



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS INTERDISCIPLINARES
SOBRE A UNIVERSIDADE**

MARIANNE OLIVEIRA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO INICIAL NA PSICOLOGIA ESCOLAR: ATUAÇÃO,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

Salvador
2018

MARIANNE OLIVEIRA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO INICIAL NA PSICOLOGIA ESCOLAR: ATUAÇÃO,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares Sobre a Universidade da Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Área de concentração: Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade.

Orientadora: Dra. Renata Meira Veras.

Salvador
2018

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira Gonçalves, Marianne

A formação inicial na psicologia escolar: Atuação,
perspectivas e desafios da profissionalização /
Marianne Oliveira Gonçalves. -- Salvador, 2018.
118 f.

Orientadora: Renata Meira Veras.

Dissertação (Mestrado - Estudos Interdisciplinares
sobre a Universidade) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2018.

1. Formação do psicólogo. 2. Psicologia escolar. 3.
Queixa escolar. 4. Estágios Profissionalizantes. 5.
Currículo. I. Meira Veras, Renata. II. Título.

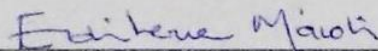
MARIANNE OLIVEIRA GONÇALVES

**A FORMAÇÃO INICIAL NA PSICOLOGIA ESCOLAR: ATUAÇÃO,
PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA PROFISSIONALIZAÇÃO**

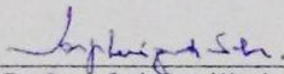
Dissertação apresentada como requisito para obtenção do grau de Mestre em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências da Universidade Federal da Bahia.

Aprovada em 21 de setembro de 2018.

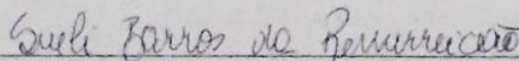
Banca examinadora



Prof. Dra. Edilene Eunice Cavalcante Maioli



Prof. Dr. Jorge Luiz Lordêlo de Sales Ribeiro



Prof. Dra. Sueli Barros da Ressurreição

Dedico este trabalho a todos e todas que se empenham na construção de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, força motriz do universo.

À minha mãe, que batalhou incessantemente pelos meus estudos e fez com que eu acreditasse desde sempre que os sonhos podem se tornar reais. Amo você, Dió!

Ao meu irmão, Vinicius, e à minha cunhada, Evelin, por serem exemplos de perseverança. A história de vocês me inspira a acreditar em um futuro melhor.

Ao meu pai, *in memoriam*, de quem herdei o amor pela leitura e com quem aprendi o valor do conhecimento. Saudades eternas!

À minha família, pelo amor, alegria, apoio e afeto durante toda a minha vida. Em especial, aos meus tios Luiz e Neide, por tornarem minha estadia em Salvador possível, e às minhas tias Iolete, Vera e Vana, por acreditarem incondicionalmente no meu sucesso.

A todos os meus amigos e amigas, irmãos e irmãs de alma, gratidão pelo carinho, cuidado e escuta nos dias fáceis e difíceis. A energia e a confiança de vocês foram essenciais para que eu concluísse essa etapa da minha vida.

À Edilene Maioli, pelas inúmeras contribuições que carrego desde a graduação. Sua presença é nítida em várias linhas desse texto.

À Sayuri Kuratani, amiga-irmã, por compartilhar comigo mais essa história. Gratidão pelos valiosos momentos de acolhimento e amizade.

À minha orientadora Renata Veras, pela confiança, carinho, apoio e diálogo durante a elaboração e produção dessa pesquisa.

Ao professor Dennis Mulcahy que, de maneira tão gentil, me acolheu e orientou no período sanduíche no Canadá.

À professora Lygia Viégas, cuja disciplina ministrada possibilitou a construção crítica desse trabalho. Também aos psicólogos e psicólogas que se comprometem diariamente em construir uma atuação crítica e engajada com a transformação da nossa difícil realidade.

Aos colegas, professores, funcionários e amigos do PPGEISU, pelos momentos de amizade e reflexões partilhadas durante os dois anos de convivência.

Aos participantes voluntários desse estudo que, apesar da correria do dia a dia, se dispuseram a contribuir de forma significativa com a pesquisa.

Aos professores Jorge Sales, Edilene Maioli e Sueli Barros pela generosidade e disponibilidade imediata em participar da banca de defesa, contribuindo com o aperfeiçoamento desse trabalho.

À FAPESB, pelo apoio financeiro através da concessão da bolsa de estudos.

Por fim, agradeço a todos e todas que me ajudam a evoluir continuamente, com amor, sabedoria e compaixão. Não existem palavras que possam traduzir minha gratidão!

“A árvore que não dá fruto
É xingada de estéril.
Quem examinou o solo?
O galho que quebra
É xingado de podre, mas
Não haveria neve sobre ele?
Do rio que tudo arrasta
Se diz que é violento
Ninguém diz violentas
As margens que o cerceiam.”
(Bertold Brecht)

GONÇALVES, Marianne Oliveira. A formação inicial na psicologia escolar: Atuação, perspectivas e desafios da profissionalização. Dissertação (Mestrado em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

No Brasil, os estudos sobre a formação do psicólogo escolar vêm ganhando força nos últimos anos devido, especialmente, à necessidade de ressignificação da relação entre a psicologia e a educação. Inicialmente, essa relação teve como objetivo identificar e tratar as crianças que não se adequavam ao modelo formal de escolarização. Somente a partir dos anos 80, a psicologia escolar crítica redirecionou seu objeto de estudo, pensando o fracasso escolar enquanto fenômeno multifatorial. Na formação do psicólogo escolar, os estágios profissionalizantes são vistos como experiências formativas essenciais no fortalecimento das perspectivas críticas e do compromisso social dos graduandos de psicologia. Nesse prisma, o presente trabalho buscou identificar as concepções teóricas e ações desenvolvidas durante os estágios profissionalizantes em psicologia escolar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, considerando aspectos como estrutura curricular, supervisão de estágio e interesses individuais. Para tanto, inicialmente, foi realizada a análise da matriz curricular do curso de psicologia pesquisado. Esta análise apontou que a nova matriz, baseada nos Bacharelados Interdisciplinares, ofertou maior fluidez e flexibilidade ao percurso formativo na graduação, incluindo componentes curriculares de cunho social, ético e humanístico. Posteriormente, na fase de levantamento dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com oito alunos matriculados nos estágios no ano de 2017. Este material foi transcrito e analisado sob a ótica da análise de conteúdo de Laurence Bardin. O resultado da análise das entrevistas sugere o predomínio das teorias críticas da psicologia escolar nos estágios profissionalizantes e o desenvolvimento de ações alternativas à tríade encaminhamento-diagnóstico-intervenção. Outras análises apontam para os desafios da psicologia escolar nos estágios, sendo eles: A distorção sobre a função do psicólogo na escola; A permanência e predomínio da queixa escolar; E as dificuldades relacionadas aos aspectos curriculares (carga-horária, disciplinas e ênfases). Conclui-se com a necessidade de desenvolvimento de mais pesquisas que contemplem a formação do psicólogo escolar nos estágios profissionalizantes como forma de superação das práticas individualizantes na escola.

Palavras-chave: Psicologia escolar crítica; Formação do psicólogo; Queixa escolar; Estágio Profissionalizante.

GONÇALVES, Marianne Oliveira. Initial training in school psychology: Performance, perspectives and challenges of professionalization. Disse Thesis (MS) - Institute of Humanities, Arts and Sciences. Federal University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

In Brazil, studies about the school psychologist training have been gaining strength in recent years, due to the need the relationship redefine between psychology and education. Initially, this relationship proposed to identify and care children who did not fit the formal schooling model. From the 1980s, the school psychology redirected your study object , thinking the school failure as a multifactorial phenomenon. In the school psychologist training, the professional internship are seen as essential formative experience to the critical perspectives and the social commitment of undergraduate psychology students. In this perspective, the present research proposed to identify the theoretical conceptions and actions developed during the professional internships in school psychology at the Federal University of Recôncavo da Bahia, considering aspects such as curricular structure, supervision and individual interests. Initially, the analysis about the psychology curricular matrix was performed. This analysis pointed out that the new matrix, based on Interdisciplinary Bachelor's, offered greater fluidity and flexibility to the undergraduate training, including social, ethical and humanistic curricular components. Subsequently, semi-structured interviews were carried out with eight students enrolled in the internship during 2017. This interviews was transcribed and analyzed with the content analysis perspective of Laurence Bardin. The result of the interviews analysis suggests the predominance of school psychology critical theories in the professional stages and the development of alternative actions to the triad referral-diagnosis-intervention. Other analyzes point to the school psychology challenges in the internship: The distortion about the Psychologist function in school; The permanence and predominance of the school failure ; And the difficulties related to the curricular aspects (load-hours, courses and emphases). It concludes with the need to develop research about the psychology training in the school professional internship as a alternative of overcoming the individualizing practices in the school.

Keywords: Critical school psychology; Psychology training; School complaint; Professional Internship.

SUMÁRIO

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES	12
INTRODUÇÃO	15
PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	18
ESTUDO I	22
Análise da organização curricular do curso de psicologia: História e Currículo	23
Resumo	23
Abstract	23
Introdução	24
Expansão do ensino superior brasileiro	24
O Ensino Superior na Bahia	27
Metodologia.....	29
1. Contexto	30
2. Autores	32
3. Autenticidade	32
4. Conceito-chave e natureza do texto	33
5. Análise da organização curricular do curso de psicologia.....	33
Considerações finais	37
Referências	39
ESTUDO II	42
A formação do psicólogo escolar: uma análise dos estágios profissionalizantes	43
Resumo	43
Abstract	43
Introdução	44
Metodologia	46
Resultados e discussões	47
1. Articulação entre o currículo, os estágios e outras atividades formativas	48
2. Contribuições da supervisão de estágio para a formação do psicólogo escolar	51

3. Ações desenvolvidas nos estágios profissionalizantes	55
4. Contribuições do psicólogo no contexto escolar	62
Considerações Finais	65
Referências	66
ESTUDO III	69
A percepção dos graduandos do curso de psicologia sobre os desafios dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar	70
Resumo	70
Abstract	70
Introdução	71
Metodologia	72
Resultados e Discussão	74
1. Relação entre os estagiários e a equipe escolar	74
2. Percepções sobre a queixa e o fracasso escolar	79
3. Problemáticas do estágio profissionalizante em psicologia escolar	82
Considerações Finais	91
Referências	94
CONCLUSÕES DA PESQUISA	98
REFERÊNCIAS	101
APÊNDICES	103
APÊNDICE A	104
APÊNDICE B	105
APÊNDICE C	106
ANEXOS	108
ANEXO A	109
ANEXO B	118

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

A escola é um espaço que atravessa a biografia pessoal da maioria das pessoas, ao menos das que tiveram a oportunidade de se inserir na escolarização formal. No entanto, me parece que muito poucas vezes nos colocamos a pensar sobre as repercussões desse processo em nossa constituição enquanto sujeitos, naturalizando a realidade escolar como uma etapa do desenvolvimento social de cada um.

Ao olhar para a minha história hoje, consigo perceber aspectos da trajetória escolar que potencializaram e dificultaram meu percurso até aqui. Competências comunicacionais, relações com autoridades, desenvolvimento da autoimagem, identificação com os pares, todas essas relações foram vivenciadas de forma muito latente na vida escolástica¹, tornando a escola um baú de memórias afetivas muito fortes.

Em 2010, quando adentrei o curso de psicologia no Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA), experimentei um momento de ruptura marcado pelo encerramento do ciclo escolar e pelo início da vida adulta. Essa cisão me impulsionou a buscar sentido na vivência acadêmica, quando decidi participar do movimento estudantil. Tal escolha me levou a compor um enredo que envolveu a participação em três períodos de gestão no centro acadêmico, dois anos na representação estudantil do colegiado de psicologia e envolvimento na reformulação curricular do curso como membro discente do núcleo estruturante.

Nesse período, pude me aproximar de modo muito particular das causas sociais que circundavam a universidade pública brasileira, como as questões das cotas, a democratização do ensino superior, a acessibilidade e permanência estudantil, a interiorização das instituições de ensino superior, dentre outras. Como consequência, transitei entre projetos de pesquisa e extensão que exploravam a formação acadêmica, a extensão universitária, a interdisciplinaridade e, em especial, as teorias curriculares.

Dessa forma, ao final da graduação, em 2016, ingressei no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade (PPGEISU), na UFBA, com uma proposta de pesquisa que envolvia a investigação das repercussões do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) para as universidades que aderiram ao programa.

¹ Vida Escolástica: Termo usado por Philippe Ariés no livro “A história Social da criança e da família” ao explicar como a escola se tornou um mecanismo de formação moral e intelectual para as crianças.

No decorrer das disciplinas do mestrado, já reavaliando a proposta inicial da pesquisa, optei por cursar um componente específico, na Faculdade de Educação da UFBA (FACED), intitulado “Psicologia escolar e educacional: perspectiva crítica”. Nele, foram contemplados conteúdos como as aproximações entre a psicologia e a educação, as relações de poder na escola e o papel da psicologia na manutenção das desigualdades no espaço escolar. Essas discussões reacenderam em mim as memórias da escolarização que, somadas ao conjunto de experiências como psicóloga e pesquisadora, fizeram nascer uma nova proposta de pesquisa, com vistas a investigar a formação do psicólogo escolar.

Em meu trajeto formativo na graduação, tive pouca familiaridade com a área da educação, especialmente por estar inserida em um instituto de saúde. O currículo formal, os projetos de pesquisa e as justificativas para implantação do *Campus* caminhavam para o atendimento às demandas de profissionalização do Sistema Único de Saúde (SUS) na região, enviesando a formação universitária para tais necessidades.

Por se tratar também de um curso novo, havia pouca disponibilidade de professores efetivos e grande rotação de professores temporários, o que, para mim, dificultou a efetivação de um processo curricular integrado e ocasionou o contato insuficiente com áreas diversificadas da psicologia.

A aproximação com a psicologia escolar crítica, através da disciplina de mestrado, fez com que eu me aprofundasse nos estudos de Maria Helena Souza Patto, Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença Rebello, Raquel de Souza Guzzo, Paulo Freire, José Moura Gonçalves Filho, Renata Guarido, Humberto Maturana e, especialmente, Lygia Viégas, docente responsável pelo componente ofertado na FACED.

Por conseguinte, ao direcionar minhas leituras para a perspectiva crítica da psicologia escolar, fui percebendo o grande interesse da psicologia escolar contemporânea em investigar a formação e atuação do psicólogo nas escolas. Tendo em vista a recente inserção desse campo de problematização na história da psicologia e a variedade de abordagens teóricas presentes na área, alguns questionamentos emergiram: Quais concepções teóricas têm sido predominantes na formação do psicólogo escolar? E a partir disso, outros modos de atuação têm sido desenvolvidos? A formação ofertada na graduação tem, de fato, colaborado para práticas mais críticas no ambiente escolar?

No início de 2018, durante o mestrado sanduíche na Memorial University of Newfoundland, pude experimentar um pouco do modelo educacional canadense, através da orientação do professor Dennis Mulcahy. Seus estudos sobre novos métodos pedagógicos para

estudantes residentes no campo me inspiraram a pensar ainda mais a educação na sua dimensão transformadora.

Aos poucos, pude construir um caminho que julgo identitário e significativo e que me levou a problematizar os estágios profissionalizantes como elementos fundamentais dessa formação, derivando, assim, o objeto de estudo explicitado a seguir.

INTRODUÇÃO

As definições contemporâneas da psicologia escolar crítica seguem a noção de que a atuação do psicólogo na escola deve envolver um conjunto de análises sobre a instituição escolar, seus determinantes sociais e o caráter multifatorial do processo de ensino e aprendizagem (PATTO, 1984; SOUZA, 2009; NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006).

No entanto, embora existam avanços concernentes à perspectiva crítica no cenário da psicologia escolar brasileira, pode-se observar a coexistência de modelos de atuação múltiplos nos contextos educativos, o que dificulta a construção de uma identidade profissional coesa e evidencia deficiências no processo formativo desses psicólogos (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006).

A percepção equivocada sobre o papel da psicologia diante da demanda escolar (SOUZA, 2007), o pouco empenho dos cursos em construir ênfases ligadas à educação (VIEIRA et al, 2013) e o desconhecimento sobre alternativas de atuação (SOUZA, 2009) aparentam ser os principais motivos pelo quais o interesse da categoria pela psicologia escolar tem decrescido (BASTOS; GONDIM, 2010).

Em grande medida, a permanência de práticas curativas na escola, através de diagnósticos e intervenções individuais, denuncia a reprodução do modelo clínico na formação dos psicólogos escolares que, devido ao contato pontual com disciplinas da área durante a graduação, não conseguem oferecer respostas críticas ao fracasso escolar (GUZZO, 2001).

Para Meira e Antunes (2003), a formação do psicólogo deve envolver atividades de pesquisa, ensino e extensão, auxiliando o estudante no desenvolvimento de reflexões críticas que possibilitem a diversidade teórica e incentivem a transformação da sociedade. No leque de atividades formativas em psicologia, os estágios profissionalizantes são vistos como situações curriculares imprescindíveis para a preparação inicial, pois oportunizam o contato do graduando com os cenários de atuação em sua complexidade vivencial.

Conforme previsto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCNP), os estágios profissionalizantes são definidos enquanto circunstâncias específicas da formação profissional, onde a formação acadêmica e as demandas do mundo do trabalho se conectam e ganham sentido (BRASIL, 2004).

Nesse panorama, estudos têm mostrado que as ações desenvolvidas no período dos estágios servem como modelo subsequente para a prática profissional, determinando o modelo de atuação a ser seguido (LIMA, 2006).

Diante disso, a escolha pela formação nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar como objeto de estudo desta dissertação busca problematizar a formação inicial do psicólogo, reiterando a necessidade de reflexão sobre o modo com que essa preparação profissional vem ocorrendo.

Portanto, o **objetivo geral** da pesquisa é conhecer as modalidades de atuação e concepções teóricas predominantemente utilizadas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

A partir disso, foram delineados os **objetivos específicos**:

- Identificar quais as teorias e estratégias formativas implementadas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar;
- Conhecer os desafios enfrentados pelos graduandos nos estágios na escola;
- Analisar o projeto político pedagógico do curso de psicologia da UFRB.

Devido à reformulação curricular do curso de psicologia da UFRB, implementada em 2016, para adequação às normas de ingresso dos Bacharelados Interdisciplinares (BI), o último objetivo específico da pesquisa foi alterado para: Analisar a estrutura curricular (ANEXO A) vigente no curso de psicologia da UFRB.

Ainda que os participantes do estudo tenham cursado o currículo anterior (UFRB, 2007), essa alteração ofertou à pesquisa um caráter dinâmico, possibilitando análises vanguardistas sobre as expectativas da formação do psicólogo a partir das mudanças curriculares baseadas no BI.

A metodologia escolhida para o estudo foi a qualitativa, uma vez que, segundo Minayo (2010), essa modalidade tem sido bastante utilizada nas ciências humanas por permitir ao pesquisador acessar os diversos níveis de complexidade de um fenômeno. Para Souza, Branco e Lopes (2008), a abordagem qualitativa é uma metodologia que transpõe as limitações epistemológicas presentes nas ciências duras, possibilitando a indissociabilidade entre as dimensões coletiva e individual.

Enquanto características gerais da pesquisa qualitativa, destacam-se: O contato direto com o contexto estudado; A necessidade de atenção com o processo de pesquisa e não apenas com o produto final; A figura do pesquisador não é neutra, mas determinante na relação positiva entre pesquisador-participante; Os dados levantados precisam ser minuciosamente analisados e interpretados com base nos estudos feitos no decorrer da investigação, como forma de garantir o rigor metodológico (SOUZA; BRANCO; LOPES 2008; MINAYO, 2010).

O uso da abordagem qualitativa nesta pesquisa foi justificado pela necessidade de investigação da formação do psicólogo escolar nos estágios, configurando-se como um estudo de caso (LÜDKE; ANDRE, 1986). De acordo com Yin (2005), o estudo de caso qualitativo pode ser descrito como um método “que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (YIN, 2005, p. 13).

Destarte, essa metodologia possibilita o detalhamento de uma realidade específica, permitindo o acesso a um grande contingente de informações emergentes ou desconhecidas pelo pesquisador. A chance de compreender um cenário social em sua complexidade caracteriza o estudo de caso como uma abordagem integrada, capaz de expandir conceitos e confirmar hipóteses preexistentes, levando o investigador a descobrir novos vieses para seus questionamentos (YIN, 2005).

Nesse sentido, compreende-se adequada a escolha desse referencial teórico-metodológico por permitir um maior aprofundamento sobre o objeto de estudo, respondendo a questões particulares da realidade social sem que haja generalizações ou distorções conceituais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das universidades públicas federais localizadas no estado da Bahia, notou-se que, desde a sua criação até o ano de 2016, a UFRB foi a única IFES a reunir dois requisitos simultaneamente: ênfase curricular em psicologia e processos educativos e oferta anual de estágios profissionalizantes na área da educação.

Nessa perspectiva, pode-se inferir que a UFRB tem sido um importante centro de formação de psicólogos escolares para o estado, especialmente para a região do recôncavo baiano, tornando-se também um importante *lôcus* de pesquisa para estudos interessados em desvelar o processo formativo do psicólogo escolar.

Até 2005, a única formação em psicologia em Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) na Bahia esteve concentrada na cidade de Salvador, capital do estado. Em 2004, as atividades da Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF) foram iniciadas e, em 2005, o curso de psicologia foi implantado na cidade de Petrolina, no estado de Pernambuco, o que favoreceu a formação superior no sertão baiano. Somente a partir de 2007, com a criação do curso de psicologia da UFRB, pode-se atestar investimentos na descentralização da formação do psicólogo no território baiano e maior interesse das universidades públicas em capacitar perfis profissionais adequados às demandas regionais do recôncavo da Bahia.

Atualmente, o curso de psicologia da UFRB fica localizado no Centro de Ciências da Saúde (CCS), no município de Santo Antônio de Jesus. As justificativas para sua implantação estão relacionadas à carência de mão de obra qualificada nos dispositivos de saúde e educação no território que abrange Santo Antônio de Jesus e municípios circunvizinhos (UFRB, 2007).

Frente a isso, o levantamento e análise do material da pesquisa aconteceram na cidade de Santo Antônio de Jesus, no período de 2017 a 2018, sendo subdivididos de modo genérico em duas etapas. A primeira etapa foi composta pela análise documental da atual estrutura curricular do curso de psicologia da UFRB. Nessa investigação, utilizou-se a análise documental proposta por Cellard (2008), que abriga cinco grandes dimensões: o exame do contexto; o autor e os autores; a autenticidade do material; a natureza do texto e os conceitos-chave (CELLARD, 2008).

Para Cellard (2008), a análise documental é um método que possibilita o acesso a informações e textos diversos, viabilizando a compreensão dos acontecimentos históricos e sociais preexistentes à pesquisa. Com base na leitura e análise minuciosa do material, foram

extraídos dados que permitiram a contextualização das novas propostas curriculares no território do recôncavo baiano e apreciações críticas sobre a formação do psicólogo nessa localidade.

A segunda etapa do estudo foi caracterizada pelo conjunto de procedimentos de pesquisa que culminaram no levantamento e análise do material produzido no decorrer da investigação.

Inicialmente, foi feita a escolha dos participantes da pesquisa, tendo como critério a seleção de alunos matriculados nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar no ano de 2017. Perante essa realidade, é necessário frisar ainda que, devido às greves que antecederam o período da pesquisa, uma das turmas entrevistadas foi composta por alunos dessemestralizados que concluíram o bacharelado antes do fechamento desse estudo.

Por se tratar de uma pesquisa que busca apreender o sentido do discurso, o instrumento de busca de informações adotado foi a entrevista semiestruturada, permitindo ao respondente expressar suas opiniões, conhecimentos e crenças sobre o tema abordado.

Através desse instrumento, pôde-se perceber o resgate de lembranças, percepções e experiências significativas do período de estágio, fazendo com que os entrevistados refletissem sobre sua trajetória formativa individual. Para Lüdke e Andre (1986), a interação durante a entrevista não deve impor uma ordem rígida de questões, mas fazer com que o entrevistado se sinta livre para dissertar sobre as informações que detém.

Nessa linha, como forma de garantir o direcionamento das entrevistas para os objetivos da pesquisa, possibilitando também certa maleabilidade para abordar questões derivadas das experiências dos estagiários, foram elaborados dois roteiros semiestruturados direcionados para o mesmo grupo com questões que versam sobre o andamento dos estágios, atividades desenvolvidas na escola e desafios da formação do psicólogo escolar (Apêndice A). Os roteiros foram aplicados em um único encontro, sendo divididos em dois eixos (formação e desafios) como forma de otimizar a análise do material pelo pesquisador.

O convite para participar da pesquisa foi feito via e-mail, a partir de uma carta de apresentação (Apêndice B) e, após o aceite dos estagiários, foram agendados dia, horário e local para as entrevistas. Para registrar a concordância em participar da pesquisa, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice C), em duas vias, uma do pesquisador e outra do colaborador, sendo posteriormente arquivadas as vias do pesquisador. No total, oito sujeitos participaram desta pesquisa.

As entrevistas foram gravadas com auxílio do gravador de áudio e transcritas na íntegra após escuta atenta do conteúdo das falas. Para apreender os elementos da oralidade, os áudios

foram ouvidos mais de uma vez. A duração média das entrevistas foi de vinte a quarenta e cinco minutos.

Para análise dos dados encontrados nas fases descritas, foi utilizada a análise de conteúdo (AC) de Bardin (1977). Segundo a autora, essa análise consiste no “conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 1977, p. 44). Logo, o principal objetivo da AC é compreender criticamente os conteúdos explícitos e ocultos das falas, interligando-os a um núcleo de sentido.

Nesse estudo, realizou-se a análise categorial temática, que permite a descoberta dos significados do discurso, agrupando informações e reinterpretando-as em categorias temáticas (BARDIN, 1977).

Por fim, os dados foram compilados e elucidados com base nos referenciais teóricos estudados, fornecendo base para a construção dos dois últimos artigos contidos nesta dissertação.

O primeiro artigo “Análise da organização curricular do curso de psicologia: História e Currículo” foi produzido para o Exame de Qualificação, compondo a etapa de análise documental já citada. O objetivo do estudo foi analisar a estrutura curricular do curso de psicologia, fornecendo perspectivas para a formação do psicólogo no recôncavo baiano a partir da flexibilização curricular dos BI. O texto foi aceito e publicado em versão reduzida, segundo as normas do periódico Revista Docência do Ensino Superior – ISSN: 2237-5864, no período de maio de 2018 (ANEXO B).

O segundo artigo “A formação do psicólogo escolar: uma análise dos estágios profissionalizantes” discute e organiza as perspectivas teóricas e ações desenvolvidas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar a partir do relato dos estagiários da UFRB sobre suas trajetórias acadêmicas, referencial teórico estudado e processo de supervisão vivenciado.

Já o terceiro artigo intitulado “A percepção dos graduandos do curso de psicologia sobre os desafios dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar” parte da análise dos relatos dos estagiários sobre os desafios enfrentados no período de estágio, abordando também questões relacionadas à profissionalização, escolha da ênfase de formação e características burocráticas dos estágios profissionalizantes.

Destaca-se que a organização da dissertação no formato coletânea de artigos é uma alternativa viabilizada pelo PPGEISU e por diversos programas de pós-graduação no Brasil (a

exemplo da UFBA, UFRJ, UFAL, UFRGS), como estratégia de estruturação dos dados produzidos em consonância com as exigências dos periódicos científicos nacionais.

Algumas críticas têm sido feitas sobre esse formato, devido, especialmente, ao viés produtivista atribuído ao processo de escrita e à rigidez estrutural dos artigos científicos (FIORENTINI, 2011). Em contrapartida, a publicação de estudos durante o processo de composição da dissertação e o incentivo à pesquisa são vistos como pontos positivos, sendo necessárias discussões mais amplas e críticas sobre as vantagens e desvantagens desse formato na produção e disseminação do conhecimento acadêmico.

Importa dizer que a presente pesquisa está de acordo com os aspectos éticos que regem a Resolução n° 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer número 80510217.4.0000.5686.

Os nomes dos colaboradores do trabalho foram apresentados pela letra A seguido da numeração de 1 a 8. Essa escolha foi baseada na necessidade de proteção das identidades dos estagiários que participaram da pesquisa, seguindo as normas de sigilo do CEP.

ESTUDO I

Análise da organização curricular do curso de psicologia: História e Currículo

Resumo

O objetivo deste estudo é analisar a matriz curricular da graduação em psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), considerando este um documento-chave para entender a concepção formativa do curso. Como método, foi utilizada a análise documental pautada nos estudos de Cellard. De modo geral, a matriz curricular mostrou-se congruente com as mudanças institucionais e políticas da universidade, direcionando a formação para um viés mais humanístico e social, o que mostra uma concepção curricular implicada com a realidade social da qual participa.

Palavras-chave: Universidade; Psicologia; Currículo; Formação.

Curricular Organization Analysis Psychology course: History and Curriculum

Abstract

The study purpose is to analyze the Psychology undergraduate curricular structure of the Federal University of Recôncavo da Bahia (UFRB), considering this a key document to understand the course formative conception. As a method, the documentary analysis based on Cellard's studies was used. In general, the curricular structure was congruent with the institutional and political university changes, directing the training towards a more humanistic and social bias, demonstrating a contextualised curricular conception.

Keywords: University; Psychology; Curriculum; Training.

Introdução

O número de cursos de Psicologia ofertados em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil vem crescendo nas mais variadas regiões do país, especialmente em áreas consideradas potenciais polos de desenvolvimento regional. Essa expansão deve-se, principalmente, à criação de programas voltados para a educação superior, como o Programa de Expansão da Educação Superior Pública (Expandir), entre 2003 e 2006, e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2007, que tiveram como objetivo expandir e interiorizar a educação superior em regiões geograficamente distantes das capitais.

Nesse contexto, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) foi criada em 2005 e ampliada posteriormente no âmbito desses dois programas, tendo como característica a oferta dos Bacharelados Interdisciplinares (BI) no primeiro ciclo, condição necessária para ingresso nos cursos de saúde do segundo ciclo, sendo eles: Medicina, Nutrição, Enfermagem e Psicologia.

Frente a esse cenário, este artigo objetiva discutir a nova matriz curricular do curso de Psicologia na UFRB, apresentando um resgate histórico do desenvolvimento do ensino superior no estado, problematizando a importância de currículos mais integrados com a realidade social e a diversidade coexistente no espaço acadêmico. No caso da UFRB, o processo de expansão deu-se num molde *multicampi*, abrangendo todo o recôncavo baiano, processo esse considerado particular quando comparado a outros estados do país, requerendo, portanto, um olhar problematizador e crítico sobre a formação nesse território.

Expansão do ensino superior brasileiro

Historicamente, o desenvolvimento do ensino superior no Brasil é assinalado por processos de expansão que vão desde a Reforma Universitária na década de 60, posterior crescimento do setor educacional privado na era Fernando Henrique Cardoso (FHC), até às ações de redemocratização e interiorização propostas pelo Governo Luís Inácio Lula da Silva (ARRUDA, 2011), reafirmando a heterogeneidade de condições em que a universidade brasileira se constituiu.

No Brasil, a década de 60 foi marcada por transformações sociais, políticas e econômicas significativas para o país, passando por períodos de crise econômica, reconfiguração do sistema político e aumento da desigualdade social. Nesse cenário, as políticas educacionais foram extremamente afetadas, voltando-se para o incentivo ao setor privado,

censura dos conteúdos ministrados pelos docentes e tecnologia do ensino (MARTINS, 2009).

Paralelo a esses acontecimentos, a privatização de bens públicos, o endividamento externo e a conseqüente expansão da economia refletiram na formação universitária, agora, voltada para suprir as necessidades do capital financeiro (CISLAGHI, 2010). Assim, a Reforma Universitária, ocorrida em 1968, surge com a necessidade de equiparar o desenvolvimento econômico do país ao desenvolvimento educacional de sua população, pautados nos preceitos norte-americanos de “racionalização, eficiência e produtividade” (ARRUDA, 2011, p. 58). Esse processo proporciona a modernização das IES, incentivo à articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, institucionalização da atividade docente, progressão de carreira, processos seletivos para ingresso no ensino superior, dentre outras mudanças.

Paradoxalmente, a suposta insuficiência de investimentos para dar conta do contingente populacional fez com que houvesse um incentivo, também, à expansão do ensino privado, o que aumentou o número de IES, mas não democratizou o acesso às mesmas, uma vez que, no âmbito público, a entrada dependeria de um processo classificatório e, no âmbito privado, dependeria do poder aquisitivo da população (MARTINS, 2009). Deste modo, a expansão da educação superior, nesse período, representou controle, restrição e ausência de autonomia da universidade em detrimento dos interesses estatais e da elite brasileira.

Já o segundo momento de expansão universitária é representado pela gestão de FHC (1995-2005), em um período de contínua abertura política e de (re)democratização do país. A expansão do ensino superior, nesse período, deu-se por meio do crescimento das instituições privadas, sendo respaldada pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação de 1996, a qual regulamentou as diretrizes da educação superior (RAMOS; GARCIA; NOGUEIRA, 2013). Neste contexto, a expansão ocorreu na medida em que houve um aumento significativo do número de vagas e de matrículas no ensino superior entre os anos de 1999 e 2002, sendo criados, também, dispositivos para avaliação das condições de oferta dos cursos e a obrigatoriedade de titulação acadêmica para o exercício docente.

No entanto, a expansão dessas instituições não levou em consideração a formação universitária como elemento transformador da realidade social do país, funcionando como uma estratégia mercadológica dirigida a atender às necessidades profissionalizantes do mercado (CHAUI, 2003). Meszáros (2008) intitulou esse momento como projeto neoliberal de educação, uma vez que o Estado não teria a responsabilidade de garantir uma educação de qualidade para a população, agindo apenas nos casos em que as condições sociais não permitissem o acesso

aos serviços privatizados. A expansão das universidades, portanto, estaria vinculada ao sistema produtivo e aos interesses hegemônicos do capitalismo de mercado.

De acordo com Santos (2004), na década de 90, o modelo neoliberal se expandiu de tal modo que passou a nortear as políticas educacionais, tornando a educação superior cada vez mais competitiva e excludente. Para tanto, o Estado diminuiria sua participação direta na esfera educacional, abrindo espaço para que a educação se tornasse um bem rentável ao capital. Para Chauí (2003), esse deslocamento desencadeou uma crise institucional vivenciada até os dias atuais na universidade brasileira, que, por um lado, tenta preservar sua missão social e, por outro, permanece funcionando a partir de uma visão organizacional de eficiência e produtividade.

O terceiro momento da expansão universitária no Brasil pode ser definido a partir de duas fases que são representadas, *a priori*, pelo Programa Expandir, o qual teve como propósito criar novas universidades em regiões de difícil acesso no Brasil, e, *a posteriori*, mediante o REUNI, com a finalidade de ampliação do acesso, da permanência e do aproveitamento dos cursos de graduação (BRASIL, 2007, at. 1º, p. 2ª).

Inicialmente, foi criado o Programa Expandir, com vigência entre 2003 a 2006, que se configurou como conjunto de ações que buscavam incentivar a educação superior pública por meio da criação de universidades e construção de *campi* nas regiões interioranas (FERREIRA DA SILVA, 2014). As metas do Programa englobavam a criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), transformação de faculdades federais em universidades e construção de novos *campi* no interior. Ao final do programa, foram criados 4 IFES, 6 faculdades federais foram transformadas em universidades e 36 *campi* foram consolidados em 19 diferentes estados do Brasil (NASCIMENTO, 2013). Até aquele momento, as IFES encontravam-se, prioritariamente, localizados nos eixos urbanos. Assim, esse movimento de expansão da educação tornou-se, também, uma estratégia combativa das desigualdades regionais, espaciais e históricas.

Já em 2007, surge o REUNI, instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, tendo como objetivo a criação de condições para a ampliação do acesso e da permanência do estudante na educação superior, mediante o aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais (BRASIL, 2007). De acordo com as diretrizes gerais do REUNI, seis dimensões deveriam ser contempladas, a saber: (1) a ampliação da oferta de vagas na educação superior pública; (2) a reestruturação acadêmica e curricular; (3) a renovação pedagógica; (4) a mobilidade intra e interinstitucional; (5) o compromisso social; e,

por fim, (6) o suporte da pós-graduação ao desenvolvimento dos cursos de graduação (BRASIL, 2007).

Em dados quantitativos, conforme informações do documento “Análise sobre a Expansão das Universidades Federais do Ministério da Educação”, durante os anos de 2003 a 2012, houve um crescimento expressivo do número de universidades federais e *campi* no interior do Brasil, alcançando o total de 14 novas IFES e 274 novos *campi* em 230 municípios brasileiros. Os números ainda mostram um crescimento de aproximadamente 111% das vagas de graduação até 2011, sendo que, no período vigente do Expandir, esse crescimento chegou a 30 mil vagas entre 2003 e 2007, tendo triplicado no período de implementação do REUNI (cerca de 92 mil novas vagas). Tais informações também mostram crescimento no número de docentes, com criação de 21.786 novos códigos de vagas, o que representou um aumento quantitativo de 44% entre os anos de 2003 e 2011 (BRASIL, 2012).

O ensino superior na Bahia

Para Almeida Filho (2016), a composição do sistema educacional superior na Bahia e no Brasil é resultante do alinhamento entre escolhas políticas, prioridades da gestão e recursos financeiros disponíveis. Logo, as universidades influenciam e são influenciadas pela conjuntura política que vivenciam. No contexto da Bahia, o ciclo econômico deu-se por meio da ocupação litorânea, densamente povoada até os dias atuais, fazendo com que o contingente populacional dessa região fosse superior ao das áreas interioranas (SANTANA, 2012). Esse fenômeno desencadeou alguns fatores, como o pouco investimento nos municípios de menor porte, escassez de recursos humanos qualificados nos interiores e divisão desigual dos recursos financeiros por município, havendo, portanto, o fortalecimento dos polos econômicos vinculados à metrópole em detrimento das cidades de pequeno e médio porte.

Especificamente no contexto da Bahia, podemos considerar a interiorização do ensino um processo tardio, quando comparado aos estados do Sul e Sudeste do Brasil. Em números históricos, a concentração das IES na Bahia permaneceu até meados da década de 1980, prioritariamente, na cidade de Salvador – exceto a escola de agronomia, que por justificativas regionais, foi construída em Cruz das Almas, havendo o primeiro sinal de interiorização a partir da criação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (BOAVENTURA, 2009). Por esse motivo, vários estudiosos têm buscado entender a centralização do ensino superior nos polos econômicos da Bahia e quais interesses e peculiaridades de cunho político, econômico e regional compuseram essa realidade.

Segundo Boaventura et al (2015), a interiorização da educação superior na Bahia teve início a partir das universidades estaduais. Na década de 70, o governador Luís Viana Filho construiu a Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), atendendo aos anseios políticos municipais da região. Posteriormente, foram implantadas a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no ano de 1980 (BOAVENTURA, 2009), a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em 1983, e a Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), em 1991 (BOAVENTURA ET AL, 2015).

Partindo do pressuposto de que as reformas educacionais acontecem, estrategicamente, engendradas para garantir que interesses de determinados grupos sejam atendidos, Boaventura et al (2015) exemplifica que a UEFS foi criada pelo Governo Estadual devido às características da região a que pertence: Feira de Santana até os dias atuais encontra-se como segundo polo de desenvolvimento do estado, é um dos grandes centros rodoviários da região nordeste, localiza-se entre rios de grande porte, tendo área de influência entre diversos municípios.

Na região sudoeste da Bahia, diferentemente das regiões mais próximas da capital, a UESB foi construída uma década depois da primeira universidade estadual, a partir de significativos movimentos de reivindicação pela educação superior no interior do estado, tendo três *campi* distribuídos entre Vitória da Conquista, Itapetinga e Jequié. Em seguida, no ano de 83, cria-se a UNEB, baseada em um sistema multicampi, fazendo com que o ensino superior estadual se espalhasse por toda a Bahia. Já em 1991, surge a UESC, originada a partir da junção de unidades acadêmicas distintas que, devido à crise econômica do cacau, tiveram como solução a estadualização do seu ensino (BOAVENTURA ET AL, 2015).

Almeida Filho (2008) ao analisar a coletânea Educação Superior Brasileira 1991-2004 (INEP, 2006), constatou importantes fatos sobre o cenário histórico do ensino superior na Bahia, os quais envolvem (i) a estagnação da expansão do ensino superior no estado na década de 60, fenômeno suplantado apenas após a implantação do Sistema Estadual de Ensino Superior; (ii) a expansão do setor privado via LDB em 1996, mais acentuada na Bahia do que em outros estados do nordeste; (iii) a ausência de crescimento do número de IES públicas na Bahia e paralelo decréscimo da participação do setor público, entre os anos de 1996 a 2004; e, por fim, (iv) a grande concentração das IES na capital e região litorânea, o que contribuiu para o desenvolvimento mais lento da região central e interiorana.

Somente em 2005, podem ser notados investimentos expressivos da esfera federal na educação superior baiana. Primeiramente, a Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) é criada através dos programas de expansão e interiorização, num molde multicampi,

o que possibilitou que várias cidades da região do recôncavo baiano possuíssem *campi*. A sede da UFRB foi localizada na cidade de Cruz das Almas e as demais unidades de ensino foram implantadas nas cidades de Amargosa, Cachoeira e Santo Antônio de Jesus (SANTANA, 2012). A escolha do recôncavo como sede da UFRB considerou características regionais, urbanas e sociais, bem como os interesses políticos voltados para o desenvolvimento desta região (SANTANA E ALMEIDA, 2011).

No ano de 2006, o Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) iniciou suas atividades em Vitória da Conquista. A construção do IMS justificou-se pautada na necessidade de um polo de formação para profissionais que futuramente atuariam no Sistema Único de Saúde (SUS), respondendo, também, a uma grande demanda local e regional.

Mais recentemente, no ano de 2013, foi sancionada a lei que tece sobre a criação da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB) e da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), ambas por desmembramento da UFBA.

Pode-se perceber, portanto, que a expansão da educação superior na Bahia, inicialmente, deu-se por meio da iniciativa do Governo Estadual, impulsionada por processos de reivindicação e reconhecimento político sobre a necessidade de formação de mão de obra qualificada para o desenvolvimento regional, sendo notória a participação tímida do âmbito federativo até meados de 2003. Nesse contexto, os programas de interiorização do ensino superior tiveram um papel importante na história da educação baiana, contribuindo para a existência de *campi* de universidades federais em dezoito municípios baianos, o que corresponde hoje a 5,6% dos números totais de *campi* no país (SILVA, 2013).

Metodologia

Na busca por uma compreensão mais aprofundada sobre a formação no recôncavo baiano, foi utilizada a análise documental, método analítico que objetiva mapear informações e organizar acontecimentos por meio da análise de documentos preexistentes (CELLARD, 2008). A análise documental utilizada será baseada nos estudos de Cellard (2008), acompanhando as seguintes etapas metodológicas: o exame do contexto, que servirá para situar as condições históricas e sociais em que o documento foi produzido; a identificação dos autores, tendo como objetivo conhecer a identidade do autor do documento; a avaliação da confiabilidade e da autenticidade do texto; e a identificação dos conceitos-chaves.

Para tanto, foi selecionada a matriz curricular do curso de Psicologia da UFRB, vigente desde o ano de 2016. O currículo é um dos elementos que compõem o Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC) no Brasil e possui como objetivo estruturar a oferta e a integração das disciplinas durante o percurso formativo. Tal documento oferece um importante subsídio na compreensão da realidade local e suas demandas formativas, possibilitando o aprofundamento sobre os determinantes contextuais e sociais envolvidos na formação superior no território.

1. Contexto

Em 2007, a implantação da UFRB reconfigurou o sistema econômico do recôncavo baiano, tornando a região também um polo educacional. A implantação dessa IFES se materializou através do sistema *multicampi*, abrangendo a totalidade de seis municípios. As justificativas para a escolha da região do recôncavo são diversas, envolvendo questões ligadas às necessidades sociais e regionais de formação, à localização geográfica, ao nível de desenvolvimento econômico e ao atendimento aos interesses políticos da época.

Inicialmente, a UFRB passou pela tutoria da UFBA, adotando currículos semelhantes aos já existentes na universidade tutora. No modelo organizacional inicial, cada *campus* possuiria uma especialização, tornando “cada cidade um centro de especialidades de acordo com as características culturais, ambientais e sociais de sua localidade” (SANTANA 2012, p. 12).

Nessa perspectiva, Santo Antônio de Jesus abrigou o Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB, ofertando graduações de enfermagem, medicina, nutrição e psicologia. A escolha para construção do *Campus* em Santo Antônio de Jesus é atribuída ao constante crescimento econômico da cidade, que tem sido destaque quando comparado a outras cidades da região (SANTANA, 2012).

O curso de psicologia foi implantado em 2007 com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2004, pautando-se no modelo de formação generalista e estabelecendo um núcleo comum de disciplinas com vistas a capacitar profissionais a partir do desenvolvimento de habilidades e competências gerais e específicas (UFRB, 2007).

Segundo o PPC de 2007, a formação em psicologia no recôncavo baiano teria como objetivo formar profissionais que transitassem entre os campos da educação e da saúde, respondendo a uma realidade que envolve a precarização da educação básica pública, a inexistência de condições estruturais nos dispositivos de saúde e a falta de profissionais qualificados nos serviços educacionais e da saúde na região (UFRB, 2007).

Deste modo, a matriz curricular do curso psicologia de 2007 foi construída alicerçada nas DCN, tendo como objetivo superar a formação baseada em áreas de atuação e incentivar um processo formativo diversificado (BRASIL, 2011).

Entretanto, se por um lado as DCN são consideradas um avanço em relação aos currículos mínimos, por outro, estudiosos das teorias curriculares tem apontado limitações quanto a sua efetividade na formação (MACEDO, 2007; BERNARDES, 2012). Para Bernardes (2012), as reformas curriculares devem prever a articulação entre o currículo formal e o percurso formativo como um todo, auxiliando na transposição da fragmentação disciplinar e na maior articulação teórico-prática. Logo, as DCN por si só não seriam suficientes na efetivação das mudanças curriculares requeridas na formação superior brasileira.

Nesse cenário, quase dois anos após ter sido desmembrada, a UFRB elaborou uma proposta de adesão ao REUNI, prevendo inovações curriculares baseadas nos Bacharelados Interdisciplinares (BI) (UFRB, 2014). Segundo Almeida Filho (2008), trata-se de transformação na arquitetura curricular das universidades através de uma modalidade de formação por ciclos fundamentada na interdisciplinaridade, no desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas e no rompimento da tradição disciplinar. Como explicita o autor, os BI irão “dotar a educação superior de maior mobilidade, flexibilidade, eficiência e qualidade visando à compatibilização com as demandas e modelo de educação superior do mundo contemporâneo” (ALMEIDA FILHO, 2008, p. 142).

Na UFRB, o regime de ciclos foi dividido em três momentos, iniciando pela formação no BI, seguindo para o ciclo de formação profissional e posteriormente para a pós-graduação. O CCS aderiu à formação por ciclos no ano de 2012, requerendo o grau de Bacharel Interdisciplinar em Saúde como requisito para a entrada em todos os cursos de graduação (UFRB, 2014). Segundo o projeto pedagógico do Bacharelado Interdisciplinar em Saúde (BIS):

O novo PPC do BIS conforma uma matriz teórica, uma arquitetura curricular e um referencial metodológico que se articulam num modelo de formação universitária integrado, interdisciplinar, modular e flexível. Constitui-se como uma proposta inovadora, planejada, especialmente, para superar os principais desafios da formação de pessoal de nível superior (UFRB, 2014, p. 4).

Assim, além de propor um novo modelo curricular mais integrado e acessível, o BI problematizou a importação de matrizes curriculares por meio das tutorias, despertando o debate sobre a necessidade de criação de currículos coerentes com a realidade social da comunidade acadêmica.

Frente a isso, em 2016, a matriz curricular do curso de Psicologia foi reformulada, inserindo disciplinas mais flexíveis e integradas ao BIS. Na proposta atual, a nova matriz

curricular do curso de psicologia tem buscado formar profissionais integrados com os desafios da saúde e da interdisciplinaridade, ampliando o diálogo entre as áreas de conhecimento, na medida em que permite que os alunos tracem percursos curriculares diversos. Segundo Oliveira et al (2014), esse foi o primeiro curso de psicologia do Brasil a seguir o regime por ciclos, tornando esta uma experiência desbravadora no campo de formação do psicólogo.

2. Autores

De acordo com a Resolução 01/2010 da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e a Portaria nº 177/2014 da UFRB, o Núcleo Docente Estruturante (NDE), corpo acadêmico responsável pela construção do currículo do curso de psicologia do CCS, foi composto por 6 docentes permanentes, com mais de 5 anos de vínculo institucional com a UFRB.

Todos os membros possuem graduação em psicologia, mestrado e/ou doutorado em áreas correlacionadas a saúde, filosofia, educação e processos organizacionais, assim como histórico de participação em comissões, conselhos de avaliação, representação de colegiado, coordenação de setor e gestão. As linhas de pesquisa desses docentes, nos últimos anos, têm apresentado interseções entre a psicologia e as áreas de saúde e educação, com destaque para pesquisas sobre formação.

Nesse sentido, estudos que abordem metodologias ativas de ensino e aprendizagem, flexibilização curricular e formação do psicólogo indicam que esses conhecimentos são problematizados e reconstruídos continuamente na prática profissional desses professores, contribuindo para uma matriz curricular integrada com os ciclos de formação e com a realidade social da região. Esse ponto pode ser visto a partir da grande oferta de disciplinas optativas, 59 no total, possibilitando que a interdisciplinaridade e a heterogeneidade disciplinar se concretizem, na medida em que o aluno possa traçar o próprio desenho curricular.

3. Autenticidade

O currículo de graduação é um documento público que tem por finalidade apresentar as disciplinas ofertadas e a organização curricular dos cursos de ensino superior. A matriz curricular do curso de Psicologia da UFRB apresenta consistência interna e atendimento aos requisitos para reformulação curricular do REUNI – Decreto nº 6.096/2007 , podendo ser constatado, por meio da inovação das disciplinas ofertadas e das citações de estudiosos sobre o tema (ALMEIDA FILHO, 2008; MENDES; CASIMIRO, 2016; MACEDO, 2012). O quadro

de disciplinas está em vigor desde 2016 e é encontrado no Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), onde são disponibilizadas disciplinas optativas, obrigatórias e estágios curriculares oferecidos.

4. Conceito-chave e natureza do texto

Na análise dos componentes curriculares do curso de psicologia, é possível identificar a repetição de conceitos como: realidade, saúde, diversidade, universidade e sociedade. Esses conceitos evidenciam, *a priori*, a presença de componentes curriculares amplos, ligados à compreensão dos fenômenos sociais para além da formação técnica, ou seja, disciplinas que possibilitam a comunicação entre grandes áreas do saber (Processos de apropriação da realidade, cod:GCCS650; Conhecimento, ciência e realidade, cod:GUFRB002; Universidade, sociedade e ambiente, cod:GUFRB003; etc.). Essa escolha curricular rompe a lógica linear das disciplinas tecnicistas, abrindo brechas para a multi e a interdisciplinaridade na graduação. Logo, esses conceitos nos permitem inferir que, se até então a ordem de disciplinas seguia a formação específica, estruturando-se a partir de conhecimentos necessários para o fazer técnico, agora vê-se a presença de componentes humanísticos e sociais durante o percurso formativo.

5. Análise da organização curricular do curso de psicologia

Nos últimos anos, a implementação de novos currículos de graduação no Brasil tem se mostrado como grande desafio para o ensino superior, considerando que a lógica disciplinar fragmentada dos currículos mínimos ainda permanece na cultura acadêmica. Ainda que a LDB de 1996 preveja maior autonomia das universidades em fixar os currículos dos seus cursos e programas (BRASIL, 1996) e as DCN tenham auxiliado na composição de novas organizações curriculares, é consensual a necessidade de mais avanços (MACEDO, 2007; ALMEIDA FILHO, 2016).

Hoje, os estudos sobre formação no ensino superior voltam-se para o desenvolvimento de currículos cada vez mais abertos, flexíveis e integrados, baseados numa concepção de ensino e aprendizagem ampla, na qual o aluno é o sujeito dotado de autonomia para construir o próprio percurso formativo (MACEDO, 2012). Nessa perspectiva, o BIS surge como caminho alternativo para que as mudanças curriculares se materializem, ao possibilitar maior maturidade na escolha profissional, modularidade na estrutura curricular, interdisciplinaridade e integração entre os níveis de ensino (UFRB, 2014).

Assim, a exigência de titulação do BIS para ingresso na graduação em psicologia da UFRB configurou-se como mobilizador para a reforma curricular do curso, uma vez que o novo currículo foi pensado de forma integrada ao primeiro ciclo de formação (UFRB, 2014). Segundo Oliveira et al (2014), essa nova matriz visa formar psicólogos alinhados com a realidade social brasileira, contribuindo de forma ética, responsável e crítica frente às mais variadas demandas desse campo de conhecimento. Especialmente na psicologia, a formação generalista ainda se encontra distante das necessidades emergentes da atuação, fazendo com que haja uma incongruência entre o processo formativo e os desafios da profissionalização do psicólogo brasileiro (MACEDO E DIMENSTEIN, 2009).

Na matriz curricular integrada, o primeiro ciclo (BIS) propõe disciplinas de formação geral, com caráter interdisciplinar e integrativo (OLIVEIRA et al, 2014), a exemplo dos componentes Diversidade, cultura e relações étnico-raciais (cod:GUFRB001) e Cultura e sociedade (cod:GCCS652). O conjunto dessas disciplinas mostra uma articulação de temas e conteúdos transversais, que não fazem parte da formação técnica, mas auxiliam no desenvolvimento de uma visão aprofundada e crítica sobre os fenômenos sociais. Macedo (2007) afirma que as competências transversais são importantes não apenas por serem de interesse geral, mas porque, a partir delas, novas práticas pedagógicas são criadas, caminhando em direção à emancipação e à transformação crítica.

De acordo com Oliveira et al (2014), o objetivo do primeiro ciclo na formação superior é:

(...)apresentar conhecimentos do campo da saúde, permitindo ao bacharel escolhas profissionais maduras, conscientes e sensíveis à realidade social; diversificar e racionalizar modelos de formação acadêmica, que permitam ao bacharel lidar com os desafios da realidade política, econômica e social; possibilitar aos egressos o acesso a uma das opções de formação profissionalizante na área da saúde, ofertadas pelo CCS/UFRB. (OLIVEIRA ET AL, 2014, p. 104)

Deste modo, não apenas os componentes voltados para a formação do bacharel em saúde são abordados, mas também temas que atravessam o cotidiano dos estudantes e que, uma vez ressignificados em sala de aula, podem promover a emancipação acadêmica, política e social do aluno. Esses momentos do primeiro ciclo são denominados Unidades de Produção Pedagógica (UPP) e visam descaracterizar a ordenação linear por semestre, tornando este percurso formativo uma totalidade integrada (OLIVEIRA et al, 2014).

Na matriz curricular, é possível também notar a presença de uma disciplina integradora, nomeada Processo de apropriação da realidade (cod:GCCS650), de natureza obrigatória e

prolongada , acompanhando o aluno até a 5ª UPP. Essa disciplina teria o papel de integrar os conteúdos disciplinares com a pesquisa e a extensão, utilizando os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) como meios para desenvolver a autonomia dos estudantes em um espaço mediado por eles (OLIVEIRA et al, 2014). Isso nos apresenta uma tentativa de projeto integrador de currículo, na medida em que há esforços para o desenvolvimento de conexões entre disciplinas e cursos, o que fortalece a formação sólida e expõe uma concepção curricular menos fragmentada.

Nesse ponto, é importante frisar que as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse componente deverão ser organizadas junto aos professores do semestre, assegurando a abrangência da totalidade dos conteúdos e combatendo a tradicional descontinuidade disciplinar dos currículos.

Já no segundo ciclo, o graduando de Psicologia deve cursar “os componentes curriculares de formação específica em psicologia, que incluem módulos obrigatórios, optativos e atividades profissionalizantes” (OLIVEIRA et al, 2014, p. 105). Portanto, nesse momento, os alunos cursarão as disciplinas previstas no núcleo comum, que, segundo Yamamoto (2000), tem o objetivo direcionar a formação básica profissionalizante do psicólogo, em conjunto com as habilidades, competências e conhecimentos homogêneos da formação, organizando-se em torno de eixos estruturantes constituídos por práticas integrativas, atividades complementares e estágios acadêmicos supervisionados.

Nessa perspectiva, o estudante cursará um menor número de disciplinas obrigatórias, mesclando-as com componentes optativos, o que o possibilitará traçar o próprio caminho curricular. Para Macedo (2007), a ênfase na interdisciplinaridade é uma necessidade contemporânea de organização de saberes, no entanto, ela não precisa necessariamente da diluição disciplinar para se materializar nos currículos educacionais. A necessidade é de que se reconheça a interdependência entre os conhecimentos produzidos dentro e fora da universidade, possibilitando que um campo específico de saber dialogue com os saberes múltiplos que atravessam a nossa existência e, especialmente, reverberam na nossa vida em sociedade.

No antigo currículo (UFRB, 2007), as disciplinas foram distribuídas em componentes obrigatórios, optativos e atividades complementares, se assemelhando ao segundo ciclo de formação estabelecido pelo curso em 2016. Embora não se possa observar a presença de componentes gerais nos últimos semestres, a diversidade contida nas 59 novas optativas parece ser uma estratégia de condução do aluno a um desenho curricular um pouco mais autônomo, possibilitando diálogos no interior das disciplinas (Literatura, sensibilidade e psicologia,

cod:GCCS780) e acesso a conhecimentos alternativos (Técnicas de meditação e relaxamento, cod:GCCS791).

Outro grande papel que parece ser assumido pelas optativas é o de ampliar o leque de contato dos alunos com as teorias psicológicas e modos de atuações menos tradicionais, pois, embora as novas ênfases do curso de Psicologia (1- Psicologia e processos clínicos/ 2- Psicologia e instituições de saúde) e a proposta do BIS apontem para um eixo formativo mais integrado com as demandas do SUS, o aluno poderá experimentar outras fontes de conhecimento. Entretanto, por si só, as optativas não se configuram como elementos flexíveis e dinamizadores da formação do psicólogo no segundo ciclo, necessitando de ambientes e estratégias didáticas coerentes com o desenvolvimento global do aluno.

Ainda que as ênfases propostas a partir do BIS possibilitem maior variabilidade de áreas de estágio em psicologia, cabe destacar que essa orientação pode sofrer influência do mercado de trabalho, uma vez que houve a ampliação da área da saúde e a supressão da área da educação em relação às ênfases anteriores (1- Psicologia e Processos Educativos/2- Psicologia Clínica e Promoção da Saúde). Nesse caso, deve-se questionar se as demandas regionais que justificaram a implementação das ênfases de 2007 permanecem as mesmas ou se a mudança curricular tem privilegiado a lógica mercadológica da formação, tendo em vista a maior absorção de profissionais no campo da saúde (MACEDO E DIMEINSTEIN, 2009).

Quanto aos componentes profissionalizantes, os estágios supervisionados concentram-se nos dois últimos semestres da formação, assim como na primeira estrutura curricular (UFRB, 2016; UFRB, 2007), não havendo sinalização para as atividades desenvolvidas nos estágios básicos.

De modo geral, a nova matriz curricular mostrou-se mais diversa e atenta à necessidade de flexibilização curricular, à interdisciplinaridade e à reorientação das concepções da formação superior. Embora as inovações curriculares tenham sido percebidas de forma mais acentuada no primeiro ciclo, não podemos negar a importância de se propor uma nova trajetória formativa, na qual o desenvolvimento humano precede o desenvolvimento profissional. Nos currículos tradicionais de psicologia, a integração de saberes e a interdisciplinaridade são atribuídas a algumas disciplinas dispersas na matriz, reproduzindo a lógica compartimentalizada. A matriz curricular da UFRB possibilita maior aprofundamento sobre a necessidade de uma formação crítica anterior à graduação, preparando o aluno não apenas para os desafios da profissionalização, mas também para subverter a lógica instituída de que os conhecimentos científicos aplicados darão conta dos paradigmas da realidade concreta.

Considerações Finais

Na Bahia, a expansão das IFES contribuiu para algumas importantes modificações, dentre elas, a criação de novos *campi*, a interiorização das universidades em diversas regiões e a ampliação do acesso, permitindo que mais pessoas tivessem oportunidade de ingressar no ensino superior.

No entanto, um dos fatores de permanência nas universidades públicas do país ainda pouco discutido é a existência de matrizes curriculares mais adaptadas à realidade social da comunidade acadêmica. Em grande parte dos casos, percebe-se que, embora os currículos passem por avaliações periódicas do Ministério da Educação, a concepção científica dominante e disciplinar que supervaloriza o conhecimento cumulativo permanece.

A criação da matriz curricular do curso de psicologia da UFRB partiu da necessidade de adequação às novas formas de ingresso via BI, o que possibilitou a introdução de disciplinas humanísticas, sociais, integrativas e interdisciplinares. Embora o segundo ciclo ainda se depre com as mesmas barreiras epistemológicas presentes na maioria dos currículos de graduação em psicologia, pode-se inferir que, a partir do primeiro ciclo, os alunos estarão mais preparados para a inserção na formação profissionalizante.

Se trata de um currículo que tem buscado integrar-se com as mais variadas dimensões sociais (relação do homem com o meio ambiente; relações étnico-raciais presentes no recôncavo baiano; questões contemporâneas da Psicologia, dentre outras), não reduzindo a produção de saberes à noção de ciência absoluta. Certamente, essas mudanças curriculares colaborarão na construção de currículos fundamentados na formação social e humana e na integração de conhecimentos para a resolução de problemas da vida cotidiana.

Sobre as novas ênfases, grande parte das críticas na formação do psicólogo dizem respeito às dificuldades de formar profissionais a partir de modelos curriculares construídos para atender às necessidades do mercado, desintegrando o conhecimento universitário do contexto social da região onde o curso é implantado. Nessa perspectiva, o PPC de psicologia da UFRB deve unificar a proposta de formação com os aspectos histórico-sociais do recôncavo, direcionando o processo formativo para a dinâmica vivencial desse território.

Até o momento desta pesquisa, as práticas pedagógicas e os ementários não haviam sido incluídos no currículo, carecendo de uma análise também sobre esses aspectos para a consolidação de um currículo integrador. Acredita-se que uma investigação detalhada sobre os êxitos e impeditivos encontrados por docentes, discentes, coordenadores e demais atores sociais

na implantação dessa proposta trará grandes contribuições para o cenário de reformas curriculares no Brasil e para o desenvolvimento dos cursos de psicologia.

Referências

ALMEIDA FILHO, N. **Universidade nova no Brasil**. Em: SANTOS, B. S., ALMEIDA FILHO, N. (Orgs). **A Universidade no sec. XXI: por uma universidade nova**. Coimbra: Almedina; p. 79-184, 2008.

ALMEIDA FILHO, N. **A universidade brasileira num contexto globalizado de mercantilização do ensino superior: colleges vs. Vikings**. Revista Lusófona de Educação, v. 32, p. 11-30, 2016.

ARRUDA, B. L. A. **Expansão da educação superior: Uma análise do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) na Universidade Federal de Pernambuco**. Tese (Doutorado em Educação), 228f. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

BOAVENTURA, E. **A construção da universidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BOAVENTURA, E. *et al.* **Interiorização da educação superior no estado da Bahia**. RDE – Revista de Desenvolvimento Econômico, v. 6, Ano XVII, p. 653-670, 2015.

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

BRASIL. **Ministério da Educação**. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais-REUNI, 2007.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Análise sobre a Expansão das Universidades Federais 2003 a 2012. Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília, 2012.

CELLARD, A. **A análise documental**. Em: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.

CISLAGHI, F. J. **Análise do REUNI: Uma nova expressão da contra-reforma universitária brasileira**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social), 190 f. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CHAUÍ, M. **A universidade pública sob nova perspectiva**. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, nº 24, p. 5-15, 2003.

FERREIRA DA SILVA, A. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular**. Dissertação (Mestrado em Educação). 183 f. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

MACEDO, R. S. **Currículo, campo, conceito e pesquisa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2007.

MACEDO, E. **Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino**. Cadernos de pesquisa. v. 42, n. 147, p. 716-737, 2012.

MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. **Psicologia e a produção do cuidado no campo do bem-estar social**. Psicologia e Sociedade, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 293-300, 2009.

MARTINS, C. B. **A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil**. Educação e Sociedade, v. 30, n. 106, p. 15-35. 2009.

MENDES L. C.; CASIMIRO A. P. B. **O processo de interiorização da educação superior em Vitória da Conquista/Bahia: a FFPVC**. Revista HISTEDBR On-line, v. 69, p. 205-221, 2016.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NASCIMENTO, F. S. **Expansão e Interiorização das Universidades Federais: uma análise do processo de implementação do campus do Litoral Norte da Universidade Federal da Paraíba**. Dissertação (Mestrado em Administração) 148 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

OLIVEIRA, R. P. *et al.* **Proposta curricular de formação em dois ciclos do curso de Psicologia da UFRB (Brasil)**. Em: Mario Orozco Guzmán; Karla Ileana Caballero Vallejo. (Org.). **Psicología Latinoamericana: experiencias, desafíos y compromisos sociales**. 1ª ed. Cidade do México: Asociación Mexicana de Alternativas en Psicología, A.C., v. 1, p. 99-112, 2014.

SANTANA, E. T. **A constituição da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia no espaço regional**. Em: II Simpósio de cidades médias e pequenas da Bahia, 2011. Vitória da Conquista: UESB, P. 1-15, 2012.

SANTANA, E.; ALMEIDA, R. **A Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e a valorização do espaço urbano em Santo Antônio de Jesus**. Em: II Simpósio de cidades médias e pequenas da Bahia, 2011. Vitória da Conquista: UESB, 2011.

SANTOS, B. S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, M. R. F. A. M. **Investimentos públicos em educação superior na Bahia: Um estudo de caso sobre o sistema estadual de educação superior da Bahia (Mestrado em Gestão e Tecnologia para educação)**, 115f. Universidade do Estado da Bahia. Salvador, 2013

RAMOS, G. G M.; GARCIA, M. E. T; NOGUEIRA, S. G. **A gestão do REUNI na UFPEL: um olhar sobre a qualidade da expansão**. Desafio Online, Campo Grande, v. 1, n.2, 2013.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Político Pedagógico do curso de psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2007.

_____, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Político Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2014.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Estrutura Curricular do curso de psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2016.

YAMAMOTO, O. H. **A LDB e a Psicologia**. *Psicologia: ciência e profissão*, v. 20, n. 4, 30-37, 2000.

ESTUDO II

A formação do psicólogo escolar: uma análise dos estágios profissionalizantes

Resumo

O objetivo deste artigo é identificar quais as concepções teóricas e práticas utilizadas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para acessar esses dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas com oito estudantes de psicologia matriculados nos estágios no ano de 2017. O material foi transcrito e analisado a partir da metodologia de análise de conteúdo. Através dos resultados, foi possível perceber o fortalecimento da perspectiva crítica da psicologia escolar na formação do psicólogo através de ações alternativas na escola, bem como a necessidade de currículos mais integrados com as questões da psicologia e da escola pública.

Palavras-chave: Psicologia escolar; Concepções teóricas; Perspectiva crítica; Formação de psicólogos; Estágio profissionalizante.

The school psychologist training: An analysis about the professional internship

Abstract

The article purpose is to identify the theoretical conceptions and practical actions predominantly used in school psychology professional training at the Federal University of Recôncavo Bahia. At collection stage, semi-structured interviews were conducted with eight psychology students enrolled internships at 2017. The material was transcribed and analyzed through the content analysis methodology. In this research, it was possible to perceive the critical school psychology perspective in psychologist training and the need for more integrated curricula with the psychology and the public school questions.

Keywords: School psychology; Theoretical conceptions; Critical perspective; Psychologist training; Professional internship.

Introdução

A formação do psicólogo brasileiro tem sido tema de várias pesquisas nos últimos anos, devido, principalmente, à acentuada expansão dos cursos de psicologia pelo país e às mudanças curriculares produzidas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCNP), em 2004. Segundo Lisboa e Barbosa (2009), até 2009 existiam 396 cursos de psicologia distribuídos por todas as regiões do Brasil. Em 2018, de acordo com os dados do Ministério da Educação (MEC), houve um aumento de aproximadamente 48% desses cursos, o que representa, em números totais, a existência de 822 centros de formação de psicologia em funcionamento no país (BRASIL, 2018).

Esses dados têm gerado uma preocupação cada vez maior com a qualidade dos cursos ofertados e com o perfil do egresso formado por essas instituições. Hoje, a missão formativa proposta pelas DCNP parece ser a de superação do lugar determinado da clínica na formação, rumo ao desenvolvimento de habilidades e competências transversais, que auxiliem o psicólogo a dar conta das problemáticas sociais emergentes de sua atuação (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Nesse cenário, os estágios profissionalizantes atuam como parte da estrutura curricular dos cursos de graduação em psicologia, com o objetivo de subsidiar a formação profissional através de experiências supervisionadas nos cenários de prática do psicólogo. De acordo com o Conselho Federal de Psicologia (CFP), são os estágios que criam um elo entre o exercício profissional e a formação universitária ao incluir “o desenvolvimento de práticas integrativas dos conhecimentos, habilidades e competências ligadas a cada uma das ênfases curriculares do curso” (BRASIL, 2004, p. 13). Por sua vez, as ênfases curriculares são elementos que compatibilizam as competências gerais do psicólogo com os domínios específicos da formação, delineados de acordo com as demandas e condições estruturais da instituição de ensino (BRASIL, 2009).

Perfeito e Melo (2004) ressaltam que é também através das atividades de estágio que as universidades cumprem o papel social de ofertar serviços à comunidade. Por isso, para além da profissionalização, a implementação dos estágios deve avaliar as demandas sociais das localidades onde esses cursos residem.

Na psicologia escolar, os estágios profissionalizantes têm sido importantes elementos de inserção da psicologia nos contextos educativos, uma vez que, num panorama nacional, não há a obrigatoriedade do profissional de psicologia na rede pública de ensino e nas secretarias de educação. Embora nas últimas décadas os psicólogos tenham buscado ampliar sua atuação

na educação, apenas alguns estados e municípios brasileiros possuem legislação específica para oferta dos serviços do psicólogo nessa área (GUZZO, MEZZARILA; MOREIRA, 2012).

Historicamente, a psicologia escolar tem contribuído para a reprodução do modelo clínico nas escolas por meio da utilização de técnicas psicométricas com foco nos déficits cognitivos, medições de inteligência e tratamentos dos problemas de aprendizagem. Esse modelo nega a raiz social dos problemas educacionais e atribui ao aluno a causa do fracasso escolar, dificultando a implementação de ações integradoras (SOUZA, 2009).

Em uma perspectiva avessa, a psicologia escolar crítica busca alterar esse paradigma, inserindo reflexões sobre o contexto em que o processo de ensino-aprendizagem ocorre (SOUZA, 2009). Portanto, essa abordagem alia os processos psicossociais aos processos educativos, centrando seu objeto de estudo na relação entre queixa escolar e as questões de ordem política, econômica, e estrutural das instituições de educação (SOUZA, 2009).

De acordo com Patto (2008), a dificuldade em apreender a perspectiva crítica é diretamente atravessada pela formação, uma vez que os psicólogos ainda se deparam com contradições entre o percurso formativo e a prática profissional. Para Souza (2009), apesar do reconhecimento da existência de novos modelos de atuação na psicologia escolar, os psicólogos só serão capazes de implementar uma prática crítica na escola se puderem inserir-se nesse campo com uma formação socialmente comprometida e com a garantia da sua participação nas políticas públicas educacionais.

Até 2011, dos 417 municípios existentes na Bahia, apenas 32 possuíam psicólogos nas secretarias de educação municipais (VIEGAS, 2011). Esses números comungam com os estudos de Guzzo, Mezzarila e Moreira (2012) que apontam para três grandes dificultadores da atuação do psicólogo escolar no Brasil, sendo eles: (1) A falta de conhecimento sobre o papel da psicologia escolar; (2) A ausência de uma legislação específica que assegure o lugar do psicólogo nos contextos educativos; (3) O remanejamento dos profissionais das secretarias de saúde para as secretarias de educação sem formação específica para atuar na área.

Frente a essa realidade, os estágios profissionalizantes tornam-se importantes espaços formativos, pois possibilitam a participação e qualificação dos alunos nos cenários de prática do psicólogo escolar. São nos estágios que os alunos conseguem atribuir sentido ao seu percurso formativo, uma vez que, podendo atuar, incorporam conhecimentos e linguagens específicas do ambiente de trabalho, tomando consciências das limitações, desafios e exigências da carreira (SCHÖN, 1992).

Nesse prisma, o presente estudo buscou analisar as concepções teóricas e práticas desenvolvidas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar em uma universidade pública do recôncavo da Bahia. Pesquisas como esta tendem a desvelar o cenário da formação superior, fornecendo novas perspectivas para a atuação profissional.

Metodologia

A presente pesquisa desenvolveu-se por meio de um estudo de caso com alunos do curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A abordagem escolhida foi qualitativa de natureza exploratória, apoiando-se em três premissas: O conhecimento é produzido, organizado e interpretado; A qualidade da interlocução entre pesquisador e colaborador é um elemento necessário no processo de produção do conhecimento; E todo saber é produzido de forma singular (GONZALES REY, 2002). Deste modo, a abordagem qualitativa permitiu um maior aprofundamento sobre as significações produzidas a partir das experiências nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar.

Em virtude da centralização das universidades federais na Bahia (BOAVENTURA, 2009), a UFRB foi escolhida como *locus* dessa investigação por ser o único centro de formação público superior do recôncavo baiano. Isso a torna um importante referencial para a região, pois define o perfil da profissionalização superior no território. Quanto ao curso de psicologia, até 2016, a UFRB foi a única instituição federal que adotou a ênfase curricular em processos educativos no estado (UFRB, 2007).

Por tratar-se de um estudo sobre formação do psicólogo, foram escolhidos para participar da pesquisa estudantes concluintes que estiveram matriculados nos componentes Estágio Profissionalizante I e II e que optaram pela ênfase em psicologia e processos educativos no ano de 2017. Para acessar esses contatos, foi solicitado ao colegiado do curso, via e-mail, a lista de alunos matriculados nos referidos estágios.

Posteriormente, o convite para participação na pesquisa foi feito por e-mail, sendo agendadas entrevistas presenciais em Santo Antônio de Jesus, cidade sede do Centro de Ciências da Saúde (CCS) da UFRB. Os encontros presenciais incluíram apresentação dos objetivos da pesquisa, leitura e discussão do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e realização da entrevista semiestruturada, permitindo ao entrevistado discorrer sobre o tema da pesquisa sem fixar-se em respostas ou condições pré-determinadas.

A escolha pela entrevista semiestruturada teve como propósito o registro de narrativas orais sobre as experiências nos estágios em psicologia escolar. As entrevistas foram gravadas

por um gravador de áudio do aparelho celular, sendo posteriormente transcritas na íntegra. Esse estudo contou, ao todo, com oito colaboradores.

Para análise das transcrições, foi utilizada a análise de conteúdo (AC), método proposto por Laurence Bardin (1977). De acordo com a autora, a AC é concebida como um conjunto sistemático de análises dividido em três fases: (1) Fase de pré-análise, na qual o material é preparado para análise propriamente dita. Refere-se a um processo que envolve seleção do material, leitura e escuta atenta ao conteúdo das falas, formulação de hipóteses e identificação de conteúdos relevantes para a fase seguinte; (2) Fase de exploração/codificação do material, consiste na análise sistemática do material, transformando-os em unidades/categorias que permitem a descrição, entendimento e organização do conteúdo expresso no texto; (3) Fase de tratamento dos resultados/inferências/interpretações, na qual se busca interpretar e inferir resultados com base nas análises feitas nas fases anteriores (BARDIN, 1977).

Nesta pesquisa, realizou-se a análise de conteúdo categorial-temática, desmembrando o texto em núcleos temáticos (BARDIN, 1977). A opção por esse tipo de AC é justificada por tratar-se da análise de discursos referentes a experiências, opiniões, crenças e atitudes. A construção das categorias levou em consideração os critérios propostos por Bardin (1977) para análise do material qualitativo, sendo eles a homogeneidade, exaustividade, representatividade e pertinência.

Após transcritas, as entrevistas passaram por um processo de leitura exaustiva, para que nenhum elemento passasse despercebido pelo pesquisador. A partir daí o material foi analisado e agrupado, formando quatro categorias, sendo elas: 1. **Articulação entre o currículo, os estágios e outras atividades formativas**; 2. **Contribuições da supervisão de estágio para a formação do psicólogo escolar**; 3. **Ações desenvolvidas nos estágios profissionalizantes**; 4. **Contribuições do psicólogo no contexto escolar**.

A aplicação metodológica da análise de conteúdo permitiu a exploração minuciosa do material encontrado, possibilitando a apreensão dos sentidos, significados e símbolos da fala, considerando que estes são atravessados por questões políticas, sociais e subjetivas. Nesse ponto, o método serviu como um meio para captar as percepções, experiências e ações individuais e coletivas, atendendo aos objetivos propostos.

Resultados e discussões

Com base no material analisado, a identificação dos elementos do discurso permitiu a equivalência e agrupamento de quatro categorias temáticas, são elas:

1. Articulação entre o currículo, os estágios e outras atividades formativas;

O sistema educacional brasileiro viveu desde a década de 90 mudanças curriculares significativas, frutos do surgimento de diretrizes e parâmetros para construção de novos currículos no ensino superior (HOFF, 1999). Buscou-se, apoiado na reestruturação curricular, a superação da fragmentação disciplinar através de matrizes curriculares mais flexíveis, integradas e contextualizadas. Especialmente na psicologia, a implementação das DCNP ocasionou mudanças profundas nos currículos e no perfil do egresso, gerando grandes discussões sobre a qualidade da profissionalização dos graduandos da área. Nesse sentido, essa categoria vislumbrou entender de que forma os estágios profissionalizantes têm se articulado com o núcleo comum das disciplinas do curso de psicologia da UFRB e com as demais atividades formativas que fazem parte do tripé universitário ensino-pesquisa-extensão.

De acordo com o projeto pedagógico do curso (PPC) investigado, os estágios profissionalizantes se dividem em Estágio Supervisionado de Ênfase I e Estágio Supervisionado de Ênfase II, juntos, totalizam a duração de 1 ano, abrangendo, assim, uma carga horária de 544 horas. Segundo o mesmo documento, esta modalidade de estágio acontece nos 9º e 10º semestres, sendo caracterizada como um “conjunto de experiências diversificadas realizadas em instituições ou serviços de psicologia que permitam o desenvolvimento integrado das competências e habilidades que definem cada ênfase” (UFRB, 2007, p. 31).

As ênfases não devem constituir especializações, mas, antes disso, devem superar a visão dualista e reducionista dos currículos mínimos, caminhando para uma formação integrada com as demandas da região (BRASILEIRO; SOUZA, 2010). Segundo as DCNP, cada curso deve garantir, no mínimo, dois domínios diferentes para que os alunos possam escolher qual ênfase percorrer (BRASIL, 2004). Na UFRB, as ênfases curriculares adotadas são Psicologia e Processos Educativos e Psicologia clínica e Promoção da Saúde, justificadas pela grande demanda pelos serviços de saúde e de educação na região do recôncavo baiano (UFRB, 2007).

Segundo a legislação, embora as mudanças na formação do psicólogo tenham incluído as ênfases curriculares, os cursos continuaram a ter uma base comum de disciplinas, como forma de garantir uma capacitação básica dos conteúdos da psicologia (BRASIL, 2004). Em uma análise geral da matriz curricular do curso de psicologia da UFRB (UFRB, 2007), pode-se perceber um núcleo comum de disciplinas até o 7º semestre, sendo os 2 últimos anos caracterizados por uma fluidez maior de optativas, estágios básicos e estágios profissionalizantes ligados às ênfases. Nesse cenário, os estágios básicos tornaram-se

experiências práticas que precedem os estágios profissionalizantes e auxiliam o graduando a optar por qual ênfase escolher, como pode ser visto no seguinte trecho:

[...] A orientação é que a gente tenha um estágio básico em saúde, um em educação e depois a gente opte por uma ênfase para os estágios profissionalizantes. Então como eu escolhi desde o início, desde o estágio básico, fui para a educação. (A6)

Para ingressar no estágio profissionalizante em psicologia escolar, os alunos devem optar pela ênfase em Psicologia e Processos Educativos, que engloba as disciplinas obrigatórias Educação Especial (cod:CCS248), Psicologia Escolar II (cod:CCS132) e Problemas de Aprendizagem (cod:CCS256), com carga horária de 68 horas para cada componente. Ainda que a presença de componentes curriculares ligados à psicologia escolar se dê de forma acentuada apenas nos últimos semestres, a maioria dos entrevistados destaca gostar do currículo do curso, apesar de perceber a falta de integração entre as disciplinas:

[...] consigo olhar para o meu percurso e dizer todo esse conjunto foi importante, né?! Desde as disciplinas iniciais que no início eu falava, a gente achava que não fazia sentido. Por que eu tô vendo sociologia, antropologia, filosofia? A gente tinha visto muito “separadinho”, né? Mas é até uma coisa que a gente comenta, que só quando a gente chega no final é que a gente consegue perceber que tudo está articulado que todo esse percurso, ainda que no início pareça solto, isso tem uma importância. especialmente algumas disciplinas de psicologia escolar e educação. (A3)

A integração curricular é uma perspectiva fundamentada na contextualização do currículo junto aos conteúdos humanos, éticos, culturais e didático-profissionalizantes (SOUZA, 2002). Trata-se de aproximar temáticas curriculares e cotidianas, construindo um currículo articulado com a diversidade.

No trecho transcrito, percebe-se que, embora os estagiários consigam vislumbrar a articulação entre as teorias e as vivências curriculares junto ao estágio, também reconhecem a fragmentação disciplinar nos primeiros anos da graduação. Segundo Tizzei (2014), esse é um paradoxo comum nos espaços educacionais, onde há a coexistência de perspectivas múltiplas sobre o currículo. Assim, se por um lado a visão disciplinar favorece a organização e seleção dos conteúdos, por outro, a perspectiva integradora contribui para o desenvolvimento de capacidades humanas essenciais, como comunicação, autonomia, criatividade, sendo ambas importantes no cenário da formação superior hoje (TIZZEI, 2014).

De acordo com Dominicé (2012), ainda que o modelo curricular integrado auxilie na superação da organização fragmentada dos conteúdos na formação, sua ausência não deve representar um impedimento para a construção de reflexões e conexões teórico-práticas. Para o autor, a formação é multifacetada e deve ser pensada a partir de aspectos como trajetória de vida pessoal, aporte educativo, interesses individuais, experiências coletivas etc. Nessa

perspectiva, a percepção dos alunos sobre a integração do currículo não estaria ligada a uma análise sobre a estrutura curricular, mas às experiências adquiridas na formação e que são atravessadas por fatores como biografia, didática, interdisciplinaridade, conteúdos mobilizadores, trajetória estudantil, dentre outros.

Essa hipótese pode ser atestada nas seguintes falas:

[...] daí eu tenho essa disciplina psicologia da educação e aí eu entendo que é na educação que a gente pode transformar as coisas. Na educação começa a possibilidade de transformação. E eu entendo também é nessa disciplina, se entende que a educação está em tudo e que essa divisão é só didática entre saúde educação. (A4)

Eu acho que 100% disciplina nenhuma prepara...acho que eu me sentia muito à vontade com as leituras e processos que a gente construir junto, no coletivo, então eu acho que eu pude percorrer esse caminho do estágio a partir disso. (A8)

Consonante com a perspectiva de formação multifacetada proposta por Dominicé (2012), os relatos sinalizam também para as atividades de pesquisa e extensão enquanto importantes elementos de preparação para o enfrentamento das situações de estágio. De acordo com os entrevistados que participaram de atividades não previstas no currículo obrigatório, estas auxiliaram na atribuição de um sentido positivo ao seu percurso formativo:

Meu primeiro contato com uma escola foi no 4º semestre se não me engano, quando entrei na minha primeira extensão, nessa experiência eu trabalhei com formação de professores, em uma seguinte eu trabalhei em uma sala de recursos multifuncionais e na minha última eu trabalhei com uma criança da queixa escolar. Especialmente nessas duas últimas experiências eu conseguia ir a campo e ler o autor nele, ou seja, eu via no campo o que tinha estudado... Descobri nesse momento que é em campo que a teoria faz sentido. Unir teoria e campo em formação é extremamente rico e necessário para que cada um faça o exercício de tornar a teoria uma prática, para conhecer nossos limites e os que o próprio campo impõe também. Essas 3 experiências são muito preciosas para mim, especialmente a última que se tornou o meu estágio supervisionado I. (A1)

Segundo o Fórum de Pró-reitores de Extensão (FORPROEX) (2007), a articulação entre o tripé pesquisa, ensino e extensão tem sido um elo essencial na produção de conhecimento acadêmico na contemporaneidade. Em suas trajetórias, os estagiários afirmam encarar a participação nessas atividades como uma preparação para os estágios profissionalizantes, por considera-los oportunidades de projeção dos conteúdos teóricos nos campos de prática.

Essas atividades criam condições favoráveis para a aprendizagem, pois ajudam a tecer conexões entre o que é visto em sala de aula e o que é vivenciado nas demais experiências acadêmicas, proporcionando aos alunos a oportunidade de problematizar a realidade na qual estão inseridos. Em seus estudos sobre formação universitária, Gonçalves, Kuratani e Maioli (2017) pensam a extensão universitária como instrumento que mais desenvolve habilidades e competências gerais na formação, por oportunizar espaços e vivências que rompem com a

rigidez curricular dos cursos de graduação. Portanto, o ensino, a pesquisa e extensão devem ser compreendidos como atividades complementares que auxiliam no diálogo entre os componentes curriculares e na indissociabilidade dos conteúdos teóricos no campo.

Vale destacar, ainda, a importância dessas atividades como preparatórias para escolhas futuras, uma vez que o contato entre a realidade e as referências teóricas permite também a criação de sentido pessoal, fazendo com que os alunos redescubram interesses e afirmem suas vontades:

Cada uma delas foi contribuindo para que eu me sentisse mais segura da minha profissão, das minhas escolhas acadêmicas e do meu manejo no campo. Sem dúvidas elas foram essenciais para que eu pudesse ir me encontrando cada vez mais no papel de psicóloga em atuação escolar/educacional. (A1)

De modo geral, a análise feita pelos estagiários englobou não apenas o currículo em seu sentido burocrático (MACEDO, 2007), responsável pelas práticas pedagógicas e pela organização disciplinar, mas todos os elementos da formação que os acompanharam durante o curso. Embora não se possa garantir que existam componentes ou atividades curriculares que garantam a comunicação e a integração na matriz curricular analisada, tanto as disciplinas quanto as experiências de pesquisa e extensão parecem ter servido como referência para as vivências positivas nos estágios profissionalizantes e para a construção de vínculo entre o estudante e os componentes curriculares cursados.

2. Contribuições da supervisão de estágio para a formação do psicólogo escolar;

De acordo com Silva Neto e Guzzo (2016), o estágio profissionalizante é um momento importante no amadurecimento profissional do estudante de psicologia, pois é através dessa experiência que o contato com o meio profissional se dá de forma mais acentuada. Nesse cenário, o supervisor atua como mediador entre a formação acadêmica e a realidade prática, desenvolvendo reflexões críticas e contextualizadas sobre os fenômenos envolvidos no campo de atuação (SILVA NETO; GUZZO, 2016).

Deste modo, reconhecendo esse processo enquanto momento singular na trajetória acadêmica dos futuros psicólogos, essa categoria buscou identificar quais as contribuições da supervisão para as vivências dos estagiários na escola.

Para Zabala (1998), enquanto contexto formativo, a supervisão é vista como um momento favorável ao aprendizado, por proporcionar condições que potencializam a criação de vínculo entre o estudante, o território e os conteúdos da formação. Silva, Ribeiro e Marçal (2004) destacam a relação estabelecida entre supervisor e aluno como determinante para o

engajamento e significação positiva do estágio, uma vez que a qualidade dessa vivência parece estar diretamente ligada às experiências de vinculação positiva entre supervisor e orientando. Portanto, essa relação não constrói apenas habilidades técnicas, mas sentidos e representações sobre o ser e o fazer do psicólogo.

Nas turmas de estágio analisadas, notou-se que a supervisão é tratada como uma experiência afetiva:

Eu mesma sou o tipo de aluna que demanda muito por supervisão. Estar sendo acompanhada por uma professora não é algo simples, já tive mais problemáticas em supervisão do que em campo (risos) mas é a supervisão e o olhar experiente de minhas professoras que me fortalecem, me tensionam, me apontam caminhos e me ajudam a sustentar o campo em suas angústias. A supervisão é um momento precioso para mim. (A1)

[...] colocando esse meu sentimento depois de discutir sobre isso, então, eu posso entender que não a gente não tá sozinha assim, entendeu? As professoras foram importantes, porque depois eu entendi que eu poderia estar num grupo de estágio maior e me sentir sozinha do mesmo jeito. Mas com elas eu me sentia acolhida. (A4)

Quando questionados sobre os fatores que contribuem para a formação desses vínculos, os estudantes apontam para questões como flexibilidade, acolhimento, autonomia e horizontalidade nas discussões.

A gente fazia oficina a partir do que acontecia ali e supervisão era o momento para discutir, então “eu acho que a gente acha melhor seguir por esse caminho”. sempre levando em consideração o que surgiu em campo, né? E depois a professora avaliava com a gente. (A3)

Ah, outra coisa são os professores e a flexibilidade. O acesso às professoras, porque aqui tem muito acesso aos professores e a gente consegue recorrer ao gabinete e entrar em contato. Eu escuto outras experiências e não estão longe daqui, que não é tão fácil assim ter acesso aos professores. Então essa disponibilidade delas, são mulheres, a gente tem que destacar, é muito bacana! (A4)

Apesar da insuficiência de análises que abarquem o vínculo entre supervisor e estagiários no contexto da psicologia escolar (SILVA NETO; GUZZO, 2016), pesquisas na área da pedagogia concordam que atitudes dialógicas e horizontais tendem a despertar o comprometimento ético dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento de habilidades que converjam para a resolução de problemas (ZABALA, 1998).

Outro aspecto importante da supervisão diz respeito ao suporte teórico oferecido, uma vez que este contribui para a leitura da realidade vivida e na perspectiva de ação que será desenvolvida no campo de prática. Portanto, é responsabilidade do supervisor a seleção de materiais didáticos que ampliem alternativas de atuação, favorecendo a aprendizagem dos graduandos.

Na UFRB, a leitura de textos teóricos é uma das etapas que precede a inserção prática na escola, como estratégia de familiarização e instrumentalização do estagiário sobre os temas emergentes no território. Segundo os entrevistados:

Nesse estágio supervisionado a gente faz todo um estudo sobre a legislação da educação, sobre as bases, enfim, a gente faz um estudo mais aprofundado da área que a gente vai atuar. O que é escola? Quais as concepções de educação que se tem? E quais as que se acredita? Enfim, depois disso a gente vai para escola conhecer esse espaço que a gente vai atuar. (A5)

Evidencia-se aí a relevância da seleção do arcabouço teórico para apreensão da realidade escolar, uma vez que os textos são o primeiro contato dos estudantes com as atividades de estágio. Assim, a escolha dos referenciais ecoará na visão do aluno sobre a escola e, conseqüentemente, sobre a sua própria atuação.

A existência da multiplicidade de concepções sobre a psicologia escolar também faz da seleção do material teórico um momento delicado para o supervisor (SILVA NETO; GUZZO, 2016), responsável por fornecer ferramentas que nortearão as práticas dos psicólogos em formação.

Quando questionados sobre os referenciais teóricos, todos os estagiários afirmaram basear sua atuação na perspectiva crítica da psicologia escolar:

Eu amo Maria Helena de Souza Patto, ela é uma referência para nossa psicologia e, principalmente, para a psicologia educacional. Mas os autores são muitos, vou destacar os que mais tenho lido e me identificado nos últimos tempos. Adriana Marcondes Machado, que discute tanto a educação especial como a queixa escolar, Beatriz de Paula Souza, que também discute sobre queixa escolar, José Moura Gonçalves Filho, que tem uma discussão super importante sobre humilhação social, Bader Sawaia, que trabalha o conceito de sofrimento ético-político, Emília Ferreiro, que apresenta o processo pelo qual a criança constrói seu conhecimento e nos orienta a pensar sobre o processo de alfabetização. (A1)

Patto, Antunes, Guzzo eram as mais utilizadas para problematizar mesmo. Pra problematizar a medicalização na escola, pra trabalhar com as queixas, com as dificuldades de aprendizagem. A professora sempre tentava trazer isso de uma forma mais crítica. (A4)

Em sua pesquisa sobre atuação do psicólogo, Gondim, Bastos e Peixoto (2010) afirmam que os psicólogos escolares, em geral, adotam duas ou mais perspectivas teóricas simultaneamente em sua prática. Para Silva Neto e Guzzo (2016), o processo de supervisão somado às experiências curriculares anteriores ao estágio, fazem com que os alunos se aproximem das linhas teóricas propostas pelo supervisor, o que nos leva a entender a consonância de perspectivas teóricas entre os estagiários.

A perspectiva crítica da psicologia escolar é uma vertente teórica que ganhou força a partir da década de 80 ao questionar os fatores que culminavam no insucesso escolar durante o

processo de escolarização formal. Até esse momento, a queixa escolar era atribuída a questões individuais, como capacidade cognitiva, padrões comportamentais manifestos e condições socioculturais (PATTO, 1984).

Nos últimos anos, os psicólogos têm arrecadado forças para questionar a estrutura escolar, inserindo discussões sociais no campo da psicologia escolar com a finalidade de reorganizar as distorções teóricas produzidas pelas teorias biológicas e culturais (PATTO, 1984). Desta forma, o papel do psicólogo escolar é o de compreender os determinantes sociais, institucionais e familiares que cercam o aluno, atuando junto à equipe pedagógica em ações de desenvolvimento de habilidades essenciais para o processo de aprendizagem desse indivíduo, tais como promoção do autoconhecimento, das competências sociais e comunicacionais, melhoria na relação professor-aluno, aproximação entre a família e a escola, orientação familiar, dentre outros.

Segundo Silva Neto e Guzzo (2016), as discussões de cunho sociológico, histórico e filosófico nos estágios profissionalizantes têm contribuído para a mudança de paradigma na atuação do psicólogo escolar, pois sustentam práticas mais críticas e problematizadoras.

Em contrapartida, apesar dos avanços na esfera formativa, a análise sobre as demandas escolares nos estágios profissionalizantes mostra que a queixa escolar permanece baseada majoritariamente na concepção individualizante, como pode ser percebido nos relatos a seguir:

Nós trabalhávamos com Ensino Fundamental no período vespertino, onde se concentravam mais as queixas da equipe escolar, como indisciplina, dificuldade de aprendizagem, violência na escola, enfim, solicitaram para gente trabalhar com essa turma do vespertino por conta disso. (A3)

Se não é a culpa do aluno, ora é do aluno e ora é da família. Eu acho que por nós sermos da psicologia a gente tem maior para perceber o fenômeno psicológico como um todo, mas parece que os professores não. Nunca o problema é da escola, nunca do contexto como um todo. (A4)

Machado (2004) afirma que as dificuldades dos atores sociais – professores, gestores e demais profissionais – em correponsabilizar-se pelos problemas derivados no interior da escola torna trabalhosa a composição de espaços de reflexão e reforçam o ciclo de reprodução das queixas individuais. Para Lane (1984), citada por Lüdke e Andre (1986), a resistência em enxergar-se como parte integrante desse contexto está na crença pedagógica que vê o sistema educacional como salvador da sociedade.

Nos estudos de Patto (1984), Machado (2004) e Souza (2009), as autoras afirmam que é no ambiente escolar onde as desigualdades sociais se revelam, uma vez que são os indivíduos

oriundos de segmentos sociais mais pobres da sociedade que frequentemente ficam à margem do processo de escolarização formal.

Nesse paradigma, os estágios profissionalizantes têm facilitado o entendimento dos estagiários sobre a complexidade dessas relações, criando discursos e questionamentos ligados à análise da instituição escolar como um todo:

Não nos cabe, dentro do lugar dessa precariedade, sair em busca do culpado. Seria a escola? Os professores? A gestão ruim dos recursos pela prefeitura? a falta de prioridade do governo em relação ao investimento na educação? São perguntas que não produzem movimento, pois achar um culpado não resolve a situação. É necessário pensar qual é a rede que sustenta essa precariedade e, principalmente, como mexer nessa rede? (A1)

Esse deslocamento de perspectiva é atribuído pelos estagiários, dentre outros fatores, ao arcabouço teórico e às discussões coletivas proporcionadas pela supervisão. Constata-se isso através dos fragmentos em destaque:

Aí num momento de supervisão a gente pensou assim (...) Tipo, pegar esses alunos que a escola está dizendo que são os alunos problema e vamos adaptar eles? É essa a nossa função? É ajudar manter a ordem da coisa? E aí a gente tenta construir uma coisa diferente disso. (A3)

Aí a gente leva esses questionamentos pra supervisão. Será que é isso mesmo? Não que a professora induza, mas a gente se pergunta nesse momento de troca. (A7)

Face aos discursos dos entrevistados, o processo de supervisão foi capaz de abarcar três pontos fundamentais na formação do psicólogo escolar: (1) A oferta de referenciais teóricos para atuação, utilizando a leitura e a discussão de textos como meio de sustentação da prática; (2) O acompanhamento das angústias e incertezas dos alunos através do vínculo supervisor-aluno; (3) A formação reflexiva e o entendimento de que a origem da queixa escolar está localizada na instituição escolar.

3. Ações desenvolvidas nos estágios profissionalizantes;

A intensa revisão das práticas e teorias da psicologia escolar direciona para uma atuação similar ao proposto por Wechsler (1989) ao afirmar que, no cenário educativo, cabe ao psicólogo “melhorar o processo de ensino-aprendizagem, em seu aspecto global (cognitivo, emocional e social), através de serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações” (p. 26).

Para Souza (2009), a principal tarefa do psicólogo é traduzir a queixa escolar de maneira crítica, compreendendo-a como produto das diversas relações de poder existentes na escola. Nessa perspectiva, a psicologia escolar deve alargar seu leque de possibilidades de atuação,

inserindo em suas práticas ações convergentes com abordagens críticas e políticas (GUZZO, 1996).

Nos últimos anos, a crença na multideterminação do fracasso escolar acrescida à percepção sobre as potencialidades da prática do psicólogo na educação produziu formas de atuação alternativas às intervenções individuais (SOUZA, 2009). Entende-se, aqui, o termo atuação alternativa como qualquer ação que não relacione as dificuldades de aprendizagem a questões orgânicas e culturais resultando no encaminhamento clínico final.

Desse modo, buscando compreender como se deu a atuação dos estagiários na escola, essa categoria analisou quais foram as atividades desenvolvidas nos estágios profissionalizantes.

Durante essa análise, pode-se perceber a existência de ações comuns nos grupos entrevistados, sendo elas: A observação participante, a elaboração e apresentação de propostas na escola e a construção de oficinas temáticas.

a. Observação participante

As observações feitas nos estágios foram realizadas em dias, turnos e espaços pré-determinados pela escola, a fim de respeitar o calendário e a rotina institucional. Em sua entrada no campo, os estagiários foram apresentados à equipe pedagógica, participando durante algumas semanas da programação escolar, o que incluiu aulas, reuniões, recreio, etc. Esse período possibilitou que os graduandos acessassem as condições reais da escola e conhecessem os atores sociais participantes desse contexto:

Tem todo tempo de primeiro estabelecer vínculos, então, de conhecer, de ficar ali na frente, pra não chegar com nada pronto, sabe? Vamos ver o que é, o que um campo está mostrando, o que a gente precisa fazer, né? Então leva muito tempo nisso, essa observação, essa construção de vínculo e tal. (A2)

Aí a gente colhe algumas informações, a gente interage com aluno, com professor, com a diretora, com os funcionários e também com a equipe de apoio. E aí durante esse tempo de observação a gente já pensa nas possibilidades de atuação e já vamos também identificando alguns temas que poderiam ser trabalhados nas escolas. (A3)

A observação participante é uma técnica de busca de dados que proporciona o contato do estudante com objeto de estudo investigado, a partir do acompanhamento de experiências cotidianas (LÜDKE; ANDRE, 1986). Essa metodologia contribui na percepção dos elementos significativos da realidade, que passam despercebidos nas observações simplistas do dia a dia.

Posterior às visitas na escola, as percepções dos estagiários foram registradas em um diário de campo, com a finalidade de apreender a maior quantidade de informações referentes

ao cotidiano escolar. Para Hess (2006), é através do diário de campo que os pesquisadores captam “as percepções, os eventos vividos, as entrevistas, mas também os flashes de compreensão que emergem, com um pouco de recuo” (p. 93). Portanto, reler o diário de campo é uma forma de reviver e reinterpretar a realidade, sem que sejamos traídos por nossas memórias.

Patto (1984) analisa que a escola tem reproduzido muitas situações de discriminação e desigualdade, reflexo também dos problemas do modelo societal em que vivemos. Os registros das observações, quando atentos, ajudam a captar os mecanismos institucionais presentes nesse sistema social que, ao longo dos anos, vai sendo naturalizado pelos membros da comunidade escolar.

Posteriormente, coube aos estagiários o compartilhamento das observações nas reuniões de supervisão, o que incitou a reflexão sobre as experiências e a seleção de temas pertinentes para o trabalho na escola. Esses temas foram apresentados à equipe pedagógica, como forma de integrar a percepção dos estudantes de psicologia à interpretação dos que participam dessa realidade:

Teve um dia que agente marcou para levar alguns temas e possibilidades e a gente elencou temas como bullying, a questão de preconceito na escola, violência e desrespeito, questões de fortalecimento de equipe, pra não voltarmos só pros alunos, né? (A4)

Além das conexões feitas no ambiente escolar, a escolha pela observação participante contribuiu para a análise sobre a pertinência das queixas escolares:

[...] inicialmente a gente fez a observação participante nas aulas no turno da manhã e no turno da tarde. A gente não agarrou inicialmente essa queixa e essa demanda da escola. A gente teve o cuidado de ir primeiro no turno da manhã, da tarde e depois levantar a possibilidade de atuação e discutir com a equipe: Poxa, será que é necessário mesmo só no vespertino ou no matutino também? (A4)

Como já dito, em função das complexas relações existentes dentro da escola, a queixa-escolar por vezes emerge travestida por discursos relacionados à indisciplina, dificuldades de aprendizagem, comportamentos desafiadores etc. A inserção de estagiários de psicologia, num primeiro momento, reforça ainda mais o ciclo de queixas, uma vez que a representação social do psicólogo ainda está ligada a um tipo de trabalho que atribui ao indivíduo as causas do seu fracasso (PATTO, 1984).

Não se deve, no entanto, deslegitimar os discursos da equipe pedagógica, mas problematizar qual o seu sentido para aquela realidade escolar. Dessa maneira, essa etapa propiciou aos estagiários conhecer a realidade institucional, superar os limites do senso comum

e criar posicionamentos congruentes com suas perspectivas, construindo conhecimentos baseados nas relações reais que se dão no interior da escola.

b. Elaboração de propostas de ação na escola

A partir das observações feitas na escola, foram discutidas possibilidades de ação e elaboradas estratégias alternativas para os problemas emergentes no campo. Essas análises envolveram tentativas de não reforçar o estigma de algumas turmas e reorientar a atuação do psicólogo no sentido de desmistificá-lo como panaceia dos problemas escolares.

De acordo com as entrevistas, a fala inicial da escola direcionou os estagiários de psicologia às turmas que apresentavam dificuldade de leitura, escrita e comportamento:

Mas a escola disse que tinha uma turma específica, que era a turma do 7º ano, e essa turma era a mais problemática. Era turma que tinha um desvio série-idade bem grande, era uma turma que precisava mesmo de uma atenção maior pensando em toda a questão que a gente vem estudando estigmatização, de você culpabilizar muito um aluno. Nesse caso, a gente discutiu e achou que seria muito mais sensato e mais prudente enquanto psicólogas comprometidas com a psicologia crítica, trabalhar com todas as turmas e não apenas a turma do 7º ano, porque a gente estava muito preocupada que pensassem que as psicólogas se direcionaram pra turma do 7º ano porque é ali que se concentra o problema da escola. (A8)

Aqui, a organização do período observacional precedente à implementação de ações práticas parece acertada, uma vez que as distorções sobre as causas da queixa escolar foram simbolicamente evidenciadas e apreendidas pelos estagiários durante sua inserção cotidiana no contexto escolar.

Segundo Romaro e Capitão (2003), as queixas escolares predominantes na educação infantil têm sido as dificuldades de aprendizagem das crianças em fase de alfabetização e, para os jovens, os comportamentos de indisciplina. Esses dados mostram uma constância que demarca a repetição do conteúdo da queixa escolar, restringindo o foco da intervenção ao aluno (SOUZA, 2007), na medida em que isenta a escola do seu papel social.

No cenário urgente de implementação de ações que não silenciassem os reais motivos dos problemas educacionais, os grupos de estágio entrevistados optaram por adotar oficinas temáticas na escola. A utilização de atividades grupais tem feito parte de vários estudos (PILON, 1987; ELIAS; MARTURANO, 2014) que utilizam a queixa escolar como norteadora de uma investigação integrada, que envolve o indivíduo e seu contexto social, familiar e institucional.

O ponto de partida das oficinas foi o estudo metodológico e a elaboração de um projeto de ação posteriormente apresentado aos professores e à gestão escolar. A apresentação da

proposta teve a finalidade de explicar os objetivos das oficinas, esclarecer dúvidas e promover a boa comunicação com a escola.

As oficinas foram elaboradas e executadas em duplas, duas vezes por semana, em horários e salas disponibilizados pela escola. Devido ao desvio série-idade, no decorrer das oficinas, novos planejamentos foram feitos, ajustando materiais e métodos à diversidade do alunado. Coube ao supervisor a avaliação da pertinência das propostas e o auxílio na elaboração crítica das vivências no período das oficinas:

As oficinas eram planejadas por mim e por uma colega, a gente sempre lia alguma coisa com suporte da professora. O que a gente ia utilizar de materiais, de instrumento, o que seria necessário. A aplicação, o material, o tempo. A gente montava e mostrava para a professora ver se estava de fato bacana, se seria interessante colocar mais alguma outra coisa, pra gente discutir isso. (A4)

Outras propostas envolvendo a equipe pedagógica foram elaboradas, mas não puderam ser operacionalizadas devido à problemas de ajuste na carga horária dos estágios.

c. O uso de oficinas no contexto da psicologia escolar

Segundo Vieira e Volquind (2002), as oficinas possuem três grandes contribuições para os que delas participam: O enriquecimento integral do sujeito através de atividades que mobilizam interesses subjetivos; O incentivo ao exercício crítico; E a mudança de atitudes e comportamentos através da comunicação grupal.

No contexto formativo dos estágios, as oficinas são instrumentos potentes, pois requerem dos estagiários habilidades de condução, interação e construção de conhecimentos mobilizadores (VIEIRA; VOLQUIND, 2002).

Para educação, essa metodologia contribui com a horizontalidade do processo educativo, extrapolando a hierarquia didática de transmissão e recepção do conhecimento, na medida em que produz possibilidade dialógicas de aprendizagem. Além disso, as oficinas também são vistas como atividades de baixo custo, podendo ser exequíveis com recursos múltiplos, como música, vídeo, desenho etc.

Por vezes, os estagiários se apropriavam desses artifícios para tornar as oficinas possíveis:

Eu procurei sempre uma forma de trabalhar com o vídeo com jogo com dramatização, desenho...Uma vez eu trabalhei a habilidade de empatia e eles nem sabiam o que era empatia, aí eu mostrei um vídeo para eles trazendo comportamentos empáticos (A5)

Basicamente usávamos papel e desenho. Ah, também eles gostam muito de música de dança. Sabendo disso, a gente foi ficando e foi pensando de que modo a gente pode

levar a música e construir paródia, né?! Já que eles gostam tanto disso e tal, sempre levando em consideração que eles estavam participando. (A6)

Nas oficinas propostas, foi feito o levantamento de temas geradores identificados pelos estagiários durante a convivência na escola. O tema gerador é uma estratégia metodológica que utiliza elementos da realidade para promover a aprendizagem significativa, ou seja, trata-se de selecionar conteúdos de relevância na história de vida dos sujeitos, a fim de ampliar perspectivas e incorporar novos saberes aos conhecimentos já existentes (FREIRE, 2009).

De modo geral, o discurso dos estagiários permitiu identificar a forma com que estes temas surgiam no cotidiano e se entrelaçavam com os conteúdos teóricos da formação acadêmica. O entendimento das relações existentes na escola forneceu matéria-prima para a identificação de conteúdo latentes que, neste percurso, englobaram aspectos sociais tradicionalmente esquecidos pela psicologia. Pode-se perceber isso nos seguintes fragmentos da entrevista:

A gente viu que estava tendo uma coisa na escola, uma dificuldade ainda com a diferença. Estavam acontecendo situações superpesadas, assim, de racismos, de gordofobia, alunos chamando de veado...Tem questões que a gente não pode também ver e fechar os olhos, né? Então, diante disso, a gente pensa nós vamos continuar fazendo a as oficinas. Conversamos com a orientadora e decidimos ampliar as temáticas também. (A2)

E a gente tentava, inicialmente nesses momentos de oficinas, entender como era a vivência deles, quem eram esses alunos, quem eram essas famílias, quais suas queixas. Entender minimamente com que público a gente tava lidando e como eles se sentiam. E, depois disso, a gente tentou direcionar pra questão da indisciplina, trabalhando habilidades sociais, empatia, escuta, a gente tentava ir por esse caminho. (A4)

Nas oficinas, os estagiários buscaram estabelecer sentido entre os temas discutidos e as circunstâncias diárias da vida escolar. Esse é um ponto fundamental, uma vez que frequentemente os escolares introjetam os estigmas atribuídos a eles, incorporando para si as causas do fracasso na aprendizagem formal.

Para Zabala (1998), a alienação do aluno na escola tem sido uma das causas do não desenvolvimento da autonomia na aprendizagem. Isso porque esses indivíduos acabam não atribuindo significado ao processo de escolarização, o que reforça a visão negativa sobre os estudos.

Algumas falas sugerem que as oficinas colaboraram na aproximação sensível entre o aluno e a escola, tornando as crianças e jovens sujeitos autônomos desta relação:

[...] era bem interessante, porque no início eles estavam dá uma sensação de que eles falavam o que a gente queria ouvir. “O que vocês gostam de fazer na escola?” então respondiam “eu gosto de estudar eu gosto de ler eu gosto de conversar”. A gente disse que os professores não saberiam, então começa a aparecer “a gente pode ser sincero?”

então “eu não gosto de estudar, eu não gosto de ler, eu não gosto da professora tal” então outras coisas iam surgindo. (A3)

O desconforto manifesto pelos escolares em relatar suas percepções sobre a escola é baseado no fato de que as falas institucionais sempre foram objeto de apropriação da psicologia escolar contra a inaptidão da criança (SOUZA, 2009). Nesse processo, discursos são silenciados em prol de uma ciência que, ao excluir, reafirma sua força (PATTO, 2005).

Para Zabala (1998), a relação positiva com o professor é um dos fatores que contribui para que o indivíduo se sinta apto ao contexto escolar, desenvolvendo capacidades, atitudes e sentimentos de confiança e eficácia. Ações alternativas no campo da psicologia escolar podem favorecer o fortalecimento desse vínculo e, conseqüentemente, a percepção benéfica sobre o ato educativo. Assim, a opção por um modelo de ação que privilegia a escuta do aluno constrói rachaduras em estruturas cristalizadas, promovendo transformações significativas nas relações estabelecidas no contexto educacional.

Chama a atenção a fala empática de uma das alunas sobre as queixas dos professores:

[...] o comportamento intitulado “inadequado” a gente viu muito nas oficinas. É inquestionável. A gente ia para as oficinas e eles levantavam o tempo todo. Iam beber água, levantavam o tempo todo, mexiam no celular, iam ao banheiro, fone de ouvido, conversa paralela. (A7)

Para a psicologia escolar crítica, o fracasso em progredir no sistema de escolarização formal não deve buscar culpados, mas compreender que todos os membros da escola podem colaborar na mudança desse paradigma.

Os professores que procuram encaminhamentos psicológicos, em geral, buscam ajuda não apenas para a criança, mas, para si próprio, “posto em xeque em sua competência como educador e sentindo-se necessitados de auxílio para (re) apropriarem-se este papel” (SOUZA, 2007, p. 131). Destarte, as queixas dos professores revelam, na verdade, a dificuldade do educador em empregar ações pedagógicas no contexto escolar.

Segundo os relatos das entrevistas, as tentativas de implementação de ações para o corpo docente foram inviabilizadas por dois fatores interdependentes, que envolveram a indisponibilidade temporal de estagiários e professores. No primeiro grupo, os docentes ora possuíam uma alta carga horária de aulas, ora trabalhavam em mais de um emprego. No segundo grupo, a carga horária das disciplinas aliada a carga horária dos estágios profissionalizantes restringiu a disponibilidade dos estagiários:

A gente pensou também em fazer encontro com os pais, com os professores. Não teve tempo. Minha supervisora falou “olhe, esqueça”. Embora fosse muito bom esse encontro, com todos os participantes, né? Mas a gente não tinha tempo. Pra dar conta disso tudo a gente correu...O ideal era todo mundo, mas não tinha como. (A8)

Souza (2002) argumenta que o professor da educação básica ainda não se enxerga integrando as atividades do psicólogo escolar, o que dificulta sua participação nesses momentos. Essa articulação representaria um avanço nas áreas da psicologia e da pedagogia, historicamente segregadas entre si (LIMA, 2006).

Assim como o corpo docente, a gestão escolar também não se integrou a proposta das oficinas, limitando-se a autorizar a execução das mesmas. Para Dugnani (2016), a aproximação entre a gestão e a psicologia deveria compor, na escola, um encontro frutífero, no qual o psicólogo atuaria como mediador e facilitador da relação por vezes conflitiva entre o gestor escolar e a equipe pedagógica.

Em um dos relatos, uma estagiária afirmou perceber a desvalorização da gestão quanto as ações desempenhadas:

A gestão disse que até podia pedir material na escola, mas eles precisavam com antecedência e não eram muito predispostos. Mas pedimos com antecedência algumas vezes, não deu muito certo. Uma vez deram uma cartolina porque faltou, mas não deram de bom grado. Eu percebi. Não era aquele dar assim, com entusiasmo, sabe?
(A4)

A priorização das atividades burocráticas em detrimento da inclusão nas atividades cotidianas da escola é um dos motivos que levam à produção de discursos sobre ausência da gestão no dia a dia da escola (DUGNANI, 2016). Essa situação reforça ainda mais a necessidade de ações que requeiram a participação da gestão, como meio de incitar o comprometimento e a corresponsabilização coletiva nas atividades propostas na escola.

É interessante perceber que, embora as oficinas tenham centralizado sua ação no alunado, diversos aspectos da realidade escolar puderam ser analisados a partir das oficinas, ilustrando a multiplicidade de elementos que compõe esse universo. Interessa destacar que necessidades múltiplas comumente se apresentam na escola, sendo as oficinas artifícios formativos possibilitadores de atendimento a algumas dessas demandas.

4. Contribuições do psicólogo no contexto escolar;

Nas pesquisas sobre a formação em psicologia escolar, o campo de atuação do psicólogo tem sido cada vez mais diversificado, podendo cooperar em vários eixos, como na construção do projeto político pedagógico da escola (GUZZO, 1996); No âmbito da formação de professores para a educação básica (LIMA, 2006); Na atuação institucional junto ao coletivo escolar (SOUZA, 2007); Na formulação de estratégias interdisciplinares com professores,

alunos e demais membros da escola (DUGNANI, 2016); Na promoção de espaços de acolhimento à família (SOUZA, 2009); E, principalmente, na reflexão crítica sobre a gênese da queixa escolar (PATTO, 2005).

Nessa perspectiva, a presente categoria buscou investigar qual a percepção dos entrevistados sobre as contribuições do psicólogo no contexto da escolarização formal, tendo como base as experiências e descobertas vivenciadas no período de estágio.

Ao todo, foram identificados três importantes contributos. O primeiro sinaliza para o olhar crítico sobre os fenômenos escolares como um importante aporte da psicologia para o sistema educacional:

O psicólogo pode contribuir com um outro olhar na área da educação. Um outro olhar pode até parecer algo simples ou bobo, mas é ele que orienta nossa ação, e a partir da nossa ação podemos causar movimentos subjetivos e promover saúde desse modo. A partir disso intervir com um “será? será que realmente não aprende?”, às vezes esse simples tensionamento já basta. Mas esse tensionamento não cabe só a criança, é preciso perguntar aos educadores que acreditam que a criança não aprende, “será que ela realmente não aprende?”, porque geralmente as certezas e os lugares rígidos se instalam primeiramente neles. É uma ação no sentido de provocar movimentos, provocar movimentos até ir transformando o lugar rígido em maleável, porque assim provocamos mudanças, ou seja, produzimos saúde. (A1)

A gente acaba sendo mais comprometida com esse outro, com a história...Tem um olhar mais crítico sobre o funcionamento das coisas, né?! Então eu acho que estaria aí a contribuição. O comprometimento com outro, com essa história, com a história de nosso país, com a nossa sociedade. (A3)

Nos discursos, a contribuição do psicólogo é associada à compreensão das condições sociais, políticas e históricas que integram a rede de relações desencadeadoras do insucesso escolar (PATTO, 1984). Isso implica dizer que a queixa e o fracasso são produzidos no seio da própria escola, cabendo ao psicólogo evidenciar, num processo de ação crítica, os mecanismos de poder e as potencialidades presentes nesse espaço.

Essas visões integram discussões contemporâneas acerca do compromisso do psicólogo em desmitificar as concepções naturalizadas através de teorias e práticas que cooperem com a transformação da realidade escolar e, conseqüentemente, da sociedade. Segundo Patto (2008), as questões fundamentais de produção do fracasso escolar envolvem a contextualização das dificuldades da criança, a refutação dos laudos que culpabilizam o sujeito e a rejeição de teorias ligadas meramente a déficits e diferenças culturais.

Numa perspectiva de discussão semelhante, a segunda contribuição está aliada ao respeito à subjetividade dos escolares:

A maior contribuição é a autonomia do sujeito. Tornar essa criança esse adolescente, o professor, a escola enquanto instituição mais autêntica, mais respeitosa, né? E respeitadora! Sobretudo respeitadora dessas diferenças, pensando que a escola seja um espaço de discussão que seja um espaço mesmo de problematização espaço que

dê visibilidade a essas subjetividades. O papel da psicologia na área da Educação é justamente esse! (A4)

Referente à história, é sabido que a ciência psicológica subjugou uma parcela significativa da população devido à inadequação desses sujeitos aos métodos tradicionais de ensino (PATTO, 1984). Na contramão desses fatos, a psicologia escolar crítica tem buscado um “acerto de contas” entre a psicologia e a escola, no sentido de resgatar a potência dos indivíduos estigmatizados pelo sistema escolar.

Resgatar a potência, nesse percurso, significa trabalhar em uma perspectiva liberta da opressão dominante e da alienação sobre sua própria condição existencial. Para tanto, o psicólogo deve fazer da escola um lugar de promoção da criatividade, de circulação dos afetos, capaz de colaborar para o desenvolvimento intelectual e psicossocial dos jovens e crianças.

A terceira contribuição refere-se à mudança da representação social dos indivíduos a quem são destinadas as queixas mais frequentes.

Nesse contexto escolar, eu vejo que a psicologia ela pode ser a base para essa transformação na visão dos professores sobre esses alunos. Não só dos professores, até mesmo dos próprios funcionários da escola. Eu acho que ela pode mudar muito nisso aí. (A5)

A maior contribuição é entender a complexidade do contexto, sem culpados, porque esse é um caminho que não tem resposta, que cristaliza. Mas colocar todos como atores importantes do coletivo daquele espaço, desmitificando o aluno como único causador de tudo de ruim que existe na escola. (A8)

Mais uma vez, conhecer as multideterminações do insucesso escolar e dialogar sobre elas junto aos profissionais da escola é essencial no combate à culpabilização imposta aos alunos (SOUZA, 2007). Assim, ao propor uma intervenção crítica, o psicólogo escolar deve contar com a parceria do coletivo escolar, compreendendo que a mudança de perspectiva precisa ser incorporada por todos.

Entretanto, é necessário que a escola passe a enxergar os alunos para além da situação de precariedade que enfrentam na vida, e incluí-los no processo de apropriação do conhecimento. E como esse conhecimento pode ser incorporado pela criança que não aprende? A partir de uma perspectiva que alie o desenvolvimento humano ao desenvolvimento subjetivo, traçando estratégias de aprendizagem significativa que aproximem a escola da realidade do aluno e não o contrário.

O grande desafio parece ser o de desencaixotar lugares determinados e pensar os contextos educacionais como espaços coletivos que precisam evoluir através dos grupos sociais os compõem (MEIRA, 1997).

Considerações Finais

A presente pesquisa mostrou-se pioneira ao investigar aspectos relevantes da atuação dos graduandos durante os estágios em psicologia escolar.

Através da identificação de concepções teórico-metodológicas críticas e interdisciplinares nas práticas de estágio e com base no referencial teórico analisado no texto, pôde-se notar a presença de importantes mudanças epistemológicas na formação do psicólogo escolar. A utilização de referenciais em sua maioria vinculados à perspectiva crítica da psicologia é um marco nesse campo, considerando a tendência histórica dos currículos em inserir disciplinas desenvolvimentistas e psicométricas nas ênfases educacionais.

Nesse ponto, embora os estagiários tenham se mostrado capazes de articular os conteúdos disciplinares com as experiências dos estágios, é indispensável a necessidade de reflexões sobre os limites e responsabilidades do currículo formal ao tratar questões como violência, desigualdade social, exclusão institucional, queixa escolar, dentre outros aspectos insurgentes na psicologia escolar.

Quanto à atuação, o estágio profissionalizante se configurou como possibilitador de práticas coletivas na formação do psicólogo escolar, fundamentando-se em bases críticas e diferenciando-se das formações tradicionalmente engendradas pela psicologia escolar no Brasil. Portanto, pode-se afirmar que o curso de psicologia da UFRB tem estado congruente quanto às perspectivas contemporâneas da psicologia escolar, propiciando a formação de profissionais capacitados para as demandas regionais e nacionais das escolas brasileiras, especialmente as escolas públicas.

Devido às ações dos estágios estarem voltadas somente aos escolares, não foi possível analisar outras frentes da atuação do psicólogo nesse estudo. No entanto, de acordo com a perspectiva crítica, entende-se que a intervenção com os alunos por si já é capaz de abrir rachaduras e possibilidades outras na estrutura educacional como um todo.

Espera-se que este trabalho contribua nas discussões sobre os modelos de atuação ofertados dentro dos estágios, (re)pensando-os como importantes elementos para a construção de uma psicologia escolar crítica e comprometida. É essencial que, a partir dessas reflexões, novas propostas e contribuições se efetivem, de modo a auxiliar no fortalecimento de ações significativas no cotidiano escolar.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CES Nº 338, de 12 de novembro de 2009. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: **Conselho Nacional de Educação**, 2009.

_____. E-MEC: Sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Número de cursos de psicologia cadastrados no Brasil. Brasília: **Ministério da Educação**, 2018.

BOAVENTURA, Edvaldo. **A construção da universidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia**: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impr.), Campinas, v. 14, n. 1, jun. 2010.

DOMINICÉ P. **A epistemologia da formação ou como pensar a formação**. Em: MACEDO, R. S. A.; PIMENTEL, A.; AZEVEDO, O. B. ; REIS, L. R. (Orgs) . **Escritos formaceanos - Currículo e processos formativos: experiências, saberes e cultura**. Salvador, EDUFBA, v. 1, p 19-38, 2012.

DUGNANI, L. A. C. **Psicologia escolar e as práticas de gestão na escola: Um estudo sobre processos de mudança mediados pela vontade**. Tese (Doutorado em Psicologia), 199 f. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, 2016.

ELIAS, L. C. S.; MARTURANO, E. D. **“Eu posso resolver problemas” e Oficinas de linguagem**: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 1, n. 3, p. 35-44, 2014.

FORPROEX. **Extensão universitária: organização e sistematização**. Belo Horizonte, Coopmed, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

GONÇALVES, M. O.; KURATANI, S. M.; MAIOLI, E. E. C. **Extensão universitária na formação em saúde: um estudo qualitativo**. *Revista Extensão*, v. 11, p. 25-38, 2017.

GONDIM, S. M. G.; BASTOS, A. V. B.; PEIXOTO, L. **Áreas de Atuação, Atividades e Abordagens Teóricas do Psicólogo Brasileiro**. Em: BASTOS, A.V.B.; GONDIM, S.M.G. (Orgs). **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: ARTMED, 2010.

GONZALES REY. **Pesquisa qualitativa em psicologia: Caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUZZO, R. S. L. **Formando Psicólogos Escolares No Brasil: Dificuldades e Perspectivas.** Em: S. M. WECHSLER. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** 1ª ed. Campinas, São Paulo: Alínea, p.75-92, 1996.

GUZZO, R. S. L.; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. **Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão.** *Psicologia Escolar e Educacional (Impresso)*, v. 16, p. 329-338, 2012.

HESS, R. **Momento do diário e diário dos momentos.** Em: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Orgs). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HOFF, M. S. **A resposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: Uma perspectiva de avanços?** *Psicologia: Ciência e Profissão.* 3ª ed., v. 19, p. 12-31, 1999.

LIMA, V. M. F. **Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de psicologia da educação.** Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. **Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação.** *Psicologia, ciência e profissão.* vol.29, n.4, pp.718-737, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, S. R. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis: Vozes, 2007.

MACHADO, A. M. **Relato de uma intervenção na escola pública.** Em: MACHADO A. M.;

SOUZA M. P. R. (Orgs.), **Psicologia escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p.93-106, 2004.

MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais.** Tese (Doutorado em Psicologia), 295 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.

PATTO, M. H. S. **Mordaças sonoras: a Psicologia e o silenciamento da expressão.** Em: M. H. S. PATTO, **Exercícios de indignação.** São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 95-106, 2005.

PATTO, M.H.S. **Raízes históricas das concepções do fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo.** Em: **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PERFEITO, H.C.S.; MELO, S.A. **Evolução dos processos de triagem psicológica em uma clínica escola.** *Estudos de Psicologia, Campinas*, v. 21, p. 33-42, 2004.

PILON, A. F. **Relações humanas com base em dinâmica de grupo em uma instituição de prestação de serviços.** *Revista Saúde Pública, São Paulo*, v. 21, n. 4, p. 348-352, 1987.

ROMARO, R. A; CAPITÃO, C. G. **Caracterização da clientela da clínica-escola de psicologia da Universidade São Francisco**. *Psicologia: Teoria e Prática*, v. 5, n. 1, p. 111-121, 2003.

SCHÖN, D. A. (1992). **Formar professores como profissionais reflexivos**. Em: A. NÓVOA (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 78-91, 1987.

SILVA NETO, W. M. F; GUZZO, R. S. L. **Estágio em Psicologia Escolar: formação e prática do supervisor**. *Revista Estudos de psicologia, Campinas*, v. 33, n. 2, p. 213 – 224, 2016.

SILVA, S. M. C.; RIBEIRO, M. K.; MARÇAL, V. P. B. **Entrevistas em psicologia escolar: Reflexões sobre o ensino e a prática**. *Psicologia escolar e educacional*. Campinas, v. 8, n. 1, p. 85-90, 2004.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.

SOUZA, R. P. M. **Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização?** Repensando o cotidiano escolar a luz da perspectiva crítica em psicologia. Em: REGO, T. C. *et al.* (Org) **Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea**. São Paulo, Moderna, p. 177-195, 2002.

SOUZA, R. P.M. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. *Psicologia escolar e educacional*. Campinas, v. 13, n. 1, p. 179-182, 2009.

TIZZEI, P. R. **Formação em psicologia escolar: Perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo**. Tese (Doutorado em psicologia), 232f. Pontifícia Universidade Católica, Campinas, São Paulo, 2014.

UFRB. **Projeto Pedagógico do curso de Psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2007.

VIEGAS, L. S. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de Educação. Em: **Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional - ABRAPEE**, X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. Maringá, Paraná: CONPE. p. 49, 2011.

VIEIRA, E.; VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino? O quê? Por quê? Como?** 4. ed. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2002.

WECHSLER, S. M. **Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar**. *Psicologia, ciência e profissão*. Brasília, v. 9, n. 3, p. 26-30, 1989.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ESTUDO III

A percepção dos graduandos do curso de psicologia sobre os desafios dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar

Resumo

O artigo tem como objetivo analisar a percepção dos estagiários do curso de psicologia sobre os desafios dos estágios profissionalizantes na escola. A metodologia utilizada foi qualitativa. O material foi levantado através de roteiro de entrevista semiestruturada, sendo posteriormente analisado por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin. De acordo com os resultados, os estagiários apontaram como desafios a relação com a equipe escolar, as expectativas sobre o papel do psicólogo, a superação do olhar clínico nas demandas escolares e os entraves presentes na condição de estagiários, que perpassam questões de ordens burocráticas, simbólicas e subjetivas. De modo geral, a pesquisa corroborou com outros estudos que abordam os desafios da psicologia escolar, sendo singular ao tratar dessas questões durante o processo de formação nos estágios.

Palavras-chave: Estágio; Psicologia escolar; Desafios; Formação do psicólogo.

Psychology students perceptions about the Psychology School professional internship challenges

Abstract

The article propose to analyze undergraduate psychology students perceptions about the professional internship challenges in school. The methodology used was qualitative. The material was collected through a semi-structured interview script, and was subsequently analyzed through content analysis proposed by Laurence Bardin. According to the results, the interns identified as challenges the school staff relationship, the expectations distortion about the psychologist mission in school, the clinical perspective overcoming in school and the internship condition obstacles, like a bureaucratic, symbolic and subjective questions. In general, the research is similar other studies about the school psychology challenges, being a relevant in addressing these issues during internship process.

Keywords: Internship; School psychology; Challenges; Psychology training.

Introdução

Durante grande parte de sua história, a psicologia teve dificuldades em firmar a sua identidade entre as outras ciências tradicionais, devido aos questionamentos sobre a natureza subjetiva dos processos psicológicos (FIGUEIREDO, 2008).

Segundo Figueiredo (2008), a falta de unidade e a fragmentação epistemológica reforçaram a rejeição científica da psicologia, o que produziu, dentre outras coisas, a busca por modelos de predição e controle, desviando as discussões sobre o fenômeno psicológico para a criação de métodos psicométricos de testagem cognitiva e identificação de padrões comportamentais e biológicos.

Nesse contexto, as áreas da educação, da medicina e da psicologia conjugaram entre si um modelo clínico de correção e adaptação aos contextos educacionais. Especificamente entre as décadas de 50 e 60, a relação entre essas áreas foi vista como um valioso intercâmbio de saberes em prol da resolução de questões sociais e humanas, buscando “no trabalho integrado e interdisciplinar um caminho comum que pudesse ser seguido para se encontrar soluções e respostas” (RIBEIRO, 1997, p. 37), aproximando o conhecimento psicológico do paradigma experimental das ciências naturais (BOCK, 2009).

De acordo com Patto (1984), nesse período, a prática do psicólogo na escola foi vinculada à avaliação das dificuldades de aprendizagem por meio da seleção de indivíduos aptos e não aptos à aprendizagem formal. No âmbito da educação, a psicologia se propôs a medir, quantificar e curar, construindo justificativas orgânicas para o fracasso escolar.

No início da década de 70, as teorias norte-americanas focadas nos pressupostos da carência cultural geraram outros tensionamentos, baseados na ideia de que caberia à escola suprir as deficiências culturais dos alunos, através de programas de educação compensatória e intervenções junto à família (PATTO, 1984). Conforme essas teorias, a carência cultural e ambiental inerente às classes populares produziria atrasos cognitivos nas crianças, impedindo seu processo de aprendizagem.

Somente a partir da década de 80 pôde-se perceber um movimento de mudança da psicologia escolar rumo à construção de posicionamentos avessos à patologização e individualização das dificuldades escolares, ampliando a compreensão histórico-social sobre o sujeito (MEIRA, 2012).

Conforme a perspectiva crítica, a atuação do psicólogo na escola deve perpassar a construção do projeto político pedagógico, a coordenação de disciplinas e atividades direcionadas ao desenvolvimento global dos alunos, a caracterização da população escolar para

o desenvolvimento de estratégias formativas específicas, dentre outras ações de cunho integral e interdisciplinar (MARTINEZ, 2010).

Estudos recentes têm enfatizado o papel da formação superior no fortalecimento do psicólogo na escola, como forma de questionar a influência das antigas teorias no meio educacional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2015; SILVA NETO; GUZZO, 2012). Nesse panorama, há uma especial preocupação com os estágios profissionalizantes, considerados como um importante momento de aquisição teórico-prática na graduação.

Para Neto, Oliveira e Guzzo (2017), os estágios profissionalizantes são espaços privilegiados na formação e atuação do psicólogo escolar, uma vez que auxiliam na formação ética e técnica requerida pela profissão. Para além das contribuições formativas, o contato da psicologia com o espaço educacional é visto como um grato encontro, considerando a não regulamentação do psicólogo como parte da equipe escolar (SILVA NETO, OLIVEIRA; GUZZO, 2017). Desse modo, são os estágios profissionalizantes que possibilitam que os estagiários de psicologia acessem a realidade escolar, antes da sua inserção no mundo do trabalho.

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a percepção dos graduandos que participaram dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar a respeito dos desafios da atuação do psicólogo na escola, tendo como base a perspectiva crítica contemporânea.

Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, de natureza qualitativa e exploratória (LÜDKE; ANDRE, 1986). Por tratar-se de uma pesquisa que investiga os desafios da atuação do psicólogo escolar, foram escolhidos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que participaram dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar nos semestres de 2017.1 e 2017.2.

A escolha da UFRB como locus da pesquisa deveu-se ao fato desta ser a única Instituição Federal de Ensino Superior (IFES) que forma psicólogos no recôncavo baiano. A partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a formação superior na Bahia foi descentralizada e as universidades passaram a se caracterizar como polos de formação regional (BOAVENTURA, 2009). Assim, a UFRB recebe estudantes provenientes das cidades do recôncavo baiano e municípios circunvizinhos, fornecendo também mão de obra qualificada para estas localidades.

Os critérios para participação dos sujeitos nesta pesquisa foram alunos regularmente matriculados nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar no ano de 2017.

Para acessar os estagiários, foi enviado um e-mail ao colegiado do curso apresentando os objetivos da pesquisa e solicitando a lista de alunos matriculados nos estágios em psicologia escolar.

Após o fornecimento dessa lista, o contato inicial ocorreu através de e-mail, para apresentação da pesquisa e agendamento das entrevistas. Os encontros com os colaboradores envolveram a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), discussão da proposta de investigação e realização do roteiro de questões.

Para obtenção dos dados pertinentes, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado contendo perguntas orientadoras relacionadas ao objetivo do estudo. Optou-se pela entrevista semiestruturada como método de levantamento de dados, por permitir maior flexibilidade na condução das perguntas e, conseqüentemente, maior direcionamento para o tema da pesquisa. As respostas foram gravadas através do gravador de áudio do aparelho celular, sendo posteriormente transcritas na íntegra. Nesse processo, foi possível contatar oito colaboradores para a pesquisa.

Na etapa de análise do conteúdo transcrito, utilizou-se a análise de conteúdo (AC) baseada nos estudos Laurence Bardin (1977). A AC é descrita como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, no qual o pesquisador busca compreender como se constitui o discurso (contexto) e o que está por trás dele (inferência) (BARDIN, 1977). Considera-se, portanto, não apenas o conteúdo em si, mas toda forma de comunicação – afetiva, social, gestual – buscando o desvelamento do tema e pertinência da interpretação produzida.

Em sua sistematização, a AC passa inicialmente pela etapa de pré-análise, havendo a leitura geral do material e organização dos dados para os passos seguintes da análise. Em seguida, é feita a exploração/codificação das transcrições, onde os dados são explorados e sistematizados em unidades de registro. Por fim, a fase de interpretação/inferência é responsável pelo exame minucioso do material e construção de interpretações sobre os resultados da análise (BARDIN, 1977).

A AC realizada foi a categorial-temática, na qual o pesquisador constrói categorias conforme os temas emergentes das transcrições (BARDIN, 1977). Esse tipo de análise permite a seleção de conteúdos importantes da fala, requerendo a leitura exaustiva e atenta por parte do pesquisador para formular interpretações e inferências plausíveis com o tema estudado.

Partindo destes pressupostos e baseado nas impressões pessoais, valores, opiniões, representações e crenças explicitados nas entrevistas, o processo de análise possibilitou a identificação de 6 temas insurgentes que posteriormente foram agrupados em três grandes categorias, a saber: 1. **Relação entre os estagiários e a equipe escolar**; 2. **Percepções sobre a queixa e o fracasso escolar**; 3. **Problemáticas do estágio profissionalizante em psicologia escolar**. O método colaborou para a otimização do material transcrito, no enriquecimento da análise proposta e, conseqüentemente, em um maior aprofundamento do objeto de estudo deste artigo.

Resultados e discussões

1. Relação entre os estagiários e a equipe escolar;

A psicologia escolar vem conquistando cada vez mais espaços de atuação no Brasil devido, especialmente, à inserção do psicólogo nas secretarias de educação em alguns estados e às reivindicações da classe pela melhoria da qualidade da educação (GUZZO; MEZZARILA; MOREIRA, 2012).

Apesar dos avanços, estudos mostram que, tradicionalmente, os psicólogos brasileiros foram preparados para a atuação clínica e, em função dessa formação, acabam reproduzindo o modelo curativo nos contextos educacionais (BOCK, 2009; SOUZA, 2009). Nesse paradigma, a presente categoria propõe analisar qual a percepção dos entrevistados sobre a relação estabelecida entre a escola e os estagiários de psicologia.

Para Ramos (2011), as expectativas sobre o desempenho do psicólogo na escola, na maioria das vezes, são baseadas na crença de que este profissional irá solucionar os problemas dos alunos. De acordo com Patto (2008), a dissonância entre as expectativas da escola e a realidade da psicologia possui raízes históricas, uma vez que coube ao conhecimento psicológico o papel histórico de organizar e controlar os comportamentos avessos à norma social instituída.

Segundo os entrevistados, um dos principais desafios da sua inserção nas escolas é a incompatibilidade entre o que é esperado da atuação do psicólogo e a sua missão propriamente dita. Os fragmentos a seguir tornam clara essa percepção:

A maioria dos profissionais da educação espera os psicólogos e estagiários para resolver todas as demandas do contexto escolar no que se relaciona ao aluno e o que é chamado de “problema de aprendizagem”, “problema de comportamento”, “problema psicológico”. (A2)

Mas é que a escola, na verdade a sociedade, imagina uma atuação específica para o psicólogo de “você vai resolver os nossos problemas todos”. Não sei se por estar na graduação e tal, mas, assim, nós não resolvemos todos os problemas e nem temos

inclusive obrigação de fazer (risos). O desafio é ir mostrando que não é bem assim, a gente não tá aqui para atender todas as suas demandas e as coisas não funcionam bem assim. E não por birra, não é que eu não vou atender porque eu não quero atender as suas demandas, é pelo processo mesmo. (A3)

Na história da psicologia brasileira, a utilização de técnicas psicométricas foi disseminada no espaço educativo com o objetivo de selecionar, corrigir e adaptar indivíduos ao contexto de escolarização formal. Nesse sentido, o trabalho do psicólogo se constituiu inicialmente afinado com o discurso adaptativo de que as questões orgânicas são responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem, especialmente na fase de alfabetização (SOUZA, 2007).

Desse modo, a consolidação da psicologia enquanto campo de saber se deu através do domínio de conteúdos ligados ao desenvolvimento humano, aprendizagem comportamental e medição dos processos cognitivos. Para Patto (1984), as abordagens adaptativas são marcadas pela fragmentação teórica e pela ausência de respostas consistentes à não aprendizagem, reproduzindo o funcionamento higienista da nossa sociedade por meio de artifícios de controle e disciplina.

Hoje, há um claro paradoxo na atuação dos psicólogos escolares, que se dividem entre as teorias da multideterminação da queixa escolar e as abordagens centradas no aluno e na família. Esse descompasso evidencia a necessidade de avanços das discussões sobre o fracasso escolar como meio de superação da crise entre a psicologia e a escola (ANDRADA, 2005).

Nas experiências dos estágios, as solicitações dos professores levam a perceber que, embora as teorias críticas tenham ganhado força nos últimos anos, não são estas as perspectivas que predominam no contexto escolar:

Aliado aos testes psicológicos, o papel do psicólogo vai seguindo muito nesse sentido de identificar quais são os mais aptos e quais são menos que precisam de intervenção mais específica. Assim, para mim a maior dificuldade em atuar em um contexto educativo é romper com esse lugar historicamente instituído à psicologia. Quando chegamos a uma escola, por exemplo, já nos dizem quais são as crianças que na percepção deles têm algum “problema” ou que precisam de intervenção por serem agitados demais. Nos cobram muito um lugar quase que milagroso, de dar resultado de forma rápida e eficaz de acordo com as necessidades da escola. Nos perguntam o que pensamos sobre a criança ter esse ou aquele transtorno. (A1)

Ainda que as condutas tradicionais não ofereçam resposta ao ato educativo, muitos psicólogos acolhem e legitimam as queixas escolares através do uso de técnicas de correção e controle dos meninos-problema (SOUZA, 2009). Esses mecanismos desenvolvidos pela psicologia criam o imaginário de que é possível docilizar indivíduos e devolvê-los à sala de aula livres do fracasso subjogado a eles.

Estudiosos têm apontado para a dificuldade de mudança de paradigma na atuação do psicólogo escolar e da falta de clareza sobre o papel deste profissional na escola (ANDRADA, 2005; MARTINEZ, 2010; SOUZA, 2009). A reprodução do modelo clínico, a dificuldade em firmar um trabalho colaborativo junto à equipe escolar e as expectativas irreais acerca da função do psicólogo tem sido as principais justificativas para essa tensão (MARTINEZ, 2010).

Nesse cenário, pode-se notar a existência de uma conformidade do sistema educacional em ancorar o insucesso escolar em condições individuais, como a capacidade cognitiva, os padrões emocionais, as condições socioeconômicas, a estrutura familiar, dentre outros. Essa ancoragem trata a escola como uma instituição desconectada do seu contexto histórico-social, reproduzindo a possibilidade de sanar as queixas escolares também de forma acrítica.

Para os estagiários, outra questão que reforça a crença no desconhecimento da função do psicólogo é que, por vezes, este papel é confundido com o de outros profissionais da educação:

Além disso, somos confundidos com pedagogos e psicopedagogos, e os psicólogos são solicitados para orientar atividades pedagógicas. Diante disso, o desafio é garantir que as atribuições do psicólogo escolar sejam desenvolvidas, visando sucesso escolar, enquanto profissional que promove qualidade de vida e saúde na educação. (A2)

De acordo com Maluf (1994), por ser visto de forma independente do corpo profissional da instituição educativa, o psicólogo impõe muitas limitações no entendimento sobre sua atuação. A falta de comunicação com a equipe escolar, a ausência de participação em outros setores da escola, o distanciamento do cotidiano da sala de aula e a imagem associada ao atendimento clínico são fatores que alimentam expectativas institucionais vinculadas a um modelo de cura (MALUF, 1994).

Essas expectativas constroem representações sobre as competências e atribuições do psicólogo escolar, sendo a maioria delas divergentes do contexto real de suas práticas (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005). Segundo Marinho-Araújo e Almeida (2005), o psicólogo deve ter “consciência da natureza, das concepções e repercussões da sua identidade profissional para buscar a lucidez e a clareza necessárias ao seu exercício profissional” (p. 91).

Nessa lógica, o psicólogo escolar, ao assumir uma postura de autoafirmação frente à queixa, deve reconhecer as possibilidades de desconstrução de discursos hegemônicos através de práticas de corresponsabilização e multirreferencialidade (RAMOS, 2011).

Observa-se que a inserção de estagiários tem auxiliado numa visão mais clara sobre o objeto de estudo da psicologia escolar crítica:

Para mim, o mais difícil é justamente atuar na contramão dessas expectativas. Fazer um trabalho em que não me cabe dizer se a criança está mais ou menos apta para

acompanhar a turma ou para qualquer outra questão, e sim pensar o motivo dela não está aprendendo, recapitular sua trajetória escolar, pensar com ela quais são suas expectativas em relação a escola, quais são suas angústias em relação a sua vida e fortalecê-la para escolher e seguir seus caminhos. (A1)

[...] porque as práticas que estão relacionadas ao psicólogo na escola são práticas ainda muito tradicionais são vistas como práticas tradicionais e quando eu digo isso eu falo da atuação clínica dentro da escola, de tentar transpor a clínica pra dentro do contexto escolar. E a gente segue tentando falar que não, que o psicólogo pode atuar no projeto político pedagógico da escola, ele pode atuar com os pais, ele pode atuar com a formação de professores, ele pode estar fazendo oficinas com esses alunos. Então essas práticas emergentes ainda que precisam ser mais visibilizados nesse espaço aqui também é um grande desafio ainda, mas sigo confiante! (A4)

Em suas pesquisas sobre a identidade profissional do psicólogo escolar, Marinho-Araújo e Almeida (2005) afirmam que a constituição dessa identidade é produto da coexistência de fatores individuais (história de vida, interesses e valores pessoais), coletivos (cultural e contexto social) e profissionais-formativos (teorias, abordagens e acesso aos conteúdos da formação). Logo, a promoção de situações formativas que aproximem os graduandos da realidade escolar de forma ativa e atuante interferem diretamente no processo identitário dos futuros psicólogos.

Desde a década de 90, Del Prette (1993) tem defendido que a construção da identidade social do psicólogo deve alinhar-se à formação acadêmica, uma vez que o contato com as demandas reais da profissão cooperaria na representação social e na consciência crítica do psicólogo sobre suas possibilidades e contribuições à educação.

Para Marinho-Araújo e Almeida (2005), a associação entre a formação e a prática profissional não é suficiente para delimitar a identidade do psicólogo, sendo necessária uma abordagem formativa pela qual “a organização de conhecimentos e saberes apoiados na reflexão na, sobre e para a ação, representem uma oportunidade privilegiada para a descoberta de redes de sentido” (p. 96).

Portanto, a atribuição de sentido às atividades formativas auxiliaria na constituição da identidade profissional e no comprometimento social dos psicólogos escolares. A inovação na formação acadêmica, a sistematização da produção teórica, a compreensão da profissionalização e a perspectiva histórico-social também são elementos fundamentais nesse devir (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005).

Outro motivo responsável pela representação clínica da psicologia escolar está ligado à falta de amparo legislativo, o que faz com que os membros da escola desconheçam a atuação do psicólogo nesse contexto:

O fato da nossa legislação não colocar o psicólogo para atuar com a equipe, como parte obrigatória da equipe escolar. Se fosse de fato legalizado se fosse de fato mesmo exigido que esse profissional estivesse nesses espaços da mesma forma que esse profissional é importante no NASF é importante no CAPS, enfim, eu acho que sim,

traria uma visibilidade maior melhor e a gente não precisaria estar o tempo todo dizendo que sim, o psicólogo é importante nesse espaço e que o nosso papel é outro. (A4)

Para Macedo e Dimenstein (2009), a inserção do psicólogo nas políticas públicas de saúde e bem-estar social tem auxiliado cada vez mais no reconhecimento do trabalho da psicologia no Brasil. Entretanto, para dar conta dos novos contextos de atuação, os psicólogos se propuseram a ressignificar sua prática através de estratégias de promoção da saúde mental na comunidade, extrapolando o saber instrumental e atuando no panorama da clínica ampliada (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009).

Nessa perspectiva, novas formas de cuidado têm gerado diferentes percepções sobre a atuação do psicólogo, o que tem ajudado na ressignificação do seu papel social.

No Brasil, não há legislação específica que garanta a presença do psicólogo nos contextos educativos, embora seja reconhecida a importância da sua atuação profissional nesse nicho (PETRONI E SOUZA, 2017). Para Petroni e Souza (2017), os documentos oficiais que dissertam sobre a atuação do psicólogo escolar se restringem ao Catálogo Brasileiro de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho (2008) e a Resolução 13/2007, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2007). O primeiro documento contempla as atribuições do psicólogo na escola de forma genérica:

Estudam, pesquisam e avaliam o desenvolvimento emocional e os processos mentais e sociais de indivíduos, grupos e instituições, com a finalidade de análise, tratamento, orientação e educação; diagnosticam e avaliam distúrbios emocionais e mentais e de adaptação social, elucidando conflitos e questões e acompanhando o(s) paciente(s) durante o processo de tratamento ou cura; investigam os fatores inconscientes do comportamento individual e grupal, tornando-os conscientes; desenvolvem pesquisas experimentais, teóricas e clínicas e coordenam equipes e atividades de área e afins (CBO, 2015).

Já o documento fornecido pelo CFP define as especialidades reconhecidas pela profissão, tecendo breves descrições sobre as atribuições do psicólogo escolar. Ainda assim, não existem diretrizes que guiem essa atuação, o que corrobora para a falta de definição dos próprios psicólogos sobre o seu fazer na escola.

O reconhecimento do papel do psicólogo nos contextos educativos, certamente, é um desafio que precisa ser transposto, como forma de legitimação da área e de fortalecimento teórico-crítico da psicologia escolar brasileira. A falta de consolidação da identidade social representa um retrocesso político para a categoria, revelando uma das várias facetas da precariedade do sistema educacional público brasileiro.

2. Percepções sobre a queixa e o fracasso escolar;

A relação tecida entre a psicologia e a educação ao longo da história brasileira produziu vários discursos organicistas e adaptacionistas nominados pelas teorias críticas como queixa escolar. Para Souza (2007), a queixa escolar é produto de um conjunto de fatores (relações familiares, práticas pedagógicas, condições existenciais, políticas institucionais, contexto econômico etc.) que se manifestam através de dificuldades diversas no processo de escolarização.

Esse conjunto de relações, quando desconsiderado, perpetua a tendência de culpabilização do indivíduo pelo seu insucesso acadêmico, gerando processos de estigmatização e exclusão social. Partindo dessa concepção, a seguinte categoria buscou desvelar a percepção dos estagiários sobre a queixa escolar e como esta tem sido um desafio na prática do psicólogo na educação.

De acordo com Antunes (2008), estudos sobre os principais motivos de encaminhamentos para serviços especializados mostram que a maior parte das queixas escolares são provenientes da identificação de dificuldades de aprendizagem em crianças em fase de alfabetização. Distante de um modelo interacionista e dialético, essas dificuldades são predominantemente explicadas por causas socioeconômicas ou por características individuais que privilegiam o encaminhamento, o diagnóstico e a intervenção psicológica (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006).

Ao serem questionados sobre a gênese das queixas escolares, os estagiários apontam para a multideterminação desse fenômeno:

A gente precisa fazer o movimento de não culpabilizar o indivíduo, de não individualizar o sujeito, a gente pensa a escola enquanto produto social que é produzido por uma rede e a gente vai se colocar, nós enquanto psicólogos, como participantes da sua rede, porque a gente entende que a gente faz parte da escola, é um recorte, né? É um recorte social e tal, então não tem como se colocar como Outside, eu não faço parte dessa rede, a gente faz parte! Então a professora e a família, o aluno, a gente na queixa escolar como produção por uma rede. Tem uma coisa que é meio clássica assim, né? É de culpabilizar família. Então, mas ele é assim porque o pai se separou da mãe, mas é porque o pai está preso, é porque está... e as queixas sobre as crianças que chegam são também clássicas, é agressivo inquieto não para na sala, então é isso que chega para gente, né? (A3)

A queixa escolar tá muito vinculada ao fracasso. Não tem como não falar de Patto, quando ela diz dos três atores principais, escola, família e alunos. Eu acredito que a queixa é isso, não dá pra pensar nela pensando só no estudante. Quanto mais a gente olha por outras perspectivas, menos a gente enxerga essa queixa, sabe? Mais a gente consegue enxergar outras questões. (A7)

Para Patto (2008), o insucesso escolar é resultado de um sistema educacional gerador de obstáculos ao êxito do aluno. Logo, se quisermos compreender os determinantes que culminam na queixa, devemos, antes, analisar a estrutura intraescolar.

Pesquisas recentes têm mostrado que as condições institucionais da escola aliadas a deficiência de recursos alternativos no processo ensino-aprendizagem (reforço escolar, atendimento individual, aconselhamento familiar etc.) são determinantes da não progressão dos alunos nas séries iniciais da educação básica (ANTUNES, 2008). Para Neves e Marinho-Araújo (2006), as crianças diagnosticadas com dificuldades de aprendizagem possuem diferentes ritmos e modelos de aquisição de conhecimento, requerendo práticas pedagógicas específicas para suas necessidades.

Entretanto, em um sistema que privilegia a homogeneidade e a normatização das crianças, isso tem sido um desafio cada vez mais difícil. Segundo Dell Prette (1993), os principais problemas encaminhados para o psicólogo tratam do analfabetismo, da repetência, da evasão e da baixa adesão ao processo educacional. Em sua maioria, os encaminhados possuem uma história anterior de pobreza, desestruturação familiar e circunstâncias de vida marcadas pelo preconceito e pela estigmatização (PATTO, 1984).

Assim, além das exigências da escolarização formal, esses alunos ainda precisam lidar com as dificuldades inerentes às histórias individuais, que afetam diretamente o seu desenvolvimento emocional.

Sobre a percepção dos professores a respeito das dificuldades dos escolares, os estagiários destacam:

As professoras da escola, muitas delas acreditavam que o aluno tinha algum problema mesmo. E queria esse diagnóstico, o diagnóstico pelo diagnóstico. Você consegue entender? Por exemplo, às vezes a professora falava “olha ali aquele menino, dê uma olhada ali se ele não tem algum déficit de atenção”, como se procurassem um carimbo (A4)

Os comportamentos desviantes dentro da sala de aula produzem, em geral, hipóteses ligadas a déficits de aprendizagem, indisciplina e desatenção, uniformizando as crianças em um padrão de desenvolvimento comum à normalidade (FONSECA, 2008).

Nesse ângulo, há de se atentar aos riscos das confusões conceituais sobre as dificuldades de aprendizagem e as etapas do desenvolvimento humano, uma vez que essas análises têm servido de sustentáculo na construção de estigmas e limitações no processo de aprendizagem dos escolares (SOUZA, 2007).

Para Neves e Marinho-Araújo (2006), ao se depararem com o fracasso escolar, as crianças incorporam a ideia de que não aprenderão, ainda que se esforcem para tal. Isso afeta

sua autoestima, produzindo reações emocionais que interrompem e entorpecem o indivíduo em sua trajetória de aprendizagem formal. Como consequência, as queixas escolares apresentam mais de um comportamento-problema, pois trata-se de um sistema que desencadeia consequências de longo alcance na vida desses indivíduos.

Uma das falas ressalta a relação professor-aluno como a mais afetada no contexto da queixa escolar:

Eu penso a queixa escolar como aquela queixa que ela é situada, vinculada a um comportamento, num contexto. E geralmente ao comportamento que foge ao esperado naquele contexto. Eu penso que a queixa escolar tem mil e um motivo e geralmente envolve não só a criança, mas o comportamento de todos os queixosos. Envolve os pais, o aluno em si, a escola, os colegas. Então são vários atores funcionando pra que essa queixa se instaure e até piore. A relação do professor com o aluno é a mais impactada nesse contexto. (A7)

De novo, recorremos à multicausalidade do fracasso escolar. Embora a queixa escolar seja direcionada ao aluno (SOUZA, 1996), em uma perspectiva de aprendizagem formal, a responsabilidade pelo processo de apreensão do conhecimento é atribuída também ao professor que, nesse caso, é quem autoriza os discursos queixosos (NEVES; MARINHO-ARAÚJO, 2006).

Em sua análise de prontuários de crianças com queixa-escolar, Souza (1996) revela que muitos professores não sabem lidar pedagogicamente com a quebra de expectativas sobre a aprendizagem da criança. Diante da limitação dos seus alunos, muitos deles optam por recorrer a psicólogos, médicos e psicopedagogos, como meio de produzir sentido para a não aprendizagem.

Nesse prisma, as mudanças dos métodos pedagógicos são postas como solução errônea para que as crianças possam avançar na escolarização. Embora seja indiscutível a forma ultrapassada com que as metodologias tradicionais não se conectam à realidade escolar, parece simplista a concepção de que a mera substituição das abordagens pedagógicas seja a antídoto para o insucesso escolar (SOUZA, 2007).

Para Patto (1984), características do sistema público de educação como as relações hierárquicas de poder, a segmentação e burocratização do trabalho, a precariedade estrutural e a desvalorização docente são os principais impeditivos do desenvolvimento educacional.

Outro desafio que evidencia a dificuldade em analisar a queixa escolar do ponto de vista da multicausalidade refere-se à culpabilização familiar. A fala dos estagiários reitera esse ponto de análise:

E nós, durante a reunião mesmo, a gente percebe o quanto os professores veem a família e os alunos como culpados, nunca eles conseguem se enxergar fazendo a parte do todo também e de certa forma a gente tentava problematizar essa questão. (A4)

Eu acredito que muitos dos professores sempre colocam a culpa na família e nos alunos eu acredito que essa questão já vem mesmo diretamente dos próprios professores. (A5)

Em sua tese, Souza (1996) atesta que o redirecionamento da queixa escolar para a família é fruto da dificuldade da escola em assumir a responsabilidade perante o processo de escolarização. Essas famílias, em sua maioria pobres, optam por delegar a resolutividade das dificuldades dos seus filhos à especialistas que reforçam a orientação individualizante (COSTA, 2004).

Repete-se aí duas cenas da mesma história: (1) O ciclo demarcado pela requisição dos saberes científicos para dar conta da persistência do fracasso escolar e (2) e o uso das teorias da carência cultural para centrar as justificativas para o insucesso acadêmico no contexto sociocultural da criança.

Desta maneira, a culpabilização da família faz parte do universo de interpretações fragmentadas sobre o fracasso escolar, produzindo discursos relacionados a falta de esforço familiar nos cuidados com os filhos, aos aspectos hereditários das dificuldades de aprendizagem e às precárias condições existenciais como impeditivos do ato de aprender.

Como meio de transposição dessa lógica, a escola necessita tecer alianças com o núcleo familiar do aluno, investigando quais as condições dos familiares em colaborar com o processo aprendizagem. Estratégias que privilegiem e reforcem esse vínculo, tendem a aproximar a família e a escola, numa trajetória de corresponsabilização e estímulo ao desenvolvimento positivo da criança.

3. Problemáticas do estágio profissionalizante em psicologia escolar;

Devido a amplitude de percepções acerca desse ponto, foram divididas duas subcategorias que abordam dois grandes eixos: (1) Os desafios referentes à profissionalização do psicólogo escolar e (2) Os desafios relacionados às vivências pessoais dos estagiários.

3.1 Os desafios da profissionalização

Ao discorrer sobre os desafios da profissionalização dos entrevistados, utilizaremos o conceito de Roldão (2008) que define a profissionalização enquanto processo de formação acadêmica que se encerra com a certificação para o exercício profissional. Em suas investigações sobre a profissionalização docente, Roldão (2008) distanciou esse termo das associações ligadas às teorias de aperfeiçoamento profissional das organizações, aproximando-

o do conjunto de relações vivenciadas durante o percurso de formação e que são responsáveis pela assimilação de competências e habilidades profissionais.

Na fase de profissionalização do estudante de graduação, a experimentação direta da realidade auxilia na resolução de problemas concretos da vida e na aquisição de convenções, saberes e linguagens da sua área profissional (SCHÖN, 1987).

Para Schön (1987), os estágios favorecem que a bagagem vivencial acumulada pelos acadêmicos se articule com as perspectivas da profissão, fazendo com que o aluno desenvolva uma representação real sobre sua profissão. Antes disso, as representações são baseadas em teorias, percepções, representações sociais do senso comum, desejos e anseios subjetivos.

Nas entrevistas, percebe-se que, a partir das vivências na escola, os estagiários passaram a reconhecer materialmente os desafios da profissão, alterando algumas representações:

Agora eu vou falar uma coisa mais minha, eu entrei na escola e eu pude perceber minimamente quem são esses alunos como são esses alunos em sala e a angústia dos professores, Marianne, e eu me sensibilizei com esses professores. Eu mesma atacava, atacava assim, ficava falando “ah, é coisa de professor” “o professor não dá atenção ao aluno”. Acho que a gente tem que se sensibilizar muito com essa categoria. E é um desafio entrar em sala de aula e ser sensível ao professor e também àqueles alunos que por vezes pegava no celular o tempo todo, tava ali desatento não envolvido com atividade e ao mesmo tempo concomitante a isso dá atenção aquele aluno entender que muitas vezes aquela atividade não tá sendo prazerosa para ele ou que conversar com a coleguinha é muito mais interessante, então se sensibilizar com isso era um exercício para gente enquanto profissionais e enquanto pessoas né?! (A4)

Na psicologia escolar, a mudança de concepções e preconceitos sobre a escola facilita o reconhecimento de importantes elementos dessa realidade para que novas práticas possam ser construídas. De acordo com Andrada (2005), compreender a escola enquanto um sistema composto por outros subsistemas (professores, gestão, funcionários, alunos, leis) permite ao psicólogo uma visão interacional, sem descartar elos importantes desse processo.

Segundo um dos entrevistados, a desconstrução da figura do professor poliqueixoso foi um dos desafios dessa experiência:

E aí que eu te digo que poxa é difícil mesmo pra esse professor por que é Um Desafio ele tá ligando um aluno que tenha uma característica [...] ele tem que dar conta disso tudo então foi assim uma vivência que foi um tanto difícil, mas que foi muito rica, muito rica. (A3)

Estudos sobre a saúde mental dos professores das escolas públicas no Brasil mostram um acentuado grau de sofrimento mental desses profissionais advindo das precárias condições de trabalho docente e da consciência sobre a sua própria limitação em mudar esse panorama (SOUZA, 1996).

De acordo com Antunes (2008), os professores recorrem aos serviços do psicólogo quando consideram seus esforços insuficientes para dar conta das demandas do trabalho docente, sendo o comportamento inassertivo do professor não a causa, mas um dos efeitos do problema. Souza (1996) sinaliza para a dificuldade dos professores da educação básica em desvincular-se afetivamente das problemáticas dos seus alunos, sendo esta uma das causas do sofrimento psíquico.

Nessa complexa teia de relações, não cabe encontrar culpados para o fracasso escolar, mas questionar a lógica de produção do adoecimento na escola. No entanto, essa lógica só poderá ser subvertida quando o psicólogo perceber-se como parte desse sistema, vislumbrando possibilidades e parcerias com outros subsistemas.

A partir da fala dos estagiários, as demandas múltiplas do contexto escolar são outro grande desafio:

As dificuldades de leitura eram do sexto ano. Mas aí tinha essa questão no sétimo ano, que era a indisciplina, eles eram muito desrespeitosos, xingavam muito, falavam alto...E a gente vai tentando trabalhar mais intimamente com essas questões das habilidades sociais com esses alunos e a sensibilidade com o outro. (A3)

[...] a gente tinha leituras, era professor, era adolescente [...] então a gente precisava de apoio, então a gente tinha que ler desenvolvimento humano, a gente tinha que ler educação [...] teve um episódio na escola de violência, a gente teve que dar conta disso também, uso de substâncias psicoativas...a escola é um espaço muito dinâmico, quando a gente chegava com uma proposta surgiam outras. A gente ia com a oficina fechadinha, acontecia algo e a gente não conseguia terminar. (A4)

Nas graduações em geral, a existência de currículos duros, que depositam os conteúdos teóricos nos primeiros semestres, deixando os componentes instrumentais para os últimos anos, tem gerado grandes dificuldades na atuação dos graduandos (ZABALA, 1998). Isso porque os estagiários chegam aos campos de prática sem experiências reais, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades como comunicação, observação, empatia, mediação, etc.

Na psicologia escolar, algumas habilidades que precisam ser desenvolvidas na profissionalização dizem respeito ao planejamento de estratégias capazes de envolver os alunos, à seleção de materiais atrativos e acessíveis, ao reconhecimento da dinâmica das turmas (organização grupal, ritmo das aulas etc.) e, especialmente, ao resgate da autonomia estudantil (SOUZA, 1996).

Em uma pesquisa sobre egressos do curso de psicologia, Travasso e Mourao (2018) contam que a maioria dos ex-alunos afirma não se sentir seguro nos campos de prática, ainda que tenham sido preparados para tal. Nesse aspecto, a participação na escola, por intermédio dos estágios profissionalizantes, colabora para que os graduandos conheçam a natureza

dinâmica das interações sociais, preparando-se para a diversidade desafiadora do mundo do trabalho.

O uso de metodologias alternativas foi destacado por uma estagiária como uma aquisição formativa bastante desafiadora:

[...] a gente fez muitas dinâmicas de grupo com eles, em conversas mesmo tentando tirar o mínimo possível de aula expositiva, de levar o conhecimento pra eles, a gente tentou quebrar um pouco isso, porque se fosse aula por aula talvez não fosse tão prazeroso pra eles. E a gente conseguiu captar isso nos momentos iniciais, porque eles ficavam falando “ai, vir pra aula é chato, ficar ouvindo vocês falando, falando...”. (A6)

Nesse caso, o modelo pedagógico comum, com aulas expositivas e avaliações de aprendizagem parece ter esgotado seu sentido na escola pública. Para Souza (2009), as práticas nas escolas precisam ter como base as relações: Quais os saberes que interessam a esses alunos? Numa grade de conteúdos comuns, como torná-los mais interessantes? Qual sentido o fazer pedagógico e psicológico desperta nesses alunos?

Essas perguntas convocam a pensar novas formas de atuar rumo ao fortalecimento do vínculo entre o aluno e a escola. No entanto, em grande parte das vezes, esses questionamentos só são despertados nos espaços de prática, quando conhecemos e nos envolvemos com o território. Assim, a vivência dos estágios traz para o centro da formação as relações de cumplicidade, reinterpretção e reencantamento com o campo.

Embora desafiadoras, são essas experiências que viabilizam oportunidades únicas de esclarecimento e problematização dos aspectos relacionados ao universo escolar. Na profissionalização, incita a criatividade, a desnaturalização das práticas psicológicas, estimula a adoção de novas posturas para o ato educativo, dando também sustentação às escolhas e rumos profissionais que estão por vir.

3.2 Os desafios do estágio em psicologia escolar

Essa subcategoria agrupou opiniões dos entrevistados sobre desafios para operacionalização das ações de estágios. Foram destacadas a carga-horária curricular dos estágios profissionalizantes e a ênfase do curso como principais questões a serem discutidas.

3.2.1 O tempo

Quanto a carga-horária dos estágios profissionalizantes, as dificuldades vinculadas ao tempo foram vistas de várias perspectivas. Uma delas liga-se à insatisfação dos estagiários com as horas práticas previstas no currículo frente ao leque de ações possíveis na escola. Para os

entrevistados, ao final das atividades, o sentimento é de insuficiência para execução das ações pensadas:

Antes de chegar no estágio supervisionado que leva dois semestres a gente acha que é muito, né, poxa, é quase um ano é muita coisa e tal, mas quando você chega na escola e você vê as demandas e você vê as coisas a gente sempre pensa, né? Poderia ter mais tempo, porque tem todo tempo de primeiro estabelecer vínculos então de conhecer ficar ali na frente não chega com nada pronto vamos fazer isso exatamente vamos ver o que é que um campo tá mostrando o que a gente precisa fazer, né, então leva muito tempo nisso. (A3)

Você entende quando eu digo que até que a gente comece a desenvolver algo mais específico fica, poxa! logo agora eu vou ter que sair?! A gente até já tinha ideias, mas era preciso ir a campo antes. (A5)

É possível fazer do jeito que é, no tempo que é? É possível. A gente não tem tempo hábil pra perceber algumas movimentações e fazer algumas atividades com mais qualidade. Mas acho que quem perde é o campo. (A7)

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia (DCNP), a carga horária mínima do estágio curricular supervisionado deve somar 300 horas práticas, não devendo ultrapassar 20% da carga horária total do curso (BRASIL, 2011). No projeto pedagógico do curso (PPC) de psicologia da UFRB, as horas previstas totalizam 544 horas, divididas em dois semestres (UFRB, 2007).

Ainda que esteja de acordo com o que é preconizado nas diretrizes, a carga-horária aparenta ser insuficiente para os futuros psicólogos. Em suas pesquisas, Felício e Oliveira (2008) afirmam que a percepção negativa sobre o tempo pode causar no estagiário a sensação de que a sua atuação não foi completamente aproveitada, gerando sentimentos de decepção e frustração em relação à experiência de estágio e ao futuro profissional (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008). Para os autores, os campos de atuação despertam múltiplas vontades e ideias de ação nos graduandos, sendo o tempo uma dimensão essencial na efetividade dessas práticas.

Como já destacado em discussões anteriores, são as situações formativas vivenciais que desenvolvem competências transversais - ética, criticidade, proatividade etc. - e integram a formação acadêmica à realidade profissional (SCHÖN, 1987). O tempo, enquanto dimensão subjetiva desse processo, produz percepções positivas ou negativas sobre as situações experienciadas, sendo necessária uma análise aprofundada sobre a pertinência da carga-horária disposta no currículo para o bom aproveitamento das atividades de estágio.

Ao relatarem suas ideias, os entrevistados também sinalizaram para o desafio de organizar o tempo entre o estágio e outros componentes curriculares:

Isso porque nesse estágio a gente tinha que dar conta de muitas leituras e a gente não tinha perna porque era muita coisa pra gente dar conta, a gente tinha muito o que fazer e aí era oficina, sexto, sétimo, oitavo, nono ano, organizar tudo. (A4)

Nesse ângulo, evidencia-se o descontentamento dos estagiários com a organização da carga-horária dos últimos semestres do curso. Se por um lado o tempo parece pouco quando se está no campo, por outro, a carga-horária das disciplinas aparenta extensa no cotidiano do graduando.

Para Zabala (1998), essa discussão é fruto de uma estrutura curricular que reforça a dicotomia teoria e prática ao concentrar as atividades próprias da profissionalização nos últimos semestres. Essa fragmentação acaba gerando incômodo nos estudantes ao terem que dividir a carga-horária experiencial dos estágios com a carga-horária das disciplinas.

Em sua concepção curricular, Zabala (1998) afirma ser possível organizar atividades de cunho observacional, profissionalizante e prático no decorrer do curso, de forma que os alunos possam chegar aos estágios profissionalizantes familiarizados com os campos de prática. Isso auxiliaria não apenas na aquisição de competências e habilidades, mas na visão do estudante sobre a articulação teoria-prática no currículo.

Outro desafio está ligado ao tempo oferecido pela escola, como discorre um dos estagiários:

A gente montava uma oficina e até acalmar os alunos, começar a atividade e propor o que a gente tinha pra fazer, muitas vezes batia o horário e o professor já tava entrando na sala. Não dava tempo de concluir. Então a gente só tinha esses 50 minutos mensais.
(A3)

Investigações sobre os estágios profissionalizantes (FELÍCIO; OLIVEIRA, 2008; JAPUR; GUANAES, 1999) têm mostrado a importância de os futuros profissionais estarem mais tempo nos campos de prática, pois é nesse período que os graduandos criam representações sobre o seu trabalho e sobre a sua capacidade de dar conta dos desafios e responsabilidades cabidos a eles.

Nesse sentido, experimentar o campo de atuação de forma mais flexível e livre aumenta a percepção sobre a qualidade das experiências vividas, alimentando expectativas favoráveis sobre o estágio. Segundo Japur e Guanaes (1999), no percurso formativo do psicólogo, os estágios profissionalizantes são representações de uma etapa importante de preparação para o mercado do trabalho, pois é onde os estagiários esperam se destacar como profissionais, mesmo antes da sua certificação.

Portanto, cabe ao supervisor, junto ao aluno e à instituição onde ocorrerão as práticas de estágio, o acordo sobre a organização desse tempo, respeitando e compreendendo os limites institucionais.

3.2.2. A ênfase em psicologia e processos educativos

De acordo com as DCNP, o PPC deve oferecer, no mínimo, duas ênfases curriculares, assegurando aos alunos variabilidade de escolhas em seu percurso formativo (BRASIL, 2011). Como sugestões, as DCNP propõem áreas amplas e interdisciplinares, tais como: processos educativos, processos de gestão, processos de prevenção, processos de promoção de saúde (BRASIL, 2011), dentre outros.

Na UFRB, as ênfases seguem duas grandes áreas de concentração, sendo elas: (1) Psicologia clínica e promoção da saúde, para os alunos que optam por estágios no serviço-escola ou nos níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) e (2) Psicologia e processos educativos, para os que elegem experiências de estágio nas escolas.

Segundo Bastos e Gomide (1989), no início da década de 90, as áreas tradicionais de formação do psicólogo foram concentradas na clínica, nas organizações e na escola. A partir das DCNP, o perfil formativo ampliou-se em direção à formação generalista, permitindo maior diversificação dos campos de estágio.

Especificamente na psicologia escolar, as diretrizes possibilitaram um processo formativo mais entrosado com as competências e habilidades requeridas nos contextos educacionais, tornando-se uma estratégia para superação do modelo clínico (MARINHO-ARAÚJO, 2007). No entanto, apesar dos progressos, a área continua pouco explorada, como pode ser constatado a seguir:

Poucas pessoas querem educação, na verdade, havia disputa para os outros Campos, né?! Para clínica de psicologia lá, para a comunidade e tal, mas para educação é algo tipo assim não vamos ter problemas com competição. (A4)

Nos últimos anos, é notável a maior valorização da área da saúde na formação do psicólogo, proveniente da sua crescente inserção nas políticas públicas de saúde e assistência social no Brasil (MACEDO; DIMENSTEIN, 2009). Esse fenômeno fez com que as ênfases curriculares na área da saúde ganhassem destaque nos cursos de graduação em psicologia, com o objetivo de redefinir a formação clínica tradicional para a clínica ampliada.

Como consequência desse cenário, criou-se uma assimetria entre as demandas de atuação do psicólogo e as possibilidades de inserção desse profissional em diferentes contextos, refletindo na maior valorização de uma área em detrimento da outra. Na UFRB, o quadro se apresenta da seguinte forma:

O fato da universidade ter uma divisão entre a saúde e a educação, muitas pessoas as vezes não se identificam com a escola, com a especificidade da psicologia escolar.

Isso porque existe toda uma trajetória na saúde, no instituto, nas pesquisas. As pessoas não querem ir pra um novo projeto na psicologia escolar, tem isso também. (A7)

Vale lembrar que o curso de psicologia da UFRB fica no Centro de Ciências da Saúde (CCS), demonstrando mais uma vez a tendência da psicologia se conectar com a saúde. No PPC, a ênfase em processos educativos é justificada pelas demandas educacionais da região do recôncavo baiano, caracterizadas pelas grandes taxas de desistência no ensino fundamental e desvio série-idade nos anos iniciais da escolarização básica (UFRB, 2007).

Contudo, a existência de demandas para atuação não parece ser suficiente para que a formação nessa ênfase seja atrativa para os estudantes. Segundo uma estagiária, isso tem a ver, dentre outras coisas, com a falta de reconhecimento legislativo desse campo de atuação do psicólogo:

O fato da nossa legislação não colocar o psicólogo para atuar com a equipe, como parte obrigatória da equipe escolar. Se fosse de fato legalizado, se fosse de fato mesmo exigido que esse profissional estivesse nesses espaços da mesma forma que esse profissional é importante no NASF é importante no CAPS, enfim, eu acho que sim traria uma visibilidade maior, melhor e a gente não precisaria estar o tempo todo dizendo que sim, o psicólogo é importante nesse espaço. (A4)

No Brasil, não existem leis sancionadas que garantam a inserção do psicólogo nos contextos educativos. Somente a partir de 2000 começou a tramitar um Projeto de Lei no Senado Nacional (nº3688/2000) que dispôs sobre a prestação dos serviços da psicologia e da assistência social na educação básica. Apesar da sua aprovação em 2015, a proposta aguarda sanção, demonstrando ainda mais o desinteresse público em relação à inclusão desse profissional nas escolas públicas brasileiras.

Nos estudos de Santana (2002), a dificuldade em se inserir no mercado de trabalho tem sido o principal motivo pelo qual os graduandos de psicologia têm escolhido a saúde ao invés da educação. Isso causa o esvaziamento das turmas de estágio e enfraquece a luta política da psicologia escolar, uma vez que os egressos que conseguem empregar-se nas escolas não são suficientemente preparados para as necessidades da mesma.

Sobre isso, os entrevistados desabafam:

O estagiário de Psicologia, com ênfase em educação, muitas vezes, sofre com comentários negativos sobre esta área de atuação, sendo a ênfase em educação desvalorizada à vista da ênfase em saúde. (A2).

A turma anterior à minha tiveram quatro pessoas, se não me engano. Na minha somos duas, porque uma desistiu e a outra tá em intercâmbio. É muito solitário, às vezes. (A3)

Para Santana (2002), a principal justificativa para a desvalorização do psicólogo escolar refere-se aos investimentos deficitários na educação no país. Em uma pesquisa sobre a formação dos psicólogos na Bahia, Almeida (2015) afirma que a percepção dos professores universitários sobre a pouca valorização da psicologia escolar segue três vieses, sendo o primeiro ligado a representação do psicólogo escolar na região, o segundo à falta de status da área e o terceiro à história de exclusão e tensionamentos produzidos pela psicologia escolar no Brasil.

Esse panorama se altera, obviamente, de região para região, sendo São Paulo considerado o estado onde o psicólogo escolar encontra mais espaço, atuando com garantias legislativas nas secretarias de educação (GUZZO, MEZZARILA; MOREIRA, 2012).

No CCS, da UFRB, a possibilidade de integração da psicologia com outras áreas da saúde, a valorização do lugar do psicólogo nas políticas públicas de saúde e assistência social e o descrédito dos alunos em relação à psicologia escolar são as principais razões pelas quais a ênfase em processos educativos segue esvaziada.

Paradoxalmente, as demandas da educação pública na região de Santo Antônio de Jesus são marcantes, caracterizadas principalmente pela má distribuição de renda, alta evasão escolar e baixas taxas de progressão serial:

Ao se comparar os dados das matrículas no ensino fundamental (15.817) e no ensino médio (5.728), verifica-se uma brutal evasão escolar. Pode-se hipotetizar que o reduzido número de escolas para acolher os egressos do ensino fundamental, a qualidade do ensino, o desvinculamento das práticas de vida dos alunos dos conteúdos escolares e as desigualdades sociais e raciais são dimensões constitutivas da evasão escolar. (UFRB, 2007)

A abordagem dessa questão passa, inevitavelmente, mas não unicamente, pelas desigualdades de natureza estrutural que atravessam a história da escola brasileira. Destaca-se que os contatos já mantidos com a secretária municipal de educação de Santo Antônio de Jesus resultaram na solicitação de parcerias, por parte da secretária, para a realização de ações conjuntas que visem a modificar o panorama de questões escolares tematizadas como fracasso escolar, relação ensino x aprendizagem, problemas de aprendizagem, entre outros. Atualmente, no cenário brasileiro, a educação, conforme Ferraro (2002) e Freitas (2004) é uma questão social nacional, notadamente a alfabetização, o letramento e a evasão escolar, cuja invisibilidade, a partir dos anos 1990, é ressaltada por Freitas (2004), mas que, apesar disso, permanece, embora obscurecida, enquanto a exclusão da escola é adiada pela progressão continuada. Também pode-se mencionar como fator de exclusão tardia da escola as classes de aceleração. Essas desigualdades se expressam de vários modos, em diferentes temporalidades, e destaca-se, aqui, a de natureza estrutural, construída e mantida ao longo da história brasileira. (UFRB, 2007)

Por um lado, os dados censitários apresentados configuram uma estratégia de acesso à situação da escola em Santo Antônio de Jesus. Ademais, atuam como indicadores da problemática educacional nessa cidade. Por outro lado, a evasão escolar, por si só, configura uma demanda para a atuação profissional do psicólogo e profissionalizante dos graduandos, no ensino fundamental e no ensino médio. (UFRB, 2007)

Diante disso, nos é permitido ponderar que a opção por currículos integrados com a área da saúde tem seguido também um viés de atendimento às necessidades do mercado de trabalho. Isso não deslegitima a precisão de profissionais que atendam a essas demandas, mas questiona a serviço de quê a formação superior tem caminhado.

Para Botomé (1988), deve existir uma congruência entre a formação ético-social do psicólogo e as exigências do mercado de trabalho sobre a sua atuação profissional. No entanto, por vezes, se percebe uma inversão, onde as demandas mercadológicas suprimem as demandas sociais da população, fazendo com que o conhecimento produzido nas universidades priorize as relações do mundo do trabalho e não a transformação da sociedade.

Reforçando a ideia de formação para o mercado, Campos e Jucá (2006) apontam que a maior absorção de profissionais da psicologia em escolas brasileiras está associada ao setor privado, devido a especificidades como maior autonomia, disponibilidade de recursos, melhor remuneração e existência de estrutura física para atuação. Segundo Souza, Ribeiro e Silva (2011), esse fato atribui à imagem do psicólogo um forte viés mercadológico, uma vez que o público prioritariamente atendido na rede particular de ensino são crianças e jovens provenientes das classes média e alta.

Logo, se considerarmos que a formação do psicólogo tem tido como base os modelos de atuação, incorremos no risco de perpetuar a noção de formação específica proposta pelos currículos mínimos. Para a psicologia escolar, isso traz prejuízos formativos significativos, pois evidencia as fragilidades teóricas e práticas da formação desse profissional.

Nesse sentido, é preciso refletir sobre a estratificação dos campos de atuação a partir das exigências de mercado enquanto impeditivos da articulação entre as concepções teórico-práticas e as necessidades sociais emergentes.

Não se deve, no entanto, ignorar as peculiaridades do mundo do trabalho – que impõem possibilidades, limitações e entraves para o exercício profissional do psicólogo escolar, mas reposicionar a luta da categoria rumo à construção de currículos de graduação mais integrados, ao acesso à formação continuada, a criação de espaços coletivos de discussão e implementação de ações críticas na escola.

A absorção do psicólogo nos contextos educacionais brasileiros somado à melhoria das condições básicas de permanência e funcionamento ocupacional podem vir a colaborar na melhoria do quadro da educação pública, auxiliando no aprimoramento do processo educativo.

Considerações Finais

Os dados obtidos neste artigo permitiram analisar os principais desafios do psicólogo escolar em formação, possibilitando que questões fundamentais fossem explicitadas.

A primeira questão refere-se ao desconhecimento sobre a função do psicólogo nas escolas e à dificuldade em construir sua identidade profissional, dificultando assim a efetivação de ações críticas e integradoras. Diante das expectativas sobre uma atuação clínica, os estagiários mostraram compreender a gênese desse desconhecimento, embora reconheçam que, por vezes, isso acaba atrapalhando a condução de suas práticas em uma direção mais emancipadora do sujeito.

Ainda que essa imagem seja produto de um longo processo relacional entre a psicologia e a educação, com base na fala dos entrevistados, permitimo-nos ter esperanças sobre a recondução e reconfiguração desse lugar a partir da inserção de mais estagiários no sistema público de educação.

Outra importante questão trata da queixa escolar como sintoma do sistema educacional. A percepção dos estagiários permitiu um enfoque interpretativo crítico, correlacionando a queixa escolar à sua multicausalidade. Essa é uma tendência próspera na formação do psicólogo escolar, tendo visto que estudos sobre os estágios profissionalizantes apontam para o consenso entre os supervisores a respeito da insuficiência do enfoque clínico diante das demandas dos contextos educativos.

Sobre os desafios do estágio, a análise reiterou as críticas sobre a fragmentação formativa dos currículos de graduação, que depositam as experiências profissionalizantes nos últimos semestres do curso, desvinculando-as dos demais componentes curriculares.

Nessa análise, a fragmentação curricular teórico-prática interferiu na percepção dos graduandos sobre o seu percurso formativo nos estágios e, conseqüentemente, na percepção sobre a sua futura atuação profissional. Logo, mesmo que o estágio tenha propiciado um leque extenso de ações reflexivas e profissionalizantes, os limites temporais, curriculares, institucionais e teórico-metodológicos ainda carecem de análises mais aprofundadas.

Quanto às ênfases, o discurso dos alunos nos leva a considerar que a não escolha pela ênfase em educação transpassa tanto a dimensão de desvalorização do psicólogo no Brasil, quanto a dimensão do mercado de trabalho, uma vez que as políticas públicas educacionais têm sido pouco receptivas à psicologia escolar.

Não obstante, esses resultados estão congruentes com outros estudos que discutem sobre os desafios da psicologia escolar, embora sejam necessárias mais análises ligadas às contribuições formativas dos estágios profissionalizantes para a atuação profissional futura.

Este estudo poderá colaborar na crescente produção científica nacional sobre o tema, suscitando reflexões relacionadas às potencialidades e limitações da atuação do psicólogo nos contextos educativos brasileiros.

Referências

- ALMEIDA, S. L. **Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente**. Dissertação (Mestrado em educação), 159f. Universidade Federal da Bahia, 2015.
- ANTUNES, M. A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: História, compromissos e perspectivas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469-475, 2008.
- ANDRADA, E. G. **Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar**. *Psicologia Reflexão e Crítica*, v.18,n.2, p. 196-199, 2005
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, A. V. B.; GOMIDE, P. I. C. **O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional**. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 9, n. 1, p. 6-15, 1989.
- BASTOS A. V. B. **Perfis de formação e ênfases curriculares: O que são e por que surgiram?** *Revista do Departamento de Psicologia-UFF*, v.14. n. 1, p. 31-57, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CES Nº 5 de 15 de março de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: **Conselho Nacional de Educação**, 2011.
- BOAVENTURA, E. **A construção da universidade baiana**. Salvador: EDUFBA, 2009.
- BOCK, A. M. B. **Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites**. Em: A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social*. São Paulo: Cortez. p. 15-29, 2009.
- BOTOMÉ, S. P. **Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de atuação e como campo profissional**. Em: Conselho Federal de Psicologia. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, p. 273-297, 1988.
- CAMPOS, H. R.; JUCÁ, M. R. B. L. **O Psicólogo na Escola: Avaliação da Formação à Luz das Demandas do Mercado**. Em: ALMEIDA, S. F. C. de. (Org.) **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, p. 37-56, 2006.
- COSTA, J. F. **Ordem médica e norma familiar**. Rio de Janeiro: Graal, 2004.
- DEL PRETTE, Z. A. **A identidade do psicólogo escolar/educacional: As diferentes faces da (re)construção**. *Estudos de psicologia*, v. 10, n. 2, p. 125 - 138, 1993.
- FELÍCIO H. M. S.; OLIVEIRA R. A. **A formação prática de professores no estágio curricular**. *Educar*, v. 32, n. 1, p. 215-232, 2008.
- FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as Psicologias: da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos**. 4.^a ed., Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

FONSECA, J. F. O. **Dificuldade na aprendizagem**. Tese de Doutorado. Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro. 2008.

GUZZO, R. S. L. **Formando Psicólogos Escolares No Brasil: Dificuldades e Perspectivas**. Em: S. M. WECHSLER. (Org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. 1ª ed, v.1. Campinas - São Paulo: Alínea, p.75-92, 1996.

GUZZO, R. S. L; MEZZALIRA, A. S. C.; MOREIRA, A. P. G. **Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão**. *Psicologia Escolar e Educacional* (Impresso), v. 16, p. 329-338, 2012.

JAPUR, M.; GUANAES, C. **A percepção de alunos e professores sobre a motivação, como mediadora do processo de formação em Psicologia**. *Psico – Revista Semestral da faculdade de Psicologia da PUC-RS*. Porto Alegre, v. 30, n.2, 1999.

KUHN, T. S. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1989.

LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, J. P. DIMENSTEIN, M. **Psicologia e a produção do cuidado no campo do bem-estar social**. *Psicologia e Sociedade*, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 293-300, 2009.

MALUF, M.R. **Formação e atuação do Psicólogo na educação: dinâmica de transformação**. Em: Conselho Federal de Psicologia. **Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 157-200, 1984.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados**. Em: CAMPOS, H. R. (Org.). **Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas** (pp.17-48). Campinas: Alínea. 2007.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. de. **Psicologia Escolar: Construção e Consolidação da Identidade Profissional**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2005.

MARTINEZ, A. M. **O que pode fazer o psicólogo na escola?** *Em Aberto*, v. 23, n. 83, 39-56, 2010.

MEIRA, M. E. M. **Para uma crítica da medicalização na educação**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo. v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

MINISTÉRIO DO TRABALHO DO BRASIL, **Catálogo Brasileiro de Ocupações**, Brasília: 2008.

NEVES, M. M. B. J., MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, v. 24, p. 161-170, 2006.

PATTO, M. H. S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.

PATTO, M.H.S. **Raízes históricas das concepções do fracasso escolar: o triunfo de uma classe e sua visão de mundo**. Em: **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

PETRONI, A. P. SOUZA, V.L.T. **Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal**. *Psicologia escolar e educacional*, v. 21, p. 13-20, 2017.

RAMOS, D. K. **Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: um estudo com profissionais da educação**. *Temas em Psicologia*. vol.19, n.2 p. 503-511, 2011.

ROLDÃO, M. C. **Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva**. Em: Portugal. Ministério da Educação. Direção Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). **Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia: desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, p. 40-49, 2008.

RIBEIRO, P. R. M. **Primórdios do ensino e da pesquisa em Psicologia no Brasil: os laboratórios experimentais**. *Doxa - Revista Paulista de Psicologia e Educação*. Araraquara, São Paulo. v. 3, n.1 e 2, p. 35-49, 1997.

SANTANA, A. C. **Psicologia escolar para quê? A formação e a atuação do Psicólogo escolar em Goiânia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia), 188 f. *Psicologia da Universidade Católica de Goiás*, 2002.

SCHÖN, D. A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. Em: A. Nóvoa (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, p. 78-91, 1987.

SILVA NETO, W. M. F.; OLIVEIRA, A. O.; GUZZO, R. S. L. **Discutindo a formação em Psicologia: A atividade de supervisão e suas diversidades**. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 573-582, 2017.

SILVA NETO, W. M. F. GUZZO, R. S. L. **Estágio em Psicologia Escolar: formação e prática do supervisor**. *Revista Estudos de psicologia*, Campinas. v. 33, n. 2, p. 213 - 224. 2016.

SOUZA, M.P.R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.) Campinas*, 2009.

SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese (Doutorado em Psicologia), 287 f. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

SOUZA, C. S.; RIBEIRO, M. J.; SILVA, S. M. **A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino**. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 15, n. 1, p. 53-61, 2011.

TRAVASSOS, R.; MOURAO, L. **Lacunas de Competências de Egressos do Curso Psicologia na Visão dos Docentes**. Psicologia, ciência e profissão. Brasília, v. 38, n. 2, p. 233-248, 2018.

UFRB. **Projeto Pedagógico do curso de Psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

CONCLUSÕES DA PESQUISA

O caminho percorrido nesta dissertação possibilitou o acesso a territórios importantes a serem reconhecidos quando, de fato, buscamos o desenvolvimento de uma atuação crítica para a psicologia escolar.

Nesse sentido, é pertinente retomar as questões que serviram como pontapé inicial desta pesquisa: Quais concepções teóricas têm sido predominantes na formação do psicólogo escolar? Quais modos de atuação do psicólogo têm sido desenvolvidos na escola? A formação ofertada na graduação tem de fato colaborado para práticas mais críticas no ambiente escolar?

Durante a elaboração do trabalho, a leitura do material bibliográfico mostrou o grande campo de tensionamento existente entre as práticas tradicionais e a atuação crítica da psicologia escolar. Esses tensionamentos foram apontados não apenas na formação, mas especialmente nas práticas dos psicólogos em escolas públicas, escolas particulares e secretarias de educação de alguns estados do país.

Nesse ponto, os resultados da pesquisa quanto a um novo direcionamento formativo, com o predomínio das concepções teórico-práticas da psicologia escolar crítica nos estágios profissionalizantes, amparam expectativas positivas sobre o fortalecimento da perspectiva crítica, o que implica na busca por uma formação profissional sólida e comprometida com a transformação da realidade social do país.

Entretanto, essa adoção teórica não deve ser pensada como mera consequência da expansão do movimento crítico da psicologia, mas fruto do conjunto de fatores que envolve o currículo do curso, as experiências formativas de cada graduando, o processo supervisionado e a percepção sobre a efetividade das ações realizadas durante o estágio. Logo, elementos como o projeto pedagógico do curso, estruturação curricular contextualizada e atitudes didático-pedagógicas do supervisor são determinantes da formação crítica do psicólogo escolar.

Sob outro olhar, pode-se afirmar que o contexto de formação desses estagiários os auxiliou no enfrentamento dos desafios contidos nos estágios, uma vez que, munidos da concepção multifatorial sobre o fracasso escolar, puderam identificar os sentidos dos encaminhamentos, elaborando atividades alternativas à aula expositiva e conectando-se com os alunos e a equipe pedagógica, o que evidencia a solidez das ações realizadas.

Através da análise dos relatos, observou-se a desnaturalização das queixas escolares e a tentativa de desmitificação destas pelos estagiários, apesar do movimento de culpabilização feito pela equipe pedagógica ao atribuir de forma reducionista as causas do insucesso escolar ao aluno. Esse dado é consonante com os estudos sobre as dificuldades formativas dos

pedagogos em relação aos jovens e crianças que não se adequam ao processo de aprendizagem formal, cabendo também à psicologia fornecer matéria prima teórico-metodológica para subsidiar a prática dos professores em direção a criticidade do processo ensino-aprendizagem.

É indispensável notar que, ao selecionar um *lócus* de pesquisa, centramos o olhar para determinado contexto com especificidades socioculturais e formativas particulares. Nesse ponto, a análise curricular permitiu localizar o leitor contextualmente, com vistas a compreender as demandas, importância histórica e direcionamentos da formação do psicólogo na região do recôncavo baiano.

Essa formação tem passado por mudanças curriculares importantes baseadas num panorama nacional de reforma universitária, atendendo à necessidade de formação de profissionais mais humanizados, conscientes e integrados com a realidade brasileira.

Para a psicologia escolar, os ganhos relacionados ao novo currículo tratam da inserção de temas contemporâneos e transversais na graduação, mas, no entanto, a modificação da ênfase pode também ser interpretada como uma estratégia de capacitação de mão de obra para as necessidades do mercado, desconsiderando outras demandas sociais.

Nesse prisma, a extinção da ênfase em processos educativos poderá ocasionar uma redução significativa do número de graduandos familiarizados com a educação e maior esvaziamento dos estágios na escola, uma vez que a oferta curricular dos estágios profissionalizantes depende de dois aspectos diretamente interligados: O interesse de parcela dos discentes pela área e a ênfase dada pelo curso.

Em contraponto, componentes curriculares de cunho social e humanístico pressupõem um compromisso com a formação consciente e crítica do psicólogo, podendo fortalecer o interesse dos estudantes pelos estágios em psicologia escolar através da introdução de assuntos interdisciplinares e transversalmente significativos, tais como ética, sexualidade, desigualdade social, etc. Novas pesquisas poderão ser desenvolvidas no sentido de desvelar esse cenário.

Enquanto pesquisadora, compor uma dissertação com estagiários reforçou a ideia sobre a essencialidade dos estágios profissionalizantes, clarificando a grandiosidade desse processo na formação acadêmica. Processo este que perpassa as questões do mundo do trabalho, como a inserção profissional e a aquisição de habilidades e competências, mas também dimensões subjetivas, que auxiliam na construção do olhar para e sobre o mundo.

Logo, é possível afirmar que os estágios são responsáveis pela condução e orientação de reflexões e ações práticas do psicólogo em formação, reverberando na sua prática futura. As perguntas iniciais da pesquisa não se esgotam com o encerramento do estudo, mas servem como

norte para que a formação do psicólogo escolar seja ainda mais problematizada e contestada, como estratégia de desnaturalização e superação de práticas ahistóricas e acríticas no campo educacional.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BASTOS, A. V. B.; GONDIM, S. M. G. **O trabalho do psicólogo no Brasil**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- BRASIL, Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. **Diário Oficial da União**, Seção 1, 16-17, 18 maio 2004.
- CELLARD, A. A análise documental. Em: POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, Vozes, 2008.
- FIORENTINI, D. **Parâmetros balizadores de pesquisa no Brasil**. Em: Fórum de discussão sobre parâmetros balizadores da pesquisa em educação matemática, v. 1, UNESP, Rio Claro, 2011.
- GUZZO R. S. L. **Formando Psicólogos Escolares no Brasil: Dificuldades e Perfectivas**. Em: WESCHLER S. M. (Org.). **Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática**. Campinas, São Paulo: Alínea, p. 92 – 112, 2001.
- LIMA, V. M. F. **Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de psicologia da educação**. 2006. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M.E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. **Psicologia escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- NEVES, M. M. B. J., MARINHO-ARAÚJO, C. M. **A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares**. *Aletheia*, v. 24, p. 161-170, 2006.
- PATTO, M.H.S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1984.
- SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2007.
- SOUZA, M.P.R. **Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, 2009.
- SOUZA, T. Y.; BRANCO A. U.; LOPES, M. C. S. O. **Pesquisa qualitativa e desenvolvimento humano: Aspectos históricos e tendências atuais**. *Revista de Psicologia*, v. 20, n. 2, p. 357-376. 2008.

UFRB, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Político Pedagógico dos Bacharelados Interdisciplinares em Saúde**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2014.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Estrutura Curricular do curso de psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2016.

_____. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. **Projeto Político Pedagógico do curso de psicologia**. Santo Antônio de Jesus, Bahia, 2007.

VIEIRA, R. C. *et al.* **A psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte**. *Psicologia Escolar e Educacional*, Maringá, v. 17, n. 2, p. 239-248, 2013.

YIN. R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3 ed., Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A - Roteiro de entrevista semiestruturada

Roteiro I – Formação

1. O que o motivou por optar pelo estágio na área da psicologia educacional?
2. Você considera que as disciplinas que cursou durante a graduação contribuíram para a sua prática atual? Por quê?
3. Para além do que é previsto na matriz curricular, você participou de outras experiências na área da psicologia escolar durante a graduação (estágios extracurriculares, projetos de extensão, etc)? Caso sim, você considera estas experiências relevantes para as atividades que desempenha hoje?
4. Cite autores que têm auxiliado na fundamentação teórica da sua prática.
5. Há espaços de discussão de casos com seus pares e/ou com o seu supervisor?
6. Para você, quais contribuições o psicólogo pode dar à Educação?

Roteiro II – Desafios

7. Descreva as ações realizadas no estágio.
8. Há/houve alguma dificuldade encontrada na realização dessas ações? Se sim, qual (is)?
9. Poderia descrever alguma ação bem-sucedida no período do estágio?
10. Qual a sua percepção sobre as queixas trazidas pela escola/professores/equipe pedagógica?
11. Em sua opinião, quais os desafios que o psicólogo enfrenta para atuar nos contextos educativos?
12. Há algo que queira acrescentar?

APÊNDICE B - Carta de apresentação

Prezado (a), colaborador (a),

Meu nome é Marianne Gonçalves, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, vinculado ao Instituto de Artes, Ciências e Tecnologias da UFBA. Envio este e-mail para convidá-lo (a) a participar da pesquisa intitulada "A formação do psicólogo escolar: Uma análise das práticas formativas nos estágios profissionalizantes". Essa pesquisa tem o objetivo de conhecer as modalidades de atuação e concepções teóricas implementadas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia.

Segundo os parâmetros do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos (CEP), as respostas individuais serão manuseadas apenas pela pesquisadora e a identidade do entrevistado será preservada. Seguindo estas normas, os resultados poderão ser amplamente divulgados pela dissertação e periódicos científicos afins, com o sigilo das respostas garantido.

Para tanto, é necessário que você tenha disponibilidade em participar de uma entrevista com perguntas associadas às vivências nos estágios profissionalizantes. Vale destacar que esta é uma pesquisa acadêmica e não tem fins de avaliação de desempenho.

Peço, caso tenha interesse em participar da pesquisa, que retorne esse e-mail.

Grata por sua contribuição,

Marianne Gonçalves

APÊNDICE C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****(TCLE)**

Esta pesquisa visa investigar as práticas formativas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar e educacional. Está sendo desenvolvida por Marianne Oliveira Gonçalves, discente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, sob a orientação da Prof^a Renata Meira Veras. O objetivo principal do estudo é conhecer as modalidades de atuação e concepções teóricas predominantemente utilizadas nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Para tanto, solicitamos a sua colaboração na realização da entrevista semiestruturada, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos científicos e/ou publicá-los em revistas científicas nacionais e/ou internacionais. Na entrevista será utilizado gravador de áudio. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo pesquisador(a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição (se for o caso). Salienta-se que a pesquisa não oferece danos às dimensões física, psíquica e moral dos sujeitos envolvidos, podendo oferecer cansaço decorrente do número de perguntas presentes no questionário.

Em caso de dúvida quanto à condução ética do estudo, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Psicologia - CEPIPS. O Comitê de Ética é a instância que tem por objetivo defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Dessa forma o comitê tem o papel de avaliar e monitorar o andamento do projeto de modo que a pesquisa respeite os princípios éticos de proteção aos direitos humanos, da dignidade, da autonomia, da não maleficência, da confidencialidade e da privacidade.

Este termo é redigido em duas vias, sendo uma para o participante e outra para o pesquisador. Todas as páginas deverão ser rubricadas pelo participante da pesquisa e pelo pesquisador responsável (ou por pessoa responsável), com ambas as assinaturas apostas na última página.

Assinatura do participante ou responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Eu, _____, CPF n° _____, discente do curso de psicologia da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, telefone _____ declaro que li este documento, conheci os objetivos gerais da pesquisa intitulada “A formação do psicólogo escolar: Uma análise das práticas formativas nos estágios profissionalizantes” desenvolvida pela mestrande Marianne Oliveira Gonçalves de no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade, orientada pela profª Renata Meira Veras. Declaro que fui informado(a) da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

Santo Antônio de Jesus, ____ de _____ de _____

Assinatura do participante ou responsável legal

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Se desejar, consulte ainda a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (Conep):

Tel: (61) 3315-5878 / (61) 3315-5879

E-Mail: conep@saude.gov.br

Contato com o(a) pesquisador(a) responsável: Marianne Oliveira Gonçalves

Tel.: 71 92908598

E-mail: marianne.ogs@gmail.com

ANEXOS

ANEXO A – Estrutura Curricular do curso de psicologia UFRB 2016

DADOS DA ESTRUTURA CURRICULAR

Código: 2016.1					
Matriz Curricular: PSICOLOGIA - SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BACHARELADO - Presencial - MT					
Unidade de Vinculação: CENTRO DE CIENCIAS DA SAUDE (11.01.17)					
Município de funcionamento: SANTO ANTÔNIO DE JESUS - BA					
Período Letivo de Entrada em Vigor: 2016 . 1					
Carga Horária Mínima:					
<i>Obrigatória</i>	<i>Optativas</i>	<i>Complementar</i>			
4522h	442h	200h	Total 5164h		
Créditos Obrigatórios: 207cr Total - (107cr Práticos) / (100cr Teóricos)					
Carga Horária Obrigatória: 4522h Total - (2023h Práticas) / (2499h Teóricas)					
Carga Horária Obrigatória de Atividade Acadêmica Específica: 0 hrs					
Carga Horária de Componentes Eletivos: <i>Máxima</i> (240 horas)					
Carga Horária por Período Letivo: <i>Mínima</i> (17 horas)					
Créditos por Período Letivo: <i>Mínimo</i> 1 <i>Médio</i> 1 <i>Máximo</i> 99					
Prazos em Períodos Letivos: <i>Mínimo</i> 12 <i>Médio</i> 12 <i>Máximo</i> 14					
Componentes Optativos					
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza
GCCS277	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS282	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS285	-	(GCCS754)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS294	-	(GCCS754)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS402	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS521	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS770	-	(GCCS755)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS771	-	(GCCS755)	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS772	-	(GCCS701)	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO
GCCS773	-	(GCCS755)	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OPTATIVO

GCCS774	BRAILE - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS775	CONCEITO DE SAÚDE - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS776	DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS777	INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA ANALÍTICA - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS778	INVESTIGAÇÃO EM COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL - 68h (0cr)	-	(GCCS757) E (GCCS707)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS779	LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS780	LITERATURA, SENSIBILIDADE E PSICOLOGIA - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS781	OLHARES SOBRE A CRIANÇA - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS782	PESQUISA QUALITATIVA - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS783	PROCESSOS EDUCATIVOS E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS784	PSICOGERONTOLOGIA - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS785	PSICOPATOLOGIA DO ENVELHECIMENTO - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS786	PSICOPATOLOGIA INFANTIL - 68h (0cr)	-	(GCCS758)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS787	QUESTÕES RECENTES EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS788	REALIDADE BRASILEIRA, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS789	SEXO, GÊNERO E DESENVOLVIMENTO HUMANO - 68h (0cr)	-	(GCCS700) E (GCCS701)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS790	SURDEZ E SUAS IMPLICAÇÕES - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS791	TÉCNICAS DE MEDITAÇÃO E RELAXAMENTO - 68h (0cr)	-	(GCCS758)	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS792	TEMAS E PESQUISAS SOBRE TRABALHO - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO

GCCS793	TÓPICOS ESPECIAIS EM AVALIAÇÃO - PSICOLÓGICA I - 34h (0cr)	-	(GCCS755)	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS794	TÓPICOS ESPECIAIS EM BEHAVIORISMO I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS795	TÓPICOS ESPECIAIS EM BEHAVIORISMO II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS796	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICANÁLISE I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS797	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS798	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA III - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS799	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E ARTE I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS800	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E ARTE II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS801	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E CICLO VITAL I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS802	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E CICLO VITAL II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS803	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E CLÍNICA I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS804	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E CLÍNICA II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS805	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS806	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS807	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E ORGANIZAÇÕES I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS808	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E ORGANIZAÇÕES II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS809	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E PESQUISA I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS810	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E PESQUISA I - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS811	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E SAÚDE I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO

GCCS812	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA E SAÚDE II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS813	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO TRABALHO I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS814	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA DO TRABALHO II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS815	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA SOCIAL I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS816	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOLOGIA SOCIAL II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS817	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOPATOLOGIA I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS818	TÓPICOS ESPECIAIS EM PSICOPATOLOGIA II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS819	TÓPICOS ESPECIAIS NA ABORDAGEM COGNITIVO-COMPORTAMENTAL I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS820	TÓPICOS ESPECIAIS NA ABORDAGEM COGNITIVO-COMPORTAMENTAL II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS821	TÓPICOS ESPECIAIS NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL I - 34h (0cr)	-	-	34h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS822	TÓPICOS ESPECIAIS NA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
GCCS823	TÓPICOS ESPECIAIS EM AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA II - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA OPTATIVO
CH Total: 3230hrs.					
Componentes Complementares					
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza
CH Total: 0hrs.					
1º Nível					
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza
GCCS650	PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE I - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA OBRIGATORIO
GUFRB001	DIVERSIDADES, CULTURA E RELACOES ETNICO-RACIAIS - 68h (4cr)	-	-	51h (3cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead	DISCIPLINA OBRIGATORIO
GUFRB002	CONHECIMENTO, CIENCIA E REALIDADE - 102h (6cr)	-	-	85h (5cr) aula	DISCIPLINA OBRIGATORIO

GUFRB003	UNIVERSIDADE, SOCIEDADE E AMBIENTE - 68h (4cr)	-	-	51h (3cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead		DISCIPLINA OBRIGATORIO
GUFRB004	LABORATORIO DE LEITURA E PRODUCAO DE TEXTOS ACADEMICOS - 68h (4cr)	-	-	34h (2cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 34h (2cr) ead		DISCIPLINA OBRIGATORIO
CH Total: 374hrs.						
2º Nível						
Componente Curricular		Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza
GCCS651	PROCESSOS DE APROPRIACAO DA REALIDADE II - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.		DISCIPLINA OBRIGATORIO
GCCS652	CULTURA E SOCIEDADE - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.		DISCIPLINA OBRIGATORIO
GCCS653	ESTUDOS EM SAUDE COLETIVA - 85h (5cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead		DISCIPLINA OBRIGATORIO
GCCS654	BIOCIENCIAS - 85h (5cr)	-	-	51h (3cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO
GUFRB005	LABORATORIO DE LINGUA INGLESIA I - 34h (2cr)	-	-	17h (1cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead		DISCIPLINA OBRIGATORIO
CH Total: 340hrs.						
3º Nível						
Componente Curricular		Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza
GCCS655	PROCESSOS DE APROPRIACAO DA REALIDADE III - 119h (7cr)	-	-	51h (3cr) aula 68h (4cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO
GCCS656	SITUACAO DE SAUDE - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
				0h (0cr) est.		
GCCS698	FUNDAMENTOS BIOLOGICOS DO COMPORTAMENTO HUMANO - 102h (6cr)	-	-	68h (4cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO

GCCS698	FUNDAMENTOS BIOLOGICOS DO COMPORTAMENTO HUMANO - 102h (6cr)	-	-	68h (4cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO
GCCS699	BASES HISTORICAS E FILOSOFICAS DA PSICOLOGIA - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GUFRB006	LABORATORIO DE LINGUA INGLESIA II - 34h (2cr)	-	-	17h (1cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 391hrs.						
4º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS384	PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE IV - 68h (0cr)	-	-	0h (0cr) aula 68h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS658	SAUDE, CUIDADO E QUALIDADE DE VIDA - 68h (4cr)	-	-	51h (3cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS700	PROCESSOS PSICOLOGICOS BASICOS - 102h (6cr)	-	-	68h (4cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO
GCCS701	PSICOLOGIA E CICLO VITAL - 102h (6cr)	-	-	102h (6cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS702	NEUROPSICOLOGIA - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GUFRB007	LABORATORIO DE LINGUA INGLESIA III - 34h (2cr)	-	-	17h (1cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 442hrs.						
5º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS659	PROCESSOS DE APROPRIAÇÃO DA REALIDADE V - 68h (4cr)	-	-	0h (0cr) aula 68h (4cr) lab.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

				0h (0cr) est.		
GCCS660	ESTADO E POLITICAS DE SAUDE - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS703	PSICOLOGIA SOCIAL - 102h (6cr)	-	-	68h (4cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	BLOCO	OBRIGATORIO
GCCS704	PSICOLOGIA, SAUDE E CLINICA - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS751	COMUNICAÇÃO E EDUCAÇÃO EM SAÚDE - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GUFRB008	LABORATORIO DE LINGUA INGLESA IV - 34h (2cr)	-	-	17h (1cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est. 17h (1cr) ead	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 408hrs.						
6º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS705	PROCESSOS GRUPAIS - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS706	DIREITOS HUMANOS E POLITICAS PUBLICAS - 51h (3cr)	-	-	51h (3cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS707	PESQUISA EM PSICOLOGIA - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS708	PSICOLOGIA, EDUCACAO ESPECIAL E INCLUSAO - 85h (5cr)	-	-	85h (5cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS709	ETICA E TRABALHO - 68h (4cr)	-	-	68h (4cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 340hrs.						
7º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS752	PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA EXISTENCIAL: TEORIAS E CLÍNICA -	-	-	102h (0cr) aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

	102h (0cr)			0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.		
GCCS753	BEHAVIORISMO: TEORIA E CLÍNICA - 102h (0cr)	-	-	102h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS754	PSICANÁLISE: TEORIA E CLÍNICA - 102h (0cr)	-	-	102h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 306hrs.						
8º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS755	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA I - 85h (0cr)	-	-	85h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS756	PSICOPATOLOGIA - 102h (0cr)	-	-	102h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS757	PSICOLOGIA, ORGANIZAÇÕES E TRABALHO - 85h (0cr)	-	-	85h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 272hrs.						
9º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS758	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA II - 85h (0cr)	-	(GCCS756) E (GCCS755)	85h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS759	PRÁTICAS SOCIAIS E PROCESSO EDUCATIVOS - 68h (0cr)	-	-	68h (0cr) aula 0h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS760	ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO I - 102h (6cr)	-	(GCCS705) E (GCCS709) E (GCCS706)	0h (0cr) aula 102h (6cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 255hrs.						
10º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS761	PRÁTICAS CLÍNICAS EM PSICOLOGIA (ÊNFASE 1) - 68h (0cr)	-	(GCCS753) E (GCCS752) E (GCCS754)	0h (0cr) aula 68h (0cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS762	PRÁTICAS DE PSICOLOGIA EM	-	(GCCS753)	0h (0cr) aula	DISCIPLINA	OBRIGATORIO

	INSTITUIÇÕES DE SAÚDE (ÊNFASE 2) - 68h (0cr)		E (GCCS752) E (GCCS754)	68h (0cr) lab. 0h (0cr) est.		
GCCS763	ESTÁGIO SUPERVISIONADO BÁSICO II - 102h (6cr)	-	(GCCS705) E (GCCS709) E (GCCS706)	0h (0cr) aula 102h (6cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 238hrs.						
11º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS764	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) I - 34h (2cr)	-	(GCCS707)	0h (0cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS765	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESPECÍFICO I (ÊNFASE 1) - 272h (16cr)	-	(GCCS763) E (GCCS758) E (GCCS760)	0h (0cr) aula 272h (16cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS766	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESPECÍFICO I (ÊNFASE 2) - 272h (16cr)	-	(GCCS763) E (GCCS758) E (GCCS760)	0h (0cr) aula 272h (16cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 578hrs.						
12º Nível						
Componente Curricular	Pré-requisitos	Pré-requisitos Específicos	CH Detalhada	Tipo	Natureza	
GCCS767	TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) II - 34h (2cr)	-	(GCCS764)	0h (0cr) aula 34h (2cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS768	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESPECÍFICO II (ÊNFASE 1) - 272h (16cr)	-	(GCCS765)	0h (0cr) aula 272h (16cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
GCCS769	ESTÁGIO SUPERVISIONADO ESPECÍFICO II (ÊNFASE 2) - 272h (16cr)	-	(GCCS766)	0h (0cr) aula 272h (16cr) lab. 0h (0cr) est.	DISCIPLINA	OBRIGATORIO
CH Total: 578hrs.						

(Fonte: <https://www.ufrb.edu.br/ccs/images/DIACOL/Cursos/MATRIZ-CURRICULAR---PSICOLOGIA-2016.pdf>)

ANEXO B – Carta de aceite

Zulmira Medeiros <revistadocenciaen

sex 04/05/2018 15:30

Caixa de Entrada

Para: Sra Marianne Oliveira Gonçalv...

Cc: Renata Meira Vêras (renatavera...

Prezadas autoras,

Após análise da versão atualizada do artigo:
"ANÁLISE DA ORGANIZAÇÃO
CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA:
HISTÓRIA E CURRÍCULO" submetido à
Revista Docência do Ensino Superior, entendemos
que foram atendidas as
principais demandas dos pareceristas.

Desse modo, o trabalho está aprovado para
publicação.

O texto passará para a fase de revisão linguística e
em breve faremos
novo contato.

Agradecemos por publicar seu trabalho na RDES.

Cordialmente,
Comissão Editorial
Revista Docência do Ensino Superior
GIZ/PROGRAD/UFMG
Site: <https://seer.ufmg.br/index.php/rdes>
Facebook: revistadocenciaensinosuperior
E-mail: revistadocenciaensinosuperior@ufmg.br
ISSN (versão impressa): 2358-6338
ISSN (versão online): 2237-5864