de validação.** Faculdade de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil, 2007.

GUIMARÃES, J. de C. **Competências do professor universitário: a prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente.** Revista Pensamento Contemporâneo em Administração, v. 8, n. 2, p. 167-185, 2014.

JOU, G. I.; SPERB, T. M. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem.** Psicologia: reflexão e crítica. Porto Alegre. Vol. 19, n. 2, p. 177-185., 2006.

LAKOMY, A. M. **Teorias cognitivas da aprendizagem.** Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEARY, R. L. **Técnicas de Terapia cognitiva: manual do terapeuta**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da aprendizagem: o que a velha senhora disse**. Cengage Learning, 2009.

LEME, E. M. **Estilos e estratégias de aprendizagem: estudo das relações entre os construtos**. 2010, 115 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade São Francisco. Itatiba, 2010.

LIBÂNEO, J. C. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Goiânia: UCG, 2003.

_____. **Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa: unindo ensino e modos de investigação**. Cadernos de Pedagogia Universitária, v. 10, 2009.

_____. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIMA FILHO, R. N.; BRUNI, A. L. **Metacognitive Awareness Inventory: Tradução e Validação a partir de uma Análise Fatorial Confirmatória**. Psicologia: Ciência e Profissão, 35(4), pp. 1275-1293 2015.

LOCATELLI, S. **Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor**. Curitiba: Appris, 2014.

LOPES, B. E. M. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Revista Educação e Políticas em Debate, v.3, n.2, ago/dez, 2014.

MANRING, John; BEITMAN, Bernard D.; DEWAN, Mantosh J. Evaluating competence in psychotherapy. **Academic Psychiatry**, v. 27, n. 3, p. 136-144, 2003.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2012.

MAYOR, J., SUENGAS, A., GONZÁLEZ-MARQUÉS, J. y. **La Metacognición**. In: Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar. Ed. Síntesis Psicología. Madrid, 1993.

MELO, de A.; URBANETZ, S. T. **Fundamentos da didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MENDONÇA, J. R. C. de et al. **Competências Profissionais de Professores do Ensino Superior no Brasil: proposta de um modelo integrado**. Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, 2012.

MIRANDA, L.; MORAIS, C. **Estilos de aprendizagem: o questionário CHAEA adaptado para língua portuguesa**. Journal of Learning Styles, v. 1, n. 1, 2014.

MOREIRA, M. A.; MASINI, E. F. S. **Aprendizagem significativa: A teoria de David Ausubel**. São Paulo: Centauro, 2001.

MUNARETTO, L. F.; CORRÊA, H. L.; CUNHA, J. A. C. **Um estudo sobre as características do método delphi e de grupo focal como técnicas na obtenção de dados em pesquisas exploratórias**. Revista de Administração da Universidade Federal de Santa Maria. V. 6, p. 9-24, jan/mar, 2013, Santa Maria.

NELSON, T. O. **Metamemory: A theoretical framework and new findings**. In: Psychology of learning and motivation. Academic Press, p. 125-173. 1990.

NELSON, T. O.; NARENS, L. **Why investigate metacognition**. Metacognition: Knowing about knowing, p. 1-25, 1994.

NOGUEIRA, M. O. G.; LEAL, D. **Teorias da Aprendizagem: um encontro entre os pensamentos filosófico, pedagógico e psicológico**. Curitiba (PR): Intersaberes, 2015.

OLIVEIRA, D. E. **Impacto dos estilos de aprendizagem no desempenho acadêmico do ensino de contabilidade: uma análise dos estudantes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte**. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2012.

OLIVEIRA, K. L.; TRASSI, A. P.; INÁCIO, A. L. M.; SANTOS, A. A. A. **Estilos de aprendizagem e condições de estudos de alunos de Psicologia**. Revista Psicologia: Ensino e Formação, Jan/Jul, 2016, 31-39.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; INÁCIO, A. L. M. **Adaptação acadêmica e estilos intelectuais no ensino superior**. Revistas Estudos Interdisciplinares em Psicologia, v. 9, p. 73-89, dez/2018, Londrina.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P. **Evidência de validade para uma medida de estilos de aprendizagem.** Revista Psicologia: Teoria e Prática, 19(3), 159-175. São Paulo, SP, set-dez, 2017.

OLIVEIRA, K. L.; SANTOS, A. A. A.; SCACCHETTI, F. A. P. **Medida de estilos de aprendizagem para o ensino fundamental.** Revista Psicologia Escolar e Educacional, 20(1), 127-136, 2016.

OLIVEIRA, M. da S.; PEREIRA, R. F.; PEIXOTO, A. C. A.; OLIVEIRA-MONTEIRO, N. R. de; MACEDO, M. M. K.; SILVARES, E. F. de M. **Supervisão em Serviços-Escola de Psicologia no Brasil: Perspectivas dos Supervisores e Estagiários.** Psico (PUCRS. Online), v. 45, n. 2, pp. e1-e9, abr.-jun. 2014.

PEREIRA, I. D. F.; LAGES, I. **Diretrizes curriculares para a formação de profissionais de saúde: competências ou práxis.** Trabalho, v. 11, n. 2, p. 319-338, 2013.

PEREIRA, M. M.; ABIB, M. L. V. dos S. **Afetividade e metacognição em percepções de estudantes sobre sua aprendizagem em física.** In: Ensaio Pesquisa em Educação e Ciências., Belo Horizonte, Vol. 18, n. 1, Jan-Abr/2016.

PEREIRA, L. R.; ANJOS, D. dos. **O Professor do Ensino Superior: Perfil, desafios e trajetórias de formação.** Seminário Internacional de Educação Superior. Anais Eletrônicos, p. 1-10, 2014.

PILETTI, N. **Aprendizagem: teoria e prática.** São Paulo: Ed. Contexto, 2013.

PILETTI, N.; ROSSATO, S. M. **Psicologia da Aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo.** 4. reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

POPPE, A. R. S.; BATISTA, S. H. S. da S. **Formação em Psicologia no contexto das diretrizes curriculares nacionais: uma discussão sobre os cenários da prática em saúde.** Psicologia: ciência e profissão, v. 32, n. 4, p. 986-999, 2012.

PORTILHO, E. M. L. **Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo.** Tese de Doutorado. Universidad Complutense de Madrid, 2004.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição.** 2 ed. Rio de

Janeiro: Wak Ed., 2011.

PORTILHO, E. M. L.; DREHER, S. A. S. **Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica.** In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 181-196, 2012.

REIS, V. T. C.; PRATA, M. A. R.; SOARES, A. B. **Habilidades sociais e afetiva no context escolar: perspectivas envolvendo professores e ensino-aprendizagem.** Revista Psicologia e Argumento, abr/jun, 30(69), 347-357, 2012.

RIBEIRO, C. **Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem.** In: Psicologia: Reflexão e crítica, 16(1), pp. 109-116, 2003.

RIBEIRO, F.; AVELINO, B. C.; COLAUTO, R. D.; NOVA, S. P. C. **Comportamento procrastinador e desempenho academic de estudantes do curso de ciências contábeis.** Advances in Scientific and Applied Accounting, v. 7, n.3, p. 386-406, set/dez, 2014, São Paulo.

ROSA, C. T. W. **Metacognição no ensino de Física: da concepção à aplicação.** Passo Fundo: UPF Editora, 2014.

ROVAI, E. **Competência e competências: contribuição crítica ao debate.** Cortez Editora, 2014.

ROZA, R. H.; WECHSLER, S. M.; NAKANO, T. C. **Escala de estilos de aprendizagem em situações de uso de tecnologias: busca por evidencias de validade de conteúdo.** Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia. V. 9, n1, p. 45-64, abr/2018. Londrina.

SANTOS, A. A. A. **Escala de Avaliação de Estilos de Aprendizagem.** Universidade São Francisco, Itatiba, 2008.

SANTOS, A. A. A., MOGNON; J. F. **Estilos de Aprendizagem em estudantes universitários.** Boletim de Psicologia (online). 60(133), 229-241. 2010.

SANTOS, A. A. A.; MOGNON; J. F.; LIMA, T. H.; CUNHA, N. B. **A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários.** Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional. V. 15, n. 2, jul/dez, São Paulo, 2011.

SEIXAS, P. S.; COELHO-LIMA, F.; SILVA, S. G.; YAMAMOTO, O. H. **Projeto Pedagógico de Curso e formação do psicólogo: uma proposta de análise.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 17, n. 1, 2013.

SILVA, T. G. G.; GHEDIN, E. L. **Da interpretação à compreensão: perspectivas dos processos cognitivos à formação docente.** Revista Amazônida, ano 01, n. 2, p. 12-33. 2016.

STERNBERG, R. J.; OSÓRIO, M. R. B. **Psicologia cognitiva.** Artmed, 2000.

TANIKAWA, H. A. M.; BORUCHOVITCH, E. **Monitoramento Metacognitivo de alunos do Ensino Fundamental.** In: Psicol. Esc. Educ., Maringá: Set-Dez, Vol. 20, n.3. 2016.

VEIGA, A. L. P. P. **Criatividade e Psicoterapia: Consciência que os jovens estagiários tem sobre a necessidade do uso da criatividade em psicoterapia.** 2014, 70 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa. Lisboa, 2014.

VEIGA SIMÃO, A. M.; FRISON, L. M. B. **Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos.** Cadernos de Educação, n. 45, p. 02-20, 2013.

VERTUAN, R. E.; ALMEIDA, L. M. W. de. **Práticas de Monitoramento Cognitivo em Atividades de Modelagem Matemática.** Boletim de Educação Matemática, v. 30, n. 56, p. 1070-1091, 2016.

ZIMRING, F.; ROGERS, C. **Obras selecionadas.** Tradução e organização: Marco Antônio Lorieri. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ESTUDANTES)

Poder Executivo



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O Sr. (a) está sendo convidado (a), como voluntário (a), a participar da pesquisa **“METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO TERAPEUTA”**, da pesquisadora **Luana Beatriz Santa Rita Barbosa**, orientanda da Profa. **Dra. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida**, do Programa em Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Amazonas cujo contato com ambas poderá ser feito no endereço Av. Rodrigo Otávio, 4200, Bairro Coroado – Campus Universitário – Setor Sul – Faculdade de Psicologia – Bloco X, Laboratório de Investigação Ciências Cognitivas, ou pelos telefones: (92) 3305-4127, 99209-1983 e 98828-2516 ou endereços eletrônicos: labiccufam@hotmail.com, luanasantarita@gmail.com e hayasidanazare@hotmail.com.

A maneira como aluno aprende apresenta-se como fator primordial para o sucesso de seu processo formativo, de maneira que a metodologia adotada pelo professor em meio ao processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a formação adequada desse sujeito. De um ponto de vista metacognitivo, quanto mais o sujeito compreende seus processos de aprendizagem, maior é sua capacidade de construir e dominar o conhecimento e, conseqüentemente, aplica-lo em contextos adequados, como por exemplo, em sua prática profissional. Frente a necessidade de refletir sobre a formação do terapeuta com um olhar sobre as práticas de Estágio Supervisionado Clínico na graduação, o objetivo geral desta pesquisa é investigar a prática de Estágio Supervisionado Clínico na Faculdade de Psicologia. Para tanto, o (a) Sr. (a) participará de um grupo focal que será realizado em sala privada em horários à combinar, bem como responderá um questionário sociodemográfico e o Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey-Alonso.

Por tratar-se de pesquisa com seres humanos, entende-se que pode-se ocorrer riscos, como possíveis desconfortos e/ou riscos psicossociais (ex.: constrangimento, intimidação, angústia, insatisfação, irritação, mal-estar etc.), como também ocorrerão os benefícios acadêmicos e sociais decorrentes da participação na pesquisa. Todavia, não se espera causar nenhum desconforto ou risco, podendo esta tarefa ser interrompida a qualquer momento visando o seu bem-estar. O projeto foi desenvolvido com base nas Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12, e atenderá as exigências éticas e científicas fundamentais: Comitê de Ética e Pesquisa, TCLE, confidencialidade e a privacidade dos

dados. Caso ocorra constrangimento ou desconforto na sua participação neste estudo, a pesquisadora suspenderá a aplicação dos materiais de coleta de dados para encaminhá-lo ao acompanhamento psicológico necessário, com o Psicólogo Willian Bruno Batalha Barbosa, sob o CRP 20/6926 estabelecido na Rua 9, 348, Sala 4, Parque Dez, Manaus/AM, responsável pelo serviço.

Cumprido esclarecer que a pesquisa, através da instituição que a acolhe, garantirá indenização aos participantes (cobertura material), em reparação a dano imediato ou tardio, que comprometa o indivíduo ou a coletividade, sendo o dano de dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano e jamais será exigida dos participantes, sob qualquer argumento, renúncia ao direito à indenização por dano. Os valores respectivos aos danos serão estimados pela instituição proponente quando os mesmos ocorrerem, uma vez que não há valores pré-estabelecidos de acordo com os riscos, não há previsibilidade dos mesmos em seus graus, níveis e intensidades uma vez que não há definição da gradação do risco (mínimo, baixo, moderado ou elevado).

Almeja-se, com os resultados da pesquisa, subsidiar e levar a reflexão da práxis para área de intervenções em clínica, possibilitando a professores e alunos qualidade no percurso de ensino e aprendizagem no processo de formação do terapeuta, contribuindo para o desenvolvimento da ciência psicológica nas áreas clínica e educacional, bem como na construção de artigos científicos e participação em eventos nas áreas.

Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, no Laboratório de Investigação em Ciências Cognitivas, cujo endereço foi mencionado acima e a outra será fornecida ao Sr. (a). Se depois de consentir em participar, o (a) Sr. (a) desistir da participação, terá o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa.

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 495, Adrianópolis, Manaus-AM, pelo telefone 3305-1181 (Ramal 2004), ou pelo endereço eletrônico cep.ufam@gmail.com.

Consentimento Pós-informação:

Eu, _____, por me considerar devidamente informado (a) sobre os objetivos e finalidades do estudo e ter tido a oportunidade de esclarecer minhas dúvidas sobre o conteúdo deste documento e da pesquisa a ser desenvolvida, concedo livremente meu consentimento para inclusão como participante voluntário da pesquisa e atesto que me foi entregue uma via desse documento.

Assinatura do participante voluntário

Data

Luana Beatriz Santa Rita Barbosa
Assinatura da pesquisadora responsável

Data

Profª. Dra. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida
Assinatura da Orientadora

Data



APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO
LABORATÓRIO DE INTERVENÇÃO EM CIÊNCIAS COGNITIVAS
QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

IDENTIFICAÇÃO PESSOAL:

1. Nome: **Protocolo N°** _____

2. Número para contato: () _____

3. E-mail: _____

4. Sexo:

() Masculino

() Feminino

() Prefiro não definir

5. Idade: _____ anos

DADOS SOCIAIS E FAMILIARES:

6. Estado Civil:

() Solteiro

() Casado (a)/União estável

() Divorciado(a)/Separado

() Viúvo (a)

7. Número de Filhos:

() 0

() 1 – 2

() 3 – 5

() Mais que 5

8. Escolaridade:

() Analfabeto

() Fundamento Incompleto

() Fundamental Completo

() Médio Incompleto

() Médio Completo

() Superior Incompleto

() Superior Completo

9. Período em curso: _____

SOBRE A DISCIPLINA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO:

| | SIM | NÃO |
|--------|-----|-----|
| Cursou | | |

| | | |
|----------|--|--|
| Cursando | | |
|----------|--|--|

| | | | |
|--|-----------------------------|---------------|-------------|
| | Cognitivo Comportamental | Fenomenologia | Psicanálise |
| Abordagem Clínica do Estágio em questão | | | |
| | | | |

DADOS GEOGRÁFICOS:

Nacionalidade: _____

Naturalidade: _____

Endereço: _____

10. Considerando os itens descritos a baixo, considere todos bens que estão dentro do domicílio, caso seja casado ou more sozinho considere o período vivenciado enquanto **morador com sua família de origem**.

No domicílio tem _____ (LEIA CADA ITEM)

| ITENS DE CONFORTO | NÃO POSSUI | QUANTIDADE QUE POSSUI | | | |
|---|---------------|--------------------------|---|---|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4+ |
| Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular | | | | | |
| Quantidade de empregadas mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana | | | | | |
| Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho | | | | | |
| Quantidade de banheiros | | | | | |
| DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel | | | | | |
| Quantidade de geladeiras | | | | | |
| Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| geladeira duplex | | | | | |
| Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones | | | | | |
| Quantidade de lavadora de louças | | | | | |
| Quantidade de fornos de micro-ondas | | | | | |
| Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional | | | | | |
| Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca | | | | | |

| | |
|---|----------------------------|
| A água utilizada neste domicílio é proveniente de? | |
| 1() | Rede geral de distribuição |
| 2() | Poço ou nascente |
| 3() | Outro meio |

| | |
|---|-----------------------|
| Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é: | |
| 1() | Asfaltada/Pavimentada |
| 2() | Terra/Cascalho |

| | |
|--|--|
| Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio. | |
| 1() | Analfabeto / Fundamental I incompleto |
| 2() | Fundamental I completo / Fundamental II incompleto |
| 3() | Fundamental completo/Médio incompleto |
| 4() | Médio completo/Superior incompleto |
| 5() | Superior completo |

14. Somando sua renda e das pessoas que moram com você, qual é o valor de sua renda familiar?

- () Até 1 salário mínimo
 () De 1 a 3 salários mínimos
 () De 3 a 6 salários mínimos
 () De 6 a 9 salários mínimos
 () De 9 a 12 salários mínimos

() De mais de 12 salários mínimos

REFERÊNCIAS

ABEP. Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa, 2014.

BARLETTA, J. B.; FONSECA, A. L. B.; DELABRIDA, Z. N. C. **A importância da supervisão de estágio clínico para o desenvolvimento de competências em terapia cognitivo-comportamental.** Revista Psicologia-Teoria e Prática, v. 14, n. 3, p. 153-167, 2012.

PORTILHO, E. M. L. **Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição.** 2 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

APÊNDICE C – PERGUNTAS NORTEADORAS DO GRUPO FOCAL

1. Como está sendo sua experiência ao longo das atividades de prática em Psicologia clínica?

2. Como você percebe a organização didática da disciplina frente as orientações recebidas?
3. Como você avalia a relação professor/aluno ao longo da experiência da disciplina?
4. De que maneira você reconhece o conteúdo que foi estudado ao longo da graduação na prática da disciplina?
5. Quais estratégias você utiliza para a realização de tarefas referentes a disciplina e o conteúdo que você estuda para esta prática?
6. Como você entrou e como você está saindo desta disciplina? Houveram mudanças pessoais? Como você identifica estas contribuições para sua formação em psicologia?

APÊNDICE D – CARTAZ DE DIVULGAÇÃO DA PESQUISA

Aprovado pelo CEP/UFAM, sob o parecer 3.211.388.

É estudante de Psicologia da UFAM?
Está cursando Estágio Supervisionado em
Psicologia Clínica?
Já cursou e segue matriculado no curso?
ESTA PESQUISA É PARA VOCÊ!



A pesquisa intitulada
**"Metacognição e Estilos de Aprendizagem: perspectivas
educacionais na formação do psicólogo clínico"**
está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em
Psicologia (PPGpsi/UFAM) pela mestranda Luana Santa Rita,
sob a orientação da Prof^a Dr^a Nazaré Hayasida e tem por
objetivo investigar a prática de Estágio Supervisionado em
Psicologia Clínica na UFAM, a partir de estratégias
metacognitivas e estilos de aprendizagem.



Para participar entre em contato
através do email

luanasantarita@gmail.com

ou ligue/whatsapp

(92) 98828-2516 

ANEXO 1 – TERMO DE ANUÊNCIA PARA ATENDIMENTO PSICOLÓGICO**TERMO DE ANUÊNCIA**

Declaro para os devidos fins que estou de acordo com o atendimento psicológico, caso necessário, dos participantes da pesquisa intitulada: **“METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO”**, pesquisa a ser realizada pelo(a) acadêmico(a) Luana Beatriz Santa Rita Barbosa, orientado(a) pelo(a) Professor(a) Dr(a) Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida. Projeto vinculado ao programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGpsi), o qual terá apoio do Psicólogo Clínico Willian Bruno Batalha Barbosa, sob o CRP 20/6926 estabelecido na Rua 9, 348, Sala 4, Parque Dez, Manaus/AM, responsável pelo serviço.

Manaus, 8 de novembro de 2018.

Willian Bruno Batalha Barbosa

Willian Bruno Batalha Barbosa

Psicólogo Clínico CRP 20/6926


ANEXO 2 – TERMO DE ANUÊNCIA PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA

Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Gabinete da Pró-Reitoria

**CARTA DE ANUÊNCIA**

Na qualidade de representante legal da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Instituição Federal do Ensino Superior, estabelecida na Av. Rodrigo Otávio Jordão Ramos, 6.200, Coroado – Manaus – AM, eu, **Profª. Drª. Selma Suely Baçal de Oliveira**, Pró-reitora de Pesquisa e Pós-Graduação, declaro estar de acordo com a utilização das dependências da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), bem como acesso ao Projeto Político Pedagógico do curso para a realização da pesquisa intitulada **“METACOGNIZAÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO CLÍNICO”**, sob a coordenação e a responsabilidade da Profª. Drª. Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida da faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), desenvolvida pela mestranda **Luana Beatriz Santa Rita Barbosa**.

Manaus, 08 de janeiro de 2019.



Profª. Drª. Selma Suely Baçal de Oliveira
Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação

ANEXO 3 – ESCALA DE AVALIAÇÃO DE ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Nome _____ Idade _____ Sexo F () M ()

Período _____ Estágio _____ Abordagem _____

Escolha uma das alternativas para cada um dos itens, identificando o que faz com maior frequência para aprender.

| Numa situação de aprendizagem... | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|--------------|--------------|--------|
| 1. Aprendo melhor anotando durante as aulas. | | | | |
| 2. Prefiro estudar em silêncio. | | | | |
| 3. Aprendo melhor com as explicações do professor. | | | | |
| 4. Preparar trabalhos para apresentar em classe atrapalha minha aprendizagem. | | | | |
| 5. Aprendo melhor quando a matéria está bem detalhada. | | | | |
| 6. Rádio ligado atrapalha minha aprendizagem. | | | | |
| 7. Aprendo melhor quando participo das aulas. | | | | |
| 8. Preciso de orientações claras do professor. | | | | |
| 9. Prefiro realizar tarefas em grupo. | | | | |
| 10. Mesmo com barulho consigo estudar. | | | | |
| 11. Prefiro estudar em lugares silenciosos | | | | |
| 12. Gosto de trocar ideias com meus colegas sobre o assunto que estamos estudando | | | | |
| 13. Ter liberdade para realizar minhas tarefas facilita minha aprendizagem. | | | | |
| 14. Aprendo pouco por meio de jogos. | | | | |
| 15. Aprendo mais quando sou ajudado por meus colegas. | | | | |
| 16. O uso de retroprojektor facilita a compreensão da matéria. | | | | |
| 17. Aprendo melhor com exemplos. | | | | |
| 18. Prefiro atividades em que eu possa criar coisas novas. | | | | |
| 19. Gosto de ter prazos definidos para executar minhas tarefas. | | | | |
| 20. Sou organizado quando estudo. | | | | |
| 21. Prefiro fazer trabalhos escolares individualmente. | | | | |
| 22. Tenho mais facilidade para aprender ouvindo. | | | | |
| 23. Assistir a vídeos sobre a matéria atrapalha minha compreensão. | | | | |
| 24. Gosto de atividades que me façam pensar. | | | | |
| 25. Aprendo mais quando sigo um roteiro organizado. | | | | |

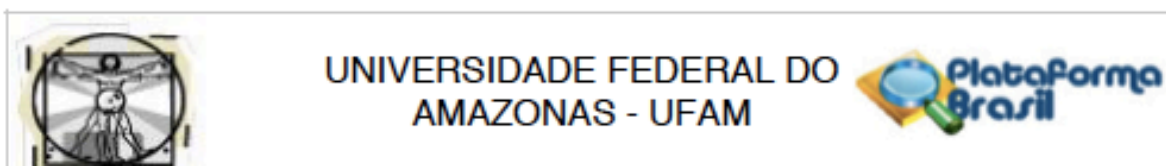
| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 26. Aprendo melhor discutindo a matéria. | | | | |
| 27. Prefiro aprender interagindo com meus colegas de classe. | | | | |
| 28. Aprendo melhor em ambientes informais. | | | | |
| 29. Para aprender melhor, gosto de seguir as instruções do professor. | | | | |
| 30. Prefiro estudar numa biblioteca. | | | | |
| 31. Aprendo melhor em situações de grupo. | | | | |
| 32. Gosto de estudar a matéria pela apostila. | | | | |
| 33. Aprendo assistindo a apresentações de trabalhos dos meus colegas. | | | | |
| 34. Aprendo mais quando ajudo meus colegas. | | | | |
| 35. Ter que usar o computador dificulta minha aprendizagem. | | | | |
| 36. Aprendo pouco quando estudo sozinho. | | | | |
| 37. Atividades com jornal na sala de aula facilitam minha compreensão da matéria. | | | | |

| Numa situação de aprendizagem... | Nunca | Poucas vezes | Muitas vezes | Sempre |
|---|-------|--------------|--------------|--------|
| 38. Prefiro realizar as atividades no meu ritmo. | | | | |
| 39. Durante à tarde aprendo com mais facilidade. | | | | |
| 40. Consultar dicionário prejudica minha aprendizagem. | | | | |
| 41. Prefiro estudar deitado. | | | | |
| 42. Gosto de estudar com a TV ligada. | | | | |
| 43. É difícil aprender só escutando o professor explicar. | | | | |
| 44. Aprendo melhor quando tenho liberdade para fazer do meu jeito. | | | | |
| 45. Tenho um local predileto para estudar | | | | |
| 46. Gosto de realizar atividades que dependem da minha imaginação. | | | | |
| 47. Os resumos ajudam na compreensão da matéria. | | | | |
| 48. Dias frios não são bons para estudar | | | | |
| 49. Prefiro estudar em ambientes bem iluminados. | | | | |
| 50. Costumo ter ideias novas enquanto aprendo. | | | | |
| 51. Fico contente quando aquilo que penso é parecido com o que meus colegas pensam. | | | | |
| 52. Gosto quando o professor escreve a matéria na lousa. | | | | |
| 53. Por meio da leitura consigo aprender melhor. | | | | |
| 54. Estudar em grupo me faz aprender melhor | | | | |
| 55. Assistir a documentários e reportagens facilita minha aprendizagem. | | | | |
| 56. Prefiro estudar sentado. | | | | |
| 57. Tenho mais facilidade de aprender com meus colegas. | | | | |
| 58. Qualquer barulho prejudica minha aprendizagem. | | | | |
| 59. Prefiro estudar em ambientes calmos. | | | | |
| 60. Utilizando o computador eu aprendo melhor. | | | | |
| 61. Situações de competição facilitam minha aprendizagem. | | | | |
| 62. TV ligada atrapalha minha aprendizagem | | | | |
| 63. Aprendo mais quando tenho que falar sobre o assunto. | | | | |
| 64. Aprendo melhor fazendo. | | | | |
| 65. Exercícios práticos auxiliam minha aprendizagem. | | | | |
| 66. Gosto de aprender ouvindo as explicações. | | | | |
| 67. Aprendo melhor em dias quentes | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 68. Prefiro estudar no período noturno. | | | | |
| 69. Ambientes espaçosos dificultam minha aprendizagem. | | | | |
| 70. Mudo de lugares enquanto estudo. | | | | |
| 71. Ambientes bem ventilados favorecem minha aprendizagem | | | | |
| 72. Prefiro aprender utilizando a internet. | | | | |
| 73. Sinto dificuldade para estudar em livro. | | | | |
| 74. Tarefas detalhadas facilitam minha aprendizagem. | | | | |
| 75. Aprendo melhor pela manhã. | | | | |
| 76. Atividades que exigem criatividade são difíceis para mim. | | | | |
| 77. Concordo com as ideias dos meus colegas sobre os temas que estudamos. | | | | |
| 78. Ter que seguir instruções atrapalha minha aprendizagem. | | | | |
| 79. Aprendo melhor observando. | | | | |
| 80. Aprendo pouco quando estudo em grupo. | | | | |

ANEXO 4 – ATA DE REUNIÃO CONDIR

51 abordagem da temática: "Assédio Sexual Contra A Mulher: Submissão e Medo nos Espaços
 52 Públicos e Privados"; **b)** a professora Nazaré Maria de Albuquerque Hayasida, informou que irá
 53 apresentar trabalho no I Congresso Norte-Nordeste de Terapias Cognitivas e Comportamentais e IX
 54 Simpósio da ATCPE, que será realizado no Auditório do Centro de Ciências da Saúde (CCS) -
 55 UFPE, no período de 30.08 a 01.09.2018, intitulado: Formação de Terapeutas: Processo de
 56 Metacognição e Autorregulação na Clínica Psicológica, oportunidade em que, apresentou ao
 57 colegiado sua orientanda Luana Beatriz Santa Rita Barbosa do Programa de Pós-Graduação em
 58 Psicologia, a qual fez uma breve abordagem de sua pesquisa intitulada: "Metacognição e Estilos de
 59 Aprendizagem: perspectivas educacionais sobre a formação do Psicológico Clínico", cujo objetivo
 60 principal é analisar a prática de estágio supervisionado clínico psicoterápico na Faculdade de
 61 Psicologia. Nesse sentido a referida discente solicitou a colaboração do Colegiado quanto à
 62 participação dos professores orientadores de Estágio Supervisionado Clínico no preenchimento de
 63 sua entrevista estruturada; **c)** a professora Gisele Cristina Resende informou que, em função da
 64 paralisação do dia 10.08.2018, a aula inaugural do Projeto Canto Coral foi transferida para o dia
 65 17.08.2018; **d)** a professora Lídia Rochedo Ferraz informou que todos os sete PACE's da
 66 Faculdade, submetidos à PROEXT, foram aprovados; informou ainda que no período de 09 a
 67 11.08.2018, acontecerá a I Jornada de Análise do Comportamento; **d)** O professor Marcelo Gustavo
 68 Aguilár Calegare informou que, submeteu ao colegiado do PPGPsi, a solicitação de compra de
 69 equipamentos para atender ao referido Programa bem como para atender a Secretaria da FAPSI;
 70 informou que, no período de 19 a 25.08.2018, ministrará oficina de "Psicologia e Saúde na
 71 perspectiva Paiter Surui" na Universidade Paiter a Soeitxawe, localizada na Aldeia Lapetanha,
 72 Terra Indígena Sete de Setembro, Cacoal-Rondônia; informou ainda que, o Programa de Pós-
 73 Graduação em Psicologia-PPGPSi em parceria com a UnB/UNIR, submeteu Projeto ao Programa
 74 Nacional de Cooperação Acadêmica (Procad), com propostas de intercâmbios Nacionais e
 75 Estrangeiros e com contemplação de duas bolsas para o Pós-Doc. **Deliberações: 1. Aprovado**
 76 **pelos presentes**, o afastamento do país do Professor Doutor Nilson Gomes Vieira Filho, para fins
 77 de participação no Simpósio Internacional em Saúde no Trabalho em Havana/Cuba, a ser realizado
 78 no período de 26.10 a 04.11.2018, com a finalidade de promover o intercâmbio e apresentar
 79 trabalho científico intitulado: Clínica Psicossocial: construir rede de cuidados à saúde ligada aos
 80 processos psicopatológicos do trabalho; **2. Aprovado pelos presentes**, a liberação das aulas do
 81 Curso de Psicologia, durante a realização da Semana de Psicologia que ocorrerá no período de 20 a
 82 24.08.2018. A Comissão Científica da SEMPSI será presidida pela Professora Doutora Gisele
 83 Cristina Resende e serão convidados os discentes do PPGPSI para integrarem a Comissão
 84 Avaliadora; **3. Aprovado por todos os presentes, os RIT's 2018/1**, dos professores: Ana Cláudia
 85 Leal Vasconcelos, Ana Cristina Fernandes Martins, Camila Felix Barbosa de Oliveira, Camila
 86 Bravo Fontoura, Consuelena Lopes Leitão, Ewerton Hélder Bentes de Castro, Gisele Cristina
 87 Resende, Lídia Rochedo Ferraz, Marcelo Gustavo Aguilár Calegare, Raquel Almeida de Castro,
 88 Ronaldo Gomes Souza e Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira e **aprovado por todos os presentes os**
 89 **PIT's 2018/2**, dos professores: Ana Cláudia Leal Vasconcelos, Ana Cristina Fernandes Martins,
 90 Angelina Paiva Pereira, Camila Felix Barbosa de Oliveira, Camila Bravo Fontoura, Consuelena
 91 Lopes Leitão, Elenara Dias Perin, Gisele Cristina Resende, Lídia Rochedo Ferraz, Marcelo
 92 Gustavo Aguilár Calegare, Norcírrio Silva Queiroz, Raquel Almeida de Castro, Ronaldo Gomes
 93 Souza, Sérgio Sócrates Baçal de Oliveira e Tamara Menezes. **4. Apreciados pelos presentes os**
 94 **Planos de Ensino 2018/1**, dos seguintes professores: **Lídia Rochedo Ferraz** - Psicologia Socia II -
 95 Turma 02 / Pesquisa em Psicologia II - Turma 02 / Estágio Supervisionado III - Turma 01; **Gisele**
 96 **Cristina Resende / Tamara Menezes** - Psicodiagnóstico - Turma 01 e 02 / Orientação Profissional
 97 - Turma 01 / Testes Projetivos Gráficos - Turma 01 / Estágio Básico I - Turma 03; **Camila Felix**
 98 **Barbosa de Oliveira** - Psicologia Jurídica I - Turma 01; **Marcelo Gustavo Aguilár Calegare** -
 99 Psicologia Social Comunitária - Turma 01; **Angelina Paiva Pereira** - Estágio Básico em Psicologia

ANEXO 5 – PARECER COMITÊ DE ÉTICA**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: METACOGNIÇÃO E ESTILOS DE APRENDIZAGEM: PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS NA FORMAÇÃO DO PSICOLOGO CLINICO.

Pesquisador: LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07229019.2.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

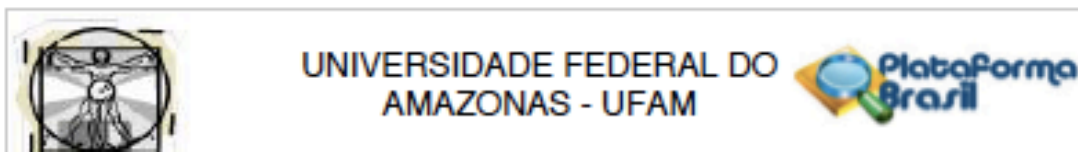
Número do Parecer: 3.211.388

Apresentação do Projeto:

A metacognição é uma vertente teórica difundida por Flavell (1971), cuja definição está na condição do sujeito de conhecer seus próprios pensamentos, dominar suas capacidades cognitivas através do monitoramento e da autorregulação de seus processos internos, aumentando sua possibilidade de aprendizagem de modo que ele aprenda a aprender de maneira eficaz e significativa. A partir deste aporte teórico, o presente estudo buscar investigar as práticas de Estágio Supervisionado Clínico da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Amazonas a partir de estratégias metacognitivas e estilos de aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa de abordagem mista, exploratória-descritiva, transversal, onde buscar-se-á descrever a metodologia utilizada pelos professores de Estágio Supervisionado Clínico, bem como identificar as impressões dos alunos acerca da disciplina em questão, apresentando seus estilos de aprendizagem. Os dados resultarão de uma entrevista semi-estruturada com professores supervisores, aplicação do Questionário de Estilos de Aprendizagem Honey-Alonso (QEAHA) nos alunos estagiários, além da realização de um grupo focal com os mesmos. Espera-se contribuir para o processo formativo do terapeuta, possibilitando qualidade na trajetória de ensino e aprendizagem no local da pesquisa.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:



Continuação do Parecer: 3.211.355

| | | | | |
|---|----------------------------|------------------------|--|--------|
| Outros | LATTES_NAZARE.pdf | 10/01/2019 11:52:35 | LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA | Aceito |
| Outros | LATTES_LUANA.pdf | 10/01/2019 11:50:40 | LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | TERMO_ANUENCIA_PSI.pdf | 09/01/2019 20:01:59 | LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | CARTA_ANUENCIA_PROPESP.pdf | 09/01/2019 19:46:33 | LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA | Aceito |
| Folha de Rosto | FOLHA_DE_ROSTO.pdf | 09/01/2019 19:45:44 | LUANA BEATRIZ SANTA RITA BARBOSA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 20 de Março de 2019

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
 (Coordenador(a))

Endereço: Rua Teresina, 495

Bairro: Adrianópolis

UF: AM

Município: MANAUS

CEP: 69.057-070

Telefone: (92)3305-1181

E-mail: cep.ufam@gmail.com