



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**OS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E A
FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ESTADO DE GOIÁS**

Frederico Guerreiro Ferreira

Brasília, agosto de 2022



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

**OS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA
E A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR NO ESTADO DE
GOIÁS**

Frederico Guerreiro Ferreira

Tese apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Processos Educativos e Psicologia Escolar.

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a CLAISY MARIA MARINHO-ARAÚJO

Brasília, agosto de 2022

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

TESE DE DOUTORADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof.^a. Dr.^a Claisy Maria Marinho-Araujo - Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Walter Mariano de Faria Silva Neto
Departamento de Psicologia - Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Maurício Campos
Departamento de Psicologia – Universidade Federal de Catalão

Prof.^a. Dr.^a Fabrícia Teixeira Borges
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília

Prof.^a Dr.^a Mara Aparecida Lissarassa Weber
Centro Universitário de Brasília

Brasília, agosto de 2022

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me concedido saúde, disposição e sabedoria para conclusão desta etapa em minha vida, e a minha Nossa Senhora de Fátima por toda intercessão e presença cuidadosa em minha vida.

Agradeço a minha família, pelo amparo, carinho e dedicação no enfrentamento dessa experiência, especialmente meus pais, base sólida para construir meus projetos. Vocês são partícipes dessa conquista e expresso meu reconhecimento por tudo o que representam em minha vida.

À professora Claisy, minha querida orientadora, minha gratidão especial. Obrigado por sua incansável dedicação e por sempre ter acreditado em minhas potencialidades. Agradeço por sua generosidade em compartilhar os conhecimentos, afetos e experiências que me auxiliaram nessa trajetória acadêmica. Por ser uma referência e inspiração para o exercício da Psicologia, de forma compromissada, consciente e convicta.

Aos professores Mauricio Campos, Walter Mariano, Fabricia Borges, Mara Weber por terem recebido com afeto e disponibilidade o convite para participar da banca examinadora.

A Isabella, minha esposa amada, pelo apoio incondicional e pelo constante incentivo. Obrigado pelos momentos maravilhosos que dividimos e por ser uma inspiração pessoal, profissional e espiritual.

A Gabriela Guerreiro, minha querida prima, que me acolheu com imenso carinho e alegria em Brasília. Sempre solícita e atenta, não hesitou em compartilhar sua casa, rotina e afetos para que fosse possível a conclusão dessa etapa em minha vida.

Ao meu grande amigo Maurício Carvalho, por acreditar na minha capacidade e pelas diversas trocas afetivas, renovando minhas energias e trabalhando, junto comigo, para o melhor desfecho dessa pesquisa.

Aos colegas que compõem ou compuseram o Laboratório de Psicologia Escolar, Thaysa, Lorena, Matheus, Jessica, Marcos e Leonardo. Foi muito bom contar com a companhia de vocês ao longo do doutorado. Agradeço, ainda, pelos momentos de partilha e de reflexão que vivemos juntos.

A todos os meus amigos, simbolizados aqui na pessoa de Lady Daiane, por me apoiarem em todos os instantes dessa trajetória. Cada um, da sua forma, colaborou profundamente para o meu êxito nesse momento.

A Carolina Damas pelo acolhimento e escuta cuidadosa, o que me permitiu a construção de novos sentidos.

A Universidade Federal de Catalão, em especial aos professores do curso de Psicologia, agradeço o incentivo e apoio para a conclusão da tese.

Aos participantes da pesquisa, aos coordenadores das instituições que eles integram, que colaboraram com a pesquisa, pela abertura e confiança a mim dispensado.

Aos servidores do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e Desenvolvimento (PGPDE). Maria, Cláudia, Paulo e Tiago, sou muito grato pela presteza e pelo compromisso profissional de cada um de vocês.

RESUMO

Entre as diversas temáticas que permeiam os estudos da Psicologia Escolar, a formação do psicólogo tem se constituído em um relevante objeto de investigação e reflexão. Para que se alcance uma efetiva formação na área nos cursos de graduação em Psicologia são necessárias diversas iniciativas que visem construir respostas adequadas a essa complexa questão. Com o intuito de contribuir nesse processo, este estudo teve como objetivo investigar como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia (SEPs) podem se configurar como um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás. Especificamente, propôs-se: (a) identificar quais SEPs existem nos cursos de graduação em Psicologia em Goiás; (b) caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nesses Serviços; (c) compreender o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola do estado de Goiás; (d) construir indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás. A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, ancorada nos pressupostos epistemológicos e metodológicos da Psicologia histórico-cultural. O estudo foi estruturado em três etapas: a primeira caracterizou os Serviços-Escola de Goiás e sua relação com a Psicologia Escolar; a segunda apresentou um estudo de caso do SEP da UFCAT, realizado por meio de análises documentais e caracterização pormenorizada do Serviço; a terceira etapa consistiu na construção de indicadores que podem vir a ampliar a formação em Psicologia Escolar nos SEPs no estado. Diante dos resultados construídos na pesquisa empírica, a principal conclusão que emergiu desse estudo foi que há, nos SEPs de Goiás, o predomínio de uma formação clínica coadunada a uma atuação profissional com foco em atendimentos individualizados. Observou-se que, mesmo com as alterações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, com orientação para que o percurso formativo do psicólogo esteja alicerçado sob a diversidade teórico-metodológica e de

campos profissionais da Psicologia, essa não é a tendência que se verificou nesses Serviços no estado. Constatou-se que as poucas atividades desenvolvidas na área da Psicologia Escolar, consistiam, expressivamente, em acolhimento e trabalho com a queixa e o fracasso escolar; ações que ratificam concepções tradicionais e já bastante criticadas acerca do trabalho do psicólogo. Nas conclusões, apontou-se que os Serviços-Escola precisam, ainda, se firmar enquanto espaços formativo-práticos em sua amplitude, com destaque para a inserção da Psicologia Escolar crítica como necessária para viabilizar aos discentes a construção de competências de atuação na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e os contextos educativos. Por fim, foram evidenciados indicadores formativos e uma série de ações que podem ser implementados nos Serviços-Escola, com o objetivo de aprimorar a dimensão formativa e oportunizar um espaço específico para a Psicologia Escolar crítica nos SEPs; destaca-se, entre as sugestões apresentadas, a criação de um Núcleo de Psicologia Escolar no SEP/UFCAT. Como desdobramento desta pesquisa, espera-se que os conhecimentos construídos colaborem com o aperfeiçoamento da formação desenvolvida nos Serviços-Escola, com a expectativa que os avanços da Psicologia escolar, empreendidos nos últimos anos, possam contribuir com a formação e a prestação de serviços nesses espaços.

Palavras-chave: Psicologia Escolar; Serviço-Escola de Psicologia; Formação; Goiás.

ABSTRACT

Among the various themes that permeate the studies of School Psychology, the training of psychologists has become a relevant object of research and reflection. In order to achieve effective training in the area of undergraduate courses in Psychology, various initiatives are necessary that aim to build adequate responses to this complex question. With the intention of contributing to this process, this study has the objective of investigating how the Service-School two undergraduate courses in Psychology (SEPs) can be configured as an expanded space for training in School Psychology in the state of Goiás. Specifically, we propose to: (a) identify which SEPs exist in undergraduate courses in Psychology in Goiás; (b) characterize and analyze the actions developed in the area of School Psychology in Services; (c) understand the detailed operation of a Service-School of the state of Goiás; (d) build indicators that strengthen training in School Psychology in SEPs in Goiás. This research has adopted a qualitative approach, anchored in the epistemological and methodological assumptions of historical-cultural psychology. The study was structured in three stages: the first characterized the Services-School of Goiás and its relationship with School Psychology; The second presented a case study of the SEP of the University Federal of Catalão, carried out through documentary analyzes and a detailed characterization of the Service; The third stage consisted in the construction of indicators that could be expanded to training in School Psychology in non-state SEPs. Given two results constructed in the empirical research, the main conclusion that emerged from the study was that there is, not the SEPs of Goiás, or the predominance of a clinical training coupled with a professional attitude with a focus on individualized care. It was observed that, as well as the alterations proposed by the National Curriculum Guidelines, with guidance so that the psychologist's training course is focused on the theoretical-methodological diversity and the professional fields of Psychology, this is not a trend that

was verified by the Services not condition. I verified that the few activities carried out in the area of School Psychology, consisted, expressively, in the improvement and work with a complaint and or school failure; Actions that ratify traditional conceptions and have been quite criticized about the psychologist's work. In the conclusions, it is pointed out that the Services-Schools need, still, be signed as training-practical spaces in their wideness, with emphasis on the insertion of Critical School Psychology as necessary to enable students to build acting skills in a complex intersection between the psychological knowledge and the educational contexts. Finally, we have evidenced training indicators and a series of actions that can be implemented in School Services, with the objective of enhancing the training dimension and providing a specific space for Critical School Psychology in SEPs; stands out, among the suggestions presented, the creation of a Nucleus of School Psychology in SEP/ University Federal of Catalão. As an outcome of this research, it is hoped that the knowledge built will collaborate as aperfeiçoamento of the formation developed in Service-School, with the expectation that the advances of School Psychology, undertaken in recent years, can contribute to the formation and provision of services in spaces.

Keywords: School Psychology; Service-school in Psychology; Training of psychologists; Goiás.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	iv
RESUMO	vi
ABSTRACT	viii
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
INTRODUÇÃO	14
I – A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL	24
A história da formação em Psicologia no Brasil a partir de sua regulamentação no Brasil	24
As Diretrizes Curriculares Nacionais na formação em Psicologia no Brasil	35
Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais: caso da Licenciatura	47
O processo atual das Diretrizes Curriculares Nacionais	51
II - A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS	66
O desenvolvimento da Psicologia no estado de Goiás	66
III– OS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO BRASIL	87
Os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia na Formação do Psicólogo no Brasil	87
Revisão da Literatura sobre Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia	100
Caracterização da produção encontrada	102
Localidade das publicações	103
Áreas temáticas de investigação	107
Os principais elementos que caracterizam os Serviços-Escola no Brasil	115
Promover atividades de ensino, pesquisa e extensão	116
Desenvolver conhecimentos e formação do psicólogo por meio da pesquisa	122
Oferecer uma formação na articulação entre teoria e prática	123
Ofertar serviços estritamente clínicos	129
Desempenhar um importante papel social por oferecer atendimento psicológico à população de forma gratuita ou de baixo custo	132
Desenvolve parcerias junto à diversas instituições	136
Possui alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização	140
Prestar serviços de forma direta e indireta à comunidade	144
Publicações na área temática da Psicologia Escolar nos SEPs	146
Finalizando o panorama sobre os SEPs no Brasil	157
IV – OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA VINCULADOS À FORMAÇÃO NO CONTEXTO INTERNACIONAL	161
Revisão da literatura Internacional sobre Serviços de Psicologia vinculados à formação	161
Caracterização das publicações	163
Clínicas de treinamento em Psicologia	166
Documentos normativos acerca do funcionamento das clínicas de treinamento	177
Centros de Aconselhamento Universitário	184
Associações profissionais vinculadas aos Centros de Aconselhamento Universitário	194

Serviços de Psicologia Escolar	197
Serviço de Psicologia do Trabalho e das Organizações	201
Análise do panorama internacional de publicações acerca dos serviços vinculados à formação em Psicologia	202
V – A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR FUNDAMENTADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL	206
A Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano como fundamento para a Formação em Psicologia Escolar	208
Formação em Psicologia Escolar sob os fundamentos da teoria histórico-cultural	222
VI – QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO	233
Problematizações	233
Questões problematizadoras	237
Objetivo geral	237
Objetivos específicos	237
VII – METODOLOGIA	238
A Pesquisa Qualitativa e as Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural	238
Contexto e cenário do estudo: Definição do campo de investigação	248
Participantes	253
Procedimentos Metodológicos	253
Percurso e percalços metodológicos: A realização de uma pesquisa no contexto da Pandemia	253
Desenho Metodológico: Caminhos para a Construção das Informações	256
1ª Etapa – Caracterização dos SEPs em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar	258
2ª Etapa – Estudo de Caso do CEAPSI	260
3ª Etapa – Construção de indicadores que ampliem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás	267
VIII - RESULTADOS E DISCUSSÃO	270
Caracterização dos SEPs no estado de Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar	270
Identificação dos cursos de Psicologia e SEPs em funcionamento em Goiás.	271
Panorama dos principais elementos dos Serviços Escola de Psicologia.	276
a) Elementos de funcionamento e objetivos dos SEPs	276
b) Nomenclaturas dos SEPs	282
c) Equipe profissional dos SEPs de Goiás	285
d) local de funcionamento dos SEPs de Goiás	287
e) Oferta dos serviços psicológicos.	294
f) Tempo de existência dos SEPs de Goiás	295
Atividades desenvolvidas nos SEPs e sua relação com a Psicologia Escolar	296
i) Atividades gerais de ensino, pesquisa e extensão nos SEPs e na área da Psicologia Escolar.	296
Atividades formativas na área da Psicologia Escolar nos SEPs.	301
ii) Recebimento de solicitações gerais nos SEPs e na área da Psicologia Escolar.	303
iii) Serviços/atendimentos oferecidos na área da Psicologia Escolar.	310
iv) Possibilidades de maior inclusão da Psicologia Escolar nos SEPs.	315
Estudo de Caso: Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da Universidade Federal de Catalão	327
(a) Caracterização do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da	327

UFCAT.	
(b) O CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT.	333
(c) Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI	348
i) Concepção e planejamento de atividades	348
ii) Modo de funcionamento.	353
iii) Modalidades de atendimentos	354
iv) Normas e regras.	355
Sínteses e aspectos transversais dos resultados da caracterização dos SEPs de Goiás e do estudo de caso do CEAPSI	357
IX- CONSIDERAÇÕES FINAIS	369
Contribuições do Estudo	370
Limitações do Estudo e Agendas Futuras de Pesquisa.	388
REFERÊNCIAS	393
ANEXOS	426
Anexo 1. Referências da Revisão de Literatura Nacional	427
Anexo 2. Referências da Revisão de Literatura Internacional	437
Anexo 3. Tabela com a quantidade de publicação sobre os SEPs por região do país	442
Anexo 4. Folder de apresentação da pesquisa	443
Anexo 5. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	444
Anexo 6. Parecer consubstanciado do comitê de ética e pesquisa	445
Anexo 7. Formulário de Registro das IES com cursos de graduação em Psicologia no estado de Goiás	446
Anexo 8. Questionário online caracterização dos Serviços-Escola de Psicologia	447
Anexo 9. Tabela para análise das informações do manual de funcionamento do CEAPSI	449
Anexo 10. Proposta de alteração da inserção do CEAPSI no Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFCAT	450
Anexo 11. Sugestão de pontos para a criação do regulamento do núcleo de atendimento ao estudante da UFCAT no CEAPSI	454
Anexo 12. Proposta de criação e regulamento do Núcleo de Psicologia Escolar no CEAPSI	457
Anexo 13. Resultado da revisão da literatura nacional em bases de dados	462

LISTA DE TABELAS

1. Disciplinas vinculadas à Psicologia Escolar nas matrizes curriculares dos cursos de Psicologia do estado de Goiás.	84
2. Distribuição dos estudos sobre os SEPs no Brasil por áreas temáticas de investigação e referências.	107
3. Relação dos principais elementos dos SEPs e suas respectivas referências.	115
4. Análise da literatura sobre SEPs produzida na área da Psicologia Escolar.	147
5. Produções acadêmicas internacionais sobre serviços vinculados aos cursos de Psicologia de acordo com sua quantidade e áreas temáticas dos programas de formação.	165
6. Publicações que não se aprofundaram nos aspectos formativos nas clínicas de treinamento e seus temas.	185
7. Temas das publicações que discutem aspectos formativos nos centros de aconselhamento universitário.	182
8. Cursos de Psicologia no estado de Goiás por nome da instituição, natureza administrativa, data de início de funcionamento e cidade de localização.	250
9. Quantidade de cursos de Psicologia nas Regiões Geográfica Imediata de Goiás.	251
10. Objetivos do estudo e sua correlação com o desenho metodológico da pesquisa.	257
11. Quantidade de cursos de Psicologia autorizados e em atividade por Região Geográfica Imediata de Goiás.	271
12. Quantidade e situação de funcionamento dos SEPs dos cursos de Psicologia do estado de Goiás.	273
13. Quantidade e localidade dos cursos de Psicologia que responderam ao questionário on-line de acordo com suas regiões geográficas intermediárias de Goiás.	275
14. Resposta sobre os principais objetivos do Serviço-Escola conforme os participantes da pesquisa.	277
15. Respostas do questionário sobre as principais solicitações/demandas que chegam aos Serviços-Escola.	303
16. Disciplinas desenvolvidas no CEAPSI ao longo de seu funcionamento conforme o eixo da formação do curso de Psicologia.	346
17. Indicadores formativos para ampliação da presença da Psicologia Escolar nos SEPs de Goiás.	377

LISTA DE FIGURAS

1. Publicações encontradas na revisão de literatura nacional que utilizaram os SEPs apenas como local para a realização de suas investigações	102
2. Quantidade e porcentagem de termos utilizados nos nomes dos SEPs.	282
3. Distribuição dos SEPs por localidade de funcionamento.	288
4. Distribuição dos SEPs pelo seu tempo de funcionamento.	295
5. Distribuição de atividades formativas desenvolvidas pela quantidade de SEPs.	297
6. Fachada da entrada principal do CEAPSI, localizada no Campus I da UFCAT.	330
7. Placas de identificação na porta de entrada do CEAPSI, localizada no Campus I da UFCAT.	331
8. Consultório de atendimento do CEAPSI.	332

INTRODUÇÃO

A presente tese apresenta-se como requisito indispensável para obtenção do título de doutor em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar. A temática que suscitou o estudo refere-se à formação em Psicologia Escolar e sua relação com os Serviços-Escola de Psicologia, serviços vinculados à história da criação do curso de Psicologia no Brasil que têm sido, ao longo dos anos, um dos principais espaços de práticas no processo de formação do psicólogo no país.

O ensino de Psicologia no país foi regulamentado oficialmente pela Lei nº 4.119 de 27/08/1962 (Brasil, 1962a), que também normatizou a profissão de psicólogo. Desde então, a formação na área vem sendo objeto de discussões, reflexões e produções acadêmicas, notadamente intensificadas a partir da década de 2000. Destacam-se algumas temáticas: Diretrizes Curriculares Nacionais (Amendola, 2014; Brasileiro & Souza, 2010; Cruces, 2009; Marinho-Araujo, 2007; Peretta et al., 2015); relatos de experiências formativas (Asbahr, Martins, & Mazzolini, 2011; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Machado, 2014; Patias & Abaid, 2014; Ulup & Barbosa, 2012); formação continuada (Marinho-Araujo & Neves, 2007; Mendes, 2011; Mendes & Marinho-Araujo, 2016).

Embora a Psicologia Escolar tenha sido comumente considerada uma área tradicional de formação em Psicologia, são estudos mais recentes (Peretta et al., 2015, Silva-Neto, 2014; Silva-Neto et al., 2017) que evidenciam limitações na graduação em relação às orientações teórico-metodológicas específicas da área que forneçam suporte ao enfrentamento dos inúmeros desafios que se presentificam no complexo cotidiano dos contextos escolares. Há escassez na oferta de disciplinas e estágios nesse campo e, além disso, poucas instituições do país adotam ênfases relacionadas à Psicologia Escolar. Essa situação evidencia lacunas que comprometem a formação do psicólogo e seu futuro exercício profissional quando realizados em contextos educativos, especialmente para o desenvolvimento de práticas comprometidas ética e politicamente com esses cenários de

atuação (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Silva-Neto et al., 2014; Silva-Neto et al. 2017; Silva-Neto & Guzzo, 2016; Tizzei, 2014).

Nas últimas duas décadas, pode-se constatar um aumento no interesse e na dedicação de pesquisadores a respeito da formação em Psicologia no Brasil. Entre diversos fatores para a mobilização de estudos e reflexões nessa temática, destaca-se a homologação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia (Ministério da Educação, 2004). Esse documento, revisado em 2011 (Ministério da Educação, 2011) e 2019 (Ministério da Educação, 2019), contém as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação das Instituições de Ensino Superior que formam psicólogos no país. As DCN (Ministério da Educação, 2011) asseguram uma formação básica de cunho científico e, ao mesmo tempo, possibilitam a elaboração de matrizes curriculares que possam atender às realidades locais. Percebe-se que os princípios presentes nas Diretrizes se detêm na tentativa de romper com a lógica do modelo formativo único, o que fica claro na extinção do Currículo Mínimo e a supressão de suas orientações que definiam disciplinas obrigatórias aos cursos de Psicologia em todos o país. (Campos, 2014).

Entre outras recomendações, as DCN (Ministério da Educação, 2011) instituem a necessidade da oferta de ênfases curriculares e da instalação de um Serviço-Escola de Psicologia (SEP). Mesmo que, em sua maioria, os cursos de Psicologia já disponibilizassem espaços para o desenvolvimento de atividades de estágio, as ponderações constantes nas Diretrizes evidenciam uma ampliação da visão quanto à natureza dos serviços prestados nesses espaços, assim como sua descrição nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs). Tal necessidade fez-se presente uma vez que o perfil de formação tem se modificado rapidamente, ampliando-se a questões sociopolíticas

contextuais, fazendo com que as chamadas "Clínicas-Escola" (nome que faz clara alusão à prática clínica, predominante historicamente no SEP) ampliassem suas áreas de atuação, oferecendo espaços para práticas voltadas à inserção social.

A respeito da instalação e do funcionamento dos SEPs, o Artigo 25 das DCN aponta que "o projeto de curso deve prever a instalação de um serviço de Psicologia", destacando como objetivos: "responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido" (Ministério da Educação, 2011). Nessa perspectiva, percebe-se a definição de dois eixos norteadores para o exercício das atividades nos SEPs: propiciar o desenvolvimento das competências dos estudantes e oferecer serviços às demandas da comunidade em que está alocado.

Em relação ao primeiro princípio norteador, compreende-se que, para alcançá-lo, o projeto de curso precisa descrever com clareza as competências que propõe desenvolver no discente, baseadas no perfil do egresso e, especificamente, em concordância com as ênfases curriculares oferecidas. Já o segundo princípio norteador sinaliza para a necessidade de uma oferta de serviços adequados à realidade da comunidade da qual os discentes fazem parte. Sei e Gomes (2017) asseguram que a prestação de assistência psicológica à comunidade é um papel social extremamente relevante nesses centros de serviços. Para tal, entende-se que as atividades desenvolvidas não devam estar restritas a um espaço físico específico (em um consultório, por exemplo), mas, sim, sempre que possível, inseridas no campo de vivência daqueles que são alvo das intervenções.

A partir das DCN (Ministério da Educação, 2011) pode-se definir que o propósito dos SEPs é incluir uma gama maior de modos de intervenção do psicólogo para além do estritamente clínico e ampliar suas áreas de atuação. Apesar de um grande passo, pode-se constatar que de fato apenas as mudanças nas legislações não são suficientes para

propiciar transformações nas práticas históricas. Em um estudo de revisão de literatura nacional acerca das práticas desenvolvidas nos Serviços-Escola de Psicologia, Amaral et al. (2012) descreveram que as publicações científicas da área buscam, em sua grande maioria, a caracterização de práticas clínicas, sendo os temas mais abordados nas publicações a representação social do psicólogo, o papel do supervisor de estágio, a descrição da clientela, os processos de triagem, e o atendimento infantil. A prática em Psicologia Escolar foi relatada apenas em um único artigo, do universo de 45 publicações analisadas nesse estudo de revisão. As autoras também evidenciaram a pouca existência de publicações no país referentes aos SEPs, o que dificulta a possibilidade de se desenvolver uma visão ampliada sobre esses centros de formação e a construção de um panorama de atendimentos desses serviços no Brasil.

O interesse pela temática da formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola também está relacionado com o percurso profissional do pesquisador. Ingressei no cargo de psicólogo escolar no Instituto Federal de Goiás, onde atuei de 2013 a 2014, sendo redistribuído à Universidade Federal de Catalão (UFCAT) para trabalhar como psicólogo responsável técnico pelo Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), o SEP do curso de Psicologia da UFCAT; permaneço em exercício nesse cargo até o presente momento. Ao atuar nesse serviço, após ter experienciado a prática profissional em Psicologia Escolar, fui percebendo que aquele espaço se constituiria em um campo profícuo para a formação e a prática nessa área, a partir da própria demanda por atendimento apresentada pela população que buscava os atendimentos do Serviço-Escola

De acordo com dados, sistematizado pela equipe administrativa do CEAPSI entre os anos 2016 a 2018, mais de 70% dos encaminhamentos na faixa etária de seis a 14 anos tinham como origem questões escolares, e mais de 40% da procura adulta foram de estudantes da própria universidade, que chegavam com a solicitação de atendimento, em

sua maioria, relacionados a questões acadêmicas. É importante pontuar que o único atendimento oferecido a essa população era a psicoterapia, visto que até então a única atividade desenvolvida nos cinco primeiros anos de funcionamento do Serviço era o estágio supervisionado da ênfase curricular em processos clínicos.

A constatação da preponderância de uma abordagem formativa única no CEAPSI motivou o pesquisador a problematizar a necessidade de se desenvolver outras ações de ensino no serviço, para além do campo da Psicologia Clínica, tais como estágios básicos, atividades práticas de disciplinas, e oferta de estágios de outras ênfases curriculares, além da execução de projetos de extensão e pesquisa nas áreas da Psicologia presentes no curso, entre elas, a Psicologia Escolar. É importante destacar que há, na defesa por esta ampliação dos SEPs e maior inserção da Psicologia Escolar nesses espaços, consonância com a finalidade dos Serviços-Escola preconizada nas DCN (Ministério da Educação, 2011).

A partir da promulgação das DCN (Ministério da Educação, 2011) para os cursos de graduação em Psicologia, que orientam a construção de um perfil profissional competente e comprometido historicamente com as demandas sociais, a Psicologia Escolar se coloca como um campo de fundamental relevância para o processo de formação dos futuros psicólogos. Visto que essa área auxilia o aprimoramento de práticas formativas que consideram e valorizam os contextos escolares como importantes espaços da atuação profissional, nos quais ocorrem significativos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Acredita-se que a maior presença da área nos SEPs, com sua significativa produção teórica, possa mobilizar o desenvolvimento de diversas competências necessárias aos futuros profissionais, especialmente para atuação na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional. Espera-se, ainda, que a

maior inserção da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola possibilite significativas transformações nesses espaços, proporcionando uma formação ampla aos estudantes, para que sejam capazes de construir ações comprometidas com a promoção dos processos de desenvolvimento humano, a conscientização e a emancipação social e crítica dos participantes dos cenários educativos.

Sob essas condições, a pesquisa teve como objetivo investigar como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás. A tese defendida neste trabalho é que os SEPs em Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Espera-se que, a partir dos resultados deste estudo, possam surgir orientações para a formação em Psicologia Escolar a serem oportunizadas nos Serviços-Escola, consolidando esses espaços como lócus plural e fértil para a atuação profissional do psicólogo escolar. Defende-se a relevância da Psicologia Escolar na formação em Psicologia para proporcionar aos futuros psicólogos condições de realizarem intervenções que superem a lógica patologizante e adaptacionista que ainda está presente em muitos cursos de graduação no país (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Ferreira et al., 2019).

Considerando o campo educativo como um dos mais importantes e necessários contextos de atuação da Psicologia, este estudo assume uma relevância científica, ao propor contribuir para a reflexão acerca da formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola dos cursos de graduação, evidenciando as potencialidades da área para o aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

No âmbito científico, investigar os Serviços-Escola em Goiás também se torna relevante, uma vez que a maioria das pesquisas relacionadas aos SEPs é produzida para

caracterizar clientelas e práticas clínicas, não se dedicando a apresentar propostas que norteiam o desenvolvimento da formação em Psicologia Escolar nesses contextos (Amaral et al., 2012; Galindo et al., 2019; Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Gomes & Dimestein, 2016; Maravieski & Serralta, 2011; Oliveira et al., 2014; Pavoski et al., 2018). Além disso, compreendendo os SEPs como espaços privilegiados de construção de conhecimento e da formação em Psicologia, torna-se importante a revisão periódica de suas práticas, com o objetivo de aperfeiçoar seu funcionamento tanto para a população atendida quanto para a formação dos estudantes.

Os SEPs têm sido caracterizados por favorecer a produção de conhecimento e a formação por meio da pesquisa nos diversos campos de atuação do psicólogo (Oliveira, 2017); porém, pesquisas apontam que esses contextos ainda se constituem como espaços em que predominam ações formativas de caráter clínico (Amaral et al., 2012; Galindo et al., 2019; Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Gomes & Dimestein, 2016; Maravieski & Serralta, 2011; Pavoski et al., 2018). Esses serviços também têm sido identificados por possibilitarem a promoção de uma formação profissional alicerçada no compromisso social (Marturano et al., 2014). A partir dessas características, acredita-se que há forte potencialidade para também serem ofertadas, nos SEPs, oportunidades de formação de excelência em Psicologia Escolar.

Defende-se uma efetiva inserção da Psicologia Escolar Crítica nos Serviços-Escola para que os avanços da área, empreendidos nos últimos anos, possam colaborar com a formação e a prestação de serviços nesses espaços, ampliando os significados apenas atrelados à queixa e ao fracasso e potencializando ações que visem o sucesso escolar, por meio do fortalecimento coletivo das instituições educativas e seus atores. Acredita-se que ações desenvolvidas pela Psicologia Escolar nos SEPs possam favorecer a construção de um perfil profissional comprometido com a promoção dos processos de

desenvolvimento humano, a conscientização e a emancipação social e crítica dos participantes dos contextos educativos. Os Serviços-Escola podem contribuir com a formação de psicólogos escolares para serem capazes de realizar intervenções que contribuam com a transformação de cenários de opressão e exclusão presentes nos espaços educacionais, com base no respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa.

Cabe pontuar que, nesse estudo, compreende-se que não existe uma perspectiva única, hegemônica e uniforme de Psicologia Escolar. Por esta razão, demarca-se que a defesa pela maior inserção desse campo nos SEPs, expressa nessa pesquisa, coaduna-se a uma perspectiva crítica da área. Se, por um lado, existem processos formativos em Psicologia Escolar que ainda podem subsidiar atuações que reiterem a classificação, normatização e a rotulação de estudantes, por outro, é expressivo o desenvolvimento de iniciativas na área na consolidação de uma formação sustentada por uma noção crítica, histórica, social e relacional dos fenômenos educacionais, bem como por concepções de desenvolvimento e aprendizagem não deterministas, que dão forma a outras proposições de atuação, mais institucionais e coletivas (Marinho-Araujo, 2016).

A perspectiva crítica que subsidia esse estudo pode ser entendida como um projeto de profissão compromissada com a transformação da desigual realidade do país e com a superação das injustas condições de vida da maioria da população. Defende-se uma Psicologia voltada à mudança social, e não só à reprodução de conceitos e fazeres ideológicos que corroboram o status quo capitalista e que centra sua atuação no estudante e sua família, desconsiderando a escola como instituição social que reproduz as contradições da sociedade que pertence.

A proposta de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar implica, dentre outras necessidades, a de compreender o contexto escolar a partir de um olhar ético e

político que entenda como a lógica capitalista afeta as políticas públicas, as relações interpessoais e o cotidiano educacional como um todo. Em contraponto, a Psicologia Escolar crítica propõe ações focadas no empoderamento dos atores escolares, na conscientização de suas potencialidades e sucessos, visando transformações sociais para muitos (Marinho-Araujo, 2016). Em resumo, pode-se afirmar que a Psicologia Escolar Crítica fundamenta as bases teórico-práticas para a construção de uma Psicologia que supere visões tradicionais construídas na história dos conhecimentos psicológicos e como possibilidade de anular dicotomias: natural/social, interno/externo, psíquico/orgânico e outras, apoiada em uma visão dialética do fenômeno psicológico.

Para a estruturação desta tese, procedeu-se à organização em nove capítulos. O primeiro é dedicado à historicidade da formação do psicólogo no Brasil, recuperada pelos principais documentos norteadores. O segundo capítulo discorre sobre a formação em Psicologia no estado de Goiás. O terceiro, apresenta a revisão nacional da literatura referente aos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, apontando suas principais características, concepções e temáticas retratadas nas publicações.

O quarto capítulo expõe uma revisão internacional da literatura sobre os serviços de Psicologia vinculados à formação do psicólogo pelo mundo.

O quinto capítulo evidencia os fundamentos teóricos da pesquisa, subsidiados pela Psicologia histórico-cultural, como defesa epistemológica para a formação em Psicologia Escolar. O sexto capítulo elucida as questões e os objetivos norteadores do presente estudo. O sétimo capítulo apresenta os fundamentos metodológicos que nortearam o processo de construção e análise das informações que ocorrerão ao longo da pesquisa, bem como, a descrição de contextos, cenários, participantes e etapas da pesquisa.

No oitavo capítulo, são apresentados e discutidos os resultados da caracterização dos SEPs em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar e do estudo de caso do

CEAPSI, o SEP da UFCAT. No nono, são apresentadas as considerações finais do estudo e, ao final do trabalho, são relacionadas as referências bibliográficas e anexos.

CAPÍTULO I

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO BRASIL

Este capítulo apresenta e discute a formação em Psicologia no Brasil à luz de dois documentos: o Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia (Ministério da Educação, 2004, 2011), contemplando, ainda, o processo atual de reelaboração e aprovação das DCN (Ministério da Educação, 2019). A escolha por recuperar historicamente a formação por meio desses documentos se deve pela relevância dessas leis que são referências para as Instituições de Ensino Superior (IES) na organização e construção de suas propostas pedagógicas.

A história da formação em Psicologia a partir da sua regulamentação no Brasil

A história da Psicologia no Brasil pode ser analisada sob diferentes marcos cronológicos ou a partir dos acontecimentos mais relevantes para a sua construção. Existem publicações que trouxeram à tona reflexões importantes sobre essa temática, seja a partir do processo de ensino, descrevendo o desenvolvimento da Psicologia nos Colégios Jesuítas, nas Escolas Normais, nas Faculdades de Direito e Medicina e nas Universidades que ofertavam o curso (Antunes, 2014; Campos, 2014; Jacó-Vilela, 2012; Rodrigues, 2010; Sganderla, 2015); seja a partir do processo de profissionalização, apresentando o avanço da área no Brasil vinculada às práticas em hospitais e demais órgãos de saúde (Antunes, 2014; Araújo, 2014; Pereira & Pereira Neto, 2003). Tendo em vista o tema e os objetivos do presente estudo, a formação em Psicologia no Brasil será discutida a partir de marcos legais advindos do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) e das Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2004, 2011, 2019), que se constituíram como documentos de referência sobre princípios, fundamentos e procedimentos que orientam as IES na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação dos seus programas formativos.

A partir da década de 1950, houve uma intensa mobilização de sindicatos, associações e instituições de ensino junto aos poderes Executivo e Legislativo para demonstrar o desenvolvimento social, científico e as aplicações da Psicologia que já se posicionavam, à época, em favor da institucionalização da profissão e da normatização da formação no Brasil (Furtado, 2012; Espinha, 2017). Entretanto, somente em 1962, a profissão do psicólogo no país foi regulamentada pela sanção da Lei nº 4.119 de 27/08/1962 (Brasil, 1962a). A formação foi aprovada por meio do Parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação (CFE), em 19/12/1962 (Brasil, 1962b), que fixou um Currículo Mínimo para os cursos de graduação em Psicologia.

O Parecer que fundamentou a Resolução desse documento (Brasil, 1962a) estabeleceu que a formação em Psicologia ocorreria em três níveis, cada qual com uma duração e um foco: o Bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; a Licenciatura (4 anos), voltada para a formação do professor de Psicologia; e a formação do psicólogo (05 anos), dirigida ao preparo profissional, sendo a única que permitia o exercício pleno da profissão. De acordo com o Currículo Mínimo (Brasil, 1962a), a organização do curso para o Bacharelado e a Licenciatura compreendia sete matérias: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Para a obtenção do diploma de psicólogo, além dessas disciplinas, o currículo previa mais cinco, sendo duas obrigatórias e três optativas: Técnicas de Exame, Aconselhamento Psicológico e Ética Profissional eram obrigatórias. As outras três disciplinas deveriam ser escolhidas entre: Psicologia do Excepcional; Dinâmica de Grupo e Relações Humanas; Pedagogia Terapêutica; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; Teorias e Técnicas Psicoterápicas; Seleção e Orientação Profissional; e Psicologia da Indústria.

Em relação às condições para funcionamento do curso, a Lei nº 4.119 (Brasil, 1962b) determinou que ele deveria “possuir serviços clínicos e serviços de aplicação à Educação e ao Trabalho, abertos ao público, gratuitos ou remunerados, de acordo com o tipo de formação que pretendiam oferecer nesse nível de Curso” (Brasil, 1962b, art. 7º, alínea b). Essa exigência demonstra um elo entre os cursos e a sociedade por meio da oferta de serviços psicológicos, e elege essas três áreas de atuação para prestação de atendimento à comunidade que, mais tarde, se tornaram contextos clássicos de intervenção do psicólogo. Nesse estudo, interessa, especificamente, entender como foram implementados os atendimentos aplicados à Educação, área de interface com a Psicologia Escolar. Espera-se, com a revisão de literatura acerca dos SEPs no Brasil, compreender como ocorreu o processo de desenvolvimento desses serviços no país, bem como verificar se a Psicologia Escolar contribuiu efetivamente com a formação de psicólogos nesses espaços e com a prestação de serviços à comunidade.

No tocante aos estágios, a Lei nº 4.119 (Brasil, 1962b) estipulou que essas atividades, bem como as “observações práticas”, poderiam ser realizadas em instituições da localidade, a critério dos professores do curso. A Resolução do CFE (Brasil, 1962a) definiu os estágios como período de treinamento prático supervisionado (Brasil, 1962a, Art. 2º, alínea b), que deveria ocorrer no último ano do curso, quando se estabelecia, para além do bacharelado, a formação do psicólogo. A respeito dos estágios, o Parecer que fundamentou a Resolução do Currículo Mínimo, apontava que:

O trabalho do Psicólogo – é sempre, no fundo, uma tarefa de educação, ou reeducação que se vale de técnicas próprias cujo domínio é impossível sem o devido treinamento prático. Assim, tal como ocorre no ensino médico e agora se exige para qualquer modalidade de licenciatura, a sua formação teórico experimental terá de completar-se com um estágio, que se desenvolva em situação

real, ao longo de pelo menos 500 horas de atividades – e obedeça à imediata supervisão dos órgãos por ela responsáveis (Brasil, 1962a, p. 2).

Evidencia-se, com esse Parecer, o estabelecimento da carga horária mínima para as atividades de estágio e sua oficialização como um elemento essencial nos cursos de Psicologia. Hoje, a conceituação de estágio como um “treinamento prático de habilidades” pode ser considerada controversa, visto que essa terminologia remete a uma formação que privilegia a dimensão técnica da ação profissional em detrimento de outros importantes aspectos formativos. No entanto, à época, início dos anos 1960, essa definição possuía um caráter inovador, por posicionar a Psicologia no patamar de profissões que precisariam de uma vivência prática, real, supervisionada e com embasamento científico.

Compreende-se que o modelo formativo preconizado naquele momento histórico era o de um ciclo comum, que previa a duração do curso em quatro anos, para o bacharelado e a licenciatura, e em cinco para a formação do psicólogo. Esse modelo ficou conhecido como “4 + 1”, por meio do qual a formação teórica aconteceria nos quatro primeiros anos e no quinto ano ocorreria a formação profissional. Concorda-se com a avaliação de Cury e Neto (2014) que, ao analisarem o Currículo Mínimo, apontaram que esse documento refletia a lógica de uma formação que ia dos fundamentos e da experimentação aos estágios profissionais e à aplicação, por determinar a ocorrência do exercício da prática apenas para a formação do psicólogo, realizados, na grande parte dos cursos, no último ano da formação.

Essa estrutura curricular pressupunha que primeiro o estudante deveria dominar a teoria para depois ser capaz de desenvolver a prática, em uma relação supostamente linear. É importante destacar que, nesta pesquisa de doutorado, entende-se a relação entre teoria e prática como processos dinâmicos, interdependentes e indissociáveis, que devem

ocorrer ao longo do processo formativo. Por essa razão, julga-se problemática aquela organização curricular, que não estabelecia atividades de estágios para todas as habilitações da formação, além de pressupor que a prática sempre deveria ser precedida pela teoria. Essa perspectiva pode levar a entender o processo educativo em uma lógica na qual a teoria irá proporcionar soluções prontas para os desafios profissionais e as formas de atuação, que seriam apenas aplicação dos fundamentos teóricos.

Na análise do Parecer e da Resolução do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) compreende-se que a racionalidade desse primeiro currículo de Psicologia estava organizada a partir de disciplinas e matérias consideradas essenciais para a formação. As disciplinas eram apresentadas na forma de enunciados, sem uma descrição detalhada de conteúdos, apenas fazendo referência a assuntos que deveriam ser ensinados/transmitidos aos estudantes. Pressupunha-se, assim, que o processo de ensino-aprendizagem aconteceria a partir da transmissão de uma gama especificada de conteúdos a serem assimilados pelos discentes; uma aprendizagem, portanto, pautada no acúmulo de informações.

De acordo com Vieira-Santos (2016), a formação profissional em Psicologia nos anos que seguiram à implementação do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) até o início dos anos 1990, foi alvo de inúmeras investigações; entre elas, destacam-se as pesquisas conduzidas pelo Sistema Conselhos para identificar quem era o psicólogo brasileiro (Conselho Federal de Psicologia, 1988) e mapear as tendências já consolidadas de atuação profissional, bem como aquelas consideradas como emergentes (Conselho Federal de Psicologia, 1992, 1994). Vieira-Santos (2016), em seu estudo de revisão de literatura sobre a formação em Psicologia, analisa essas publicações e identifica seis características importantes e inter-relacionadas presentes na formação que ocorria naquele período, bem como as críticas relacionadas a elas.

A primeira característica apresentada por Vieira-Santos (2016), decorrente da própria noção de currículo mínimo, seria a formação baseada na reprodução de informação. A autora aponta investigações que ilustram a preocupação existente com um currículo baseado em conteúdos que precisariam ser dominados pelo estudante, mas que muitas vezes eram tratados de forma fragmentada e desvinculada da prática profissional. Igualmente, os estudos de Bernardes (2012) e Tonial (2014) apontaram que, naquela época, existia na formação pouca articulação entre teoria e prática, com a transmissão de conhecimentos ocorrendo por meio de disciplinas que não se correlacionavam e eram isoladas dos problemas e dos processos concretos do contexto social em que ocorriam (Bernardes, 2012; Campos, 2014; Tonial, 2014). Associado a isso, esses autores, discutiram que o Parecer e a Resolução do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) não previam condições para que o estudante participasse de trabalhos de pesquisa, apresentando uma formação com pouca experiência científica e com conhecimentos, muitas vezes, importados de uma realidade distinta daquela encontrada no país.

A segunda característica evidenciada por Vieira-Santos (2016) dizia respeito à divisão da formação em três grandes áreas da Psicologia. Embora a normativa previsse uma formação generalista do psicólogo, a autora aponta que não era isso que acontecia de fato, visto que muitos cursos estruturavam seus currículos de forma a obrigar o estudante a escolher uma área de atuação para realizar o estágio. As áreas mais privilegiadas por meio da oferta de estágio eram a clínica, a escolar e a industrial, aquelas mesmas áreas determinadas aos serviços de Psicologia vinculados aos cursos. Como apontam Fernandes et al. (2018), a concepção de formação que predominava até então era a de uma especialização precoce, que se alicerçava sob uma visão de educação e de atuação profissional compartimentalizada em áreas.

A terceira característica que se destacava para Vieira-Santos (2016) era o predomínio da área de atuação clínica. Devido à grande influência da Psicanálise e da Medicina no desenvolvimento da Psicologia no Brasil, a autora aponta que o modelo de atuação dessas áreas, baseado no trabalho com indivíduos isolados e na visão biomédica com foco na doença, teve grande impacto sobre a formação. Essa informação é corroborada por Cury e Neto (2014) e Rudá et al. (2015), que evidenciam que, até o fim dos anos 1990, a ênfase nos cursos de Psicologia era para a atuação clínica, com foco na família e no indivíduo, alicerçada predominantemente no saber psicanalítico e em contextos de trabalho de cunho privado. Por esses motivos, nas três décadas seguintes à regulamentação da profissão e formação em Psicologia, viu-se a área da clínica ganhar hegemonia nos currículos (Cury e Neto, 2014; Rudá et al., 2015)

A quarta característica apresentada pela autora estava estreitamente relacionada à anterior, com o reconhecimento social da atuação do psicólogo apenas como um profissional da área clínica. De acordo com Vieira-Santos (2016), a imagem do psicólogo neste período estava fortemente atrelada à prática no consultório; mesmo quando a atuação ocorria em locais diversos, ou com populações distintas, os profissionais mantinham o modelo clínico nas diferentes modalidades de intervenção. Essa postura, que elegia a clínica como única forma de atuação possível, conservava a visão do psicólogo como um profissional liberal cuja intervenção estava voltada para uma elite economicamente favorecida, o que gerava um escasso acesso aos serviços psicológicos para a população geral

A quinta característica dizia respeito à distinção entre a formação teórica e a formação prática. Nas três primeiras décadas da regulamentação da profissão, como apontado na análise das atividades de estágios, era esperado que as experiências teóricas, durante as disciplinas de “sala de aula”, levassem o estudante a um acúmulo de

informações que posteriormente seriam utilizadas nas atividades práticas. A autora aponta que, enquanto os conhecimentos teóricos estavam maciçamente presentes nas disciplinas do curso, as oportunidades de exercitá-los em situações reais eram escassas e, na maioria das vezes, restritas às poucas oportunidades de estágio, demonstrando, assim, uma fragmentação dos conhecimentos e uma formação desvinculada das necessidades profissionais.

A sexta e última característica evidenciada por Vieira-Santos (2016) é a desvinculação entre a formação e a realidade social com a qual o psicólogo se deparava após a conclusão do curso. De acordo com a autora, esse elemento parecia estar na base de todas as demais, sendo um dos aspectos da formação mais criticado na literatura. A falta de articulação entre teoria e prática já era apontada, anos antes, pela pesquisa de Bastos e Gomide (1989), em parceria com o Conselho Federal de Psicologia, investigaram a atuação e a formação dos psicólogos brasileiros entre os anos de 1987 e 1988. Esse estudo constatou que 52% dos participantes relataram ter obtido, no período da graduação, conhecimentos insuficientes acerca da realidade socioeconômica dos contextos de atuação profissional, bem como pouco aprenderam sobre a função social do psicólogo. Essas informações indicaram uma contradição entre a formação decorrente do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) e os conhecimentos necessários para a realização de intervenções profissionais condizentes com a realidade da população do país e suas especificidades culturais.

O estudo de Bastos e Gomide (1989) evidenciou, ainda, outros descontentamentos dos psicólogos com sua própria formação. No que diz respeito à fundamentação filosófica, metodológica e científica, mais de 50% dos participantes da pesquisa se mostraram insatisfeitos com os conhecimentos adquiridos durante a graduação, e esse índice de desaprovação foi para 64,4% quando se referiu ao desapontamento com a

experiência científica. A esse respeito, Nico e Kovac (2003), ao analisarem as publicações acerca da formação em Psicologia nas primeiras décadas de sua regulamentação no país, apontam uma tendência geral nos textos de evidenciarem a necessidade de reformulações dos cursos e currículos para que pudessem oferecer uma sólida formação teórica associada à pesquisa e à prestação de serviços à comunidade. A literatura analisada pelos autores indicava a urgência de se implementar ações formativas que de fato coadunassem com as realidades políticas, culturais e científicas da sociedade, contrapondo-se à formação que predominava até então, baseada em uma suposta neutralidade científica e política.

A grande expansão do número de formados em Psicologia no final da década de 1970 e início dos anos 1980, ocorrida em função da proliferação dos cursos de graduação em instituições de ensino particular no Brasil, foi outro elemento evidenciado por Bastos e Gomide (1989) que influenciou significativamente a formação na área no país. Os autores apontam que em 1985 chegou-se ao quantitativo de 102.862 graduados em Psicologia; entretanto, apenas cerca de 50% desses formados se registraram no Conselho de classe, evidenciando um baixo índice de inserção no mercado após a formação. Dentre os inscritos no Conselho de Psicologia, cerca de 40% não trabalhavam exclusivamente como psicólogos, atuando em outra área ou estavam desempregados. Sobre essa realidade, Campos (2010), em texto sobre a função social do psicólogo, publicado originalmente em 1983, aponta que, entre outros aspectos, essa saturação do mercado de trabalho de atendimento destinado às classes de renda mais alta instaurou uma crise na relação entre a Psicologia e a sociedade, desencadeando uma série de reflexões acerca do papel social do psicólogo e sua formação no país.

De acordo com a autora, essa crise foi fruto da contradição entre a Psicologia, que se apresentava como “uma das categorias de intelectuais orgânicos da burguesia” (p. 213),

e o surgimento de novas demandas a ela direcionadas. Com as mudanças nas condições políticas, econômicas e sociais do país e a expansão no número de graduados, a tônica da atuação do psicólogo, que era o atendimento às camadas mais ricas da sociedade, mostrou-se insuficiente para absorver a mão-de-obra recém formada. Essa situação culminou em um processo de busca por ampliação do mercado de trabalho para os profissionais, que começaram a prestar serviços às classes de menor renda, intensificando os debates e as problematizações acerca da relação entre a atuação do psicólogo e as classes dominantes do país (Antunes, 2012; Espinha, 2017).

No período de redemocratização do país, houve o fortalecimento da defesa pela ruptura com a tradição de uma Psicologia acessível a poucos, e o discurso pela necessidade de se construir um novo lugar para essa ciência que estivesse a serviço dos interesses da maior parte da população. Nesse contexto, de acordo com Pessotti (1988) e Antunes (2012), houve também um movimento de críticas e problematizações acerca da formação decorrente do Currículo Mínimo e a sua forte tendência em reproduzir, de forma acrítica, a ideologia dominante, além de importar, sem as devidas adaptações, conhecimentos advindos de outras realidades. Em contraposição a esse processo formativo em vigor e sua defasagem curricular entre teoria e prática, estabeleceu-se uma argumentação em prol da formação pautada a partir da análise das necessidades sociais e da problematização do que classicamente vinha sendo considerado como ocupações dos psicólogos.

Outra crítica realizada acerca da formação decorrente do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) feita pelo Sistema Conselhos¹ em conjunto com algumas instituições de ensino superior (Campos, 2014; Tonial, 2014; Rudá et al., 2015) era o fato dessa

¹ De acordo com o Decreto nº 79.822, de 17 de junho de 1977, o Conselho Federal de Psicologia juntamente com os Conselhos Regionais de Psicologia formam o Sistema Conselhos.

regulamentação gerar um engessamento e a padronização da formação, visto que todos os cursos de Psicologia do Brasil deveriam seguir a mesma matriz curricular. A insatisfação entre os professores e estudantes com esse currículo de estrutura rígida e com um número extenso de disciplinas somada às críticas com a divisão da formação em habilitações e com o desenho de formação “4+1” (na qual a preparação teórica aconteceria nos quatro primeiros anos e no quinto ano ocorreria a preparação profissional) foram os principais motivos de descontentamento com a formação decorrente do Currículo Mínimo (Bernardes, 2012; Jacó-Vilela, 2012).

Esse conjunto de críticas levou à constatação do esgotamento desse modelo de formação. Duas principais frentes de mobilização política se fortaleceram: a primeira, em torno da necessidade da reformulação curricular, e, a segunda, pela renovação do compromisso social da Psicologia. Como substituto à formação organizada pelo Currículo Mínimo, o Sistema Conselhos, as Entidades e Associações em Psicologia deram início a uma mobilização em prol da construção de uma nova orientação para a formação profissional, que observasse a realidade social brasileira e que estivesse comprometida com a promoção da qualidade de vida da população (Bernardes, 2012; Cury e Neto, 2014; Rudá et al., 2015).

De 1962, quando foi regulamentada a profissão (Brasil, 1962b) e criado o Currículo Mínimo (Brasil, 1962a) para orientar a formação de novos profissionais, até 2004, quando foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, inúmeras mudanças na conjuntura social e política do país exigiriam uma revisão da formação e no exercício da Psicologia como ciência e profissão. Tanto o Parecer nº 403/62 quanto a Resolução que o regulamenta foram revogados pela Resolução CNE/CES nº 8, em 07/05/2004 (Ministério da Educação, 2004), que instituiu

as Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, cuja análise será apresentada em seguida.

As Diretrizes Curriculares Nacionais na formação em Psicologia no Brasil

Para a elaboração da Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004 (Ministério da Educação, 2004), um longo e sinuoso percurso na história foi necessário desde à aprovação do Parecer nº 403/62 (Brasil, 1962a). Intensos debates e mobilizações ocorreram entre o Sistema Conselhos de Psicologia, as Instituições de Ensino Superior, as associações científicas, o Ministério da Educação e o Conselho Federal de Educação acerca da formação em Psicologia na direção da construção de novas orientações que culminaram nas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2004). As teses de Jonsson (2011) e de Campos (2014) descrevem esse processo, analisando de forma histórica, política e pedagógica os mais de 40 anos que culminaram na Resolução de aprovação das DCN, no início de 2004, baseada no Parecer nº 62/04, de 19 de fevereiro de 2004 (Ministério da Educação, 2004).

Entre os diversos acontecimentos no processo de construção das DCN, pode-se destacar, em 1994, a constituição de uma Comissão de Especialistas em ensino de Psicologia, por deliberação do Ministério da Educação, para propor e discutir alternativas à formação na área. As duas principais questões levantadas pela comissão foram: 1) “o que é básico na formação em Psicologia?” e, portanto, deveria ser assegurado nos mais diferentes projetos pedagógicos do país; e 2) como configurar a possibilidade de concentração em domínios da Psicologia, garantindo flexibilidade e inovações nos currículos, sem correr os riscos de uma especialização precoce?

Em meio aos trabalhos da Comissão de Especialistas de Psicologia, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que organiza o ensino no país da educação infantil à pós-graduação, foi publicada em 20/12/1996 (Ministério

da Educação, 1996). A promulgação dessa Lei intensificou os debates e as mobilizações acerca da formação em Psicologia, pois, entre diversas determinações, essa legislação decidiu extinguir o Currículo Mínimo e normatizou a ideia de Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 1996, artigo 53).

O Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer nº 776 de 03/12/1997 (Ministério da Educação, 1997), apresentou orientações gerais para a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse Parecer era apontado que a formação disponibilizada no ensino superior deveria preparar os acadêmicos para as transformações sócio-políticas, oferecendo uma formação sólida. As Diretrizes Curriculares teriam, de acordo a LDB de 1996 (Ministério da Educação, 1996), em seu sentido mais amplo, o objetivo de direcionar e orientar os caminhos que deveriam ser seguidos pelas IES no estabelecimento de seus projetos pedagógicos e estruturas curriculares (Campos, 2014; Jonsson & Holanda, 2011). Compreende-se que a proposta da LDB (Ministério da Educação, 1996) era romper com uma lógica de modelo formativo único, o que fica claro na extinção do currículo mínimo e na proposição de DCN (Ministério da Educação, 2004) que traziam orientações, porém, não definiam as disciplinas que os cursos de graduação deveriam oferecer.

Na Psicologia, a construção das DCN envolveu consultas a IES, foros científicos, Sistema Conselhos e associações científicas e profissionais da Psicologia. Até a instituição da versão final das DCN de 2004 (Ministério da Educação, 2004), o Ministério da Educação, desde o ano de 1998, nomeou três comissões de especialistas para elaborarem o documento para os cursos de Psicologia. Travaram-se diversas discussões entre grupos de opiniões opostas, a favor de interesses distintos, resultando na discussão predominante entre duas ideias: aqueles que defendiam uma formação em três diferentes perfis: bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo; e os que desejavam um perfil

único, abrangente e pluralista. Diante de tais divergências, a terceira comissão sugeriu aos grupos que elaborassem um documento comum visando a superação dos desacordos. Após longo trabalho, em 2004, foi confeccionada uma proposta de DCN produzida pela Comissão de Especialistas em conjunto com diversas Associações Científicas e profissionais². Esse documento foi a Resolução CNE/CES nº 8 (Ministério da Educação, 2004), aprovada em 19 de fevereiro de 2004 pelo CNE, com pequenas alterações (Campos, 2014; Espinha, 2017; Jonsson & Holanda, 2011; Rudá et al., 2015).

O conteúdo da Resolução CNE/CES nº 8 (Ministério da Educação, 2004) instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, apresentando “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Ministério da Educação, 2004, artigo 2). Essas Diretrizes deveriam ser seguidas por todas as Instituições de Ensino Superior do Brasil.

Era estipulado no texto da Resolução (Ministério da Educação, 2004) que os cursos de graduação em Psicologia deveriam ter como objetivo central a formação do psicólogo voltada para a atuação profissional, a pesquisa e o ensino da Psicologia (Ministério da Educação, 2004, artigo 3). No documento, foi estabelecida a obrigatoriedade de os cursos de graduação em Psicologia oferecerem a modalidade Formação do Psicólogo, uma vez que as modalidades Bacharelado e Licenciatura

² Campos (2014) e Jonsson (2011), em seus estudos de doutoramento sobre a formação de psicólogos, apontam que a construção do documento das DCN para os cursos de Psicologia foi marcada por embates e jogos políticos, tensões e articulações, envolvendo uma rede heterogênea de instituições: Ministério da Educação, Comissão de Especialistas, Conselho Federal de Psicologia, Fórum Nacional de Entidades da Psicologia Brasileira, Sociedade Brasileira de Psicologia. O texto final da resolução assinala, portanto, para a materialização desses interesses presentes nestas entidades para definir a formação do profissional de Psicologia no país.

tornaram-se opcionais. Nessa regulamentação, não foram indicadas disciplinas e conteúdos específicos, como era estipulado anteriormente no Currículo Mínimo.

A LDB (Ministério da Educação, 1996) definiu que os cursos do ensino superior deveriam construir uma organização curricular que contemplasse competências e habilidades que os egressos das IES deveriam desenvolver em sua formação; essa Lei também destacava a relevância da experiência prática sob a forma de estágios supervisionados. A elaboração do projeto pedagógico de curso deveria ser realizada a partir da definição das competências a serem desenvolvidas no estudante, exigindo das IES uma ampla reflexão acerca do profissional que estava sendo formado até o momento e daquele que desejariam formar.

As DCN (Ministério da Educação, 2004) se baseavam em princípios e compromissos que se relacionavam com o avanço do conhecimento científico em Psicologia. Elas reforçavam: a compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país; a atuação, em distintos contextos com base nas demandas sociais existentes; a compreensão da amplitude do fenômeno psicológico e suas diversas interfaces; o reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para se compreender o ser humano; o incentivo ao diálogo com outros campos do saber dada a complexidade e a multideterminação do fenômeno psicológico; o aperfeiçoamento e a capacitação contínuos; e, por fim, o respeito à ética nas diversas relações profissionais e na produção e divulgação de conhecimento científico.

Fundamentadas nesses elementos, as DCN (Ministério da Educação, 2004) pretendiam estabelecer uma formação generalista, organizada por meio de um Núcleo Comum, que seria definido por um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências básicas, em conformidade com princípios e compromissos norteadores da formação em Psicologia. O Núcleo Comum foi criado para garantir uma base nacional

comum para todas as IES do país, e deveria perpassar todo o currículo, ao longo do curso. Esse Núcleo foi pensado a partir da problematização presente desde o início dos trabalhos da primeira Comissão de Especialistas acerca do que seria essencial à formação do psicólogo, e foi implementado com o intuito de assegurar uma formação básica para o exercício profissional nas diferentes áreas de atuação da Psicologia.

O Núcleo Comum, então, foi proposto com seis eixos estruturantes, definidos em termos de competências, referentes aos conhecimentos fundamentais e estruturantes da formação em Psicologia; envolviam tanto questões epistemológicas e teóricas, como aspectos relacionados à investigação científica e à prática profissional. As DCN (Ministério da Educação, 2004) estipulavam que os eixos estruturantes deveriam ser transversais ao curso, permitindo que houvesse uma articulação entre o Núcleo Comum e as ênfases curriculares.

O texto das DCN (2004) apresentava as ênfases curriculares “como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Ministério da Educação, 2004, artigo 10). O Parecer determinava que essas ênfases deveriam envolver “um conjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo” (Ministério da Educação, 2004, artigo 11) e necessitariam estar coadunadas com as demandas sociais e potenciais de cada IES. O documento explicitava, ainda, que no projeto de curso deveriam ser apresentados os conteúdos e as experiências de ensino capazes de garantir essa concentração de estudos específicos e que deveriam ser oferecidas, pelo menos, duas ênfases curriculares.

Os domínios mais consolidados da atuação profissional do psicólogo foram apresentados como ponto de partida para que, no processo de elaboração de sua proposta formativa, os cursos definissem as ênfases curriculares que seriam adotadas. As DCN

(Ministério da Educação, 2004, artigo 12) prescreviam que as IES poderiam conceber recortes inovadores de competências para novos arranjos de práticas profissionais, e ressaltavam que essas competências teriam que ser suficientemente abrangentes para não configurarem especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. Por fim, o artigo estipulava que as ênfases deveriam incorporar estágios supervisionados estruturados, visando garantir o desenvolvimento das competências específicas (Ministério da Educação, 2004, artigo 12).

As ênfases constituíam um espaço de flexibilidade para a formação em Psicologia, permitindo que cada instituição delineasse sua proposta com base em sua vocação e no contexto social em que se encontravam. Esse componente curricular foi pensado, também, a partir da problematização presente desde o início das atividades da primeira Comissão de Especialistas acerca das possibilidades de concentração em domínios da Psicologia, e de formas que propiciassem maleabilidade e inovações nos currículos, sem se correr os riscos de uma especialização precoce. Essa proposta visava superar a formação restrita e fragmentada do psicólogo, e buscava se distanciar da formação especialista presente nas formulações do Currículo Mínimo (Tizzei, 2014; Tonial, 2014; Espinha, 2017). No entanto, isso não foi o que comumente aconteceu. Estudos apontaram que os cursos trataram as ênfases curriculares exclusivamente como estágios tradicionais ligados às áreas clássicas da Psicologia, com notada prevalência de ênfases vinculadas à área da Psicologia Clínica e da saúde (Bernardes, 2012; Espinha, 2017; Fernandes et al., 2018; Seixas, 2014; Silva-Neto, 2014; Tonial, 2014).

Outro fator problemático relacionado à efetivação das ênfases curriculares nos cursos de Psicologia foi o baixo envolvimento da comunidade acadêmica na construção dos currículos. Silva-Neto (2014), ao investigar a formação em Psicologia Escolar, evidenciou que supervisores de estágios não demonstravam clareza no conhecimento das

ênfases dos cursos que atuavam, sendo que alguns não conseguiram diferenciar ênfase e estágios. O autor aponta que o conhecimento das ênfases e do projeto pedagógico dos cursos possibilitaria aos professores aliar suas práticas às expectativas formativas traçadas pela IES, especialmente coadunando a formação ao perfil esperado do egresso. Ao mesmo tempo, exigiria repensar a formação para uma direção mais crítica e comprometida com a realidade social.

Marinho-Araujo (2007), ao refletir acerca da formação prevista pelas DCN (Ministério da Educação, 2004) logo após sua promulgação, apontou a necessidade de se aprimorar os indicadores para subsidiar a elaboração das ênfases curriculares, sobretudo sua diferenciação com as áreas da formação. A autora ressaltou que as imprecisões em torno das ênfases poderiam incorrer em riscos que iriam desde a cristalização e a reprodução de modelos pedagógicos tradicionais, com a dicotomia habitual entre teoria e prática, até a utilização das ênfases curriculares para camuflar especializações clássicas da Psicologia.

De acordo com Bernardes (2012), os cursos compreenderam e implementaram as ênfases curriculares sob o *modus operante* das Psicologias aplicadas, limitando as ênfases a um ou outro emprego da Psicologia, especialmente em atividades de estágios. Evidencia-se, assim, que as ênfases curriculares não conseguiram superar a visão dualista de formação profissional centrada na polaridade generalista *versus* especialista, apesar da clara elucidação nas DCN (Ministério da Educação, 2004) de que as ênfases curriculares não deveriam se configurar como uma especialização em determinada área ou prática.

As DCN (Ministério da Educação, 2004) reafirmaram a obrigatoriedade dos cursos de Psicologia em manterem um serviço de Psicologia. No documento, esses serviços deveriam responder às exigências da formação coadunadas com as competências previstas no projeto de curso e as demandas da comunidade na qual a IES está inserida

(Ministério da Educação, 2004, artigo 25). Por se constituir o objeto de investigação deste estudo, no próximo capítulo esse tema será melhor detalhado e discutido.

No que diz respeito aos estágios, as DCN (Ministério da Educação, 2004) apresentaram mudanças significativas em suas orientações. Os estágios supervisionados foram definidos como um “conjunto de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.” (Ministério da Educação, 2004, artigo 20). Essas atividades deveriam garantir o contato com “situações, contextos e instituições”, e concretizar conhecimentos e competências “em ações profissionais”, além de serem distribuídas ao longo do curso (Ministério da Educação, 2004, artigo 21).

Os estágios deveriam ser estruturados em dois níveis: o básico, que propunha o desenvolvimento de práticas integrativas e competências previstas no núcleo comum; e o nível específico, indicando o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e conhecimentos relacionados às ênfases curriculares. Cada um desses estágios deveria ser regido por carga horária própria, ambos perfazendo, pelo menos, 15% da carga horária total do curso (Ministério da Educação, 2004).

Nota-se, com essas orientações, que as DCN (Ministério da Educação, 2004) buscavam a superação do modelo tradicional de estrutura curricular, que aglutinava as atividades práticas no final do curso, transformando os estágios finais no momento da aprendizagem profissional. As DCN (Ministério da Educação, 2004), com a proposta do estágio básico, trouxeram tais atividades para etapas anteriores do curso, indicando a relevância de que prática e teoria não fossem compreendidas como momentos estanques na estrutura curricular. Desse modo, os estágios básicos foram pensados como uma

maneira de melhorar, desde o início e ao longo do curso, a inserção dos estudantes em práticas supervisionadas.

Constata-se que as DCN (Ministério da Educação, 2004) reafirmam a importância dos estágios na formação em Psicologia ao atribuírem a essas atividades o objetivo de integrar o desenvolvimento de competências e conhecimentos. É importante ressaltar a singularidade e a autonomia que os estágios começaram a ser possuir, reconhecendo que são situações que exigem o desenvolvimento de práticas integrativas em um diálogo permanente entre teoria e prática.

Conforme aponta Silva-Neto (2014), as atividades de estágios ocupam um lugar de extrema importância na formação, pois são oportunidades de os estudantes vivenciarem os desafios do exercício profissional e de serem supervisionados por um profissional experiente. No entanto, o autor aponta que, em muitos cursos de Psicologia, sobretudo em IES particulares, existem negligências em relação aos cuidados necessários com o processo formativo dos estágios. Em alguns contextos observa-se que: ocorrem turmas com grande quantidade de estudantes, dificultando a supervisão docente; há uma carga horária de estágios incompatível com a realidade dos estudantes, sobretudo dos cursos noturnos; os professores não possuem condições salariais e de trabalho adequadas para um bom desempenho de suas funções.

Silva-Neto (2014), apresenta essas informações como relevantes para se analisar, de maneira aprofundada e contextualizada, a prática de supervisão, especialmente para não se culpabilizar os supervisores pelos fracassos formativos, mas compreendê-los enquanto trabalhadores de uma área pouco remunerada e valorizada. Essas características estão atreladas ao contexto de mercantilização da educação superior no Brasil, marcado pela precarização do trabalho docente, principalmente no contexto formativo privado (Macedo et al., 2018; Moura et al., 2019; Oliveira et al., 2017; Silva, 2017), que tem sido

paulatinamente controlado por grandes grupos educacionais (Cruz & Paula, 2018; Macedo et al., 2018; Santos et al., 2013).

Os autores apontam que essa mercantilização do ensino superior tem levado não apenas à flexibilização da estrutura de gestão e administrativa das IES, mas também dos processos acadêmicos e pedagógicos, que são fundamentalmente caracterizados por uma reprodução de conhecimento, associados a práticas instrumentais com frágeis critérios técnico-teóricos, que visam, sobretudo, o aumento do quantitativo de profissionais formados (Cruz & Paula, 2018; Macedo et al., 2018; Moura et al., 2019; Oliveira et al., 2017; Santos et al., 2013; Silva, 2017). A padronização dos cursos e dos currículos, a oferta de disciplinas presenciais com 20% da carga horária não presencial, a fusão de turmas são algumas ações que têm sido adotadas pelas IES vinculadas aos oligopólios educativos para o aumento da obtenção de lucros. Essa lógica, porém, não é exclusiva dos grandes grupos educacionais; IES menores têm adotado medidas semelhantes para diminuir custos e maximizarem lucros (Macedo et al., 2018; Moura et al., 2019).

De forma geral, constata-se que as DCN (Ministério da Educação, 2004) pretendiam estabelecer uma formação generalista (núcleo comum), que contemplasse as demandas sociais do contexto no qual o curso encontrava-se inserido (ênfases curriculares). Essa normativa propunha, ainda, uma alteração significativa nos processos formativos, uma vez que, abandonando a ideia de aprendizagem baseada no acúmulo de conhecimento, passou a se preocupar com a definição de perfil formativo e com o desenvolvimento das competências necessárias aos contextos nos quais os profissionais estivessem inseridos.

Pesquisas apontaram que o modelo formativo das DCN (Ministério da Educação, 2011) se mostrou insuficiente para romper com o tecnicismo, o conteudismo e uma educação acrítica na formação em Psicologia (Campos, 2014; Espinha, 2017; Fernandes

et al., 2018; Seixas, 2014; Rudá et al., 2015; Silva-Neto, 2014; Tizzei, 2014). Esses estudos evidenciaram que, apesar de ter prevalecido no processo de construção e no próprio texto das DCN (Ministério da Educação, 2011) a defesa por uma formação diversificada, foi possível constatar nos Projetos Pedagógicos de cursos elaborados a partir dessas Diretrizes entraves e ambiguidades acerca dessa questão, pois muitos deles não conseguiram implementar, de fato, uma formação que abarcasse os diferentes modos de atuação do psicólogo, mantendo em sua estrutura a Psicologia Clínica como área hegemônica nos currículos.

A proposta de formação generalista é apresentada como um dos grandes impasses no contexto formativo em Psicologia pós-DCN (Fernandes et al., 2018; Seixas, 2014; Rudá et al., 2015). Apesar da defesa por esse tipo de formação ter feito parte, de maneira recorrente, da pauta de discussões em Psicologia no Brasil, especialmente nos debates que antecederam e influenciaram a formulação das DCN ((Ministério da Educação, 2004), no texto das Diretrizes não há uma definição clara e nem uma caracterização do que se entende por formação generalista. Ela pode ser subentendida, na análise de alguns trechos das DCN, especificamente, quando o documento: a) aponta para a necessidade de uma formação abrangente e plural; b) defende a importância do preparo dos estudantes para a atuação profissional em diferentes contextos; e c) apresenta a necessidade de desenvolver competências básicas para o exercício profissional.

Apesar desses elementos, acredita-se na importância de clarificar e sistematizar de maneira precisa o que, de fato, constituiria uma formação generalista, sobretudo, em um documento orientador como as DCN. Esse esclarecimento é essencial para o fortalecimento de um processo formativo alicerçado no caráter diverso da Psicologia, que valorize a multiplicidade de campos de atuação do psicólogo. A respeito da formação generalista, Fernandes (2016) aponta que ela só será implementada de maneira

abrangente, de modo a integrar a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, se vier atrelada ao fortalecimento do ensino para a pesquisa e do debate interdisciplinar para a compreensão da realidade.

A autora ressalta que os cursos de Psicologia reconhecem em seus PPC's e nos espaços de debate a importância do ensino para a pesquisa. Porém, Fernandes (2016) aponta que a formação científica, epistemológica e dos fundamentos históricos das teorias não tem ocupado tanto espaço quanto os conteúdos teórico-metodológicos nos currículos, o que compromete a qualidade e a diversificação da formação.

Talvez o principal desafio no processo formativo hoje seja como efetivar uma formação em Psicologia mais crítica e comprometida com as necessidades sociais brasileiras, amparada na compreensão da complexidade dos fenômenos psicológicos. Para que isso se efetive, defende-se a imprescindibilidade de potencializar, nos cursos, ações formativas que promovam o entendimento e o preparo para a diversidade do campo de atuação profissional, em uma perspectiva de superação das teorias individualistas, acríticas e a-históricas.

Essa formação crítica pode ser entendida como um projeto de profissão compromissada com a transformação da desigual realidade do país e com a superação das injustas condições de vida da maioria da população. Isso só é possível com cursos implicados na construção de conhecimentos e técnicas que permitam a seus estudantes desenvolverem intervenções transformadoras e críticas nos diversos contextos da atuação profissional. Um processo que envolva a superação das visões naturalizadoras sobre a gênese dos fenômenos psicológicos e das posições profissionais conservadoras, a partir da apropriação, no processo formativo, dos conhecimentos psicológicos e da própria constituição e história da Psicologia.

Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais: caso da Licenciatura

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004 (Ministério da Educação, 2004) foram reeditadas no ano de 2011, com a aprovação da Resolução CNE/CSE nº 5, de 15/03/2011 (Ministério da Educação, 2011), alterando o artigo 13º das DCN, que tratava da formação de professores de Psicologia. Essa Resolução estabeleceu as normas para o projeto pedagógico complementar de formação de professores de Psicologia para a Educação Básica, visto que, desde a promulgação das Diretrizes Curriculares da Psicologia em 2004, essas normas ficaram ainda por serem definidas.

A alteração nas DCN se pautou no Parecer CNE/CES nº 338 (Ministério da Educação, 2009) que apontava a necessidade da regulamentação da formação de professores de Psicologia. A mudança nas DCN (Ministério da Educação, 2011) com relação a esse tema é resultado de mobilização política e social pela defesa da presença da disciplina de Psicologia no Ensino Médio. Esse movimento foi organizado por diversas entidades em Psicologia, como o Fórum das Entidades da Psicologia Brasileira (FENPB), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), e pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) que, desde 2007, vêm mobilizando diversas ações conjuntas pela defesa da manutenção e da ampliação dos cursos de licenciatura em Psicologia no país, que vinham sendo paulatinamente reduzidos.

Um grande argumento dessa mobilização foi a importância da implementação do ensino de Psicologia no Ensino Médio, que não havia se efetivado na prática, visto que as discussões no campo das políticas educacionais não levaram em consideração a relevância dessa disciplina na Educação Básica (Oliveira et al., 2017; Vicente, 2019). As questões da Licenciatura em Psicologia e da inserção da Psicologia no Ensino Médio têm subsidiado reflexões e debates ocorridos com frequência em eventos científicos e fóruns

de Psicologia, constituindo-se em um campo de discussão que carrega inúmeros entraves e contradições (Oliveira et al., 2017; Vicente, 2019).

Os principais aspectos referentes à formação do professor de Psicologia tratados nas DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011) foram os seguintes: a) a formação de professor não pode ser considerada como uma das ênfases do curso; b) é obrigatório que as instituições de ensino ofereçam a formação de professor de Psicologia como complementar à formação de psicólogo, entretanto, a formação é facultativa ao aluno; c) as atividades previstas para a formação de professor de Psicologia devem ser oferecidas ao longo do curso e articuladas com os demais campos de atuação; e d) parte da carga horária referente à formação do professor de Psicologia pode ser cursada em outros cursos de licenciatura já existentes nas instituições de ensino.

Em 01/07/2015, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em cumprimento à Meta 15 do Plano Nacional de Educação (PNE), que previa a reforma curricular dos cursos de licenciatura do país com o intuito de garantir que todos os professores da educação básica possuíssem formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área, aprovou a Resolução CNE/MEC/nº 02/2015 (Ministério da Educação, 2015). Essa normativa versava sobre as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, e surgiu propondo às Instituições de Ensino Superior brasileiras uma série de mudanças que impactaram substancialmente no currículo de todos os cursos de licenciatura no país, incluindo a Psicologia.

Derivadas de discussões e articulações entre os diversos setores da educação, as DCN (Ministério da Educação, 2015) se propunham a agregar e a organizar diversas legislações sobre o tema, colocando a prática pedagógica em um lugar de centralidade, passando a ser exigida como parte integrante das disciplinas constituintes do percurso

formativo docente. Por isso, as diversas áreas que ofereceriam a licenciatura deviam destinar carga horária específica para a prática pedagógica com a finalidade de atender às 400h requeridas pelas Diretrizes. Dentre as exigências legais, os projetos pedagógicos precisariam contemplar temas como direitos humanos, ética, cidadania, sustentabilidade, questões ambientais, inclusão, medidas socioeducativas, gestão escolar, além da flexibilização curricular e da articulação entre teoria e prática. Essa ampliação curricular implicaria em horas adicionais, desenvolvidas por meio da interrelação entre a IES e o sistema de educação básica, promovendo a inserção dos estudantes principalmente nas instituições de educação básica da rede pública de ensino.

Essas Diretrizes (Ministério da Educação, 2015) contribuíram para delimitar a relevância da prática pedagógica no percurso formativo, visto que, anteriormente, como apontam Barros et al. (2017), esse componente era secundarizado em diversas IES na forma de projetos ou seminários integradores, limitando, assim, seu espaço e contribuições à formação. Nesse documento (Ministério da Educação, 2015), é evidenciada, ainda, a pertinência das dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas no processo formativo de professores para a educação básica, ressaltando-se que esse processo deveria ocorrer por meio de uma sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais. Para que isso se efetivasse seria necessário prever o domínio e o manejo de conteúdos e metodologias, das diversas linguagens, das tecnologias e inovações que contribuíssem para a ampliação da visão e a atuação desse profissional (Ministério da Educação, 2015, artigo 2).

No que diz respeito à Licenciatura em Psicologia, existia um descompasso de carga horária e divisão das atividades práticas e estágios entre a Resolução CES/CNE nº 5/2011 (Ministério da Educação, 2011) e a Resolução CP/CNE nº 2/2015 (Ministério da Educação, 2015). As DCN para os cursos de Psicologia (Ministério da Educação, 2011)

previam a carga horária mínima de 800 horas para a formação de professores para a educação básica, divididas em 500 horas de conteúdo específicos da área da Educação, e 300 horas para o estágio curricular supervisionado. Já a Resolução CP/CNE n° 2/2015 (Ministério da Educação, 2015, artigo 13) determinava que os cursos de licenciatura deveriam ter carga horária mínima de 1.000 horas, e designava 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo; 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado e mais 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento, em áreas específicas de interesse dos estudantes. Para corrigir essa incongruência, foi necessária a readequação dos Projetos de curso à Resolução CP/CNE n° 2/2015 (Ministério da Educação, 2011), atendendo à carga horária mínima apontada por esse documento.

Ao tratar da formação da Licenciatura em Psicologia é importante discorrer sobre sua distinção em relação ao exercício profissional na área da Psicologia Escolar. Essa diferenciação se faz necessária, especificamente, pelo equívoco que pode ocorrer, principalmente por parte dos outros profissionais da escola (professores, gestores, estudantes, dentre outros), a respeito das atribuições do psicólogo escolar e do professor de Psicologia, que, embora possam trabalhar em conjunto nas escolas, têm funções diferentes e que devem ser ressaltadas para uma boa efetivação de ambas.

Machado (2016) aponta que é possível constatar nas escolas essa falta de clareza acerca dos papéis do psicólogo escolar e professor de Psicologia por meio de solicitações, por parte da gestão escolar, para que o docente da área que atua nessa instituição realize atendimentos a estudantes, faça avaliações psicológicas ou intervenções junto à equipe pedagógica, atribuições próprias do psicólogo escolar. Machado e Sekkel (2013) apontam para confusões que acontecem por parte de alguns profissionais em exercício na docência

em Psicologia no Ensino Médio que confundem sua atuação docente com a intervenção de um psicólogo escolar ao realizarem atividades de orientação e avaliação psicológica.

No bojo dessas discussões é importante destacar a relevância de se trabalhar desde a graduação a diferença entre a identidade docente do licenciado em Psicologia e a do psicólogo escolar, com o intuito de clarificar os papéis e as atribuições de cada um desses profissionais. A Resolução CP/CNE nº 2/2015 (Ministério da Educação, 2015), ao indicar as especificidades do trabalho docente, cumpre uma importante função na delimitação do papel do professor de Psicologia na educação básica ao apresentar a ação educativa como uma atividade pedagógica intencional e metódica, na qual o docente tem a função de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, mediando a construção autônoma e coletiva de conhecimentos importantes para a formação dos sujeitos, a partir do enfoque da Psicologia. Já a identidade e as especificidades do psicólogo escolar serão discutidas no Capítulo 6 desta tese.

O processo atual das Diretrizes Curriculares Nacionais

Em 2017, um novo impulso às discussões sobre a formação se fez presente no campo da Psicologia, a partir de uma solicitação do Conselho Nacional de Saúde (CNS) para que as profissões dessa área atualizassem suas DCN. É importante ressaltar que, mesmo classificada como categoria profissional da área da saúde por algumas instituições (como a Organização Mundial de Saúde e o Ministério da Saúde brasileiro), a Psicologia não se reduz a essa área de atuação. Nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011) se encontra presente a defesa pela diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, que possui presença expressiva em outras áreas de atuação, marcadamente na Educação, na Assistência Social, nas Organizações e Trabalho, Comunitária, Jurídica, Social, entre outras.

A iniciativa do CNS mobilizou diversas instituições e associações em Psicologia a repensarem a formação. Entre elas, o Sistema Conselhos de Psicologia que, em conjunto com a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) e a Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP), instituíram, em 2018, o ano da Formação em Psicologia, iniciando diversas ações para a reformulação das Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia no Brasil (CFP, 2018). Como resultado dos encontros e movimentações do CFP, da ABEP e da FENAPSI foi elaborado um documento com uma proposta de minuta de DCN que foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE) em audiência pública realizada em 1º de abril de 2019. Como desdobramento dessa reunião, o presidente do CNE encaminhou o documento à Comissão sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia do próprio Conselho, composta pelos Conselheiros Marília Ancona Lopes (relatora), Luiz Roberto Liza Curi, Marco Antônio Marques e Sérgio de Almeida Bruni, que ficaram responsáveis pela análise da minuta e construção do texto das DCN.

Nesse ínterim, diversas entidades e associações científicas da Psicologia, como o Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (IP-UnB, 2018), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP, 2018), a Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT, 2018) e a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP, 2018), entre outros, lançaram notas criticando a condução pouco democrática desse processo de revisão das DCN conduzido pelo CFP, ABEP e FENAPSI. Denunciaram, ainda, a ausência das instituições de educação superior nos espaços de debate da construção dessa minuta de Diretrizes Curriculares.

As entidades e associações questionaram a forma, o tempo, o processo, a dinâmica e os instrumentos pelos quais o CFP, a FENAPSI e a ABEP realizaram essa proposta de reformulação. Elas se manifestaram contrárias: a) ao escasso período destinado à consulta

pública; b) à metodologia de recolha de contribuições da comunidade, com formulário virtual com limite reduzido de palavras para mudanças e sugestões no texto; e c) ao aligeiramento dos encaminhamentos realizados junto ao Conselho Nacional de Saúde e ao Conselho Nacional de Educação. Essas movimentações do CFP, FENAPSI e ABEP foram realizadas sem a participação das instituições formadoras e sem consulta a atores relevantes na formação em Psicologia do país (ANPEPP, 2018; IP-UnB, 2018; SBP, 2018; SBPOT, 2018).

Cabe destacar que as notas das entidades e associações denunciaram, ainda, o reducionismo de se compreender e subordinar a Psicologia apenas à área da saúde, um entendimento incompatível com a diversidade da ciência psicológica. Elas apontaram a necessidade de se utilizar indicadores cientificamente elaborados como subsídios para a reformulação das DCN. Por fim, evidenciaram diversos problemas, contradições e limitações conceituais sobre o que devem versar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação no país, notadamente na Psicologia (ANPEPP, 2018; IP-UnB, 2018; SBP, 2018; SBPOT, 2018).

Após o lançamento das referidas notas, essas entidades e associações se mobilizaram junto às instituições de ensino e às organizações vinculadas ao Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e criaram um Grupo de Trabalho (GT) para o debate e o aperfeiçoamento da proposta de DCN que havia sido submetida ao Conselho Nacional de Educação, que suspendeu temporariamente o processo de análise da minuta anteriormente encaminhada. Com esse GT, iniciaram uma série de mobilizações e reuniões junto à Comissão do CNE que culminaram em uma audiência pública na sede do CNE em Brasília para a apresentação e discussão de novo parecer elaborado pela Comissão sobre as novas DCN em Psicologia, considerando as

contribuições do GT. Esse novo texto serviria como subsídio para a deliberação da matéria pelo colegiado do CNE.

A audiência pública ocorreu no dia 07 de novembro de 2019; estiveram presentes diversas entidades da Psicologia³ e IES de diferentes estados do Brasil, entre elas, a UnB. No processo de análise do parecer da Comissão sobre as DCN foi constatada pelos participantes a supressão de elementos importantes para a formação que havia sido sugerida anteriormente por essas entidades. Esses pontos estavam vinculados, entre outras questões, à necessidade de se assegurar a orientação presencial das atividades de estágios e sua divisão em dois níveis (estágios do núcleo comum e estágios das ênfases curriculares) e à defesa de se implementar o trabalho de conclusão de curso (TCC) como um componente indispensável à formação.

Outro grande ponto discutido e reivindicado foi a necessidade de se manter a imprescindibilidade do ensino presencial em Psicologia, diante da proposta da modalidade de Ensino a Distância (EAD), especialmente defendida pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES), e que foi amplamente rejeitada. Diante das sugestões de alteração do texto, a relatora da minuta das DCN no CNE, conselheira Marília Ancona Lopez, se comprometeu em rever o documento e considerar as discussões realizadas na reunião, bem como as propostas de alteração enviadas por formulário ao CNE via *e-mail* pelas coordenações de curso de Psicologia.

³ Além do CFP e do Sistema Conselhos, FENAPSI e ABEP, representados respectivamente por Ana Sandra Fernandes, Fernanda Magano e Irani Tomiato, participaram do encontro no CNE: o professor da Universidade Federal da Bahia (UFBA), Antônio Virgílio Bastos; a presidente da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), Raquel Guzzo; o membro do conselho da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP), Maria Ângela Guimarães Feitosa; a diretora da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), Marilda Facci; a diretora do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (IBAP), Cristiane Faiad; e a diretora da Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) Melissa Machado de Moraes (CFP, 2019).

Após esse novo processo de discussão e participação mais ativa da comunidade da Psicologia, em 04/12/2019, foi aprovado o Parecer CNE/CES nº 1.071/2019 (Ministério da Educação, 2019), que dispõe sobre a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelece normas para o Projeto Pedagógico Complementar de formação de professores de Psicologia. Essas novas Diretrizes (Ministério da Educação, 2019) estão aguardando, desde então e até a data de defesa dessa tese, homologação do MEC para serem publicadas no Diário Oficial da União (DOU), e, de fato, constituírem-se como lei de referência para a implementação e o funcionamento dos cursos de Psicologia no país. As Instituições de Ensino terão dois anos para se adequarem a essas DCN, a partir da data de sua publicação no DOU.

Nas novas Diretrizes Curriculares (Ministério da Educação, 2019) os cursos de graduação em Psicologia devem oferecer a modalidade Bacharelado como obrigatória e Licenciatura como opcional; a Formação do Psicólogo, presente nas DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011), foi suprimida. O documento (Ministério da Educação, 2019) não apresenta mudanças significativas nos valores, princípios e compromissos, se comparado às Diretrizes anteriores (Ministério da Educação, 2004, 2011). As novas Diretrizes reforçam o caráter generalista do curso, apesar de não especificarem claramente no que se constituiria esse tipo de formação, e apresentam a Psicologia como uma área que possui uma diversidade de orientações teóricas, decorrentes de diferentes paradigmas filosóficos, epistemológicos e históricos, que se refletem em conceitos, métodos e práticas variados.

A respeito da apresentação de princípios formativos nas DCN, um conjunto de valores se afigura indispensável. É interessante atentar para o fato de que esse item não é obrigatório nem habitual em Diretrizes de outras áreas e profissões, constituindo-se em uma especificidade da formação em Psicologia, presente desde as DCN de 2004

(Ministério da Educação, 2004). Cabe ressaltar que as novas DCN expressam a preocupação com a formação no sentido de garantir uma proposta educacional ampla que: enseje aos futuros psicólogos um forte compromisso com uma perspectiva científica e com o exercício da cidadania; assegure rigorosa postura ética; garanta uma visão abrangente e integrada dos processos psicológicos, possibilitando uma ampliação dos impactos sociais dos serviços prestados à sociedade; e desenvolva um profissional detentor de uma postura proativa em relação ao seu contínuo processo de capacitação e aprimoramento (Ministério da Educação, 2019, artigo 2).

Acerca da organização dos cursos de Psicologia, as novas Diretrizes Curriculares (Ministério da Educação, 2019) determinam que tanto a formação quanto às orientações de estágios sejam oferecidas apenas na modalidade presencial, sendo que o estágio deve ser orientado por professores psicólogos, docentes da Instituição formadora. Acredita-se na importância dessas determinações, visto que a formação no nível de graduação em Psicologia na modalidade Ensino a distância (EAD) não condiz com os princípios formativos apresentados pelas DCN (Ministério da Educação, 2019). É importante reafirmar essa obrigatoriedade, visto também que o ensino a distância tem aguçado a precarização do trabalho docente no cenário educativo brasileiro (Macedo et al., 2018; Moura et al., 2019).

No processo de análise dos artigos das DCN (Ministério da Educação, 2019) compreende-se que a defesa pela imprescindibilidade do ensino presencial em Psicologia não se constitui como uma recusa à utilização das tecnologias de informação e comunicação (TICs) nos processos de ensino-aprendizagem, uma vez que ações de ensino a distância, mediadas pela tecnologia, são previstas nas Diretrizes (Ministério da Educação, 2019, artigo 3). O texto apresenta que elas podem compor a formação com a finalidade de levar o estudante a compreender e a utilizar as tecnologias digitais de forma

crítica, reflexiva e ética, como recurso para acessar, disseminar e produzir conhecimento. No entanto, utilizar tecnologias é distinto do ensino totalmente ministrado na modalidade EAD e sua recusa fundamenta-se na compreensão de que os contextos acadêmicos se complementam com espaços de atuação profissional na comunidade, viabilizando na formação do psicólogo a integração teórico-prática e as experiências reais de atuação durante todo o processo formativo.

Sobre a estruturação do currículo, as DCN (Ministério da Educação, 2019) mantém a previsão de que os cursos se organizem em um núcleo comum, que ofereçam no mínimo duas ênfases curriculares e mantenham um Serviço-Escola de Psicologia. A respeito dos SEPs é orientado que eles ofereçam serviços à sociedade de forma integrada às atividades de formação, pesquisa e extensão. Essa e outras especificações referentes aos Serviços-Escola pelas novas Diretrizes serão discutidas e problematizadas no capítulo 4 desta tese.

Uma novidade presente nas novas DCN (Ministério da Educação, 2019) é a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como um componente obrigatório da formação. As Diretrizes determinam que o TCC deve estar relacionado às atividades do núcleo comum ou a uma das ênfases do curso, bem como aos interesses apresentados pelos estudantes no decorrer da graduação. A respeito das atividades de pesquisa, as DCN (Ministério da Educação, 2019) também estipulam que os cursos de graduação em Psicologia devem criar condições para a participação dos estudantes em projetos de iniciação científica relacionados aos eixos estruturantes e às ênfases curriculares. Cabe destacar essas alterações, pois, apesar das DCN anteriores (Ministério da Educação, 2011) também fomentarem a produção do conhecimento e a formação científica e interdisciplinar, as novas Diretrizes (Ministério da Educação, 2009) avançam ao orientarem, de forma mais específica, a articulação entre pesquisa e ensino durante o curso.

Entende-se que espaços de valorização da pesquisa são necessários e contribuem para o processo de autonomia e desenvolvimento de uma visão crítica nos estudantes, sobretudo, quando são implementados com a intencionalidade de superar a lógica de ensino baseada apenas em uma transmissão de conteúdos. A maior inserção dessa atividade no curso pode, ainda, propiciar e desenvolver a formação de um sujeito capaz de compreender e construir reflexivamente seus conhecimentos, a partir da investigação e da problematização de conceitos importantes para a construção da Psicologia, como a própria noção de ciência.

A carga horária referencial dos cursos de Psicologia de 4.000 horas e a sua duração mínima de cinco (5) anos não foram alteradas; houve apenas modificação no tempo que deve ser destinado às atividades de estágios. Enquanto as DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011) determinavam que 15% da carga horária da formação deveriam ser dedicadas aos estágios básicos e específicos, as novas Diretrizes (Ministério da Educação, 2019) estipulam que pelo menos 20% da carga horária efetiva global deve ser destinada aos estágios supervisionados. Os estágios obrigatórios não são mais caracterizados como básicos e específicos, mas estruturados em dois níveis: os estágios do núcleo comum e os estágios das ênfases curriculares.

Em relação aos estágios vinculados ao núcleo comum, as novas DCN (Ministério da Educação, 2019) reeditam os objetivos previstos aos estágios básicos nas DCN de 2011. Outra alteração de orientação determinada a esses estágios iniciais, além do nome (de básico para comum), é o acréscimo da indicação de que essas atividades contemplem a diversidade de campos da Psicologia. Pode-se entender que essa inclusão é uma tentativa de se efetivar maior diversificação da formação do psicólogo, no intuito de propiciar ao estudante uma aproximação com as diferentes áreas da ciência psicológica, já nos primeiros momentos do curso.

As novas Diretrizes (Ministério da Educação, 2019) estipulam, ainda, que o núcleo comum da formação do psicólogo “deve assegurar uma identidade profissional ao formando e estabelecer uma base comum para a formação na área” (artigo 7). A esse respeito, acredita-se que a preocupação com a identidade profissional e a defesa de uma formação básica comum não deve se restringir apenas a esse núcleo da formação, mas deve perpassar toda a formação desenvolvida pelo curso.

Um último aspecto relacionado ao núcleo comum nas novas DCN (2019) que cabe ser problematizado, é o fato de o documento preconizar a essa etapa formativa apenas o domínio técnico da Psicologia. O parecer das Diretrizes estipula ao núcleo comum exclusivamente o desenvolvimento de competências científicas e profissionais, sem menção a aspectos éticos, políticos, e mesmo científicos, e que sejam consistentes com um compromisso com uma dimensão social. Entende-se que as orientações acerca do núcleo comum são limitadas ao não se garantir uma formação de atitudes críticas, reflexivas e de efetivo comprometimento com um atendimento aos problemas sociais.

Em relação às ênfases curriculares, as novas DCN (Ministério da Educação, 2019) estipulam uma novidade na conceituação que passam a ser caracterizadas como “processos de trabalho existentes e inovadores que possibilitam que cada curso atenda à sua missão institucional e contemple as especificidades do contexto em que se encontra” (p. 3). Outra alteração no texto das Diretrizes é a modificação do objetivo dos estágios vinculados às ênfases do curso. Diferente das DCN anteriores (Ministério da Educação, 2011), que estipulavam a essas atividades a missão de “desenvolver práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos” (artigo 22), Agora, no novo texto das Diretrizes, tais atividades ficam atreladas “ao desenvolvimento e à integração das competências ligadas aos diferentes *processos de trabalho* desenvolvidos nas ênfases

curriculares do curso e ao perfil de cada instituição formadora” (Ministério da Educação, 2019, artigo 5).

As novas DCN (Ministério da Educação, 2019), com a alteração de redação referente às ênfases curriculares, mantêm a imprecisão das Diretrizes anteriores (Ministério da Educação, 2011), pois a utilização vaga da expressão “*processos de trabalho*” não delimita o que se espera efetivar com esse momento formativo do curso e seus estágios. Em vez de se especificar e aprofundar quais são as competências esperadas nas ênfases curriculares, o texto das DCN de 2019 não avança, visto que a expressão “*processos de trabalho*”, que não é explicitada no documento, deixa dúvida como o desenvolvimento dos processos formativos deve ocorrer.

Defende-se que uma atuação profissional que seja ética, científica e tecnicamente orientada exige mais do que um simples conhecimento de processos de trabalho. Por mais que o conceito de processos, presente neste novo termo das DCN (Ministério da Educação, 2019), possa indicar uma ampliação na compreensão da atuação do psicólogo, sugerindo um entendimento que vai além da divisão clássica em áreas (que nem sempre consegue evidenciar as especificidades que podem fazer os psicólogos nos diferentes contextos), é necessário ponderar sobre os desdobramentos da utilização vaga desse termo. Le Boterf (2003), ao abordar o desenvolvimento de competências profissionais, aponta que os trabalhadores deveriam fundamentar suas ações na reflexão ética sobre as situações nas quais intervêm, e não apenas seguir regras deontológicas, cumprir modos operatórios e executar uma sequência de ações. Ou seja, espera-se que o profissional, primeiramente, analise e interprete a realidade, para então mobilizar competências para realizar a atividade.

De acordo com Le Boterf (2003), tanto saberes, conhecimentos e práticas quanto às competências se revestem de importância mediante a profissionalização, isto é, quando

os profissionais atribuem sentido a eles e os empregam na construção de suas identidades e ações. Para o autor, a competência requer uma instrumentalização em saberes e capacidades, mas não se reduz a isso; é preciso que o profissional saiba mobilizar os referidos recursos no desenvolvimento de suas ações.

A partir da articulação com esse autor pode-se identificar outra imprecisão no texto das novas DCN relacionada às ênfases curriculares, que são apresentadas como “um conjunto delimitado e articulado *de saberes e práticas* que proporcionam oportunidades de concentração de estudos e estágios supervisionados.” (Ministério da Educação, 2019, artigo 4). Destaca-se, especificamente, a ausência de cientificidade na utilização dos termos “saberes e práticas”, conceitos que não expressam uma definição clara e objetiva do que constituem e delimitam as ênfases curriculares. A lacuna dessas definições prejudica a organização do trabalho pedagógico, a construção do projeto formativo do curso e o planejamento cotidiano dos docentes, que ficam sem referências acerca de quais “saberes e práticas” irão mediar a construção do perfil profissional, científico e técnico, esperado ao egresso de Psicologia.

Em consonância com os marcos legais para os cursos de bacharelado, em especial, a LDB (Ministério da Educação, 1996) e a Lei nº 10.861/2004 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES, 2004), as novas DCN (Ministério da Educação, 2019) continuam apresentando o desenvolvimento de competências como objetivo central do curso. Entretanto, cabe destacar que o conceito de competência é outro termo evidenciado de forma problemática nessas Diretrizes, apresentado de forma simplista como: “a capacidade de mobilizar saberes, habilidades, atitudes, bem como lidar com os fatores contextuais, transformando-os em ação efetiva diante dos desafios profissionais que lhe serão apresentados” (Ministério da Educação, 2019, artigo 6). Constata-se, assim, a continuidade da imprecisão evidenciada pelas DCN de 2011

(Ministério da Educação, 2011), em que esse conceito foi apresentado sob termos ambíguos e vagos, como sinônimo de diversos elementos que não são abordados adequadamente, demonstrando uma desarticulação com os avanços dessa abordagem formativa (Marinho-Araujo & Almeida, 2017).

O conceito de competência é compreendido de diversas formas, observando-se múltiplos termos e acepções, epistemologias e definições pouco convergentes e até mesmo contraditórias acerca de suas finalidades (Marinho-Araujo & Almeida, 2017; Marinho-Araujo & Rabelo, 2015). Apesar da polissemia desse termo, acredita-se que a abordagem de competências se constitua como estratégia privilegiada e útil tanto ao desenvolvimento pessoal quanto à preparação para os papéis e funções a serem desempenhados nos contextos de atuação, bem como para a construção de um perfil profissional, atuante e participativo.

Alicerçado nos fundamentos da Psicologia histórico-cultural de Vygotsky (1931/2012) e nos avanços empreendidos na literatura acerca da abordagem por competências Marinho-Araujo (2016) propõe que as competências sejam entendidas como uma dimensão do desenvolvimento humano, isto é, do processo em que o ser humano se apropria das condições materiais e culturais de sua existência e as ultrapassa, criando novas condicionalidades para o desenvolvimento da sociedade (Vygotsky, 1931/2012). A autora pondera que: “se, para a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, o homem ‘aprende a ser homem’, acredita-se que ele possa aprender a ser cada vez mais competente, pela mediação e transformação intencional das atividades, que partilha coletivamente nos seus contextos relacionais” (p. 165).

A partir dessa defesa, a autora considera que a construção de competências demanda, para além da articulação entre saberes científico-tecnológicos e saberes práticos/tácitos, que o profissional mobilize de modo seguro e intencional as

oportunidades históricas e sociais, tais como as circunstâncias político-ideológicas e as instabilidades sociais, a fim de promover transformações na realidade. Na perspectiva da autora, o conceito de competência pode ser entendido como “recurso e ferramenta que habilita o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras” (Marinho-Araujo, 2005b, p. 94).

Essa nova maneira de compreender o conceito de competência supera perspectivas reducionistas que enfatizavam ora questões comportamentais ora atributos pessoais e inova a não mais limitá-lo à prática ou a um saber fazer expresso pela resolução de problemas ou pelo desenvolvimento de determinadas atividades, ou apenas “processos de trabalho”. Com o estabelecimento de uma relação mais flexibilizada entre a apropriação de conhecimentos e a sua transposição para ações cotidianas, o conceito de competência deixa de ser reduzido a uma formação predominantemente técnica para ser compreendido em uma dimensão ampla, que contempla os processos intersubjetivos, afetivos, políticos e socioculturais (Marinho-Araujo & Rabelo, 2015).

O desenvolvimento de competências estaria relacionado à existência de clareza sobre a natureza e a especificidade da identidade profissional, dos componentes essenciais para construí-la e dos recursos necessários para transformar os conhecimentos em formas eficazes para compreender, agir e decidir em contextos sociais e de trabalho que integrem uma realidade mutável e histórica. Mediante essa clareza, reconhece-se a importância de se mobilizar o desenvolvimento de competências teóricas, técnicas, pessoais, interpessoais, éticas e estéticas na formação, a fim de consolidar nos futuros psicólogos um perfil profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua prática (Marinho-Araujo e Almeida, 2017).

Considera-se importante esse destaque, ainda que brevemente, a essa perspectiva da abordagem por competências por acreditar que ela apresenta relevantes contribuições para a temática da formação profissional. Como apontam Marinho-Araujo e Almeida (2017), considera-se, em âmbito internacional, que os espaços educacionais são imbuídos da função sociopolítica de “desenvolver e consolidar a cidadania por meio da formação de perfis comprometidos com as necessárias transformações sociais, favorecendo o aprofundamento e o fortalecimento da autonomia pessoal e da emancipação, a partir de sua relação com o conhecimento, a crítica, a reflexão e o exercício político da participação social” (p. 1).

A ênfase dada ao conceito de competências é importante, também, para ressaltar sua relevância e cientificidade, que se contrapõe a termos vagos, como “processos de trabalho” e “saberes e práticas”. Considera-se problemática a utilização de expressões tão imprecisas em uma Diretriz Curricular Nacional, visto que as orientações nacionais são importantes marcos legais para que programas de formação possam organizar seu currículo. É imprescindível que as DCN sejam claras para que os cursos possam responder às necessidades sociais com um processo formativo que favoreça um perfil profissional capaz de compreender, analisar, e responder às demandas sociais presentes no cotidiano da vida da população.

Por fim, na análise dos artigos das novas DCN (Ministério da Educação, 2019), constata-se que elas não trazem significativas mudanças à formação em Psicologia, mantendo os princípios formativos e os aspectos estruturais dos cursos previstos nas Diretrizes anteriores (Ministério da Educação, 2004; 2011). No entanto, é importante destacar que, em um contexto de diminuição da qualidade da educação e de precarização do trabalho docente, o texto das DCN (Ministério da Educação, 2019) reitera a defesa pela imprescindibilidade do ensino presencial em Psicologia, a relevância da atividade

científica fortalecida pela pesquisa e a necessidade da compreensão reflexiva dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos para a formação de um profissional crítico, capaz de problematizar e contextualizar sua prática.

Na perspectiva de se produzir reflexões e contextualizar a presente pesquisa, que investigou a formação em Psicologia em Goiás, no próximo capítulo será apresentada a história da Psicologia e o processo de institucionalização da formação na área nesse estado.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS

Este capítulo apresenta e discute a formação do psicólogo em Goiás. Essa temática será explorada por meio dos estudos historiográficos sobre o desenvolvimento da Psicologia no estado, a fim de evidenciar os aspectos mais relevantes dessa unidade federativa que se constituiu como contexto de investigação da presente pesquisa.

O desenvolvimento da Psicologia no estado de Goiás

A escassez de investigações sobre a história e a memória da Psicologia no estado de Goiás é considerada lacunar pela literatura (Rodrigues 2007; Rodrigues 2010; Vicente, 2019; Catão, 2016). A ausência de documentos e publicações acerca dessa temática é algo tão evidente que, em 2017, o Conselho Regional de Psicologia de Goiás (CRP/GO) constituiu uma Comissão Especial de História da Psicologia do Estado de Goiás⁴, com o intuito de colaborar com a compreensão desse processo, por meio de incentivos à publicação e à divulgação de trabalhos produzidos pela comunidade acadêmica, por psicólogos e pela sociedade em geral; porém, de acordo com o CRP/GO (2017), ainda não foram divulgados estudos elaborados por essa comissão.

Divino Rodrigues (2010), em sua dissertação de mestrado, empreendeu uma revisão de literatura a respeito da história da Psicologia no Brasil, entre os anos 1987 a 2007, procurando evidenciar publicações nessa temática relacionadas ao estado de Goiás. Nesse processo, encontrou apenas cinco trabalhos: a pesquisa de Cunha (1993), que investigou o processo de ensino-aprendizagem em Psicologia da Educação no Campus Avançado de Catalão da Universidade Federal de Goiás; o estudo de Gebrim (1996), que

⁴Atualmente, essa comissão é presidida por Divino de Jesus da Silva Rodrigues, e constitui-se como um espaço que congrega os(as) pesquisadores(as) que investigam o processo de surgimento e desenvolvimento da Psicologia no território goiano.

tratou da relação entre Psicologia e Educação no Brasil, no período compreendido entre 1944 a 1963; a dissertação de Rabelo (2003), que relatou o impacto da reforma psiquiátrica no bem-estar físico e psicológico dos trabalhadores de saúde mental de Goiânia; a pesquisa de Anderson Rodrigues (2003), que analisou as relações entre Psicologia e Educação no Estado de Goiás, destacando as contribuições que a disciplina Psicologia da Educação poderia oferecer à formação de professores; e o estudo de A. Rodrigues (2007), que investigou a história da Psicologia em Goiás, do século XIX à década de 1950 do século XX.

O autor ressalta que a maioria desses trabalhos parte da perspectiva da Educação e da Psicologia da Educação. Ele constata que, até aquele momento, a única publicação que remetia a uma produção específica sobre a história da Psicologia em Goiás ou que fazia menção à sua origem era a de A. Rodrigues (2007).

Com o objetivo de atualizar e complementar a revisão de literatura acerca da história da Psicologia em Goiás para a presente pesquisa de doutorado, realizou-se um levantamento acerca dessa temática: na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); no Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Tendo como parâmetro o estudo de D. Rodrigues (2010), foram pesquisadas produções acadêmicas publicadas entre 2007 e 2020⁵, com a utilização dos seguintes descritores: “História”; “Psicologia”; “Goiás”, empregados de forma combinada.

Como resultado desse processo foi encontrada apenas mais uma publicação a partir do levantamento realizado por D. Rodrigues (2010): a dissertação de Alvinan Magno Lopes Catão (2016), intitulada, “Psicologia e Educação em Goiás: Uma

⁵ Consulta realizada em 09/06/2020.

Contribuição Historiográfica”. Essa pesquisa, por meio da análise de documentos oficiais (jornais, leis, regulamentos e revistas), teve como objetivo compreender e descrever a relação da Psicologia na Educação em Goiás, especificamente, os aspectos vinculados ao movimento da Escola Nova.⁶

Assim como a maioria dos resultados da revisão de literatura desenvolvida por D. Rodrigues (2010), esse estudo versava especificamente sobre a aplicação da Psicologia no contexto da Educação, configurando-se como uma publicação distante dos propósitos deste capítulo de tese. Por meio da revisão bibliográfica empreendida, pode-se constatar que em Goiás pouco se produziu acerca da história da Psicologia, visto que foram encontrados apenas dois trabalhos a esse respeito: o de Anderson de Brito Rodrigues (2007) e o de Divino de Jesus da Silva Rodrigues (2013).

Partindo de uma perspectiva historiográfica, a pesquisa de doutoramento em educação de A. Rodrigues (2007), intitulada “História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação”, tem colaborado no processo de compreensão do desenvolvimento da Psicologia no estado. Em sua investigação, o autor pesquisou essa temática, no período compreendido entre o ano de 1812 do século XIX à década de 1950 do século XX, e teve como objetivo reconstituir os saberes, as práticas e os discursos psicológicos que contribuíram para a constituição da psicologia científica no estado.

A. Rodrigues (2007) aponta que o desenvolvimento histórico da Psicologia em Goiás aconteceu de forma semelhante ao processo ocorrido no restante do país, no qual a

⁶ Cabe ressaltar que, decorrente da tese de A. Rodrigues (2007), foi produzido um artigo denominado: “História da Psicologia em Goiás” (Rodrigues, 2009). A dissertação de D. Rodrigues (2010) foi publicada como livro intitulado: “A história da Psicologia no Brasil: 40 anos do curso de Psicologia da PUC Goiás” (D. Rodrigues, 2013). Por último, destaca-se que, a partir da pesquisa de Catão (2016) foram encontradas duas produções acadêmicas: um livro nomeado: “História da Psicologia da Educação em Goiás: Inserção, Apogeu e Declínio da Escola Nova” (Catão, 2019a); uma comunicação em congresso “Psicologia e Educação em Goiás: Uma Contribuição Historiográfica (Catão, 2019a).

Psicologia surgiu atrelada à educação e à medicina. O autor relata que a história da Psicologia em Goiás é bem anterior à institucionalização da ciência psicológica no Brasil. Ele indica o início do século XIX como período dos primeiros sinais da incursão dos saberes psicológicos no estado, em que os conhecimentos eram utilizados para a compreensão dos hábitos indígenas e dos moradores das regiões interioranas de Goiás. Essas informações foram obtidas por meio da análise documental dos relatos de missionários, de viajantes, de cientistas, de jornalistas ou homens públicos que se preocuparam em registrar aspectos referentes à mineração, ao relevo, à arquitetura, à paisagem, ao clima, à economia, à política e à população desde o início da ocupação e do povoamento do território goiano.

O texto de A. Rodrigues (2007) aponta o ano de 1884 como marco de inserção da Psicologia como conhecimento científico no estado, através da inclusão de princípios dessa área nos currículos de formação de professores na Escola Normal na cidade de Goiás, antiga capital do estado. Pode-se constatar que os conhecimentos psicológicos foram fundamentais na difusão de uma nova concepção de educação, de criança e de sociedade, atrelada aos interesses do Estado em alcançar progresso, superar as desigualdades e formar cidadãos adaptados ao modelo capitalista de produção presente no projeto de modernização da sociedade e da cultura de Goiás até a década de 1950.

Por sua vez, a dissertação de Divino de Jesus da Silva Rodrigues (2010) se constitui como um importante estudo acerca da história da Psicologia em Goiás ao descrever e analisar a implementação e o desenvolvimento do primeiro curso nessa área no estado, oferecido na Pontifícia Universidade Católica de Goiás⁷ (PUC-GO). O autor

⁷ A Universidade foi criada em 17 de outubro de 1959, pelo Decreto nº 47.041 instituída como Universidade de Goiás. Em 19 de julho de 1971, pelo Decreto nº 68.917, seu nome foi mudado para Universidade Católica de Goiás. Em 08 de setembro de 2009, passou a ser reconhecida como Universidade de Direito Pontifício, denominando-se Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC-GOIÁS.

se propôs a historicizar o curso da PUC-GO por meio da análise de documentos e entrevistas, descrevendo desde o processo de elaboração da proposta formativa da instituição feita pelos docentes vinculados ao Gabinete de Orientação Psicológica do curso de Pedagogia, sua implementação no ano de 1973, até a oferta do primeiro mestrado em Psicologia em Goiás oferecido no ano de 1999.

Esse curso foi criado no estado em plena ditadura militar, mesma época em que houve a expansão da oferta da formação na área em outros estados brasileiros, como resultado das políticas educacionais liberais que beneficiaram a iniciativa privada no controle da administração do ensino e da atuação em Psicologia no país (Cury & Neto, 2014). O autor relata que a PUC-Goiás se beneficiou desse contexto, momento em que a instituição vivenciou um crescimento de cursos e um aumento na oferta de vagas.

O responsável pela elaboração do currículo e da organização do espaço físico do curso de Psicologia foi o Padre Victoriano Baquero, que era vinculado ao Departamento de Educação (D. Rodrigues, 2010). O religioso jesuíta foi escolhido para coordenar e implantar o curso devido à sua trajetória na IES como professor de Pedagogia, e por chefiar, desde 1960, o Gabinete de Orientação Psicológica da instituição. Esse órgão tratava de assuntos relacionados à Psicologia e à educação, como Psicologia da Infância, Psicologia da Adolescência, Psicopatologia Educacional, Psicologia da Aprendizagem.

De acordo com D. Rodrigues (2010), para estruturar o currículo Pe. Baquero contou com o apoio dos professores Irmã Meire Conrad, freira franciscana recém-chegada dos Estados Unidos, e Padre jesuíta Luiz Thomazzi, que tiveram como referencial para a construção da proposta pedagógica o currículo do curso de Psicologia da PUC do Rio de Janeiro, praticamente transposto para o curso da PUC-Goiás. As atividades do curso tiveram início no segundo semestre de 1973. Nos dois primeiros anos de funcionamento esteve organizado por um núcleo básico em que eram oferecidas disciplinas, entre as

quais: Filosofia, Teologia, Português, Fisiologia, Estudos dos Problemas Brasileiros, Psicologia Geral e Experimental e Psicologia Social.

D. Rodrigues (2010) aponta que, na estruturação do curso, havia um grande controle institucional: a) por parte da PUC-GO, alicerçada nos pressupostos jesuíticos da Igreja Católica, era priorizada a contratação de professores cristãos; b) pelo regime ditatorial vigente no país, eram monitorados os currículos e reprimida a livre manifestação de ideias por parte dos professores e estudantes, especialmente, em questões relacionadas à vida política. O autor relata que o curso, apesar de ser oferecido em uma Instituição de Ensino Superior (IES) sem fins lucrativos, não era gratuito, o que restringiu bastante o público que poderia ter acesso à formação no estado, visto que as mensalidades eram muito caras, delineando uma formação elitizada, com o perfil de estudantes oriundos de famílias com boa situação financeira.

Para cumprir as exigências do Currículo Mínimo de Psicologia (Brasil, 1962b) vigente à época, no terceiro ano de implementação do curso foram contratados professores advindos de diversos estados do Brasil para ministrarem as disciplinas de Psicologia, visto que os docentes da própria IES não possuíam formação adequada para lecionarem os conteúdos específicos das matérias previstas no currículo. Com relação à estrutura física, o espaço existente do Gabinete de Orientação Psicológica foi utilizado para as primeiras práticas de estágios de atendimentos clínicos supervisionados e atividades das disciplinas de testagem psicológica. Os serviços psicológicos eram disponibilizados para os alunos de Psicologia e para a população em geral (D. Rodrigues, 2010).

No ano de 1976, com a conclusão do ciclo básico, foi criado o Departamento de Psicologia na PUC-Goiás, tendo o Pe. Baquero como primeiro diretor. Para que mais atividades de estágio pudessem acontecer dentro da própria instituição, o Gabinete de

Orientação Psicológica, nesse período, foi transformado em Centro de Orientação Psicológica e Clínica (COPC) e passou por uma reestruturação, principalmente, aumentando o número dos consultórios individuais e reorganizando as atividades do estágio de atendimento clínico. Essa reformulação foi conduzida pela Ir. Mary Aparecida Rodrigues da Cunha, que, partindo de suas visitas às Clínicas-escolas nos Estados Unidos, trouxe para Goiânia um modelo de atendimento que privilegiava o atendimento clínico individual, a aplicação de testes e as avaliações psicométricas (D. Rodrigues, 2010).

O relatório do Departamento de Psicologia de 1982 apontava que o COPC teve uma demanda cada vez mais crescente de busca por atendimento, sendo que a maioria da clientela atendida se situava na classe social média. Os motivos e/ou queixas mais frequentes eram: problemas de aprendizagem escolar, comportamento da criança (inquietação, agressividade), problemas de fala na criança, problemas existenciais, tiques nervosos, anomalia cerebral e orientação vocacional (D. Rodrigues, 2010).

A primeira turma do curso se formou em julho de 1978. O autor aponta que foram 28 concluintes, e que muitos desses ex-alunos continuaram na universidade seguindo a carreira docente. De acordo com os relatos colhidos por D. Rodrigues (2010), os primeiros profissionais formados começaram a atuar na sociedade, abrindo mercado para a Psicologia em Goiás e também ampliando os campos de estágios do curso.

O autor relata que entre 1974 e 1989 foram elaborados três currículos. A primeira reformulação, em 1974, tinha o objetivo de atender às normas da Reforma Universitária. Nesse ano, o curso foi organizado em 12 períodos/semestres, com um total de 232 créditos e uma carga-horária de 3.480 horas; para o Bacharelado, eram 248 créditos e 3.720 horas; e, para Psicólogo, 298 créditos e 4.470 horas. As disciplinas foram distribuídas por departamentos, sendo priorizadas aquelas com conteúdos relacionados à análise do comportamento.

A segunda alteração, realizada em 1985, foi motivada pela insatisfação dos estudantes com a pouca realização de atividades práticas no curso, bem como pelo descontentamento dos professores com a falta de integração das disciplinas entre si, oferecendo uma formação fragmentada. A reelaboração do currículo foi feita com o intuito de melhor organizar as disciplinas. Houve a inclusão de mais disciplinas optativas e disciplinas de pré-estágios, e se tornou indispensável a exigência de relatórios de estágios.

A última reformulação aconteceu em 1989, na qual foi ampliado o número de disciplinas optativas e começou a se exigir a apresentação de monografias ao final da formação. Houve alteração da carga-horária do curso, que passou a ser a seguinte: Licenciatura, 216 créditos e 3.240 horas; Bacharelado, 228 créditos e 3.420 horas; e Psicólogo, 316 créditos e 4.740 horas.

De forma geral, o autor aponta que as práticas teóricas iniciais do curso tiveram a influência da Psicologia comportamental behaviorista, que alicerçou a grade curricular das primeiras turmas e a criação dos laboratórios. Entretanto, ao longo dos anos, outras perspectivas teóricas ampliaram o leque das discussões e as linhas de pesquisas realizadas pelo curso. Alguns marcos nesse processo de diversificação na formação, foram: a criação da Unidade de Formação e Produção Científica, no ano de 1997, que fomentou a realização de trabalhos de cunho científicos no curso; a implantação do Núcleo de Estudos Psicossociais – NEP, no ano de 1999, no qual as temáticas relacionadas a representações sociais, identidade, exclusão social, subjetividade e cultura, processos psicossociais do trabalho, cultura e organizações começaram a ser trabalhadas de forma sistemática; e, por fim, a criação do Núcleo de Infância, Adolescência e Família - NIAF que, de forma multidisciplinar, desenvolvia projetos, pesquisas e estudos psicossociais e antropológicos acerca das diversas temáticas relacionadas à família.

Com o início dos estágios externos foram sendo estabelecidas diversas parcerias com instituições públicas e privadas, consolidando práticas nas áreas clínica, comunitária, escolar e industrial. O autor aponta que, notadamente, os estudantes manifestavam preferência pela área clínica; mas, analisando os documentos do curso, encontrou-se um relatório que descrevia a necessidade de se ampliar a oferta de vagas na área da **Psicologia Escolar** e da Indústria, devido ao aumento do interesse dos estudantes por esses campos de atuação.

Dado esse interesse por novos campos de estágio, em 1992, teve início um processo de reestruturação do Centro de Orientação Psicológica e Clínica (COPC) para se tornar Centro de Estudos e Prática Psicológica (CEPSI), trabalho coordenado pela Professora Vannuzia Leal Peres, que contou com o apoio de uma comissão de professores do Departamento. O autor aponta que essa reestruturação trouxe uma nova filosofia de funcionamento à esse centro, que deixou de priorizar apenas o atendimento clínico e a testagem psicológica, e começou a incentivar estágios em outras áreas da Psicologia, bem como a pesquisa e a publicação científica. Com esse novo direcionamento da prática nos estágios, a estruturação do CEPSI foi organizada por unidades: Psicologia Escolar, Psicologia Comunitária, Psicologia da Saúde, Psicologia do Trabalho e Atendimento Psicológico.

Pode-se depreender desse estudo de D. Rodrigues (2010) a relevância de um Serviço de Psicologia, vinculado a uma universidade, na estruturação do curso de Psicologia da PUC-Goiás. Foi a partir das estruturas física, administrativa e pedagógica do Gabinete de Orientação Psicológica, que era inicialmente vinculado ao Departamento de Educação da IES, que a formação em Psicologia foi elaborada. O coordenador desse serviço foi o responsável por articular e viabilizar o surgimento do curso e os professores vinculados a esse Gabinete compuseram sua primeira equipe pedagógica.

Por meio da história desse serviço pode-se entender também as perspectivas formativas que estiveram presentes no curso de Psicologia da PUC-Goiás. Um espaço que começou servindo como lócus para a realização de atendimentos clínicos e testagem psicológica vinculadas às disciplinas básicas da formação e foi sendo remodelado para subsidiar outras atividades de pesquisa e intervenções realizadas pela IES em conjunto com diversas instituições parceiras da universidade. O serviço foi transformado para estar alinhado às áreas da Psicologia, que começaram a desenvolver atividades de estágio. Compreender essa história reforça a justificativa de se pesquisar os Serviços-Escola de Psicologia como espaços relevantes para se compreender a formação em Psicologia no estado de Goiás.

Em sua pesquisa sobre as políticas de formação em Psicologia em Goiás, Campos (2014) analisou o Projeto Pedagógico de Curso de algumas IES de Goiás, entre eles, o da PUC-GO. Cabe ressaltar que o autor abordou apenas as propostas de formação no tocante à sua proposição, pois não investigou como ocorreu a formação no dia a dia das instituições. O autor apontou que esse recorte foi preciso para tornar o estudo exequível, porém, ressalta a importância de novos estudos que: 1) investiguem de forma pormenorizada como as proposições da formação se dão no cotidiano dos cursos; e 2) problematizem a efetivação e a avaliação dos Projetos de curso.

Na análise do PPC do curso de Psicologia da PUC-GO, o autor constatou que não se tratava apenas de uma proposta curricular e, sim, de uma reforma do currículo, tendo em vista que o curso foi criado em 1973. O documento havia sido elaborado em 2006, a partir das DCN de 2004 (Ministério da Educação, 2004) e de um diagnóstico realizado na instituição. Os principais motivos apresentados no PPC para a reestruturação do curso eram: a redução do número de matrículas, o aumento nas taxas de evasão, e a quantidade de vagas ociosas. O autor defende que essa redução no quantitativo de estudantes foi

resultado do processo de expansão do número de cursos de graduação em Psicologia ocorrida no Estado de Goiás na primeira década dos anos 2000, que interferiu na reorientação do curso cuja reformulação curricular buscava atender às DCN, e serviu como estratégia para enfrentar a nova realidade do mercado do ensino superior no estado.

Campos (2014) aponta que a reelaboração curricular do curso de graduação em Psicologia da PUC-GO pautou-se nos seguintes princípios: definição de um eixo epistemológico estruturante do curso; melhoria da qualidade dos processos acadêmicos; redução dos créditos nos períodos; articulação entre teoria e práticas; flexibilização e interdepartamentalização; integração entre ensino, pesquisa e extensão. Os princípios foram elaborados a partir do diagnóstico realizado para a reestruturação da matriz curricular, o que remete a um esforço institucional pela melhoria dos processos formativos em consonância com as concepções presentes nas DCN.

É importante esclarecer que a ênfase dada ao processo historiográfico do curso de Psicologia da PUC-Goiás no presente projeto de doutorado não foi motivada apenas pela escassez de publicações, mas por sua relevância na temática da formação em Psicologia em Goiás. Além de ter sido o primeiro curso de Psicologia no estado, ele permaneceu como o único oferecido por 27 anos na região, tendo sido criado antes da homologação da LDB de 1996. Essas particularidades tornam a compreensão da história desse curso relevante a este estudo, visto que os professores e estudantes dessa instituição tiveram uma grande colaboração para a construção da Psicologia no estado.

Em sua pesquisa sobre a formação em Psicologia em Goiás, Campos (2014) relata que o segundo curso de Psicologia no estado foi implantado no ano de 2000, na Universidade Paulista (UNIP), também na cidade de Goiânia. O autor descreve que no ano de 2010 o número de instituições que ofertavam a formação em Psicologia subiu para dez cursos, sendo ofertados também na UFG/Regional Goiânia, UFG/Regional Catalão,

UFG/Regional Jataí, Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Faculdades Integradas (IESGO), Faculdade Anhanguera de Anápolis (FAA), Universidade de Rio Verde (FESURV) e Faculdade Alves Faria (ALFA). Já no período entre 2010 e 2012, mais quatro instituições iniciaram a oferta da formação em Psicologia, representando um crescimento de 40% em apenas dois anos: Centro Universitário de Mineiros (FIMES), Faculdade Estácio de Sá de Goiás (FESGO); Faculdade Mineirense (FAMA), Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO). No momento da realização de sua pesquisa, no ano de 2013, eram 14 cursos de Psicologia em funcionamento no estado de Goiás, representando uma rápida ampliação da formação na área.

A respeito da caracterização das IES, Campos (2014) chama atenção para o fato de sete dos quatorze cursos de Psicologia serem oferecidos em instituições que tinham a pesquisa científica como uma opção, e não como uma prática institucionalizada, visto que esses cursos eram oferecidos em faculdades que, de acordo com a LDB (Brasil, 1996), não possuem como requisito obrigatório ao seu funcionamento a oferta de atividades de pesquisa. O autor apresenta essa informação como importante para se analisar a formação em Psicologia. Ele levanta o questionamento se nesses cursos há o espaço suficiente para uma formação reflexiva, e não puramente técnica, bem como a necessidade de se verificar se de fato os processos formativos nessas Instituições estariam favorecendo o desenvolvimento de perfil profissional que produz conhecimento balizado nos parâmetros científicos.

Na expansão da formação em Psicologia em Goiás, outro aspecto destacado pelo autor foi a concentração da oferta de cursos na capital do Estado, onde se localizavam sete dos quatorze cursos em funcionamento. Constatou-se que as demais IES estavam basicamente no centro e sul goiano, havendo apenas uma instituição no leste, nenhuma no norte e noroeste do estado. Evidencia-se, ainda, que a oferta da formação em

Psicologia em Goiás, naquele momento, estava majoritariamente concentrada nas regiões mais desenvolvidas do estado, especificamente em seus municípios mais ricos.

Nesse processo de ampliação do número de cursos, Campos (2014) ressalta a importância de se evidenciar o caso da Universidade Federal de Goiás (UFG), que implantou três cursos em *campi* diferentes (Regional Catalão, Regional Jataí e Regional Goiânia). O primeiro curso de Psicologia gratuito e oferecido em uma IES pública foi criado no ano de 2006, na UFG/Regional Goiânia. O autor explica que essa implementação de cursos em Instituição pública no estado ocorreu de forma tardia, somente após 44 anos da regulamentação da formação em Psicologia no país. Ele aponta que o cenário formativo em Psicologia no estado de Goiás, com apenas três dos 14 cursos oferecidos em IES pública, constituiu-se em um exemplo da expansão do Ensino Superior que aconteceu no Brasil, um processo que ocorreu prioritariamente a partir do crescimento de instituições privadas. Cabe ressaltar que, em 2018, com o desmembramento de duas regionais da Universidade Federal de Goiás (UFG) foram criadas a Universidade Federal de Catalão (UFCAT), pela Lei nº 13.634 de 20/03/2018, e a Universidade Federal de Jataí (UFJ), pela Lei nº 13.63 de 20/03/2018.

O autor pontua que a criação e a estruturação dos cursos de Psicologia na Universidade Federal de Goiás só foram possíveis devido à implantação, em 2007, do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Esse programa foi parte integrante de um conjunto de ações do Governo Federal no Plano de Desenvolvimento de Educação do MEC e teve como objetivo dar às IES condições de expandir o acesso e garantir condições de permanência no Ensino Superior. O REUNI se materializou por meio da criação de novas Instituições Federais de Ensino Superior e ampliação de *campi* das instituições existentes, especialmente no interior dos estados.

No processo de análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) da UFG, Campos (2014) constata que os PPCs da Regional Goiânia e Regional Catalão eram muito semelhantes, devido ao fato do curso de Catalão ter sido pensado com base no PPC do curso de Goiânia. Em ambos é apresentada como justificativa para a criação dos cursos a ausência de vagas na área de Psicologia em IES públicas do Estado de Goiás e na região Centro-Oeste. Havia a defesa de uma política de formação que deveria ir além da profissionalização, que não estivesse pautada prioritariamente em aspectos técnicos da Psicologia.

Campos (2014), no processo de aprofundamento da análise dos PPCs da UFG, evidencia, por meio de uma entrevista com a então coordenadora do curso de Goiânia, que o processo de criação da graduação na UFG-Regional Goiânia foi realizada sob a presença de disputas políticas dentro da própria instituição. Na entrevista, ela relatou que havia dois projetos de implantação do curso, um elaborado pela Faculdade de Educação (FE) e outro pelo Hospital Universitário; porém, o que prevaleceu foi o projeto vinculado à FE, Unidade Acadêmica a qual a formação em Psicologia foi vinculada. O PPC dessa Regional da UFG foi elaborado tendo como base as DCN de 2004 (Ministério da Educação, 2004), apresentado sob quatorze princípios norteadores, sendo que seis eram idênticos aos evidenciados nas DCN (Ministério da Educação, 2004).

O PPC do curso da UFG-Regional Goiânia apresentava em seu texto uma política de formação balizada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Foi evidenciado, ainda, que a elaboração desse PPC foi realizada por um grupo de professores já atuantes na instituição, especificamente nas disciplinas de Psicologia da Educação, e que possuíam uma concepção de formação crítico-humanista. Essa concepção perpassou o projeto de curso, que propunha uma autonomia aos trabalhos docentes e discentes e apresentava, como

parâmetro formativo, a necessidade da inserção crítica dos estudantes na realidade e a interdisciplinaridade na organização curricular.

A respeito da proposta formativa da Universidade Federal de Goiás-Catalão, que em 2018, com o desmembramento da UFG, se tornou Universidade Federal de Catalão, Campos (2014), esclarece que o PPC desse curso de Psicologia foi realizado sob a proposição de oferecer ao estudante uma formação que garantisse o conhecimento da diversidade teórica e das múltiplas possibilidades de atuação do psicólogo. Esse ponto, de acordo com o autor, contemplaria dois dos principais tópicos tratados nas discussões sobre formação em Psicologia: a diversidade epistemológica e de campos de atuação profissional.

O autor aponta que, apesar de ser oferecido na UFG e ter sido criado em 2007, no mesmo ano do curso de Catalão, o PPC de Jataí se diferencia dos demais da instituição. A primeira distinção diz respeito à justificativa presente no Projeto Pedagógico para a criação do curso, que, diferente das outras regionais da UFG, não se assentava na ausência de vagas no curso de Psicologia em IES públicas, mas foi apresentado como motivo para a implementação do curso o pequeno número de psicólogos na região, visto que no ano de 2006 existiam apenas 20 psicólogos na cidade; havia uma carência desse profissional para integrar as equipes multidisciplinares, sobretudo, na rede pública de saúde e educação.

Outra diferença constatada era que, no curso de Jataí, foi ofertada apenas a modalidade Formação do Psicólogo, não sendo inicialmente oferecida a possibilidade de os alunos cursarem a habilitação Formação de Professor de Psicologia. Essa opção ocorreu pelo fato da versão das DCN (Ministério da Educação, 2004) que norteou a elaboração do PPC do curso de Psicologia da UFG-Regional Jataí não colocava como obrigatória a oferta dessa modalidade formativa. O autor aponta que com as DCN

homologadas, em 2011 (Ministério da Educação, 2011), as quais estipulavam a obrigatoriedade da oferta da modalidade Formação de Professor em Psicologia, o PPC do curso deveria passar por reformulações para atender tal exigência, que deveria ser cumprida até agosto de 2013.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFG-Jataí foi apresentado tendo como objetivo central a formação do Psicólogo voltada para a atuação e a intervenção profissional nos diversos contextos institucionais, a partir de distintas abordagens teóricas. O desenvolvimento de competências para o exercício da investigação científica também é evidenciado como grande meta da formação. Campos (2004) aponta que, ao tratar dos princípios norteadores da formação do psicólogo oferecida pelo curso, eram apresentados os mesmos sete princípios trazidos nas DCN de 2004 (Ministério da Educação, 2004); não houve uma ampliação ou recontextualização do texto das Diretrizes, mas uma adoção na íntegra da proposta formativa presente no documento. Tal constatação contrasta com a realidade dos dois outros cursos da UFG que buscaram construir os princípios na sua proposta formativa por meio da adaptação das DCN, e não de uma adoção integral do texto.

Nas entrevistas com os coordenadores e professores de cursos de Psicologia de Goiás, Campos (2014) constatou que as DCN (Ministério da Educação, 2011) foram pouco discutidas e estudadas nas IES. O autor aponta que essa realidade é mais problemática ainda nas IES privadas, nas quais as propostas de formação muitas das vezes são feitas sem a participação de docentes e discentes. Acredita-se que essa situação apresentada por Campos (2014), na qual os projetos de formação não foram construídos sob um trabalho de debate coletivo, evidencia uma contradição com a proposta formativa das DCN, que estipula que os cursos deveriam se estruturar sob as vocações da IES e sua realidade local. Com a ausência de discussões, o que se constrói enquanto projeto

formativo é a reprodução de modelos já estabelecidos, e não uma proposta de formação coadunada às especificidades do contexto em que a IES se encontra inserida.

Em sua pesquisa, Campos (2014) também investigou as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia em Goiás, que foram analisadas a partir dos eixos estruturantes propostos nas DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011) e da identificação de quais disciplinas compunham cada um destes eixos nas quatorze matrizes curriculares. Essa análise foi realizada com o objetivo de identificar se algum eixo estruturante estava sendo priorizado nos cursos, e se existia alguma diferença em relação a essa dimensão da formação entre as IES privadas e públicas. É importante ressaltar que o autor realizou essa atividade a partir da compreensão de que os eixos estruturantes são a base da proposta formativa apresentada pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), e pressupondo que a distribuição de disciplinas ao longo do curso deveria ser feita de forma equânime, visto que a priorização de uma tornaria a formação deficitária em relação ao eixo que fora preterido.

Campos (2014) esclarece que, em treze das quatorze matrizes curriculares analisadas, o eixo estruturante referente às práticas profissionais foi o que possuiu o maior número de disciplinas, tanto nas matrizes das IES públicas quanto nas privadas. Essa concentração das disciplinas em um eixo focado em práticas profissionais, de acordo com Campos (2004), poderia indicar a polarização da formação em seus aspectos técnicos, em um conhecimento instrumental. Já o eixo estruturante referente aos fundamentos epistemológicos e históricos foi o que teve o menor número de disciplinas em todas as matrizes. De acordo com o autor, essa informação evidenciou o pouco espaço destinado à discussão das bases históricas e epistêmicas do conhecimento da Psicologia.

Acredita-se que esses indicadores apresentam características importantes, mas que demandam maiores investigações. Para além da quantidade, é importante se analisar

qualitativamente as disciplinas e os outros componentes dos cursos para se constatar se, de fato, os aspectos técnicos-profissionais estão sendo priorizados em detrimento de uma formação teórica crítico-reflexiva, e se o mesmo acontece com a formação sobre os fundamentos epistemológicos e históricos.

No eixo em que estavam aglutinadas as disciplinas referentes aos procedimentos para a investigação científica, foi observada uma concentração de componentes curriculares que trabalhavam com as seguintes temáticas: Métodos e Metodologia de Pesquisa; Projetos de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). De acordo com Campos (2014), as disciplinas pareciam focadas na elaboração dos TCCs que, habitualmente, são realizados nos últimos semestres do curso, e não como uma ferramenta que poderia e deveria ser utilizada na prática profissional, pois, condensada a um único componente do curso, dificultaria a compreensão do ato de pesquisar como uma competência transversal que deveria perpassar todas as dimensões da formação.

Concorda-se com a afirmação do autor que aponta a importância de se fomentar a prática científica durante todo o curso. A atividade de pesquisa é relevante para a construção de um percurso educativo que tenha o intuito de formar um profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua prática por meio do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Por discutir especificamente as políticas de formação em Psicologia em Goiás, o estudo de Campos (2014) não apresentou informações referentes aos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia do estado. O autor também não discutiu a formação em Psicologia Escolar, objeto de investigação da presente tese. Porém, ao analisar as matrizes curriculares dos quatorze cursos de Psicologia (disponíveis nos anexos da pesquisa), pode-se ter uma dimensão da formação em Psicologia Escolar do estado, naquele momento, sintetizada na Tabela 1.

Tabela 1

Disciplinas vinculadas à Psicologia Escolar nas matrizes curriculares dos cursos de Psicologia do estado de Goiás.

Nome da disciplina	Instituição de Ensino Superior
Psicologia Escolar	Universo; UNIP; UFG-Jataí; UFG – Catalão; FESGO; FAMA
Psicologia Escolar II	Universo
Psicologia Escolar e Educacional	FAA; ULBRA
Psicologia da Aprendizagem Aplicada à Área Escolar	PUC-GOIÁS
Psicologia da Educação e Escolar	FIMES
Escolas e Técnicas de Intervenção Psicológica I, II e III	ALFA
Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Educativos I e II	UFG- Jataí
Tópicos Especiais em Psicologia Educacional	FESURV
Estágio Básico em Psicologia Escolar	UFG- JATAI
Estágio Básico Supervisionado I – Psicologia Escolar e Educacional	PUC-GOIÁS
Estágio básico I - foco escolar Psicologia escolar/educacional	ULBRA
Estágio Básico Supervisionado IV: Psicologia da Educação e Escolar	FIMES
Estágio Supervisionado – Psicologia Escolar	FESURV
Estágio Supervisionado 2 – Psicologia Educacional e do Desenvolvimento	IESGO

Observa-se nas matrizes curriculares de seis instituições a presença da disciplina Psicologia Escolar (Universo; UNIP; UFG-Jataí; UFG-Catalão; FESGO; FAMA), sendo que em uma dessas IES (Universo) é identificada também a existência da disciplina Psicologia Escolar II. É possível evidenciar ainda em sete cursos (FAA; PUC-GOIÁS; FIMES; ALFA; ULBRA; UFG- Jataí e; FESURV) a oferta de disciplinas com a nomenclatura vinculada à Psicologia Escolar, seja como Tópicos Especiais, ou como matérias relacionadas à Psicologia da Educação ou à Psicologia Educacional.

Outra constatação relevante foi a de que quatro IES ofereciam disciplinas de estágio básico (UFG-Jataí; PUC-GOIÁS; ULBRA; FIMES) e outras duas

disponibilizavam estágios específicos (FESURV; IESGO) vinculados à Psicologia Escolar. Cabe ressaltar a relevância dessas ofertas que revelam a presença da área desde os primeiros momentos da graduação vinculada aos estágios básicos e até o final da formação, nos estágios específicos, demonstrando a presença da Psicologia Escolar nas ênfases curriculares.

O único curso que não apresentou nenhuma disciplina com menção à Psicologia Escolar foi o da Universidade Federal de Goiás – Regional Goiânia. Isso não indica que a área não seja contemplada no currículo desse curso, mas apenas que não se ofertava nenhuma disciplina destacadamente nomeada a partir dessa área. Essa informação fomenta a necessidade de investigar como ocorre a formação em Psicologia nessa instituição, que foi a primeira IES pública a oferecer o curso de Psicologia no estado.

Em contraposição a esse curso, o destaque para a maior presença de disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar foi da UFG – Regional Jataí, na qual constatou-se a oferta de quatro componentes curriculares correlacionadas à área (Psicologia Escolar; Estágio Básico em Psicologia Escolar; Tópicos Especiais em Psicologia e Processos Educativos I e II). Fica claro o comparecimento significativo da Psicologia Escolar nesse curso, que, além de possuir uma disciplina com o nome da área, faz-se presente também nas atividades iniciais da graduação, especificamente nos estágios básicos, e comparece também no núcleo específico, nas disciplinas de Tópicos Especiais, vinculadas a uma das ênfases curriculares do curso.

Essas informações suscitaram o interesse em investigar e aprofundar como, de fato, acontece a formação em Psicologia Escolar nesses cursos visto que, apesar de ser um indicativo de como a área comparece nessas IES, a análise dos nomes não é suficiente para esclarecer como ocorre a presença da área da Psicologia Escolar nos currículos e no cotidiano formativo dessas instituições. Os elementos dessas matrizes curriculares podem

se constituir como uma fonte de material de análise para comparação dos resultados da presente pesquisa, e se investigar historicamente os currículos dos cursos de Psicologia, compreendendo se houve mudança nas disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar. Após a expansão de cursos evidenciada por Campos (2014), pode-se verificar um crescente interesse acerca do tema da formação em Psicologia em Goiás⁸.

No próximo capítulo serão apresentadas e discutidas as produções acadêmicas acerca dos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil. Serão destacados aspectos históricos e legais relacionados à consolidação dos SEPs como contextos da formação do psicólogo no país. O objetivo do capítulo será construir um panorama com os principais elementos desses serviços, a fim de se notabilizar informações vinculadas ao objetivo geral dessa pesquisa, que se propôs a investigar como os Serviços-Escola podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar em consonância à defesa da tese de que esses Serviços não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

⁸ Entre as pesquisas realizadas quanto à temática da formação no estado de Goiás destacam-se as investigações de: Cruz (2015), que pesquisou os processos formativos em Psicologia a partir da história de vida de três psicólogos/as graduados/as na UFG – Regional Catalão; a dissertação de Assis (2018), que investigou como os discursos sobre gênero se inseriram na formação em Psicologia, na cidade de Goiânia/GO; e o estudo de Vicente (2019), que analisou a concepção de licenciatura em Psicologia, presente nas políticas públicas para Psicologia nos PPC de Psicologia da UFG.

CAPÍTULO III

OS SERVIÇOS-ESCOLA DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DO BRASIL

Neste capítulo serão apresentadas e discutidas as produções acadêmicas acerca dos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia (SEPs) no Brasil. A revisão de literatura foi realizada com o objetivo de construir um panorama com os principais elementos desses serviços, a fim de evidenciar informações que possam subsidiar a defesa da tese que os SEPs não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Na primeira parte do capítulo serão apresentados os aspectos históricos e legais relacionados à consolidação dos Serviços-Escola como espaço da formação em Psicologia no país. Na sequência, será evidenciada a revisão de literatura realizada em seis bases de dados relativas às publicações sobre esses serviços nos últimos dez anos. Por fim, serão discutidos os resultados encontrados pela revisão bibliográfica, organizados em duas seções: a primeira refere-se aos principais elementos que caracterizam os SEPs; e a segunda apresenta e discute as produções acadêmicas na área da Psicologia Escolar nesses espaços.

Os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia na Formação do Psicólogo no Brasil

Com a promulgação da Lei nº 4.119, de 27/08/1962 (Brasil, 1962a) que regulamentou a profissão de psicólogo no país, surgiram os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, conforme sinalizado em capítulo anterior. De acordo com essa normativa, as IES eram obrigadas a organizar “serviços clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho, orientados e dirigidos pelo conselho dos professores do curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados” (Brasil, 1962a, artigo 7º). Apesar dessa determinação estar disposta na Lei em uma seção específica sobre as condições para

o funcionamento dos cursos, não havia nenhuma orientação de como os SEPs deveriam estar vinculados à formação, pois o Currículo Mínimo (Brasil, 1962b) vigente na época não fazia menção a esses serviços.

Compreende-se, por meio da legislação (Brasil, 1962a; 1962b), que os SEPs surgiram primordialmente para oferecer atendimento psicológico à população menos favorecida economicamente, sem uma orientação clara de como deveriam compor o processo de formação do psicólogo. Depreende-se dessa origem legal que houve maior preocupação com o caráter assistencial do que com o formativo nos SEPs, com uma prevalência de prestação de serviços.

No início do seu funcionamento, atrelados aos primeiros cursos de Psicologia no país, os SEPs começaram a ser utilizados como espaços para a realização de estágios que, naquele momento, eram determinados pelo Currículo Mínimo (Brasil, 1962b) como um período de treinamento prático, desenvolvidos em situações reais e executados ao longo de, pelo menos, 500 horas. Embora a legislação determinasse a prestação de serviços na área da educação, trabalho e clínica, foi essa última que predominou nesses locais, sendo a psicoterapia individual a principal modalidade de atendimento oferecida (Gomes & Dimenstein, 2016; Gauy et al., 2016; Pavoski, Toni, Batista & Ignachewski, 2018).

A ênfase no modelo clínico consolidou a nomenclatura nesses espaços como “Clínicas-Escola”. As principais atividades realizadas pelos estudantes nesses serviços eram, em geral, triagens, avaliação de pacientes, psicoterapia, seminários teóricos, supervisão dos casos atendidos; alguns desses locais ofereciam, ainda, de forma esporádica a opção de trabalhos na comunidade (Boeckel et al., 2010; Galindo, Sousa & Tamman, 2019; Marturano, Silvaes & Oliveira, 2014).

O período que sucedeu ao Currículo Mínimo (Brasil, 1962a), como apontado por Antunes (2012), Bastos e Gomide (1989), constituiu-se em um momento de grande

expansão na oferta de cursos de Psicologia no Brasil, com a área clínica tornando-se preponderante nos currículos (Espinha, 2017; Fernandes et al., 2018; Rudá et al., 2015; Vieira-Santos, 2016). Segundo Rudá et al. (2015), os SEPs, sob a influência da Psicanálise, da Medicina e dos discursos intimistas e individualistas que perpassavam a sociedade à época, colaboraram com a ênfase nos cursos de Psicologia para uma formação clínica, adotando o modelo biomédico de atuação com foco exclusivo na doença.

As críticas e reflexões tecidas acerca dos processos formativos decorrentes do Currículo Mínimo (Bernardes, 2012; Cury e Neto, 2014; Tonial, 2014; Rudá et al., 2015; Vieira-Santos, 2016), principalmente aquelas relacionadas a um modelo de formação considerado rígido, fragmentado, com precária articulação teórico-prática, também desencadearam problematizações sobre o funcionamento dos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia. (Boeckel et al., 2010; Gomes & Dimenstein, 2016). Constatou-se que aqueles serviços colaboravam com um processo formativo descolado da realidade social brasileira, corroborando com o aprofundamento das desigualdades, psicologizando os problemas derivados da perversa ordem social. Evidenciou-se, também, um paradoxo, visto que apesar da gratuidade ou baixo custo dos atendimentos ofertados por estes espaços, as Clínicas-Escolas estavam preparando os estudantes para uma atuação profissional que seria inacessível financeiramente à grande parte da população brasileira, devido aos elevados custos cobrados para a realização da psicoterapia individual no país (Cury e Neto, 2014; Rudá et al., 2015).

Com a ampliação dos cenários de inserção e atuação profissional, assim como a intensidade dos acontecimentos político-sociais advindos da redemocratização do Brasil, a Psicologia foi demandada a desenvolver novas formas de intervenção diante das problemáticas sociais. O modelo clínico e compartimentado de organização dos SEPs foi se mostrando insuficiente para atender às necessidades da formação, que começou a ser

requisitada a preparar psicólogos que conseguissem construir ações comprometidas com as problemáticas socialmente relevantes. Os cursos de graduação na área foram instados a incorporarem um processo formativo que possibilitasse o desenvolvimento de um perfil profissional fundamentado sob uma multiplicidade de concepções teóricas e metodológicas, com conhecimentos amplos, e que capacitasse os psicólogos para atuarem em diferentes áreas e contextos nos quais a profissão foi se inserindo (Bernardes, 2012; Galindo et al., 2019).

As Clínicas-Escola também foram demandadas a oferecerem mais opções de atendimento, visto que apenas a psicoterapia individual não abarcava as diversas solicitações por atendimentos psicológicos nesses serviços (Arend & Motta, 2014; Carvalho et al., 2015; Gomes & Dimenstein, 2016). De modo geral, nesse contexto de críticas à formação do Currículo Mínimo (Brasil, 1962b), o Sistema Conselhos e as Entidades e Associações em Psicologia deram início, também, a mobilizações em prol da construção de uma atuação profissional que incorporasse a realidade social brasileira, coadunada com a promoção da qualidade de vida da população e distante de práticas psicologizantes, nas quais os elementos individuais se sobrepujam aos aspectos sociais e coletivos (Bernardes, 2012; Freitas, 2015).

Como desdobramento desse movimento de reformulação da formação e da atuação em Psicologia, o termo Clínica-Escola também foi questionado para se referir aos serviços de Psicologia dos cursos. Essa nomenclatura começou a ser considerada limitada, por não aludir à diversidade de atividades formativas, de áreas e formas de atendimentos que deveriam estar presentes nesse espaço. Em 2004, foi proposta e definida pelos profissionais, docentes e estudantes que participaram do 12º Encontro de Clínicas-

Escola do Estado de São Paulo⁹, a alteração de nomenclatura desses espaços para Serviços-Escola (Amaral et al., 2012; Oliveira, 2017). Para além de propor uma simples alteração de termos, essa mobilização buscava modificar a concepção e o funcionamento dos SEPs, a fim de que esses serviços incorporassem uma diversidade maior de atividades vinculadas à formação do psicólogo (ABEP, 2009; Cedro, 2016; Cerioni, 2014; Gonçalves, 2018; Oliveira, 2017; Vivian, Timm & Souza, 2013; Zuanazzi, 2015).

A necessidade de reestruturação do funcionamento dos SEPs se tornou mais evidente a partir da promulgação da Lei nº 9394 de 20/12/1996, que estipulou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ministério da Educação, 1996). Essa normativa expôs a necessidade de a Psicologia repensar a rigidez do seu Currículo Mínimo e substituí-lo por uma organização curricular mais flexível, coadunada com as realidades sociais, que valorizasse as experiências práticas e que contemplasse o desenvolvimento de competências. Em 12 de abril de 2004, o Ministério da Educação homologou as Diretrizes Curriculares Nacionais/DCN (Ministério da Educação, 2004a; 2004b) para os cursos de Psicologia, as quais passariam a constituir o parâmetro das instituições de ensino quanto ao que deveria estar presente na formação do psicólogo no país.

As DCN (Ministério da Educação, 2004) assinalaram, em seu artigo 25, que todos os cursos de Psicologia do Brasil, para funcionarem, teriam que prever em seu projeto de

⁹ Esses eram encontros científicos organizados desde 1991 pelas Clínicas-Escola e Centros de Psicologia Aplicada do estado de São Paulo com o objetivo de promover debates sobre a formação e a atuação nos serviços de Psicologia vinculados aos cursos de Psicologia. A partir de 2008, foram introduzidas algumas modificações em sua proposta e periodicidade, pois o evento se ampliou ao contemplar uma gama maior de atividades de estágio vinculadas à formação do psicólogo. Foi denominado de Encontro de Serviços-Escola. Posteriormente, em 2012, o evento aumentou sua abrangência de participação, passando de caráter estadual para nacional. O último encontro aconteceu em 2018, quando foi realizado o 24º Encontro de Serviços-Escola de Psicologia do Estado de São Paulo, concomitantemente com o 7º Encontro Nacional de Supervisores de Psicologia e o 3º Encontro Nacional de Serviços-Escola de Psicologia (Amaral et al., 2012; Oliveira, 2017).

curso a instalação de um serviço de Psicologia. Esse artigo descrevia que os SEPs deveriam ser criados com o intuito de: "responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido" (Ministério da Educação, 2004a, artigo 25). Esse objetivo indicava a definição de dois eixos norteadores para o exercício das atividades nos SEPs: subsidiar a formação dos estudantes e oferecer serviços psicológicos à comunidade local do curso.

Constata-se que as DCN (Ministério da Educação, 2004) reafirmaram a obrigatoriedade dos cursos de Psicologia manterem um Serviço-Escola. Porém, diferente do Currículo Mínimo (Brasil, 1962a), que determinava as áreas da clínica, educação e trabalho, essa regulamentação não estabelecia disciplinas específicas a esses serviços. Outra inovação da normativa foi a delimitação de como os SEPs deveriam estar vinculados à formação, algo que até então não havia sido estabelecido pelos documentos anteriores (Brasil, 1962b; 1962c).

Apesar desses avanços, pode-se constatar um caráter muito vago na definição dos SEPs presente nas DCN (Ministério da Educação, 2004), pois ao mesmo tempo em que as diretrizes possibilitaram uma abertura à presença de diferentes áreas da ciência psicológica nesses espaços, para além dos seus três campos clássicos, por seu caráter impreciso não regulamentaram de fato que a diversidade da Psicologia se fizesse presente nesses serviços. Outra imprecisão nas DCN (Ministério da Educação, 2004) também pode ser constatada na relação estabelecida entre os SEPs e a formação, pois, ao apresentar que a função desses serviços seria "responder às exigências para a formação do psicólogo" (artigo 25), não ficava claro quais eram os aspectos formativos vinculados especificamente aos Serviços-Escola. O texto das Diretrizes não especificou o que seriam

“exigências” da formação, nem mesmo quais as características que os SEPs deveriam possuir para que se efetivasse o desenvolvimento de competências nessa inter-relação.

Apesar da potencialidade mobilizada pela vinculação desses serviços ao desenvolvimento de competências previstas pelos cursos, as Diretrizes (Ministério da Educação, 2004) não apresentaram uma orientação clara sobre como esses espaços deveriam favorecer a formação generalista do psicólogo, pois não determinaram quais seriam as competências a serem trabalhadas nos SEPs. A partir das DCN (Ministério da Educação, 2004), as IES poderiam implementar os Serviços-Escola sob um caráter inovador, vinculando-os às diversas áreas da ciência psicológica, ou poderiam mantê-los no formato de Clínica-Escola, coadunados apenas à Psicologia Clínica.

Outro aspecto vago constatado no artigo 25 das DCN (Ministério da Educação, 2004) foi a determinação de que os Serviços-Escola de Psicologia deveriam estar congruentes com as demandas de serviço psicológico da comunidade em que o curso está inserido. Além de responsabilizar as IES por uma questão tão ampla e multifatorial, que é a prestação de atendimentos psicológicos, as Diretrizes não especificaram o conceito de “demandas”, um termo polissêmico na Psicologia, que deixou imprecisos quais seriam os aspectos da realidade social que deveriam ser considerados na análise das necessidades de serviços à comunidade, e quais elementos precisariam ser mobilizados na prestação desses atendimentos. Compreende-se que esse caráter vago referente aos SEPs poderia possibilitar tanto uma atuação psicológica conservadora, vinculada a práticas individuais e ao reprodutivismo social, quanto intervenções comprometidas com a transformação social e a superação das desigualdades sociais, tudo isso, mais uma vez, dependendo dos critérios e escolhas dos cursos.

Cabe destacar, ainda, que essa atribuição dos SEPs de responder à demanda por atendimento da comunidade, se compreendida como atividade principal desses serviços,

pode expressar uma sobreposição do caráter assistencial em relação aos aspectos formativos desses espaços, entendimento que perpassa o funcionamento dos Serviços-Escola, desde sua primeira regulamentação no país (Brasil, 1962a). Além disso, essa conceituação das DCN (Ministério da Educação, 2004) evidencia um reducionismo na compreensão de como a prestação de serviços psicológicos é desenvolvida, pois, apesar de se constituírem como uma importante dimensão nesse processo, não são apenas as demandas da comunidade que determinam a prestação de atendimento psicológico.

Compreende-se que a construção de serviços psicológicos se constitui como um processo complexo, que deve ser elaborado pela articulação entre a realidade social e o conhecimento científico, em um movimento dialético de criação e reflexão. Acredita-se que as experiências desenvolvidas nos Serviços-Escola pela busca de formas mais adequadas de atendimento psicológicos à população podem propiciar significativas experiências formativas, que incentivem os estudantes a construir, de maneira crítica, práticas profissionais contextualizadas aos cenários de intervenção.

Da análise do artigo 25 das DCN (Ministério da Educação, 2004a) constata-se que a regulamentação dos SEPs foi delimitada de maneira imprecisa, o que permitiu uma indefinição acerca dos processos formativos que deveriam estar presentes nesses serviços, e que poderiam incorrer, entre diversos entendimentos, na compreensão de que a principal função dos Serviços-Escola seria a prestação de atendimento psicológico e não a formação. A flexibilidade presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais, no caso dos SEPs, foi expressa por uma falta de clareza e de orientações referentes ao funcionamento desses serviços.

A respeito da dimensão formativa dos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, torna-se relevante investigar como os cursos de Psicologia organizam os seus SEPs e como eles compõem o cenário da formação profissional no país. É importante incluir

esses serviços no debate acerca das reflexões que procuram efetivar uma formação em Psicologia mais crítica, que garanta aos educandos o conhecimento da pluralidade teórico-metodológica da área, e que propicie uma sólida educação técnico-científica, comprometida com as necessidades sociais brasileiras (Fernandes et al., 2018; Seixas, 2014; Rudá et al., 2015).

A respeito das contradições presentes na formação nos contextos dos SEPs, Carvalho et al. (2015) destacam que, enquanto um lócus de possibilidades para a formação acadêmica, os SEPs constituíram-se como um espaço para reflexões críticas sobre o exercício das práticas psicológicas. Porém, os autores apontam que em vários SEPs predominou uma formação descontextualizada das questões sociais. Essas informações apontam a necessidade de investigação do funcionamento desses serviços; sobretudo, estudos que busquem evidenciar suas especificidades, que contribuam com uma prestação de atendimento efetivo à comunidade e com o desenvolvimento de uma formação adequada aos estudantes.

Autores que investigaram a formação no contexto dos SEPs constataram que, de forma geral, esses serviços não acompanharam as Diretrizes Curriculares Nacionais (2004a) no que concerne à ampliação da formação para a atuação do psicólogo em variados contextos (Boeckel et al., 2010; Galindo et al., 2019; Gomes & Dimenstein, 2016). Os Serviços-Escola continuaram focando suas atividades na formação de um profissional liberal, baseando o processo formativo em experiências de atendimento clínico individual

Os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia constituem-se como um campo fértil e ainda pouco explorado de produção de conhecimentos, visto a sua privilegiada função de articuladora entre teoria e prática, bem como sua vinculação histórica e legal aos cursos de Psicologia no país. Concorde-se com Arend e Motta (2014)

que apontam que o SEP deve se constituir como um contexto que possibilite o estudo e a vivência de práticas renovadas quanto à profissão e à formação; porém, para que essas características sejam efetivadas, é imprescindível a superação de suas práticas formativas cristalizadas.

Cabe ressaltar que, em 2011, as DCN de 2004 foram reeditadas, com alteração apenas do artigo 13º, que tratava da formação de professores de Psicologia a partir da aprovação da Resolução CNE/CSE nº 5, de 15/03/2011 (Ministério da Educação, 2011); não houve nenhuma modificação na regulamentação dos SEPs. Porém, em 04/12/2019, como discutido no Capítulo 2 desta tese, após um intenso período de embates e mobilizações, tanto no campo político, quanto no científico, ocorreu a aprovação do Parecer CNE/CES nº 1071, que apresentou o projeto de resolução para novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2019) para os cursos de Psicologia no Brasil. Essa normativa, que atualmente está aguardando a homologação do MEC, reafirma a obrigatoriedade dos cursos de Psicologia do país em manterem, em sua estrutura acadêmica, um Serviço-Escola de Psicologia, determinando importantes alterações na sua delimitação.

O Artigo 16 das novas DCN (Ministério da Educação, 2019) apresenta dois parágrafos referentes aos SEPs, orientando como esses serviços devem estar incluídos no projeto de curso e em sua estrutura acadêmica. No primeiro deles, os Serviços-Escola são definidos como “um espaço de prestação de serviços e articulação com a sociedade, podendo integrar ações de formação, pesquisa e extensão” (Ministério da Educação, 2019, art. 16, parágrafo 1º), uma novidade às diretrizes anteriores. Conforme o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), essas três dimensões (ensino, pesquisa e extensão) constituem o eixo fundamental da formação graduada no Brasil. A atribuição de articular esse tripé formativo nos cursos de Psicologia foi o objetivo dos

SEPs mais evidenciado pelas publicações encontradas nesta revisão de literatura, por isso, essa orientação será melhor discutida na próxima seção deste capítulo, onde serão apresentadas as características dos Serviços-Escola mais proeminentes.

O segundo parágrafo do artigo 16 das novas DCN determina que “as atividades desenvolvidas e coordenadas pelo Serviço-Escola devem ser congruentes com o perfil do egresso e com as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual a instituição de ensino superior está inserida” (Ministério da Educação, 2019, art. 16, parágrafo 2º). Constata-se que essa descrição está bem próxima do texto das Diretrizes de 2011 (Ministério da Educação, 2011), que orientava que os SEPs deveriam “responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido”. Ambas DCN vinculam as ações dos Serviço-Escola às demandas da comunidade, porém, as Diretrizes de 2019 se diferenciam ao atrelar as atividades desenvolvidas nesses serviços ao perfil do egresso.

Apesar dessa substituição, a definição presente nas novas DCN (Ministério da Educação, 2019) não avança no esclarecimento, de fato, de qual é o papel dos SEPs no processo formativo do psicólogo, visto que não especifica como esses serviços podem colaborar para o desenvolvimento desse perfil. É mantido o caráter vago acerca da formação nos Serviços-Escola, especialmente com a supressão no texto dos trechos relacionados ao desenvolvimento de competências, que poderia ter sido aprimorado nessas Diretrizes para se constituir como um indicador preciso da formação esperada nesses espaços.

Outra alteração relativa aos SEPs nessas novas DCN (Ministério da Educação, 2019) é a determinação de que a “coordenação do Serviço-Escola deve ser exercida por psicólogo, docente do quadro permanente da instituição, que será o responsável técnico

pelos serviços prestados” (Ministério da Educação, 2019, artigo 18). Cabe pontuar, antes de se analisar esse artigo, que, de acordo com a Resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 03 de 12/02/2007 (Conselho Federal de Psicologia, 2007), entende-se como responsável técnico o psicólogo que se incumbem perante o Conselho Regional de Psicologia da missão de: a) acompanhar os serviços prestados; b) zelar pelo cumprimento das disposições legais e éticas, pela qualidade dos serviços e pela guarda do material utilizado, pela adequação física e pela qualidade do ambiente de trabalho utilizado.

Considera-se problemática essa determinação que atribui um acúmulo de tarefas a um único profissional, pois, tanto a função de coordenação, quanto a de responsabilizar-se tecnicamente pelos serviços, somados à sua atividade docente, irão exigir um alto grau de dedicação, de carga horária e de capacitação contínua. Essa orientação pode sobrecarregar esse docente, tendo em vista a complexidade das atribuições desses cargos, podendo incorrer até mesmo em mal desempenho dessas funções. Acredita-se, ainda, que essa situação pode agravar o cenário de precarização do trabalho docente, sobretudo nas IES privadas, nas quais a formação em Psicologia no Brasil está hegemonicamente localizada e, como apresentado no capítulo anterior, constitui-se em um contexto marcado pela mercantilização do ensino, com quadro profissional reduzido e professores com excesso de carga-horária (Macedo et al., 2018).

No contexto das IES públicas, especificamente nas Instituições Federais de Ensino (IFES), também podem ser encontrados entraves legais para a implementação desse acúmulo de funções de coordenador e responsável técnico por docentes. O primeiro deles é que os professores das IFES, apesar de poderem ocupar, de forma provisória, funções administrativas, não é da natureza de seus cargos a execução de atividades técnico-administrativas, como é o caso da função de responsável técnico. Outro agravante é que essas instituições são amparadas pelo Decreto nº 5.773, de 09/05/2006 (Brasil, 2006), que

dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior do sistema federal de ensino, e estabelece que o “exercício de atividade docente na educação superior não se sujeita à inscrição do professor em órgão de regulamentação profissional” (Brasil, 2006, artigo 69). Por esse motivo, não é exigida, no ato de contratação de professores, a inscrição no Conselho Federal de Psicologia, o que evidencia uma incongruência com a Resolução nº 03 de 12/02/2007 do CFP (Conselho Federal de Psicologia, 2007), que determina a imprescindibilidade do registro profissional para se ocupar o cargo de responsável técnico por serviços psicológicos, como os SEP.

Nesta tese de doutorado, ressalta-se tanto a relevância da figura do responsável técnico, quanto do coordenador como indispensáveis para o pleno funcionamento dos SEPs. Justamente por essa importância, critica-se a redação das novas DCN (Ministério da Educação, 2019), expressa sob um desconhecimento acerca das especificidades do trabalho docente e técnico dessas funções. Amparados pelas particularidades de cada função, defende-se que a coordenação dos serviços deva ser ocupada por um professor do quadro permanente da IES, considerando que o caráter pedagógico dessa atribuição requer amplos conhecimentos acerca da formação em Psicologia, sobretudo para o desenvolvimento da dimensão formativa dos SEPs, que é secundarizado historicamente pelas regulamentações anteriores (Brasil, 1962a; 1962b; Ministério da Educação, 2004; 2011) e também pela DCN atual (Ministério da Educação, 2019).

Para a função de responsável técnico, entende-se que deve ser exercida por um psicólogo, destinado especificamente a esse trabalho, considerando a quantidade de atribuições dessa função a partir da Resolução nº 03 de 12/02/2007 do CFP (Conselho Federal de Psicologia, 2007). Para que o acompanhamento dos serviços prestados seja realizado com qualidade e sob todas as prerrogativas apresentadas por essa normativa do

CFP, é necessário que esse psicólogo possua dedicação exclusiva ao SEP, tanto de carga-horária, como de integração a todas as atividades desenvolvidas nesse espaço. Apesar do responsável técnico contribuir com a formação dos estudantes que desempenham ações nos Serviços-Escola, a natureza de suas atribuições não exige que esse profissional seja um docente. Em algumas IFES se encontra um modelo equânime de funcionamento, no qual, comumente, um docente ocupa a função de coordenador do SEP, e um profissional no cargo de Psicólogo, da carreira técnico-administrativa, desempenha a função de responsável técnico pelo serviço.

Diante deste cenário formativo no qual os SEPs foram implementados e consolidados de maneira tão imprecisa, a literatura científica pode ser um importante meio de discussão e problematização da formação presente nesses contextos, bem como de divulgação de elementos relevantes à compreensão dessa questão. Torna-se importante, assim, a realização de uma revisão da literatura que se proponha a caracterizar, analisar e divulgar publicações científicas acerca desses serviços. Sobretudo, a fim de se evidenciar iniciativas dedicadas à ampliação dos processos formativos presentes nos SEPs, investigando como esses espaços podem contribuir para uma formação de psicólogos críticos e comprometidos com as necessidades sociais brasileiras.

Revisão da Literatura sobre Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia

Com o objetivo de construir um panorama com os principais elementos dos SEPs no país e evidenciar informações que possam subsidiar a defesa da tese que esses serviços não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar, procedeu-se à busca eletrônica de produções científicas (artigos, dissertações e teses) publicadas no período de 2009 a 2019. Foram consideradas as publicações indexadas nas seguintes bases de dados: (a) Scientific Electronic Library Online (SciELO); (b) Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs); (c) Portal de Periódicos Eletrônicos de

Psicologia (PePSIC); (d) Biblioteca Virtual em Saúde (BVS); (e) Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/Ministério da Educação (CAPES/MEC); e (f) Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT).

Para o presente levantamento, foram utilizados os seguintes descritores: (a) Clínica Escola; e (b) Serviço Escola, ambos combinados com o termo Psicologia, sendo essas duas combinações buscadas separadamente. Nesse processo, foram recolhidas 349 produções científicas, que passaram por uma triagem inicial a partir de seus títulos, palavras-chave e resumos, tendo, como critério de inclusão, abordarem a temática da formação em Psicologia e, de exclusão, a repetição em mais de uma base de dados. Optou-se, nesse momento, por fazer a busca somente em estudos brasileiros devido às particularidades da formação em Psicologia no país, que é regida por Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011); no próximo capítulo desta tese se deterá em apresentar a revisão internacional da literatura sobre os serviços vinculados à formação em Psicologia pelo mundo.

Após o emprego dos critérios de inclusão e exclusão, foram encontradas 144 publicações, sendo 94 artigos, 37 dissertações e 13 teses disponibilizadas *online*, que descreveram investigações em SEPs e Clínicas Escola¹⁰, a lista com todas as referências encontradas na revisão nacional está disponível na seção de Anexos (Anexo 1). Cabe destacar que 76% dos resultados (n=109) foram obtidos a partir do termo Clínica Escola, em contraponto a 24% das publicações (n=35) encontradas com o descritor Serviço Escola. Isso demonstra que mesmo transcorridos 16 anos da promulgação das DCN (Ministério da Educação, 2004) e da orientação normativa da Associação Brasileira de

¹⁰ Serão utilizados os termos “Serviço-Escola” e “Clínica-Escola” respeitando o uso que os autores fizeram em suas publicações.

Ensino de Psicologia (ABEP, 2009), que propuseram a utilização da nomenclatura Serviços-Escola, a literatura demonstra a tendência em se referir aos espaços dos cursos de Psicologia destinados a ampliar a formação ainda como clínicas. É importante ressaltar que o termo Serviço-Escola ainda não pertence aos descritores oficiais da Biblioteca Virtual em Saúde.

Em seguida a esse procedimento de sistematização, os textos completos foram lidos e categorizados da seguinte forma: (a) ano de publicação; (b) local de origem do estudo; (c) áreas temáticas; (d) objetivos e principais resultados; (e) importantes contribuições para o objetivo da revisão; e (f) reflexões referentes à formação em Psicologia nos SEPs.

Caracterização da produção encontrada

Cabe destacar que apesar do número significativo de produções encontradas foram poucas as publicações que evidenciaram as especificidades dos Serviços-Escola no processo formativo, ou que discutiram a formação decorrente desses serviços. Um quantitativo relevante de 72 estudos, descritos no quadro abaixo (Figura 1), utilizaram os SEPs apenas como local para a realização de suas investigações, ou seja, metade das pesquisas não apresentaram algum tipo de descrição ou característica do serviço onde o estudo foi realizado, além de não evidenciarem nenhuma problematização ou reflexão acerca da constituição desse espaço.

Aguiar et al., 2018; Albuquerque et al., 2018; Alonso & Melo-Silva, 2013; Arruda & Melo-Silva, 2010; Batista, 2015; Biselli, 2013; Borsa, 2013; Borsa et al., 2013; Bragagnolo & Souza, 2014; Brito, 2014; Camargo-Junior, 2019; Cardoso & Melo-Silva, 2009; Cerioni & Herzberg, 2016a; Costa, 2010; De Conti & Sperb, 2010; Diniz, 2018; Doescher & Henriques, 2012; Lima, 2014; Farah, 2009; Ferreira, 2015; Fontgalland et al., 2018; França Neto, 2009; Franco & Sei, 2019; Godinho, 2009; Grohs, 2009; Honda & Yoshida, 2012; Juras & Costa, 2016; Keiserman, 2019; Kessler & Araujo, 2019; Kessler, 2009; Lima, 2010; Macêdo et al., 2018; Machado, 2009; Maia & Pinheiro, 2011; Menezes et al., 2010; Mota & Goto, 2010; Neubern, 2010, 2013; Neves & Calais, 2012; Nogueira, 2013; Otuka et al., et al., 2012; Pardo et al., 2015; Pereira, 2011; Pereira et al., 2009; Pratta, 2010; Rafihi-Ferreira, 2015; Risk & Santos, 2015; Rodrigues & Mishima-Gomes, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2016; Rodrigues, 2009; Romeira, 2019; Roso et al., 2013; Ruschel & D'Agord, 2009; Samico, 2016; Santeiro

<p>et al., 2014; Santos, 2019; Santos et al., 2009; Silva & Herzog, 2015; Silva, 2013; Silva, 2017; Silva et al., 2019; Silva et al., 2017; Silva et al., 2018; Silveira et al., 2017; Sousa & Padovani, 2015; Tomaz & Zanini, 2009; Utimati, 2014; Verceze et al., 2015; Viegas & Ramires, 2012; Wolff, 2012; Yoshida, 2013; Zuanazzi & Sei, 2014.</p>

Figura 1 - Publicações encontradas na revisão de literatura nacional que utilizaram os SEPs apenas como local para a realização de suas investigações.

Os temas mais presentes nessas publicações foram: (a) relato de experiências de atendimento clínico; (b) processos de triagem clínica; (c) avaliação psicológica. Apesar dessas produções não apresentarem nenhum detalhamento dos Serviços-Escola de Psicologia onde os estudos foram realizados, optou-se por citá-las por acreditar que as mesmas completam o panorama das publicações acerca dos SEPs, no Brasil, um cenário construído por uma literatura que investiga majoritariamente atividades clínicas, que não contextualiza e nem discute os aspectos formativos relativos a esses serviços.

Localidade das publicações

A respeito da localidade de origem das publicações encontrou-se a seguinte distribuição: região Sudeste com 46% (n= 65); região Sul com 32% (n = 46); região Nordeste com 11%, (n= 17); região Centro-Oeste com 8% (n=11); estudos com abordagem nacional com 2% (n=4); e região Norte com 1% (n=1). O maior quantitativo de publicações produzidas por estado é de São Paulo, que produziu 37% de todas as publicações (n=53), seguido pelo Rio Grande do Sul com 22% (n=32), demonstrando uma concentração na produção científica sobre os SEPs nesses dois estados, que juntos correspondem a 59% de todas as produções encontradas. Cabe destacar que as pesquisas abordaram apenas os SEPs dos seus respectivos estados, apenas quatro artigos investigaram os Serviços-Escola no cenário nacional como um todo.

Representativamente, foram poucos os estados que produziram trabalhos relacionados à temática dos SEPs, sendo encontradas publicações oriunda de apenas 16 das 27 unidades federativas do país. O destaque para a baixa produtividade fica com a região Norte, com apenas uma publicação advinda do estado do Pará. A segunda região

que menos produziu foi a Centro-Oeste, que teve apenas publicações do estado de Goiás e do Distrito Federal. Na seção de Anexos, o Anexo 3 apresenta detalhadamente em um Quadro as publicações de acordo com sua região de origem.

Foram encontradas apenas cinco publicações produzidas no estado de Goiás (n=5), sendo três artigos (Ferreira, 2015; Santeiro et al., 2014; Tomaz & Zanini, 2009), uma dissertação de mestrado (Batista, 2015) e uma tese de doutorado (Diniz, 2018), todos relacionados à área da Psicologia Clínica. No processo de análise dessas obras, constatou-se que os SEPs foram utilizados apenas como local para a realização dos estudos, pois os trabalhos não discutem aspectos ou características relacionadas a esses serviços, nem o contexto e as particularidades da formação em Goiás. Evidencia-se, assim, uma lacuna relevante de pesquisas nessa área no estado.

Cabe pontuar que, nesse estudo, compreende-se que a Psicologia Clínica, na contemporaneidade, não se configura como um campo único, hegemônico e uniforme de atuação, mas se constitui como uma área com ampla diversidade teórica e fecunda produção de conhecimentos, pesquisas e múltiplas intervenções psicológicas. Por esta razão, demarca-se que as menções à Psicologia Clínica, expressas nessa pesquisa, referem-se às práticas historicamente vinculadas a área, como a psicoterapia, atendimento clínico, avaliação clínica, e demais atividades individualizadas e com foco na doença, no atendimento psicoterápico relacionadas a esse campo, determinadas pela Resolução do Conselho Federal de Psicologia n.º 013 de 14/09/2007, que institui especialidades em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro.

Ainda sobre os resultados da revisão, das quatro publicações com abordagem nacional, encontram-se dois estudos de revisão de literatura, o primeiro conduzido por Amaral et al. (2012), que buscou descrever publicações científicas acerca de práticas desenvolvidas nos Serviços-Escola, e o segundo, de Wielewicki (2011), que se propôs a

caracterizar a população infantil atendida em Clínicas-Escola brasileiras. As outras duas publicações foram os artigos sobre supervisão de estágios empreendidos por Oliveira et al. (2014) e Gauy et al. (2015), vinculados ao projeto nacional de caracterização dos supervisores de estágios em Serviços-Escola realizado pelo grupo de trabalho sobre Serviço-Escola de Psicologia no Brasil da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

A partir da análise da localidade dos estudos, pode-se observar uma concentração de pesquisas oriundas das regiões Sudeste (46%) e Sul (32%) que, juntas, constituíram-se como cenário de 78% de todas as publicações. Outro elemento que fica evidente é a escassez de produções que se propuseram a investigar o cenário nacional dos SEPs, visto que apenas quatro artigos (2% do total) abordaram essa temática. Esses elementos demonstram a dificuldade de se construir um panorama que, de fato, demonstre a realidade dos Serviços-Escola de Psicologia no país e que englobe representativamente todas as regiões e estados, além de evidenciar que não existe uma iniciativa de pesquisa sistematizada, conjunta e contínua acerca desses serviços em nível nacional.

Embora algumas publicações (Chamas, 2009; Costa, 2010; Fernandes, 2010; Gauy, 2011; Gauy et al., 2015; Lima, 2011) apontem a existência de um Grupo de Trabalho (GT) denominado “O atendimento psicológico nas clínicas-escola e em diferentes contextos” na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), foi encontrada, nessa revisão, uma quantidade ínfima de produções acadêmica vinculadas a esse grupo. Além das publicações já citadas nessa subseção, de Oliveira et al. (2014), que investigaram a supervisão de atendimentos clínicos no país, e a pesquisa de Gauy et al. (2015), que buscaram descrever o perfil demográfico dos supervisores dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, foi encontrada apenas mais uma produção vinculada a esse GT, a dissertação de Fernandes (2010), que caracterizou

a população e a supervisão de atendimentos clínicos realizados em um Hospital no interior de São Paulo, vinculados a um Serviço-Escola de Psicologia.

Cabe ressaltar que as publicações vinculadas a esse GT, obtidas nessa revisão (Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Oliveira et al., 2014), apresentam um escopo predominantemente clínico de investigação, fato que pode ser verificado pelos seus objetos de pesquisa: a investigação da supervisão clínica e a caracterização de atendimentos psicoterápicos nos SEPs. A preponderância da Psicologia Clínica nesse GT também pode ser constatada pelo seu próprio nome, com sua nomenclatura de Clínica-Escola, e a construção de instrumentos metodológicos de investigação clínica nas pesquisas (Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Oliveira et al., 2014), que se detinham a estudar aspectos relacionados à transferência, contratransferência, paciente e terapia, termos relacionados a essa área da Psicologia.

A criação deste GT da ANPEPP, realizada no ano de 1996, de acordo com Costa (2010), foi motivada pela busca por melhorias na atuação das Clínicas-Escola de Psicologia, e tinha como intuito reunir pesquisadores que investigavam questões relacionados ao trabalho dessas clínicas, em seu tríplice objetivo de ensino, extensão e pesquisa. O interesse do grupo era discutir e publicar trabalhos relacionados: à supervisão; à relação cliente-aluno-instituição e seus problemas (formação de vínculo, adesão, abandono do tratamento); ao perfil da clientela e queixas para a implementação de estratégias de atendimento e formação do futuro psicólogo (Lima, 2011).

Em consulta ao *site* de diretório de grupos de trabalho da ANPEPP¹¹, é possível constatar que o GT de “Atendimento psicológico nas Clínicas-Escola e em diferentes contextos” não existe mais. Seus antigos membros criaram, no ano de 2018, um novo

¹¹ https://www.anpepp.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=732

grupo denominado: “Saúde mental e competências: avaliação, prevenção e tratamento”¹², e não consta como interesse de pesquisa desse GT a investigação de aspectos relacionados aos SEPs. Essas informações, atreladas à ausência do relato de iniciativas conjuntas de pesquisa sobre o cenário nacional dos Serviços-Escola no Brasil, indicam que, no atual momento, não existe nenhuma ação sistematizada de investigação conduzida por grupos ou instituições acerca desses serviços no país.

Áreas temáticas de investigação

A Tabela 2 apresenta, detalhadamente, a distribuição das publicações encontradas, relacionando a área temática de investigação e suas respectivas referências.

Tabela 2

Distribuição dos estudos sobre os SEPs no Brasil por áreas temáticas de investigação e referências (N=144)

Temática de Investigação	N	Referências
Atendimento clínico	60	Albuquerque Junior et al., 2018; Andretta & Oliveira, 2011; Batista, 2015; Bazanelli, 2012, 2014; Bazhuni, 2016; Biselli, 2013; Brito, 2014; Brito & Dantas, 2016; Couto et al., 2014; Diniz, 2018; Doescher & Henriques, 2012; Fam & Ferreira Neto, 2019; Farah, 2009; Ferreira, 2015; Fontgalland et al., 2018; França Neto, 2009; Franco & Sei, 2019; Gebara, 2009; Godinho, 2009; Grohs, 2009; Honda & Yoshida, 2012; Juras & Costa, 2016; Keiserman, 2019; Kruse, 2009; Lima, 2010; Lima et al., 2013; Menezes et al., 2010; Migliorini, 2018; Moreira, 2015; Neubern, 2010, 2013; Neves & Calais, 2012; Nunes, 2015; Marcos, 2011; Maia & Pinheiro, 2011; Ortolan & Sei, 2016; Mota & Goto, 2010; Otuka et al., 2012; Pavoski, Toni, Batista & Ignachewski, 2018; Pereira, 2011; Pereira et al., 2009; Pratta, 2010; Rafihi-Ferreira, 2015; Prebianchi, 2012, 2014; Risk & Santos, 2015; Rodrigues & Mishima-Gomes, 2013; Samico, 2016; Santeiro et al., 2014; Silva, Coelho et al., 2019; Silva & Herzog, 2015; Silva, Silveira et al., 2018; Silva, Schmitz et al., 2017; Sei et al., 2019; Soares, 2011; Verceze et al., 2015; Viegas & Ramires, 2012; Wolff, 2012; Zuanazzi, 2015; Zuanazzi & Sei, 2014.
Caracterização de clientela e serviços	26	Aguiar et al., 2018; Amaral et al., 2012; Boaz, 2009; Boaz et al., 2012; Boeckel et al., 2010; Borsa et al., 2012; Cedro, 2016; Cunha & Benetti, 2009; Farias, 2016; Fernandes, 2010; Galindo et al., 2019; Gonçalves, 2018; Konrat, 2012;

¹² https://www.cadastro.anpepp.org.br/grupotrabalho/view?ID_GRUPO_TRABALHO=99

		Macedo et al., 2010; Maravieski & Serralta, 2011; Merg, 2009; Moura et al., 2009; Mantovani et al., 2010; Marturano et al., 2014; Neumann, 2014; Poelman et al., 2009; Porto et al., 2014; Sei, 2017; Sei & Gomes, 2017; Vivian et al., 2013; Wielewicki, 2011.
Supervisão de estágios	14	Costa, 2010; Gauy, 2011; Gauy et al., 2015; Kern & Kristyne, 2017; Kessler, 2009; Kessler & Araujo, 2019; Lima, 2014; Machado, 2009; Oliveira, 2017; Oliveira et al., 2014; Pinheiro & Darriba, 2010; Ruschel & D'Agord, 2009; Sousa & Padovani, 2015; Zanetti & Guimarães, 2014.
Avaliação Psicológica	9	Borsa et al., 2013; Camargo Junior, 2019; Nogueira, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2016; Romeira, 2019; Santos, 2019; Silva, 2013; Tomaz & Zanini, 2009; Yoshida, 2013.
Processos de triagem psicológica	9	Chammas, 2009; Herzberg & Chammas, 2009; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016a, 2016b; Pardo et al., 2015; Cavalheiro et al., 2013; Arend & Motta, 2014; Flores & Pedroso, 2014.
Psicologia Escolar	8	Couto, 2011; D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011; Hamann et al., 2019; Lima, 2011; Oliveira et al., 2014; Santos, 2015.
Experiências de estagiários	6	Carvalho et al., 2015; De Conti & Sperb, 2010; Lopes & Castro, 2018; Macêdo et al., 2018; Rodrigues, 2009; Silva, 2017.
Orientação profissional	5	Alonso & Melo-Silva, 2013; Arruda & Melo-Silva, 2010; Junqueira, 2010; Shimada, 2011; Santos et al., 2009.
Interface com políticas públicas	4	Gomes & Dimenstein, 2016; Saldanha et al., 2014; Silveira et al., 2017; Utimati, 2014.
Atendimento Psicossocial grupal	3	Juras, 2016; Roso, Angonese & Santos, 2013; Silva et al., 2019.

Apesar da diversidade de áreas temáticas, pode-se constatar que o grande interesse de pesquisa nos SEPs é o atendimento clínico, visto que 42% de todas as publicações tratam diretamente desse assunto, por abordarem estudos relacionados à psicoterapia de crianças, adultos e casais. Cabe destacar, ainda, que outros 41% do quantitativo de produções, nos temas: (a) caracterização de clientela e serviços; (b) avaliação psicológica; (c) processos de triagem psicológica; (d) experiências de estagiários), apesar de não terem como temática central esse tipo de atendimento, também foram desenvolvidos no campo da Psicologia Clínica, evidenciado por meio de uma análise minuciosa das abordagens teórico-metodológicas desses estudos.

Para ilustrar essa afirmação, pode-se começar apresentando a análise das produções referentes à caracterização de clientela e serviços, por meio da qual, desde a avaliação do título das publicações, ficou claro que a maioria se referia à descrição e à apresentação de serviços clínicos. A literatura nessa área investigou: clientela adulta que procura psicoterapia (Aguiar et al., 2018; Fernandes, 2010; Gonçalves, 2018; Macedo et al., 2010; Maravieski & Serralta, 2011; Porto et al., 2014; Sei & Gomes, 2017), caracterização de população infantil em atendimento psicoterápico (Aguiar et al., 2018; Borsa, 2013; Boaz, 2010; Boaz et al., 2012; Boeckel et al., 2010; Cunha & Benetti, 2009; Mantovani et al., 2010; Konrat, 2012; Merg, 2009; Moura et al., 2009; Vivian et al., 2013; Wielewicki, 2011) e caracterização de serviços clínicos (Galindo et al., 2019; Marturano et al., 2014; Neumann, 2014; Poelman et al., 2009; Sei, 2017).

Pode-se constatar que a maioria dos SEPs apresentados nessas publicações funcionava como Clínicas-Escola. Os estudos de caracterização de clientela e serviços, basicamente, relatam e discutem apenas atividades psicoterápicas, não se evidenciando ações formativas em outras áreas da Psicologia, como, por exemplo, a Psicologia Escolar.

A preponderância da Psicologia Clínica também ficou evidente nas produções relacionadas à supervisão de estágios nos SEPs, que se restringiram a discutir apenas a supervisão de atendimentos clínicos. Metade das publicações (n=7) explorou a questão da supervisão clínica em psicanálise e a inserção dessa área na formação universitária (Kern & Kristyne, 2017; Kessler, 2009; Kessler & Araujo, 2019; Lima, 2014; Pinheiro & Darriba, 2010; Ruschel & D'Agord, 2009; Zanetti & Guimarães, 2014). Outros estudos investigaram a supervisão de atendimentos na área das terapias cognitivo-comportamentais (Costa, 2010; Gauy, 2011; Sousa & Padovani, 2015) e fenomenologia (Machado, 2009; Oliveira, 2017); a publicação de Oliveira et al. (2014) investigou a supervisão de atendimentos clínicos no Brasil.

Por meio de um exame minucioso das publicações relacionadas à supervisão de estágios nos SEPs foi possível constatar que elas não apresentaram e nem discutiram as especificidades desses serviços na formação do psicólogo, restringindo-se a experiências clínicas e ao atendimento terapêutico à população. Outra questão problemática é o fato de que grande parte desses estudos (Costa, 2010; Kessler, 2009; Kessler & Araujo, 2019; Lima, 2014; Machado, 2009; Oliveira et al., 2014; Sousa & Padovani, 2015; Ruschel & D'Agord, 2009) utilizou os Serviços-Escola apenas como espaço para a realização de suas investigações, não apresentando características dos SEPs onde as atividades de estágio e supervisão foram desenvolvidas.

O predomínio da Psicologia Clínica na supervisão de estágios nos SEPs, é corroborada pelos achados da pesquisa de Gauy et al. (2015), que buscou descrever o perfil dos supervisores de Psicologia em Serviços-escola brasileiros. As informações construídas nesse estudo revelaram que a maioria dos supervisores de estágios era do sexo feminino (77,6%), com idade entre 38 a 45 anos (45,5%) e vínculo formal de trabalho (90%) com instituições de ensino privado (56%) localizadas nas Regiões Sul e Sudeste (78%). Os supervisores participantes da pesquisa declararam em sua maioria (64,4%) experiência de mais de dez anos na área de Psicodiagnóstico/Psicoterapia (Psicologia Clínica), e a Psicanálise figurou como abordagem teórica mais referida (24%) nas atividades de supervisão.

A partir desses dados, Gauy et al. (2015) inferiram que a área da Psicologia Clínica é a mais difundida e oferecida como campo de estágio para os alunos de Psicologia nos Serviços-Escola. Diante da preponderância da área clínica e da realização de práticas psicoterápicas individuais nos SEPs, os autores ressaltam que os cursos de Psicologia, apesar de serem orientados pelas DCN (Ministério da Educação, 2011) a oferecerem estágios em diferentes contextos e áreas de atuação do psicólogo, não vêm cumprindo

essa orientação. Além disso, Gauy et al. (2015) evidenciam a necessidade desses serviços oportunizarem a seus estudantes a vivência formativa para que criem perspectivas de atuação para além do consultório particular, propiciando ao futuro psicólogo condições para que ele consiga trabalhar em equipe multidisciplinar e em diferentes contextos.

A supervisão acadêmica se configura como uma importante ação no processo de formação profissional, visto que ela está intimamente relacionada aos estágios, onde se concentra grande parte das atividades práticas e formativas dos cursos. Por esse motivo, é imprescindível evidenciar a lacuna existente na literatura com a ausência de publicações que discutam a supervisão de estágios nos Serviços-Escola em diferentes áreas da Psicologia, para além da clínica.

Apesar da indiscutível importância que a Psicologia Clínica possui na formação do psicólogo e no desenvolvimento da ciência psicológica no Brasil, é relevante destacar que a ausência de publicações que debatam a supervisão de estágios nos Serviços-Escola para além dessa área compromete o desenvolvimento de uma formação ampla aos estudantes nesses serviços, sobretudo, diante das orientações das DCN (Ministério da Educação, 2011), que estipulam a formação de um profissional generalista, que deve ser preparado para atuar nos diversos campos da Psicologia. Além disso, a preponderância da Psicologia Clínica nos SEPs denuncia uma possível abordagem formativa única nessas instituições, e indica a existência de um modelo de funcionamento bem restrito de prestação de serviços à comunidade, limitado a apenas um campo da Psicologia.

O predomínio da clínica também perpassou as publicações referentes a experiências de estagiários, pois todas relataram apenas atividades no campo da Psicologia Clínica. O estudo de Carvalho et al. (2015) investigou a compreensão que estudantes possuíam acerca de atitudes éticas no atendimento clínico; as pesquisas de Silva (2017) e Lopes e Castro (2018) entrevistaram estagiários em Psicologia Clínica com

orientação psicanalítica a respeito de dificuldades e desafios referentes às atividades de estágio; De Conti e Sperb (2010) efetuaram uma análise narrativa das intervenções realizadas por estudantes em sua práxis psicoterapêutica; Rodrigues (2009) realizou uma reflexão articulando a prática da escuta clínica em Psicologia pelo viés psicanalítico como um fazer na área da saúde; e Macêdo et al. (2018) buscaram descrever os sentidos da experiência de participantes em oficinas de desenvolvimento da escuta entre estagiários de Psicologia.

As publicações referentes às experiências de estagiários encontradas nessa revisão foram analisadas de forma pormenorizada pelo autor dessa tese, em colaboração com outros pesquisadores (Carvalho, Ferreira e Marinho-Araujo, 2019), no artigo intitulado “Vivências de estágio em Serviços Escola de Psicologia: Perspectivas de estagiários brasileiros na literatura científica”. A partir do exame dos artigos e dissertações, aponta-se que as experiências relatadas nesses estudos descreviam estágios realizados nos últimos períodos do curso de Psicologia, evidenciavam como principal atividade formativa a oferta de serviços psicológicos clínicos, e com foco em atendimentos individuais à população. Nos estudos analisados, as abordagens psicanalítica e fenomenológica foram as mais referenciadas nas atividades desenvolvidas e no delineamento teórico-metodológicos das pesquisas.

Carvalho et al., (2019) ressaltam que as vivências de estágios realizados a partir da prestação de atendimento psicológico à comunidade nos SEPs foram apontadas pelas publicações como relevantes para a formação dos estudantes por promoverem experiências de compreensão teórica e prática da atividade profissional. Muito embora parte considerável das práticas desenvolvidas nos cenários desses serviços ainda sejam predominantemente voltadas para o atendimento em Psicologia Clínica que, em si, é

relevante, mas insuficiente para a formação de um perfil profissional generalista, preparado para atuar em diversos contextos.

As publicações referentes às experiências de estagiários nos SEPs, de acordo com Carvalho et al., (2019) indicam que, por mais que os Serviços-Escola de Psicologia sejam apresentados e entendidos como espaços de práticas plurais na promoção e oferta de serviços psicológicos à comunidade, ancorados fortemente na formação profissional, essas instituições ainda não acolhem atividades práticas em todas as modalidades da Psicologia, sejam elas estágios básicos ou estágios profissionais curriculares (obrigatórios ou não), que devem acompanhar toda a extensão da formação em Psicologia, como preconizam as DCN (Ministério da Educação, 2011). Os autores apontam que, no contexto relatado de atividades ainda restritivas desenvolvidas nos SEPs, manifesta-se a urgência que esses possam se constituir como um espaço que contemple as diversas especificidades da formação em Psicologia, como por exemplo, a Psicologia Escolar.

Sobre as publicações acerca dos processos de triagem psicológica, também pode-se constatar a prevalência da clínica, visto que os estudos nessa área temática descrevem intervenções de escuta clínica (Chammas, 2009; Herzberg & Chammas, 2009; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016a, 2016b; Pardo et al., 2015; Arend & Motta, 2014; Flores & Pedroso, 2014). O mesmo pode se perceber nas produções acadêmicas no campo da avaliação psicológica, que apresentam e validam instrumentos de diagnóstico e testagem utilizados no atendimento psicoterapêutico (Borsa et al., 2013; Camargo-Junior, 2019; Nogueira, 2013; Rodrigues & Nogueira, 2016; Romeira, 2019; Santos, 2019; Silva, 2013; Tomaz & Zanini, 2009; Yoshida, 2013).

Evidencia-se, por meio da minuciosa análise, que 86% da literatura encontrada estão coadunados com a Psicologia Clínica (42% -Atendimento clínico; 18% - Caracterização de clientela e serviços; 10% - Supervisão de estágios em Psicologia; 6%-

Processos de triagem; 6% - Avaliação Psicológica; 4% - Experiências de estagiários). Em contraposição, foram encontrados apenas 14% da produção acadêmica em outras áreas da Psicologia (6% - Psicologia Escolar; 3% - Orientação profissional; 3% - Interface com políticas públicas; 2% - Atendimento Psicossocial grupal).

Pode-se destacar, pela análise das áreas temáticas das publicações, que a diversidade da Psicologia, com suas diferentes áreas e possibilidades de atuação, não se encontra bem distribuída nos Serviços-Escola. Nota-se, ainda que com o desequilíbrio já apontado, a presença das mesmas áreas clássicas da formação (clínica, educação e trabalho) previstas nas orientações do Currículo Mínimo (Ministério da Educação, 1964). A única diferença é o comparecimento de estudos realizados na temática das política públicas e do atendimento psicossocial.

Por fim, por meio da análise das áreas temáticas das publicações, constata-se que, ainda, é prevalente a tendência clínica nos SEPs e o preparo para uma atuação profissional com foco individualizado. Observa-se, assim, que mesmo com as alterações propostas pelas DCN (Ministério da Educação, 2011) para que o percurso formativo do psicólogo estivesse alicerçada sob a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, e que os Serviços-Escola dos cursos de Psicologia deveriam coadunar-se à realidade social, essa não é a perspectiva efetivada nesses Serviços, nos quais ainda predomina a formação clássica em Psicologia, privilegiando a área clínica no processo formativo.

Apesar de ser considerada uma área tradicional da ciência psicológica, a Psicologia Escolar foi a temática presente em apenas 6% das publicações (n=8). Por esta razão, buscou-se evidenciar, além da literatura relacionada a essa área, as produções que apresentaram discussões relativas aos principais objetivos formativos dos SEPs ou que descreverem suas características mais proeminentes para que, a partir dessas informações,

fossem alcançados os objetivos dessa revisão, e se verificasse, de fato, se esses serviços precisam contemplar, entre suas ações formativas, um espaço ampliado e específico para a Psicologia Escolar.

Os principais elementos que caracterizam os Serviços-Escola no Brasil

Para se ampliar o panorama acerca da formação profissional nos SEPs, nesta seção serão evidenciadas as principais características e objetivos referentes a esses serviços a partir do que foi apresentado nas publicações recolhidas na revisão da literatura. Acredita-se que a investigação desses elementos, em especial as possíveis funções dos SEPs para além daquelas determinadas pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), é fundamental para se compreender os propósitos formativos para os quais esses contextos estão sendo utilizados pelos cursos.

Espera-se, também, que a apresentação dos principais elementos dos Serviços-Escola no país possa fornecer importantes reflexões para a ampliação da formação em Psicologia Escolar nesses serviços. As principais características e objetivos estipulados aos SEPs encontrados pela revisão serão descritos, sinteticamente, na Tabela 3 e discutidos em seguida.

Tabela 3

Relação dos principais elementos dos SEPs e suas respectivas referências

Características formativas	
Objetivo	Referências
Promover atividades de ensino, pesquisa e extensão	Amaral, et al., 2012; Arend e Motta, 2014; Boaz, 2009; Boaz et al., 2012; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016b; Chammas, 2009; Fam & Ferreira Neto, 2019; Flores & Pedroso, 2014; Gauy, 2011, Gonçalves, 2018; Herzberg & Chammas, 2009; Konrat, 2012; Maravieski & Serralta, 2011; Marturano et al., 2014; Neumann, 2014; Santos, 2015, Oliveira, 2017; Poelman et al., 2009; Sei et al., 2019; Vivian et al., 2013; Zuanazzi, 2015.

Desenvolver conhecimentos e formação do psicólogo por meio da pesquisa	Arend e Motta, 2014; Borsa et al., 2013; Chammas, 2009; Marcos, 2011; Marturano et al., 2014; Oliveira, 2017.
Oferecer uma formação na articulação entre teoria e prática	Arend e Motta, 2014; Carvalho et al., 2015; Fam & Ferreira Neto, 2019; Fernandes, 2010; Gomes & Dimenstein, 2016; Kern & Kristyne, 2017; Macedo, Silva, Giaretta, Ribas & Drucks, 2010; Marcos, 2011; Merg, 2009; Oliveira, 2017; Ramires et al., 2009; Vivian et al., 2013.

Características estruturais e de funcionamento

Objetivo	Referências
Ofertar serviços estritamente clínicos	Boaz e Nunes, 2010; Fernandes, 2010; Herzberg & Chammas, 2009; Kern e Kristyne, 2017; Macedo et al., 2010; Maravieski & Serralta, 2011; Prebianchi, 2011; Poelman et al., 2009; Vivian et al., 2013).
Desempenhar um importante papel social por oferecer atendimento psicológico à população de forma gratuita ou de baixo custo	Amaral, et al., 2012; Arend & Motta, 2014; Cavalheiro, et al, 2013; Cerioni & Herzberg, 2016b; Chammas, 2009; Flores & Pedroso, 2014; Gonçalves, 2018; Lima, 2011; Maravieski & Serralta, 2011; Poelman, et al., 2009; Porto et al., 2014; Prebianchi, 2011; Ramires et al., 2009; Vivian et al., 2013
Desenvolver parcerias junto à diversas instituições	Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Elias e Marturano, 2014; Gomes & Dimenstein, 2016; Mantovani et al., 2010; Migliorini, 2018; Oliveira, Bragagnolo & Souza, 2014; Prebianchi, 2011; Poelman, et al., 2009; Saldanha, et al., 2014
Possuir alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização	Bazhuni, 2016; Camargo-Junior, 2019; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011; Merg, 2009; Lima, 2011; Prebianchi, 2011; Vivian, Timm e Souza, 2013
Prestar serviços de forma direta e indireta à comunidade	Boeckel, et al., 2010; Chammas, 2009

Promover atividades de ensino, pesquisa e extensão

Como exposto na Tabela 3, o objetivo de promover ações de ensino, pesquisa e extensão foi o mais evidenciado pelas publicações referentes aos SEPs. Entretanto, apesar do expressivo número de menções a essa atribuição, poucos foram os estudos que discutiram de maneira aprofundada essa função ou relataram experiências de como esse processo se constrói nos Serviços-Escola.

Uma considerável parte da produção acadêmica apenas citou esse objetivo na caracterização do SEP: Amaral, et al., 2012; Boaz, 2009; Boaz et al., 2012; Cerioni & Herzberg, 2016b; Flores & Pedroso, 2014; Gauy, 2011; Herzberg & Chammas, 2009; Konrat, 2012; Neumann, 2014; Santos, 2015; Vivian et al., 2013; Zuanazzi, 2015. As demais publicações (Arend & Motta, 2014; Cerioni, 2014; Gonçalves, 2018; Poelman, et al., 2009; Oliveira, 2017) apresentaram, apenas em uma perspectiva teórica e de forma pontual, a relevância de se articular ensino, pesquisa e extensão nos SEPs para a formação em Psicologia.

Conforme o Artigo 207 da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988), o tripé formado por ensino, pesquisa e extensão compõe o eixo fundamental da formação na graduação brasileira. A efetivação da indissociabilidade entre essas três dimensões no processo formativo e na organização das universidades se constitui como um dos principais desafios existentes no campo da educação superior no país. Por essa razão, acredita-se que a transposição desse tripé formativo como objetivo dos SEPs não pode ser tratada de maneira simples, mas exige o aprofundamento teórico e reflexivo. O debate acerca dessa atribuição merece especial atenção, pois, como apresentado na seção inicial desse capítulo, o projeto de resolução das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2019), em seu artigo 16, aponta o desenvolvimento de ações de formação, pesquisa e extensão como um dos objetivos dos SEPs.

Poelman et al. (2009), ao relatarem a história da criação e desenvolvimento da Clínica-Escola da PUC-MG, apresentam que esse tipo de serviço se constitui em um espaço privilegiado para a promoção da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, pois nele o saber acumulado encontra a realidade, e é oportunizada aos professores e estudantes a vivência de situações que ensejam o desafio constante da criação de novos conhecimentos. Apesar de não detalharem como essa inter-relação entre ensino, pesquisa

e extensão acontece no cotidiano do serviço, as autoras apontam que no projeto de implantação da Clínica-Escola foi mencionada, pela primeira vez em documentos do curso de Psicologia, a necessidade da articulação entre essas três dimensões da formação nas atividades desenvolvidas pela instituição evidenciando, assim, a relevância do Serviço-Escola no aprimoramento do curso.

A promoção da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, bem como as necessidades da formação acadêmica e as necessidades sociais é apresentada nessa publicação (Poelman et al., 2009) como o grande desafio dos SEPs. Para que essas interrelações se efetivem, as autoras apontam que é preciso a interação, de fato, entre sociedade e universidade, de modo que as instituições de ensino, por meio de seus professores e seus estudantes, estejam sensíveis e abertos às questões sociais, e sejam capazes de transformá-las em incentivo para o desenvolvimento das competências preconizadas no projeto pedagógico do curso. Assim, a Clínica-Escola passa a oferecer novos projetos de estágio para atender às necessidades sociais emergentes ou atualizar projetos já oferecidos em áreas tradicionais da Psicologia.

Em seu estudo sobre a experiência de supervisores de estágio em Psicologia Clínica em Serviço-Escola, Oliveira (2017) evidencia que os SEPs, para cumprirem sua missão formativa, precisam ser considerados para além de sua função de ensino; eles devem se sustentar em um tripé que incluía a extensão e a pesquisa. Por isso, o autor pondera a importância que os programas e práticas desenvolvidos nesses serviços apontem para a insuficiência da formação apenas por meio dos conteúdos teóricos e das técnicas e indiquem novas possibilidades que preencham, remodelem ou propiciem uma desconstrução e reconstrução através da formação também voltada para a pesquisa e a extensão em suas diversas modalidades.

Gonçalves (2018), que investigou a evolução de queixas psicológicas e a caracterização da clientela de um Serviço-Escola, ressalta que esses serviços são espaços de fundamental importância na formação de seus estudantes, uma vez que fornecem condições para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Ao prestarem atendimento à comunidade, como atendimento clínico ou em diversas outras áreas do campo da Psicologia (escolar, hospitalar, social, dentre outras), os SEPs permitem que a universidade cumpra com sua função social e política.

Cerioni (2014), em seu estudo das expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um Serviço-Escola, aponta para um consenso geral de que os SEPs existem para cumprir três objetivos: ensino, formando profissionais para contextos regionais e culturais diversificados, que se integrem às organizações e instituições públicas e privadas; extensão, promovendo a melhoria da qualidade de vida e o bem-estar individual e coletivo através do atendimento à comunidade; e pesquisa, desenvolvendo estudos de relevância social e científica. Já Arend e Motta (2014), em seu artigo sobre representação social da Psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma Clínica-escola, atentam para que a execução das ações formativas desses espaços possam permitir o entendimento da intersecção entre prática, ensino e pesquisa, a fim de transformá-las em locais de questionamentos e descobertas da Psicologia, de forma teórica e prática, aprimorando o significado social de seus serviços.

O único artigo que teve como objeto de estudo a investigação da interdependência entre as três funções do Serviço-Escola foi a publicação de Marturano et al. (2014). As autoras, visando subsidiar a discussão sobre a tríplice função de ensino, pesquisa e extensão dos SEPs, analisaram o papel desses serviços na transposição do conhecimento científico para práticas profissionais vinculadas às demandas da comunidade. Com base no modelo de ciclo de pesquisa em intervenção preventiva, resultados de pesquisas

gerados em três Serviços-Escola de Psicologia foram pormenorizados, a fim de avaliar o seu contributo para a formação e a prática profissional.

Nessa publicação, o Serviço-Escola foi apresentado como uma das instâncias dos cursos de Psicologia responsável por promover a formação profissional dos estudantes, atrelada à extensão universitária de serviços à comunidade. As pesquisadoras apontam que na interface entre a universidade e a comunidade, configurada pelo SEP, o fluxo de informações percorre um microcircuito: as demandas locais e regionais identificadas inspiram pesquisas; essas geram informações que em um primeiro momento são apropriadas internamente, podendo ser incorporadas a estratégias de atendimento às demandas previamente identificadas; uma vez asseguradas empiricamente sua adequação e sua eficácia, essas estratégias são adotadas nesses serviços. Assim, os psicólogos capacitados nos Serviço-Escola durante sua formação se tornam portadores e multiplicadores de práticas que respondem às demandas locais e regionais anteriormente diagnosticadas (Marturano et al., 2014).

Nesse esquema, o SEP é um veículo com significativo papel em todas as instâncias do processo formativo, desde a identificação da demanda até a transposição de conhecimentos da universidade para a comunidade. Ele é um espaço privilegiado para a realização de pesquisa voltada ao desenvolvimento e à avaliação de práticas fundamentadas no conhecimento científico. O estudante ou profissional em formação é um agente multiplicador, que levará tais práticas para o setor da comunidade em que situar sua ação no futuro (Marturano et al., 2014).

Para as autoras, a imersão do estudante em uma cultura de valorização da integração entre pesquisa e prática parece ser um requisito fundamental para uma equilibrada articulação entre pesquisa, ensino e extensão nos SEPs. Nessa imersão, espera-se que os estudantes compreendam que a prática é uma potente fonte de ideias

para pesquisa e a atividade de investigação é fundamental para o aprimoramento da prática. Marturano et al. (2014) concluem o artigo destacando: (a) os Serviços-Escola como espaço privilegiado de construção de conhecimento; (b) a necessidade de revisão periódica das práticas correntes nesses serviços, visando aperfeiçoar seu funcionamento de modo a melhor atender à clientela e melhor formar o estudante de Psicologia; e (c) o requisito de que práticas de atendimento sejam testadas empiricamente antes de implementadas, ensinadas ou difundidas.

Por fim, concorda-se com essas publicações que apresentaram a articulação entre ensino, pesquisa e extensão como objetivo dos Serviços-Escola (Arend e Motta, 2014; Cerioni, 2014; Gonçalves, 2018; Oliveira, 2017; Poelman, et al., 2009; Marturano et al., 2014), pois se entende que é por meio da interrelação entre essas dimensões que se constrói o compromisso dos cursos de Psicologia frente à sociedade e se consolida a formação integral a seus graduandos. Esse mesmo compromisso deve guiar os SEPs a não apenas promoverem ações nessas três dimensões, mas articulá-las na prestação de atendimentos à comunidade, desenvolvendo serviços mais coadunados com as reais necessidades da população.

Acredita-se que a Psicologia Escolar, entre outras áreas da Psicologia, pode colaborar com o aperfeiçoamento da articulação entre essas dimensões da formação, problematizando o predomínio de abordagens e práticas cristalizadas nas práticas formativas e no atendimento à população. Defende-se que a produção científica da Psicologia Escolar, pode contribuir para o desenvolvimento de um redimensionado dos SEPs, por meio de seus conhecimentos acerca dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, auxiliando esses serviços a serem lugares de prevenção e não apenas de remediação, perspectiva de atuação, que vem se consolidando nessa área da Psicologia (Marinho-Araujo, 2010; 2014; Mitjás Martínez, 2010).

Desenvolver conhecimentos e formação do psicólogo por meio da pesquisa

Outro objetivo vinculado aos SEPs apresentado pelas publicações (Arend & Motta, 2014; Borsa et al., 2013; Chammas, 2009; Marcos, 2011; Marturano et al., 2014; Oliveira, 2017) foi o de desenvolver conhecimentos na formação do psicólogo por meio da pesquisa científica. Essa função dos Serviços-Escola não foi o foco de nenhuma publicação específica, mas os autores a evidenciaram de forma teórica na conceituação desses serviços, ressaltando que experiências formativas em pesquisa nesses contextos, especialmente o atendimento psicológico, vêm colaborando com o aprimoramento do conhecimento científico em Psicologia e com o desenvolvimento profissional dos futuros psicólogos.

Oliveira (2017), ressalta que, ao incluir a pesquisa como uma das suas atividades regulares, os Serviços-Escola deixaram de ser compreendidos apenas como um locus para aplicação de teorias para se configurarem como um contexto de produção de conhecimento. O autor aponta ainda que a pesquisa é fundamental nos SEPs para o desenvolvimento do processo de autonomia dos estudantes, além de subsidiar reflexões acerca dos fenômenos apresentados pela clientela, auxiliando na construção de novas possibilidades de atendimento às demandas apresentadas.

Marturano et al. (2014) destacam também que estudantes que desenvolvem estágios em Serviços-Escola que são estruturados para realizarem projetos de pesquisa focados nos problemas da comunidade local têm maiores chances de (a) capacitar-se para atender a uma real demanda da comunidade; (b) desenvolver uma disposição favorável à avaliação e à reformulação de suas práticas, de modo a assegurar a efetividade dos serviços prestados à clientela; (c) valorizar a prática baseada em evidência; e (d) incorporar um modelo de gestão em que organização, registro, arquivo e controle são valorizados.

Constata-se, assim, por meio das publicações apresentadas (Arend e Motta, 2014; Borsa et al., 2013; Chammas, 2009; Marcos, 2011; Marturano et al., 2014; Oliveira, 2017), que o estímulo à formação por meio da pesquisa pode ser destacado como objetivo relevante aos Serviços-Escola, pois propiciam o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional. A dimensão da pesquisa nos SEPs abre um horizonte para a ênfase na formação e na produção de conhecimento, que promove a autonomia discente, a construção de pensamento crítico e o desenvolvimento da criatividade, além da articulação entre os vários conhecimentos. Cabe ressaltar que as DCN (Ministério da Educação, 2011) estabelecem a pesquisa como um dos objetivos centrais da formação em Psicologia, e associam os Serviços-Escola às demandas comunitárias em que as atividades de pesquisa podem aprimorar o papel social desses serviços, ampliando o olhar sobre os fenômenos demandados pela população (Oliveira, 2017).

Oferecer uma formação na articulação entre teoria e prática

A possibilidade de ofertar uma formação na articulação teoria e prática é destacada como outra grande característica dos Serviços-Escola de Psicologia pela literatura (Arend e Motta, 2014; Carvalho et al., 2015; Fam & Ferreira Neto, 2019; Fernandes, 2010; Gomes & Dimenstein, 2016; Kern & Kristyne, 2017; Macedo et al., 2010; Marcos, 2011; Merg, 2009; Oliveira, 2017; Ramires et al., 2009; Vivian et al., 2013). Apesar de nenhuma dessas publicações ter como foco específico de investigação essa especificidade dos SEPs, elas ressaltam que as atividades práticas realizadas nessas instituições colaboram significativamente com a formação dos futuros psicólogos, uma vez que apenas a apropriação das discussões teóricas proporcionadas pelas disciplinas do curso não são capazes de oferecer o embasamento necessário e adequado a esse profissional. Para essas publicações, os serviços proporcionam aos estudantes a participação em atividades

relevantes que possibilitam uma integração teórico-prática das questões relativas à sua futura profissão.

Vivian et al. (2013), em seu estudo de caracterização de clientela infanto-juvenil, apontam que os SEPs não têm apenas o objetivo de promover a formação prática de seus estudantes, visto que possuem também a função de atender à demanda da população que procura por atendimento. De acordo com as autoras, é justamente nessa articulação que se propicia uma formação potente nesses contextos, pois o exercício da prática, ensejando transformações, permite um amplo campo de aprendizado, em uma perspectiva de interrelação entre teoria e prática. As experiências de estágios, extensão e pesquisa na articulação com a prestação de atendimento psicológico à população possibilitadas pelos SEPs oportunizam o desenvolvimento do senso crítico e reflexivo de estudantes e professores, que é suscitado na relação do conteúdo apreendido frente a uma comunidade real.

A dimensão da prática nesses espaços é tão valorizada que Oliveira (2017) aponta que muitos SEPs a evidenciam na sua nomenclatura, que geralmente são denominados como Serviços de Psicologia Aplicada (SPA) considerando sua principal função: aplicação, pelos estudantes, dos conhecimentos aprendidos durante o curso. O autor aponta que a alteração de nomenclatura de Clínicas-Escola para SPA reflete as alterações repercutidas ao longo da história desses serviços, configurando-se a partir de uma trajetória de transformações e desafios em sua prática cotidiana de atendimento à população.

Kern e Kristyne, (2017), em seu estudo sobre estágios em Psicanálise em uma Clínica-Escola, ressaltam que as demandas atuais requerem psicólogos que sejam mais que meros técnicos ou "aplicadores" de conhecimentos, mas que estejam preparados para o uso criativo do conhecimento psicológico. Isto supõe, de acordo com as autoras, que

espaços formativos como os SEPs devem priorizar uma articulação entre teoria e prática entre suas ações e seu compromisso social.

Marcos (2011) afirma que as experiências nesse tipo de espaço abrem a possibilidade de que a prática seja colocada em questão, distanciando-se da ideia de que somente a experiência ensinaria. A autora, que investigou atividades formativas em Psicanálise em uma Clínica-Escola, aponta que esses espaços são lócus de formação pela prática, dentro de um lugar onde se supervisiona e ensina, não se configurando como um espaço para se aprender um conjunto de regras e técnicas, mas para a criação de novas possibilidades de pensar e atuar profissionalmente, a partir do hiato entre o conhecimento adquirido e o que se passa na prestação de serviços.

A respeito da oferta de serviços psicológicos nos SEPs, Arend e Motta (2014) destacam que é fundamental para a formação do psicólogo o contato direto com as pessoas nesse serviços. As autoras ressaltam a importância crucial do trabalho prático associado ao embasamento teórico, sendo a prática o lugar de resultado das transformações e onde se entra em contato com a teoria, pensando-se em resoluções para suas limitações, e se atualiza quanto às demandas contemporâneas.

Porto et al., (2014), em seu artigo de caracterização de clientela, destacam que as Clínicas-Escola foram criadas pelos cursos de Psicologia com o objetivo de oportunizar aos estudantes experiências de articulação entre os conhecimentos desenvolvidos em salas de aula e a prática. Para as autoras, o período de permanência nessas clínicas possibilita aos discentes um processo de transição da dependência do saber do outro para a independência, na qual os futuros psicólogos problematizam seu próprio conhecimento por meio das atividades de atendimento à população.

As atividades de estágio nas Clínicas-Escola são apresentadas por Porto et al. (2014) como essenciais para a construção da identidade profissional dos estudantes, pois

elas se configuram como oportunidades reais de intervenção junto à comunidade. As autoras apontam que para se garantir a qualidade das atividades desenvolvidas nesses espaços, os estudos relativos a esses serviços devem avaliar se o papel de articuladora da teoria com a prática profissional vêm sendo cumprido, e se essas instituições vem se mantendo atualizadas e acompanhando de forma efetiva e eficiente o curso de graduação em Psicologia, além de, claro, verificar se os serviços prestados respondem às demandas da população.

Carvalho et al. (2015) definem os Serviços-Escola como um espaço no qual os graduandos põem em prática todo o conhecimento que adquirem no decorrer do curso, com a finalidade de ensino-aprendizagem, objetivando a capacitação do estudante para ser um profissional ético. As autoras, ao investigarem experiências de estágio clínico em um SEP de Fortaleza - CE, por meio de entrevistas com estudantes, constataram que esses sujeitos compreendiam a Clínica-Escola como um local de contato com o exercício profissional, fundamental para o desenvolvimento de aprendizado por ser um espaço que permite a experimentação e a realização de reflexões críticas sobre as práticas psicológicas exercidas.

Acerca da especificidades dos SEPs em oferecer uma formação na articulação entre teoria e prática, Lima (2014), que investigou a supervisão psicanalítica em uma Clínica-Escola, destaca como grande diferencial dos Serviços-Escola a coexistência, em um mesmo espaço, de diferentes práticas psicológicas de distintos campos da Psicologia. A esse respeito Boeckel et al. (2010) afirmaram que a configuração dos SEPs facilita o intercâmbio de informações advindas de várias áreas da Psicologia, que se inserem na forma de estágios dentro desses espaços, oportunizando trocas e diálogos entre abordagens e modalidades de prestação de serviços psicológicos.

Gomes e Dimenstein (2016), em seu artigo sobre práticas desenvolvidas nos Serviços-Escola de Psicologia na perspectiva da formação de psicólogos para as políticas de saúde e assistência social, constataram, por meio de um questionário aplicado a estagiários e psicólogos, que esses sujeitos creditaram aos SEPs importância central para sua formação e apontaram que as atividades e o modo de funcionamento dessas instituições atenderam às suas expectativas formativas. Essa satisfação com os Serviços-Escola foi justificada a partir da análise de afirmativas expressas nos questionários, como: "proporcionam a relação teoria e prática"; "trazem a formação para a realidade"; aprimoram "o que foi aprendido em sala de aula"; "preparam para o futuro profissional" para a prática clínica, atendendo "às necessidades dos estagiários e da clientela", "despertando autonomia e a responsabilidade", atendendo pessoas de baixa renda e por ter o "respaldo de pessoas experientes". Essas referências revelam uma compreensão da importância da prática nesses serviços para a formação e o exercício profissional desses sujeitos.

Apesar desses inúmeros benefícios para a formação, Gomes e Dimenstein (2016) apontam que o modelo de atendimento sob as modalidades de psicoterapia individual e avaliação psicológica ou psicodiagnóstico preponderaram nos SEPs investigados, havendo domínio da área clínica sobre as demais. Os autores ressaltam que os Serviços-Escola têm formado para a atuação de psicólogos clínicos, e isso ficou perceptível pelas respostas dos questionários, em que a maioria das falas dos estagiários e egressos fazia menção à área da Psicologia Clínica, tais como: "visão clínica"; "competências psicoterápicas"; "o manejo, a transferência/contratransferência e implicação" e "o aprendizado clínico". O predomínio dessa perspectiva clínica nos SEPs, conforme Gomes e Dimenstein (2016), pode limitar a preparação profissional dos psicólogos para atuarem

nas políticas de saúde e assistência social, visto que esses contextos demandam diversos conhecimentos atrelados a outras áreas da Psicologia.

Com base no estudo de Gomes e Dimenstein (2016), acredita-se que a oportunidade de se deparar com diferentes perspectivas teóricas e diversas categorias conceituais é fundamental para que o processo formativo dos estudantes seja constituído de sentido e eles possam ter condições de se tornarem ainda mais protagonistas em sua formação. Para que isso aconteça, defende-se que os cursos de Psicologia precisam abrir seus Serviços-Escola às diversas áreas da ciência psicológica e incentivarem práticas integrativas nesses espaços, para que haja de fato uma fecunda articulação entre teoria e prática e se ampliem as possibilidades formativas. Compreendendo os conhecimentos da Psicologia como plurais e heterogêneos, as atividades que ocorrem nos SEPs podem se constituir como vivências que instigam articulações entre os diferentes campos teóricos que, diante das demandas que são apresentadas a esses serviços, podem ser interrelacionadas.

A partir dessas publicações (Carvalho et al., 2015; Gomes & Dimenstein, 2016; Kern & Kristyne, 2017; Macedo et al., 2010; Merg, 2009; Oliveira, 2017; Ramires et al., 2009; Vivian et al., 2013) pode-se compreender que as atividades realizadas nos Serviços-Escola foram apresentadas como imprescindíveis para a formação, propiciando aos estudantes a participação em atividades de integração teórico-prática. Essa articulação é essencial ao desenvolvimento dos discentes, uma vez que apenas a apropriação das discussões teóricas não é capaz de oferecer o embasamento necessário para a formação de psicólogos críticos, reflexivos, capazes de problematizar e contextualizar sua atuação profissional.

Defende-se a necessidade de se explorar melhor essa articulação entre teoria e prática nos Serviços-Escola, visto que essas duas dimensões, apesar de serem

interdependentes e complementares na formação do psicólogo, foram apresentadas por algumas publicações, sob uma perceptiva dicotômica. Para que haja uma efetiva integração teórico-prática nos SEPs, acredita-se na importância desses serviços se aprofundarem na realidade concreta da população para que essa inter-relação fomente mudanças reais na condição de vida dos sujeitos, e contribua tanto para a formação dos psicólogos quanto para a emancipação dos sujeitos atendidos.

Ofertar serviços estritamente clínicos

A descrição dos SEPs como serviços estritamente clínicos foi relatada por diversas publicações (Boaz & Nunes, 2010; Fernandes, 2010; Herzberg & Chammas, 2009; Kern & Kristyne, 2017; Macedo et al., 2010; Maravieski & Serralta, 2011; Prebianchi, 2011; Poelman et al., 2009; Vivian et al., 2013). Embora as DCN (2011), ao se referirem aos SEPs, não determinem aos mesmos nenhuma área, esses autores evidenciam e delimitam esses serviços exclusivamente como espaços destinados à formação e à prestação de serviços na área clínica.

Maravieski e Serralta (2011), em seu estudo sobre características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma Clínica-Escola de Psicologia, afirmam que os atendimentos prestados por esse tipo de serviço têm como objetivo fundamental a aprendizagem clínica dos estudantes de Psicologia. As autoras apresentam como objetivo do SEP pesquisado a integração entre ensino, pesquisa e extensão comunitária, oferecendo atividades de promoção da saúde e prevenção da doença, tratamento e reabilitação em saúde mental de indivíduos e grupos, evidenciando uma preponderância da Psicologia Clínica na concepção desse Serviço-Escola.

Ao descreverem a Clínica-Escola do Curso de Psicologia (CLINESP), Maravieski e Serralta (2011) detalham também a realização de atividades apenas na área da Psicologia Clínica. As autoras apontam que os atendimentos aos pacientes são realizados

por estagiários supervisionados em Psicologia e Processos Clínicos I e II, e as atividades de ensino envolvem a supervisão da prática clínica nas abordagens Cognitivo-Comportamental e Psicoterapia Psicodinâmica Breve. Outras atividades formativas descritas no artigo foram: realização de seminários teórico-clínicos, discussão de casos, consultoria psiquiátrica, e consultoria familiar. As atividades incluíam: entrevistas iniciais de triagem, avaliação neuropsicológica e psicodiagnóstico. Os atendimentos desenvolvidos com a população se centraram na psicoterapia breve focal, com duração de até um ano ou cerca de 40 sessões, sendo avaliados casos que necessitassem de continuidade (Maravieski & Serralta, 2011).

Macedo et al. (2010), ao caracterizarem o Serviço de Atendimento e Pesquisa em Psicologia (SAPP) da PUC-RS, descrevem apenas a realização de psicoterapia nessa clínica. Os autores evidenciam que o SAPP atende crianças, adolescentes, adultos e idosos de nível socioeconômico menos favorecido, realizando, anualmente, cerca de quatro mil atendimentos, com ênfase em três abordagens teórico-técnicas: Psicanalítica, Cognitivo-Comportamental e Humanista-Existencial.

Herzberg e Chammas (2009), em artigo sobre triagem estendida em uma Clínica-Escola de Psicologia, descrevem os atendimentos oferecidos nesse serviço: triagem, psicodiagnóstico, psicoterapia individual, de casal, familiar, atendimentos preventivos e grupos de espera. O estudo de Prebianchi (2011), que buscou conhecer a percepção de supervisores e funcionários sobre a atenção psicológica à criança em uma Clínica-Escola, descreve apenas a realização de serviços de psicoterápico individual e de grupo, plantão psicológico e orientação de pais.

Outras publicações (Boaz & Nunes, 2010; Kern & Kristyne, 2017; Poelman et al., 2009; Vivian et al., 2013), em uma perspectiva teórica, apresentam uma preponderância da clínica na concepção de Serviços-Escola. Compreende-se, assim, que mesmo com as

alterações na política de formação em Psicologia instituídas pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), com a proposta de um SEP articulado à realidade social e vinculado ao desenvolvimento de competências, a tensão entre a herança histórica de clínica privada e a proposta de ampliação de serviços para o atendimento de novas demandas nos SEPs tem pendido para a manutenção desse espaço como clínico.

A respeito da formação clínica, Gomes e Dimenstein (2016) pontuam que os SEPs têm se caracterizado por uma atuação isolada de outras instâncias acadêmicas e profissionais, com ausência de práticas interdisciplinares. Porém, ressaltam que a partir da implementação das DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011) novas modalidades de atuação e de prestação de serviços à comunidade, envolvendo diferentes atores e instituições, foram implementadas, especialmente em contextos vinculados a políticas públicas, como o SUS.

Em relação à formação nos SEPs decorrente das DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011), as publicações de Boeckel et al. (2010), Galindo et al. (2019), Gomes e Dimenstein (2016) e Lima (2011) relatam que essa regulamentação aponta para a necessidade de reformulação desses serviços, notadamente, para a implementação de uma formação generalista, que incluiria a multiplicidade de concepções teóricas e metodológicas da ciência psicológica, bem como a pluralidade de suas ações e contextos de intervenção. Boeckel et al. (2010) salientam que as orientações nas DCN exigiram dos gestores educacionais uma ampliação da visão quanto à natureza dos serviços prestados nos SEPs, destacando que esses serviços são espaços imprescindíveis para que uma instituição consiga consolidar as competências previstas na formação pautada nas DCN de 2011 (Ministério da Educação, 2011).

No modelo formativo proposto pelas DCN (2011), os futuros psicólogos deveriam desenvolver competências para atuar em contextos diversificados e construir um perfil

profissional generalista. Torna-se, portanto, imprescindível investigar se de fato os SEPs estão oportunizando ao graduando vivências que criem perspectivas de atuação que vão além do consultório particular, propiciando ao futuro psicólogo condições para atuação em diferentes contextos; especificamente neste estudo interessa a formação em Psicologia Escolar.

A constatação de que muitos SEPs ainda funcionam no modelo de Clínicas-Escola demonstra que esses serviços podem estar alheios a importantes transformações científicas que a Psicologia vem construindo. Defende-se a necessidade dos SEPs estarem atualizados e coadunados de forma efetiva com os cursos de graduação em Psicologia, participando e produzindo inovações nas diversas áreas que compõem a ciência psicológica. É nessa perspectiva que este trabalho se insere, especificamente, na proposição de ampliação da formação em Psicologia Escolar nesses serviços, que convoca os SEPs à abertura e à inovação, e ao aprimoramento da qualificação profissional, em uma área de extrema relevância ao processo formativo.

Desempenhar um importante papel social por oferecer atendimento psicológico à população de forma gratuita ou de baixo custo

Outra relevante característica dos Serviços-Escola apresentada pelas publicações foi a oferta de atendimento psicológico à população de forma gratuita ou de baixo custo. A literatura apresenta esse elemento como argumento central para justificar que os SEPs desempenham um importante papel social por oferecerem serviços psicológico à comunidades economicamente desfavorecidas (Amaral, et al., 2012; Arend & Motta, 2014; Cavalheiro, et al., 2013; Cerioni & Herzberg, 2016b; Chammas, 2009; Flores & Pedroso, 2014; Gonçalves, 2018; Lima, 2011; Maravieski & Serralta, 2011; Poelman, et al., 2009; Porto et al., 2014; Prebianchi, 2011; Ramires et al., 2009; Vivian et al., 2013).

A grande parte das publicações, advinda das diversas áreas temáticas, não apresentou discussões aprofundadas acerca dessa característica dos Serviços-Escola. Os autores apenas relataram a prestação de serviços no campo da saúde mental pelos SEPs, especificamente a psicoterapia, como relevantes para a população, que não teria acesso a esse tipo de atendimento se eles não fossem ofertados por esses serviços gratuitos.

Atrelado a gratuidade do atendimento psicológico a qualidade do serviço oferecido por essas instituições também é destacada por algumas publicações (Cerioni & Herzberg, 2016b; Prebianchi, 2011; Maravieski & Serralta, 2011) como um fator relevante das intervenções dos SEPs na comunidade. A esse respeito, Maravieski e Serralta (2011), em seu estudo de caracterização clínica e sociodemográfica da clientela atendida em uma Clínica-Escola de Psicologia, ressaltam que os atendimentos oferecidos por esses serviços são relevantes, pois, além de serem gratuitos, são realizados sob supervisão de profissionais qualificados, que estão em constante aperfeiçoamento.

Concorda-se com os autores que evidenciam a relevância da oferta de serviços na área da saúde mental de forma gratuita à população; além disso, entende-se que todas as atividades relatadas nas publicações dessa revisão desenvolvidas nos Serviços-Escola de Psicologia contribuem de alguma forma com os sujeitos que usufruem desses serviços. Porém, cabe destacar que a compreensão do papel social dos SEPs junto à comunidade fica comprometida quando as produções acadêmicas apenas citam essas duas características para justificar esse aspecto dos serviços.

Como apresentado no início deste capítulo, a atribuição dos Serviços-Escola de responder às demandas de serviço psicológico da comunidade em que estão inseridos (Ministério da Educação, 2011), quando compreendida como função primordial dos SEPs, pode levar sobreposição do caráter assistencial desses serviços, a sua dimensão formativa. Quando os aspectos político-sociais dos Serviços-Escola não estão bem

articulados aos seus objetivos acadêmicos podem transformar o SEP em um mero prestador de serviços assistencialistas, como apontado no estudo de Arend e Motta (2014), que constataram que as atividades desenvolvidas nos Serviços-Escola, apesar de serem reconhecidos pela comunidade, são associados às práticas assistencialistas.

Arend e Motta (2014) pesquisaram como os usuários que se encontravam na sala de espera de uma Clínica-Escola concebiam a representação social da Psicologia e do psicólogo. Foi constatado que, embora houvesse reconhecimento do trabalho realizado pelos estagiários, existia a dificuldade dos usuários em estabelecer diferenças entre a Psicologia e o psicólogo: a ambos foi atribuída uma função assistencialista, apenas de ajuda e de entendimento dos problemas de ordem psicológica individual. De acordo com as autoras, a função assistencialista descrita nas falas dos entrevistados remete à inferência de pensar a Psicologia, assim como outras profissões, como parte do cuidado com o outro, a serviço de outra pessoa.

As características dos SEPs de apenas cuidar, de acordo com Arend e Motta (2014), estão historicamente relacionadas à caridade, à benemerência, ao assistencialismo; por esse motivo, as autoras defendem que o verdadeiro sentido da assistência que deve ser desenvolvido nessas instituições é o de auxiliar os sujeitos atendidos a construírem condições de autonomia, e não perpetuar situações de dependência. Nesse processo, é imprescindível o desenvolvimento da consciência desses sujeitos quanto às intensas desigualdades sociais existentes no contexto brasileiro e à tendência de ver a saúde não como um direito da população, mas como uma prática assistencialista reservada somente à população em vulnerabilidade social (Arend & Motta, 2014).

A partir desse estudo de Arend e Motta (2014), evidencia-se que usuários de SEPs compreenderem a atuação do psicólogo como exclusivamente terapêutica, o que

demonstra uma visão bem restrita do exercício da profissão. Acredita-se que esse cenário convoca os psicólogos a repensarem suas práticas nessas instituições, para que sejam reconhecidos como profissionais ligados às diversas dimensões da sociedade em que trabalham, além de estarem comprometidos com o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos, e não apenas como um profissional que ajuda e orienta, desenvolvendo apenas ações assistencialistas.

Entende-se, também, a importância de se discutir e problematizar as implicações políticas da argumentação de que os atendimentos ofertados pelos Serviços-Escola junto à comunidade são relevantes socialmente apenas por serem gratuitos. De fato, essa característica merece destaque, visto as condições socioeconômicas da população brasileira e o acesso restrito a serviços psicológicos no país; porém, a prestação de serviços de forma mais acessível financeiramente, por si só, não se configura como um argumento consistente para representar uma ação comprometida com a população atendida.

É imprescindível se problematizar que, atrelada a essa gratuidade dos serviços, é relatada a existência de grandes filas de espera por atendimento nos SEPs (Cavaleiro, et al., 2012; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016a; Chammas, 2009; Cunha & Benetti, 2009; Fernandes, 2010; Ortolan & Sei, 2016; Soares, 2011). É importante ressaltar que a existência de listas intermináveis de pessoas que aguardam por atendimentos não demonstra a ineficiência dos Serviços-Escola, como apontado por diversas publicações de caracterização de clientela (Cavaleiro, et al., 2012; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016a; Chammas, 2009; Cunha & Benetti, 2009; Fernandes, 2010; Soares, 2011). Essa realidade denuncia o fato de que as demandas apresentadas a essas instituições, sejam elas na área da saúde, da educação, da assistência social, do trabalho ou outras, estão

sendo negligenciadas em outros serviços ou dispositivos públicos, criados e responsáveis, especificamente, pelo atendimento a estas questões.

Compreende-se que a gratuidade dos serviços psicológicos para se sustentar como um compromisso social do Serviço-Escola deve estar coadunada com a execução de práticas socialmente relevantes à população, especialmente aquelas vinculadas à defesa e à garantia de direitos e de acesso a bens e serviços dos usuários. Para que isso ocorra, é necessário que nos SEPs sejam realizadas práticas formativas articuladas às diversas instituições nas quais a atividade profissional do psicólogo colabore para a superação das desigualdades, pois, caso isso não ocorra, corre-se o risco de se perpetuar uma intervenção assistencialista, ingênua, aparentemente benéfica, mas que não enfrenta as mazelas e injustiças sociais, além de não favorecer o desenvolvimento de uma formação crítica aos estudantes.

Desenvolve parcerias junto à diversas instituições

A literatura aponta o desenvolvimento de parcerias com diversas instituições, públicas e privadas, como uma das características dos Serviços-Escola de Psicologia (Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Elias e Marturano, 2014; Gomes & Dimenstein, 2016; Mantovani et al., 2010; Migliorini, 2018; Prebianchi, 2011; Poelman, et al., 2009; Saldanha, et al., 2014). Apesar de fazerem menção a esse elemento de funcionamento dos SEPs, nenhuma publicação teve como foco específico de pesquisa ou debate essa peculiaridade, negligenciado um importante aspecto desses serviços.

Grande parte dessas publicações apresenta apenas a oferta de atendimento psicoterápico por meio do recebimento de encaminhamentos, como atividade de cooperação realizadas pelos SEPs junto a instituições de saúde (Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Prebianchi, 2011; Mantovani et al., 2010; Migliorini, 2018; Poelman et al., 2009); assistência social (Brito & Dantas, 2016; Gomes & Dimenstein,

2016; Migliorini, 2018) e jurídicas (Migliorini, 2018). Apesar de se reconhecer a relevância social das atividades psicoterapêuticas, acredita-se que apenas a oferta de serviços clínicos junto a instituições evidencia um limitado modelo de parceria, sobretudo, tendo em vista a multiplicidade de atividades possíveis de serem executadas nessas instituições pela Psicologia em suas diversas áreas de atuação.

É relatado um maior número de experiências de articulação com instituições de saúde, sendo os SEPs descritos como responsáveis por ofertar serviços clínicos de Psicologia para a rede assistencial do SUS (Prebianchi, 2011; Camargo-Junior, 2019; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011; Lima et al., 2013) e a rede de saúde de municípios (Mantovani et al., 2010; Poelman et al., 2009), demonstrando que até mesmo quando atrelados a políticas públicas, que preconizam um modelo de atuação coletivo, os Serviços-Escola compõem essas políticas por meio da oferta de atendimentos clínicos individuais.

A única publicação que apresentou o desenvolvimento de uma parceria com instituições, na qual foram desenvolvidas atividades distintas do atendimento psicoterápico foi o artigo de Saldanha et al. (2014), intitulado “Clínica-escola: apoio institucional inovador às práticas de gestão e atenção na saúde como parte da integração ensino-serviço”. Esse também foi o único estudo focado em apresentar a implementação de um Serviço-Escola elaborado para fortalecer o sistema de parceria entre uma IES e instituições de saúde de diversos municípios.

O serviço relatado pelos autores foi a Clínica Universitária Regional de Educação e Saúde (CURES), que engloba todos os cursos da área da saúde do Centro Universitário Univates, localizado no município de Lajeado/RS. De acordo com Saldanha et al. (2014), no processo de elaboração desse Serviço-Escola foram estabelecidos convênios entre o Centro Universitário e quatro municípios da região, prevendo-se relações de cooperação

regional da instituição formadora com as esferas de gestão pública da saúde e o contato com os trabalhadores “das pontas” da rede. Entre os fundamentos da proposta de implementação desse serviço estava o compromisso com o desenvolvimento de ações que promovessem a formação de profissionais comprometidos com as Diretrizes Constitucionais do SUS e com as Diretrizes Nacionais aos currículos da área da saúde.

Os autores apontam que a CURES vem se constituído como um espaço de atenção e formação interdisciplinar onde docentes e estudantes dos cursos de Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição e Psicologia desenvolvem atendimentos individuais, atividades em grupos e oficinas, além do apoio matricial, institucional e da discussão de redes, entre outras práticas demandadas pelos usuários, equipes e municípios conveniados. Uma vez que esse serviço não possui profissionais técnicos contratados, os docentes têm a responsabilidade de supervisionar as ações realizadas independentemente da área de formação, o que traz para a prática a problematização produzida por diferentes olhares, instigando a reflexão sobre as ações (Saldanha et al., 2014).

No processo de avaliação das atividades da CURES é possível verificar que o apoio institucional tem produzido movimentos de mudança na rede de cuidados nos municípios. Essas transformações foram identificadas por meio de maior comunicação entre equipes e profissionais de diferentes áreas e setores, da implicação do trabalhador com a efetividade da proposta do SUS em uma relação promotora de sistemas locais, de um processo contínuo de análise, pactuação e educação permanente, considerando as especificidades regionais dos municípios (Saldanha et al., 2014).

Os autores apontam que, para os docentes e estudantes de graduação, as vivências na avaliação, planejamento e implementação do apoio institucional aos profissionais da rede e aos municípios têm oportunizado problematizar os fazeres e os conhecimentos na composição de práticas e formação. A inserção do discente nesse contexto ocorre baseada

na concepção de que ele se configura como um ator social que constrói, transforma e projeta a sua própria formação, tendo como referência as condições de vida e saúde da população, assim como a organização dos serviços e do sistema de saúde, implicando-se ativamente com a realidade.

Neste estudo de doutorado, destaca-se essa publicação de Saldanha et al. (2014) por acreditar que ela se constitui como uma grande referência de funcionamento de um Serviço-Escola, que rompe com o modelo clássico de Clínica-Escola, e prioriza, desde sua criação, a aprendizagem interdisciplinar de seus estudantes. A experiência relatada evidencia a possibilidade de se implementar um serviço coadunado com políticas públicas, apoiando municípios e região, não apenas pela oferta de atendimentos terapêuticos, mas por meio de um apoio institucional e educacional permanente, restringindo-se apenas ao âmbito do cuidado, mas da gestão. Afigura-se como um exemplo de Serviço-Escola que trabalha colocando docentes e alunos em contato com os serviços reais e locais, construindo projetos e ações a partir das necessidades levantadas em contexto, operando com a articulação em rede intersetorial de gestão e de apoio institucional.

A partir da experiência de Saldanha et al. (2014), defende-se a possibilidade da elaboração e implementação de Serviços-Escola que promovam a formação profissional de seus estudantes por meio do apoio institucional, em que a parceria com entidades seja construída com o intuito de fortalecer essas entidades. Entende-se que esse projeto de serviço pode ser desenvolvido, readequado e ampliado para as diversas áreas do conhecimento, não se restringindo apenas ao campo da saúde, inclusive dentro da própria Psicologia, especificamente seus SEPs. O apoio institucional, se implementado como atividade dos Serviços-Escola de Psicologia, pode promover, como relatado por Saldanha et al. (2014), movimentos e mudanças na prestação de atendimentos, além de instigar a

potência formativa dessas práticas na ação docente e discente, possibilitando às equipes apoiadas a ampliação da sua capacidade de análise, na medida em que mediatiza a reflexão acerca das dificuldades e potencialidades do cotidiano.

Ainda a respeito da literatura que apresenta a característica de funcionamento dos Serviços-Escola em desenvolver parcerias com diversas instituições, ressalta-se a ausência de publicações que evidenciem cooperações com instituições escolares. Essa constatação reforça a argumentação a favor da tese aqui defendida de que os SEPs não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar. Acredita-se que nos contextos dos SEPs exista um grande potencial para a realização de atividades junto aos diferentes contextos educativos, e que possam mobilizar significativos processos de formação nesses serviços.

Defende-se que a Psicologia Escolar, enquanto área que se detém, especificamente, a construir conhecimentos e intervenções na complexa relação entre a Psicologia e os processos educativos, pode colaborar para o desenvolvimento de ações nos SEPs em parceria com instituições educativas. Especialmente para a execução de atividades que, inspiradas no estudo de Saldanha et al. (2014), busquem o fortalecimento institucional dessas entidades, colaborando para que elas cumpram suas missões, e que sejam favorecidos nesses contextos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano a todos os seus atores institucionais.

Possuir alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização

Uma outra característica dos Serviços-Escolas destacada pela literatura foi a alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização (Bazhuni, 2016; Camargo-Junior, 2019; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011; Lima, 2011; Prebianchi, 2011; Vivian, Timm e

Souza, 2013). Essas pesquisas que, em sua maioria, se constituem como estudos de caracterização de clientela infantil relatam que essa grande demanda por atendimento nos SEPs se deve à alta taxa de encaminhamentos feitos por escolas, seguidos por solicitações de familiares, profissionais da saúde e psicólogos. A literatura evidencia, ainda, que é alta a taxa de desistência dos atendimentos prestados a essas crianças e adolescentes; porém, não há pesquisas acerca dos motivos do grande índice de abandono relatado (Prebianchi, 2011; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011).

Merg (2009), em seu estudo de caracterização da clientela de crianças em Clínica-Escola, buscou identificar as diferenças entre queixas atuais e passadas na busca de atendimento psicoterapêutico para crianças nesses serviços. A autora constatou que o perfil da clientela e as queixas em Clínicas-Escola não apresentaram mudanças estatisticamente significativas no decorrer de 30 anos, apesar das grandes transformações sociais e tecnológicas ocorridas nesse período no mundo.

Tanto a pesquisa de Merg (2009), como a de Cunha e Benetti (2009) e D'Abreu e Marturano, (2011) apontam que o perfil mais demandado aos SEPs no país são crianças do sexo masculino, entre seis e dez anos, provenientes de família de baixa-renda e encaminhadas pela escola. Por ser um aspecto pouco discutido nas publicações, os autores ressaltam a necessidade de pesquisas para o esclarecimento de como essa alta incidência se constrói.

Cunha e Benetti (2009), ao caracterizarem a clientela infantil em uma Clínica-Escola de Psicologia, apontam que a fonte de 90% dos encaminhamentos de crianças nas idades entre seis e 12 anos para atendimento pela instituição foram as escolas. As autoras destacam que o único atendimento realizado juntos a essas crianças foi a psicoterapia e, apesar de existir uma grande demanda por atendimento, as intervenções terapêuticas

predominantes foram na modalidade individual (79,1%), sendo o atendimento psicoterapêutico na abordagem psicanalítica o mais usual.

A necessidade de estudos voltados para a avaliação do processo de atendimento dessas crianças é apontada por Cunha e Benetti (2009) como vital para o conhecimento das intervenções realizadas, para a obtenção de informações que subsidiem os serviços prestados e para a melhora na formação profissional. A necessidade de explorar esses atendimentos é apresentada como imprescindível pelas autoras, visto que existe um grande índice de abandono de tratamento no período inicial, indicando que o significativo número de desistências se deve à pouca efetividade no acolhimento dessas demandas. Cunha e Benetti (2009) concluem o artigo evidenciando que vários estudos apontam a urgência de serem repensadas as práticas oferecidas à clientela infantil das Clínicas-Escola de Psicologia para que as mesmas sejam adequadas às reais necessidades da população, indo ao encontro das demandas sociais, políticas e culturais presentes em nosso país.

Bazhuni (2016), em sua tese que investigou dispositivos de atendimento psicanalítico a crianças com distúrbios graves, verificou que a principal justificativa apresentada nas solicitações de atendimento a crianças feitas por escola aos SEPs estava relacionada a problemas de convívio escolar e dificuldades de leitura e escrita. Essa afirmação é corroborada pelo estudo de D'Abreu e Marturano (2011) que, buscando identificar problemas de saúde mental associados à queixa escolar em Clínicas-Escola, evidenciaram que as dificuldades no aprendizado escolar estavam entre os principais motivos de procura por atendimento psicológico nesses serviços. As autoras apontaram que esse grande quantitativo de encaminhamentos a instituições de saúde pode levar a um mascaramento das causas do fracasso escolar, transformando questões de ensino em problemas de aprendizagem, além de evidenciar que muitas crianças e adolescentes estão

sendo direcionados indevidamente a dispositivos de saúde, quando a solução dos entraves à aprendizagem escolar deveria ser gerida pela própria rede de ensino (D'Abreu & Marturano, 2011).

A constatação de um número tão expressivo de solicitações aos SEPs por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização aponta para a necessidade de se conhecer e problematizar os atendimentos que estão sendo oferecidos a essa população. Concorda-se com D'Abreu e Marturano (2011) e Cunha e Benetti (2009), que apontam a urgência de aprofundamento na compreensão de como essa realidade vem sendo construída, sobretudo, por sua relevância, pois são intervenções realizadas junto a crianças e adolescentes em processo de escolarização. Ressalta-se a importância de se incluir a escola nesse processo de análise, visto que é ela a maior solicitante por esse tipo de atendimento.

Há necessidade, nesse contexto, de se investigar os significados da busca por esses atendimentos, compreendendo questões que transcendam à queixa escolar. Vale ressaltar que a prática psicologizante frente às dificuldades escolares é ainda uma ação comum em SEPs em decorrência de uma formação perpassada, predominantemente, pela Psicologia Clínica (Prebianchi, 2011; Lima, 2011). É fundamental que se estabeleçam ações formativas que superem as formas tradicionais de atendimento, e que resultem na proposição de atuações profissionais que propiciem reflexões e intervenções junto às crianças, adolescentes, professores e demais atores do contexto escolar sobre as relações estereotipadas, produtoras de repetência, estigmas, exclusão, opressão e rotulação que se produzem no interior das escolas.

Destaca-se que, para além de simplesmente problematizar os serviços oferecidos a esses sujeitos com dificuldades em seu processo de escolarização, é preciso divulgar práticas mais socialmente comprometidas que vêm sendo elaboradas nesse campo. Nesse

contexto, o trabalho ora proposto pretende construir algumas contribuições nesse sentido ao propor uma inclusão maior de ações formativas em Psicologia Escolar nos SEPs. Em um momento em que essa área se encontra em expansão de significados referentes ao seu papel, no qual o trabalho do profissional assume dimensões preventivas e institucionais em sua atuação, é possível a Psicologia Escolar subsidiar o desenvolvimento de ações que superem o modelo tradicional interventivo, patologizante e individual que predomina nesses contextos.

Prestar serviços de forma direta e indireta à comunidade

A respeito da forma de organização e funcionamento dos SEPs, foram caracterizadas, pela literatura, duas formas de prestação de atendimentos nesses serviços: forma direta e indireta (Boeckel, et al., 2010; Chammas, 2009). A modalidade direta é definida pelo fornecimento de serviços no próprio cenário universitário, ou em uma instalação física específica mantida pela IES. Já a modalidade indireta acontece por meio de atividades realizadas nos contextos da comunidade, por meio de projetos e estágios, em instituições públicas ou privadas, na área da saúde, da educação e da assistência psicossocial.

Chammas (2009), em sua dissertação de mestrado sobre triagem estendida em uma Clínica-Escola de Psicologia, aponta que os atendimentos oferecidos por essas clínicas podem ocorrer na comunidade, com atuação em programas cuja administração independe da universidade (modalidade indireta), e/ou podem ocorrer no próprio cenário universitário, administrados pela universidade (modalidade direta), em instalações específicas. A autora menciona, ainda, que as atividades podem ocorrer nas diferentes áreas de concentração da Psicologia, “clínica/saúde”, “escolar/educacional”, “organização/trabalho” e “social/comunitária”.

Boeckel et al. (2010), em artigo sobre o papel do Serviço-Escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de Psicologia, evidenciam que algumas IES dispõem de SEPs com uma modalidade direta de prestação de serviços à população em clínicas psicológicas, outras optam pelo oferecimento de estágios na comunidade, mas vinculados a esses serviços, centrando sua atuação em programas e atividades em uma modalidade indireta de atendimento. Os autores pontuam que as ações na comunidade têm se configurado como uma realidade crescente, já que oportunizam o desenvolvimento de competências para lidar com os limites e com as possibilidades na construção de uma Psicologia vinculada à realidade contextual brasileira.

Para ilustrar a modalidade indireta de atendimento, os autores citam o estudo de Campezatto et al. (2005), que relata as atividades do Serviço de Atendimento Psicológico (SAP) da Faculdade de Psicologia da PUC-RS. Esse Serviço-Escola, buscando adequar o modelo de estágio em Psicologia Clínica às necessidades da população, assim como às novas premissas na formação do psicólogo, desenvolveu atividades de prevenção primária na comunidade, aprimorando o contato dos estudantes com grupos em seus próprios contextos. De acordo com Boeckel, et al. (2010), o SAP visava, com essas ações, possibilitar aos estagiários o exercício da Psicologia Clínica e da Saúde por meio de atividades diferenciadas e mais congruentes com a realidade atual.

Depreende-se, a partir dos estudos de Boeckel et al. (2010) e Chammas (2009), que o campo de atuação dos SEPs não se restringe ao seu espaço físico, podendo ser desenvolvidas intervenções em contextos para além dos muros das IES. Essa característica tende a romper com o predomínio de um modo de funcionamento clínico tradicional, evidenciado pela literatura como a tônica nesses serviços. O atendimento feito de forma descentralizada pode favorecer maior proximidade dos SEPs com as

necessidades da comunidade, além de possibilitar aos estudantes contato com as reais condições dos sujeitos e dos contextos em que as demandas são construídas.

Na perspectiva de ampliar o panorama acerca da formação em Psicologia presente nos SEPs, na próxima seção será apresentada a produção encontradas na área temática da Psicologia Escolar nesses serviços.

Publicações na área temática da Psicologia Escolar nos SEPs

Como apresentado no início dessa revisão, a Psicologia Escolar, apesar de ser considerada uma área clássica da Psicologia, foi a temática presente em apenas 6% da produção acadêmica encontrada (n=8). Por esse quantitativo, pode-se inferir que no contexto formativo dos Serviços-Escola a área ainda não se configura como um campo com profícua publicação científica, o que pode evidenciar o reflexo de uma colaboração muito modesta da área com a formação de psicólogos e a prestação de serviços à comunidade. Esse número reduzido de estudos evidencia uma importante lacuna no processo formativo dos futuros psicólogos nos SEPs e nas atividades que podem ser desenvolvidas nos serviços nessa área, sobretudo, tendo em vista sua relação com as escolas, pois esses são espaços que mais recebem encaminhamentos de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização (Prebianchi, 2011; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011).

No processo de análise das publicações encontradas na área em Psicologia Escolar pode-se destacar a presença de cinco temáticas: queixa escolar (D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011); fracasso escolar (Couto, 2011; Oliveira et al., 2014); construção de diagnóstico (Santos, 2015); formação para o atendimento à demanda escolar (Lima 2011); e consultoria escolar (Hamann et al., 2019). Nota-se que, em sua maioria, a literatura está relacionada a problemas e a dificuldades no processo de escolarização (Couto, 2011; D'Abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano,

2014; Ferreira et al., 2011; Oliveira et al., 2014; Santos, 2015). Poucas foram as publicações relacionadas à perspectiva do sucesso escolar, seja com o foco na formação (Lima 2011) ou em intervenções de caráter preventivo e relacional (Hamann et al., 2019). A Tabela 4 apresenta, de forma sintética, os principais elementos das produções acadêmicas sobre os SEPs produzidas na área da Psicologia Escolar:

Tabela 4

Análise da literatura sobre SEPs produzida na área da Psicologia Escolar

Autor(es) e tipo de produção	Objetivos e metodologia
Couto (2011) Tese	Objetivo: Investigar a relação do fracasso escolar com a família a partir da análise dos casos atendidos em uma Clínica Escola. Participantes: Estagiários, crianças e seus responsáveis Estratégia metodológica: Estudo de caso.
D’Abreu e Marturano (2011) Artigo	Objetivo: Identificar transtornos psiquiátricos associados à queixa escolar segundo categorias do DSM-IV TRTM, além da descrição da clientela. Participantes: Crianças com queixa escolar e seus responsáveis. Estratégia metodológica: Análise de prontuários; aplicação de questionário ao responsável pela criança; entrevista de diagnóstico psiquiátrico na infância compatível com o DSM-IV-TRTM.
Elias e Marturano (2014) Artigo	Objetivo: Avaliar os efeitos de duas intervenções para crianças com problemas de comportamento associados à queixa escolar. Participantes: Crianças de 7 a 11 anos. Estratégia metodológica: Criação de oficinas de Linguagem e Solução de Problemas Interpessoais; avaliação com testes psicológico
Ferreira, Conte e Marturano, (2011) Artigo	Objetivo: Caracterizar as autopercepções de meninos com queixa escolar, bem como verificar associações entre essa percepção e indicadores de desempenho escolar e problemas de comportamento em Clínica Escola. Participantes: Crianças do sexo masculino com queixa escolar, na faixa etária de 6 a 11 anos. Estratégia metodológica: Aplicação de testes psicológicos.
Hamann et al. (2019) Artigo	Objetivo: Refletir sobre uma pesquisa/intervenção realizada em um Curso Pré-Vestibular por meio de uma proposta de Consultoria Escolar vinculada a um Serviço-Escola de Psicologia. Participantes: Estagiários de Psicologia, professores, estudantes e equipe administrativa de uma instituição educativa.

	Estratégia metodológica: Intervenção com professores, grupos de discussão com estudantes e atendimentos individuais.
Lima (2011) Dissertação	Objetivo: Conhecer a constituição de propostas de formação de psicólogos para o atendimento às demandas escolares e educacionais, desenvolvidas nos Serviços Escola, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar e Educacional. Participantes: Professoras e psicólogas que atuam em SEP's Estratégia metodológica: Entrevistas semiestruturadas.
Oliveira, Bragagnolo e Souza (2014) Artigo	Objetivo: Descrever uma experiência de intervenção envolvendo estudantes com histórico de fracasso escolar, desenvolvida em um Serviço-Escola de Psicologia. Participantes: Estudantes, familiares/responsáveis e professores. Estratégia metodológica: Atividades de grupo com estudantes; pais/responsáveis e professores.
Santos (2015) Dissertação	Objetivo: Compreender e problematizar a construção de um processo diagnóstico de Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade, de uma criança atendida em um Serviço-Escola. Participantes: Crianças, pais, professoras e médico. Estratégia metodológica: Análise de prontuários e realização de entrevistas.

Assinala-se, nas publicações sobre queixa e fracasso escolar, o uso dos seguintes instrumentais e metodologias de avaliação: análises de prontuários (D'Abreu & Marturano, 2011); testagem psicológica (Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011); questionários aos familiares (D'Abreu & Marturano, 2011); grupos com foco em dificuldades individuais (Elias & Marturano, 2014). Essas perspectivas avaliativas e compreensões acerca das dificuldades escolares demonstram fundamentação em um modelo já bastante problematizado pela Psicologia Escolar crítica, por se sustentarem em explicações e intervenções acríticas sobre o fracasso escolar, e em ações exclusivamente junto ao estudante e sua família, destituindo as análises da complexa natureza social e histórico-cultural dos sujeitos e de seus espaços educacionais e sociorrelacionais, bem como do trabalho em equipe, em que o professor tem papel relevante (Marinho-Araujo, 2010; 2014; Mitjans Martinez, 2010).

Ressalta-se que a identificação, a avaliação e o atendimento às dificuldades de aprendizagem podem ser realizados no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, porém, devem ser consideradas para a análise, além das características e do desempenho do estudante, as questões sociais, políticas, econômicas e culturais envolvidas no processo, e, sobretudo, as potencialidades da ação pedagógica para o enfrentamento dessas questões. Há, na literatura, indicadores para uma concepção avaliativo-diagnóstica marcada por elementos qualitativos, processuais, relacionais e comunicativos, com o uso de uma variabilidade de instrumentos investigativos e em diferentes contextos socioeducativos – como a observação dos alunos em diversas situações do cotidiano escolar, as trocas e relações com os pares, a dinâmica da sala de aula, o uso de jogos e outros (Fleith, 2016). Ressalta-se a relevância da parceria com o professor, com outros profissionais e demais membros da comunidade escolar para amplas ações avaliativas que considerem os diversos elementos que comparecem no ensino e na aprendizagem (Mitjáns-Martinez, 2010).

Por meio dessa análise, compreende-se que nos trabalhos de D'Abreu e Marturano (2011), Elias e Marturano (2014) e Ferreira et al. (2011) os espaços educativos relacionais e seus atores não foram incluídos no processo de análise da queixa escolar; não houve, igualmente, reflexões acerca dos desdobramentos que a avaliação pode ter no cotidiano e na subjetividade dos sujeitos que participaram desse procedimento, o que pode corroborar com um caráter patologizador e estigmatizante do diagnóstico e que, isoladamente, não indica possibilidades de transformação e desenvolvimento frente às dificuldades detectadas. Nesses estudos é possível observar que os SEPs foram utilizados apenas como locus de recebimento de encaminhamentos e atendimentos psicológicos a crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem (D'abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011).

A publicação de Couto (2011), que teve como objetivo investigar a relação entre o fracasso escolar e as relações familiares ao analisar prontuários de crianças encaminhadas com dificuldades escolares a uma Clínica-Escola, constatou que as práticas desenvolvidas nesse espaço estavam fundamentadas e voltadas para o trabalho com a queixa escolar. Ela destaca que eram ofertados à comunidade, primordialmente, serviços de atendimento clínico, com foco apenas nas intervenções psicológicas para resolução de problemas e dificuldades que, segundo a autora, foram atribuídos aos conflitos familiares. Para a pesquisadora, a culpabilização do contexto familiar pelas dificuldades dos alunos ainda se caracterizava como um discurso presente nas análises de educadores e de estudantes de Psicologia em supervisão de estágio, que se ancoravam em fundamentos e teorias da Psicologia Clínica para sustentar suas reflexões e práticas. A análise dessas produções (Couto, 2011; D'abreu & Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011) indica a necessidade de inserção da Psicologia Escolar crítica na formação profissional ofertada pelos SEPs.

O fracasso escolar no país caracteriza-se como um preocupante problema social que exige contribuições das diversas áreas da ciência. Na Psicologia, as reflexões mais relevantes acerca dessa problemática social têm sido aquelas que buscam ir além das intervenções conservadoras, que compreendem o fracasso dos estudantes como uma questão individual ou familiar. Por muito tempo, a Psicologia Escolar subsidiou a classificação dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização e desenvolveu intervenções de ajuste, adaptação, normatização dos educandos, na tentativa de adequá-los aos padrões de “normalidade”. No entanto, esta área, nos últimos anos, tem se distanciado de uma perspectiva adaptativa e corretiva, e vem se consolidando sob uma concepção preventiva e relacional, sustentada muito mais em parâmetros de sucesso do que de fracasso (Marinho-Araujo, 2010; 2014).

Para além das publicações que evidenciam os SEPs como cenários de atendimento aos problemas dos estudantes, destaca-se, na literatura pesquisada, um pequeno número de investigações e práticas com temáticas relacionadas à perspectiva do sucesso escolar. Esses trabalhos apresentam elementos que indicam a relevância da Psicologia Escolar nos SEPs (Hamann et al. 2019; Lima, 2011).

A primeira delas é a dissertação de Lima (2011) que, através de entrevistas com professoras e psicólogas que atuam em instituições públicas de ensino, teve como objetivo conhecer a constituição de propostas formativas em Psicologia para o atendimento às demandas escolares e educacionais desenvolvidas nos SEPs, com base em referenciais críticos de Psicologia Escolar. Nessa pesquisa, os Serviços-Escola de Psicologia foram evidenciados como contextos privilegiados para a consolidação de práticas formativas e atuação na área da Psicologia Escolar. Por estarem coadunados com o campo acadêmico, a autora aponta que nesses serviços podem ser encontrados importantes avanços no que diz respeito à construção de formas de intervenção na área pautadas na perspectiva crítica.

A relevância social dos Serviços-Escola também é destacada por Lima (2011) devido à sua forte inserção na comunidade local e às parcerias com instituições escolares. As atividades desenvolvidas na área da Psicologia Escolar foram descritas como fundamentais tanto para o atendimento da população, como para a formação dos futuros psicólogos que, a partir das vivências nesses Serviços, puderam entender de maneira mais abrangente o fenômeno educativo em suas diferentes situações, contextos e instituições.

Nas entrevistas desenvolvidas por Lima (2011), os SEPs eram caracterizados como espaços favorecedores para uma formação assistida em prol da construção de um perfil profissional diferenciado, por subsidiarem aos estudantes uma consistente formação teórica articulada ao exercício profissional. Para as entrevistadas, nos SEPs podem ser

oportunizadas práticas e problematizações sobre a queixa escolar, a avaliação psicológica, o atendimento psicoeducacional, bem como análises sobre a lógica excludente da escola e da constituição social dos problemas de escolarização.

Destaca-se, como uma das grandes contribuições evidenciadas pela pesquisa de Lima (2011), a apresentação de diferentes modalidades de práticas formativas na área da Psicologia Escolar nos SEPs, podendo-se destacar: a) intervenções psicológicas em escolas e outras instituições de ensino, elaboradas a partir da experiência profissional do psicólogo e de suas relações com os atores desses contextos educativos; b) atuação junto aos professores, assessorando e problematizando as demandas escolares, incluindo os docentes nas intervenções, por meio de uma relação horizontalizada; c) trabalho com crianças e adolescentes envolvendo a escola no processo interventivo, de maneira institucional, em detrimento do atendimento individual desses sujeitos. Tais proposições e práticas formativas apontam avanços e possibilidades de ressignificação dos modelos tradicionais de atuação nesses serviços que, historicamente, têm seu funcionamento marcado pela concepção de clínicas-escola (Cunha & Benetti, 2009; D'abreu & Marturano, 2011; Lima, 2011; Prebianch, 2012).

Por estarem pautadas em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, compreende-se, na descrição de cada uma dessas atividades, a preocupação com a necessidade de se romper com o lugar de profissional detentor do conhecimento, que tem como função avaliar e culpabilizar a escola e os professores pela existência do fracasso escolar (Lima, 2011). O intuito de contribuir com a emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar é a tônica que rege essas ações, bem como a preocupação em colaborar com a melhora da qualidade do ensino público, buscando modos de superação das relações estereotipadas, produtoras de repetência, estigmas, exclusão, opressão e rótulos que são produzidos no interior das escolas.

Depreende-se dessa pesquisa a constatação de que os SEPs podem desenvolver uma atuação mais voltada para a dinâmica institucional das escolas, cooperando com esses contextos, a fim de que se tornem mais propícios ao desenvolvimento dos estudantes e dos profissionais que ali trabalham, em especial, os professores. A parceria dos SEPs com os docentes, apresentada pela autora, foi feita no sentido de refletir as questões entendidas como problemas ou dificuldades, auxiliando-os a analisar criticamente sua própria prática e a desenvolverem meios de superação. A Psicologia é utilizada como um instrumento para a apropriação crítica e autônoma dos atores escolares, não mais se colocando como um conhecimento superior aos saberes dos profissionais da educação.

Para além de problematizar os atendimentos oferecidos às crianças e adolescentes com dificuldades em seu processo de escolarização, a dissertação de Lima (2011) vai na direção de difundir a potencialidade da Psicologia Escolar nos processos formativos nos SEPs ao refletir e discutir práticas mais socialmente comprometidas que vêm sendo construídas na área nesses espaços. É nessa perspectiva que este estudo de doutorado se insere. Ao perscrutar a formação em Psicologia Escolar nos SEPs não se procura realizar apenas críticas, ou denúncias de práticas consideradas ultrapassadas, mas, busca-se publicizar e construir ações que contribuam para o desenvolvimento da área na formação do psicólogo nesses contextos. Um esforço para construir conhecimentos que possam respaldar a defesa de intervenções necessárias a serem desenvolvidas nessa área nos SEPs.

Como apontado por Lima (2011), o trabalho realizado nesses serviços na área da Psicologia Escolar é feito a partir de iniciativas individuais, visto que não existem orientações claras e diretas a esses profissionais, além de haver pouca articulação coletiva e discussão em torno da qualidade da formação presente nos SEPs pelos próprios cursos. A autora ressalta a necessidade da formação continuada aos profissionais que atuam nesse

serviço, sobretudo, atividades de supervisão na área da Psicologia Escolar, visto que prepondera, nesses serviços, a supervisão clínica. Diante dessa constatação, a autora apresenta a defesa pela construção de espaços de debate e reflexão que incluam os profissionais das IES, em que se oficializem oportunidades de discussão e articulação sobre a formação em Psicologia.

O segundo estudo da revisão de literatura que apresenta importantes discussões relacionadas à Psicologia Escolar nos SEP é o artigo de Hamann et al. (2019). Essa publicação teve como objetivo principal refletir sobre uma pesquisa-intervenção realizada em uma instituição pública que oferece um curso Pré-Vestibular, por meio de uma proposta de Consultoria Escolar. A atividade relatada está vinculada a um Serviço-Escola de Psicologia da região sul do país, que mantém convênio com escolas públicas e privadas, e que prevê a inserção sistemática e ininterrupta de estagiários de Psicologia em instituições da cidade.

A pesquisa foi desenvolvida como uma das práticas obrigatórias do estágio em Psicologia Escolar. Teve como prerrogativa a instrumentalização da instituição escolar, em uma perspectiva coletiva com mobilização da comunidade, para a criação de ferramentas para o enfrentamento de desafios existentes no cotidiano institucional referente ao seu processo educativo. A intervenção proposta ocorreu em três etapas: a) reconhecimento do local e das especificidades do processo de ensino-aprendizagem; b) desenvolvimento de planejamento coletivo; e c) desenvolvimento de grupos e acompanhamentos individuais (Hamann et al., 2019).

Na etapa de reconhecimento do local e das especificidades do processo de ensino-aprendizagem foram realizadas diversas atividades, entre elas: observações do funcionamento da instituição e acompanhamento das dinâmicas das salas de aula, escuta ativa dos atores educacionais, análises das condições materiais da escola e momentos de

trocas relacionais com os estudantes. Essas ações desenvolveram-se com o intuito de conhecer a instituição e suas particularidades, além de mapear as fragilidades e potencialidades do contexto escolar para a construção de eixos estratégico-interventivos (Hamann et al., 2019).

Concomitantemente a essas ações, foi elaborado o planejamento coletivo de ações para o aprimoramento do processo educacional na instituição. Os autores destacaram que um dos principais entraves vivenciados no processo de implementação das atividades em Psicologia Escolar foram as expectativas da instituição e de seus atores por uma atuação focada no acolhimento de demandas e problemas de ordem individual (Hamann et al., 2019). Com o intuito de desconstruir essas compreensões tradicionais acerca do trabalho do psicólogo escolar junto aos “alunos-problema” foram realizadas intervenções com o objetivo de refletir sobre as implicações a respeito dessas compreensões estigmatizantes do estudante. Os estagiários esclareceram sobre as inúmeras possibilidades de atuação do psicólogo para além do atendimento clínico-individualizado com “alunos-problema”.

As intervenções dessa etapa, além do caráter mais informativo, tiveram como foco um processo de psicoeducação. Junto aos professores, foram efetivados momentos coletivos de debate acerca dos desafios vivenciados, procurando ressignificar questões de fracasso pessoalizadas nos estudantes, inserindo análises sobre problemáticas sociais que expressam o cenário da educação no país. Com os estudantes, foram realizados grupos para o desenvolvimento de atividades de reflexão a respeito das expectativas pessoais, profissionais, acadêmicas e sociais. Com esse grupo também foram efetuadas ações de escuta individual, porém, procurando se distanciar de um atendimento clínico (Hamann et al., 2019).

Com o mapeamento da realidade educacional e de uma escuta ativa dos atores institucionais, as atividades descritas possibilitaram que o foco das intervenções não se

restringissem apenas ao fracasso escolar, mas pudessem ser construídas com o intuito de superar a imagem do psicólogo como aquele que lida com “problemas” e que desenvolve ações individualizadas, deixando de trabalhar, como apresentado pelos autores, em uma lógica de cuidado-cuidador para uma posição de corresponsabilização acerca dos processos educativos. Essa mudança de postura permite ao psicólogo desenvolver um novo posicionamento profissional, passando a construir intervenções marcadas pelo fortalecimento do coletivo e pela defesa da cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento que coexistem nos espaços educativos.

A partir dessa publicação, verifica-se que as atividades em Psicologia Escolar nos SEPs podem auxiliar o estudante na construção de um perfil profissional competente e comprometido com a transformação dos processos educativos e do desenvolvimento dos sujeitos. O serviço pode favorecer a formação de um psicólogo com competências para trabalhar em parceria, especialmente, junto aos professores, conscientizando-os da sua atuação fundamentada por mediações de aprendizagem e desenvolvimento sustentadas por um planejamento de ensino de forma intencional, competente e reflexiva, em prol do desenvolvimento do estudante.

Com a maior presença da Psicologia Escolar nos SEPs, espera-se que seja favorecida, no percurso formativo, a imersão de estudantes no contexto escolar imbuídos de uma postura crítica acerca dos mecanismos coercitivos, adaptacionistas, deterministas e preconceituosos de dominação que comparecem nos cenários educativos, para tornarem-se sujeitos implicados na produção do sucesso escolar. Destaca-se que a vivência da formação na Psicologia Escolar nos Serviços-Escola pode mobilizar a conscientização do papel do estagiário e futuro psicólogo para a ressignificação de concepções e práticas dos diversos atores imersos nos contextos escolares, propiciando

maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do psicólogo nesses espaços.

Finalizando o panorama sobre os SEPs no Brasil

Ao finalizar essa revisão de literatura, bem como as reflexões empreendidas na construção do cenário acerca das produções acadêmicas sobre os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, pode-se afirmar que os elementos encontrados contribuem para a defesa da tese que os SEPs não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Esta revisão da literatura demonstrou que há, no contexto dos SEPs, o predomínio de uma formação clínica coadunadas com uma atuação profissional individualizada. Observou-se que, mesmo com as alterações propostas pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), com sua orientação para que o percurso formativo do psicólogo estivesse alicerçada sob a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, e que os Serviços-Escola dos cursos de Psicologia deveriam estar alinhados à realidade social, essa não é a tendência que se verifica nesses serviços. Ficou evidente que foram poucas as publicações que se detiveram em discutir e implementar propostas preocupadas com o desenvolvimento de competências para a formação de um profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua prática, minimamente apto para atuar nos diversos campos da Psicologia.

Esta tese, em consonância com as DCN (Ministério da Educação, 2011), defende os SEPs como espaços para a formação generalista do psicólogo, que não devem estar restritos apenas a uma única área da Psicologia. Acredita-se que a Psicologia Escolar pode se configurar como uma área fundamental ao processo de aprimoramento profissional dos futuros psicólogos no contexto dos SEPs, auxiliando a construção de um perfil profissional com profundo compromisso ético e político, colaborando para a efetivação

de uma formação crítica, reflexiva, que prepare os estudantes a serem capazes de problematizar e contextualizar suas ações.

Entende-se que a Psicologia Escola pode se constituir em uma importante aliada no processo de desenvolvimento, aprimoramento e readequação dos SEPs promovendo significativas transformações nesses Serviços por meio da abertura a novas práticas formativas relacionadas. A área pode subsidiar reflexões críticas sobre a formação a ser empreendida nesses espaços, especialmente, buscando superar a atuação psicológica assistencialista e propondo ações que mobilize uma mudança das noções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino que perpassam esses contextos. Nessa direção, a Psicologia Escolar pode:

- (a) Contribuir com a promoção de atividades de ensino, pesquisa e extensão nesses serviços, incentivando a articulação entre essas dimensões, problematizando o predomínio de abordagens e práticas cristalizadas na formação e na relação com a população, readequando a lógica de funcionamento para a prevenção e a promoção do desenvolvimento humano e mobilizando ações comprometidas com a mudança de condições sociais, históricas e culturais, de modo a conduzir processos emancipatórios.
- (b) Colaborar com a produção de conhecimentos na formação do psicólogo por meio da pesquisa nos SEPs, especificamente diante da profícua expansão científica e profissional da área, incentivando a criatividade, a crítica e a autonomia discente;
- (c) Potencializar a articulação entre teoria e prática para a formação de um profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua ação profissional, contribuindo com o fortalecimento das instituições escolares.
- (d) Promover uma formação profissional alicerçada no compromisso social, sobretudo, a partir de princípios emancipatórios que possibilitem o desenvolvimento humano

de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, e superem a perspectiva assistencialista presente nesses serviços.

- (e) Fortalecer um comprometimento social dos SEPs para além da oferta gratuita ou de baixo custo de serviços, pautado no desenvolvimento dos sujeitos atendidos.
- (f) Contribuir com serviços psicológicos oferecidos a diversas instituições, subsidiando, em especial, as intervenções realizadas juntos aos contextos escolares;
- (g) Oferecer alternativas de enfrentamento e problematizações à ênfase no atendimento psicológico para crianças com dificuldades no aprendizado escolar que estão entre os principais motivos de procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes, especialmente na ampliação dos significados atrelados à queixa escolar, buscando desenvolver ações que superem o modelo tradicional interventivo, patologizante e individual que predomina nesses contextos.
- (h) Colaborar com as formas de atendimento de maneira direta e indireta, especialmente, possibilitando maior proximidade com as realidades educacionais da população.
- (i) Superar a oferta de serviços estritamente clínicos, e conseqüentemente a oferta de uma abordagem formativa única, possibilitando o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação em contextos educativos.

Defende-se que a Psicologia Escolar pode se configurar como uma área fundamental ao processo de aprimoramento profissional dos futuros psicólogos no contextos dos SEPs, auxiliando a construção de um perfil profissional com profundo compromisso ético e político, colaborando para a efetivação de uma formação crítica, reflexiva, que capacite os estudantes a serem capazes de problematizar e contextualizar suas ações.

A partir da análise da maior parte das publicações produzidas no campo da Psicologia Escolar nos SEPs, constatou-se que as atividades desenvolvidas na área nesses serviços ofertam majoritariamente atendimento para acolhimento e trabalho com a queixa e o fracasso escolar, em uma perspectiva clínico individualizada; essas ações ratificam concepções tradicionais acerca do trabalho do psicólogo e mantêm o foco da formação e das práticas junto ao paradigma do adoecimento. Diante desses indicadores, aponta-se que os SEPs precisam ainda se firmar enquanto espaços formativo-práticos em sua amplitude, com destaque para a inserção da Psicologia Escolar crítica.

Entende-se que a melhor inserção da Psicologia Escolar crítica na formação oferecida pelos dos SEPs potencialize práticas que fujam à lógica patologizante e que favoreçam, de forma colaborativa, o aperfeiçoamento dos propósitos formativos desses serviços. Entende-se a necessidade da presença nos Serviços-Escola de uma Psicologia Escolar que vem sendo mobilizada a construir formas ampliadas de intervenção profissional e tem procurado elaborar ações comprometidas com as demandas sociais e com o desenvolvimento do sucesso escolar no contexto brasileiro. Acredita-se que os SEPs, ao incorporarem a formação em Psicologia Escolar, podem implementar práticas diferenciadas e transformadoras que, além de promoverem o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os envolvidos no cotidiano escolar, venham também a enriquecer esse campo de atuação.

No próximo capítulo serão evidenciadas e discutidas as produções acadêmicas no contexto internacional acerca dos serviços de Psicologia vinculados à formação do psicólogo. O objetivo será construir um panorama com os principais elementos dessa temática no mundo, para melhor subsidiar a tese aqui defendida.

CAPÍTULO IV

OS SERVIÇOS DE PSICOLOGIA VINCULADOS À FORMAÇÃO NO CONTEXTO INTERNACIONAL

Este capítulo apresenta e discute as produções acadêmicas internacionais sobre os serviços vinculados à formação em Psicologia. Foi realizada uma revisão de literatura com o objetivo de construir um cenário que evidenciasse as diversas configurações desses espaços pelo mundo, e, a partir desse panorama, fosse possível compreender como suas atividades contribuíram com os processos formativos do psicólogo. Além disso, e coadunado aos objetivos dessa tese, foi investigada a existência de produção acerca dos serviços na área da Psicologia Escolar.

Revisão da literatura Internacional sobre Serviços de Psicologia vinculados à formação.

O interesse por conhecer diferentes configurações de serviços atrelados aos cursos de Psicologia em outros países foi motivado pela necessidade de se ampliar o entendimento acerca do funcionamento dessas instituições e as suas possíveis contribuições à formação em Psicologia. Outra justificativa para a realização dessa revisão foi a imprescindibilidade em se conhecer experiências formativas realizadas na área da Psicologia Escolar nesses serviços, visto que foram poucas as publicações encontradas na revisão nacional que trataram de estudos nessa área.

Procedeu-se à busca eletrônica de artigos científicos internacionais publicados no período de 2014 a 2019. Foram considerados os indexados nas bases da: (a) PsycNET, da American Psychological Association (APA); (b) SciVerse Scopus; (c) Google Acadêmico. Para o presente levantamento, foram utilizados os seguintes descritores em inglês: (a) “Service-school” and Psychology; (b) “school-clinic” and Psychology; (c)

“Psychology training” and service; (d) “Psychology training” and center; (e) Psychology University Services. O critério de inclusão dos estudos foi abordarem a temática da formação em Psicologia em serviços vinculados diretamente a cursos/programas de formação de psicólogos. Os resultados da pesquisa por palavras-chaves em todos os campos de busca resultaram em um grande número de resultados: “Service-school” and Psychology - 2.456 resultados; “School-Clinic” and Psychology - 1.852 resultados; “Psychology Training” and Service - 135.032 resultados; “Psychology Training” and Center; - 95.269 resultados; Psychology University Services - 417.576 resultados. Como segunda etapa do levantamento, optou-se por restringir a pesquisa dos descritores presentes em títulos, resumos e palavras-chaves dos artigos, delimitando a procura a artigos completos na área da Psicologia. Na plataforma de busca do *Google Acadêmico*, que não possuía essas funcionalidades de pesquisa, utilizou-se a ferramenta denominada “com a frase exata” para refinar a busca dos descritores de forma específica.

Nessa etapa do processo, foram recolhidas 357 produções científicas que passaram por uma triagem inicial a partir de seus títulos e de suas palavras-chave. Verificou-se que: (a) 91 tratavam da formação de psicólogos, porém, não abordavam nenhum tipo de serviço em Psicologia; (b) 76 descreviam a formação em Psicologia realizada em serviços externos às instituições de realização dos cursos (comumente chamados de *externships*), tais como: residência hospitalar, serviços de Psicologia em escolas, centros ou serviços de atendimento psicológico comunitários; serviços de aconselhamento a veteranos; (c) 75 discorriam sobre serviços de Psicologia vinculados diretamente a cursos ou programas de formação na área; d) 71 abordavam temáticas concernentes à formação em outras áreas do conhecimento, tais como Enfermagem; Medicina; Assistência Social; e Odontologia; e) 44 tratavam sobre Serviços-Escola e Clínicas-Escola no contexto brasileiro. As informações construídas durante as etapas

desse processo encontram-se disponíveis na seção de Anexos (Anexo 13), em tabela detalhando as temáticas de estudo levantadas e o quantitativo de produções recolhidas para cada um dos descritores empregados.

Após esse levantamento inicial, procedeu-se à análise dos 75 trabalhos que tratavam de serviços vinculados aos cursos de formação em Psicologia, verificando-se a ocorrência de repetição de publicações. Esse procedimento se justifica pelo fato de terem sido empregadas cinco combinações de descritores em três diferentes bases de dados. A partir de mais esse filtro, chegou-se ao total de 40 trabalhos científicos internacionais, produzidos de 2014 a 2019, que abordavam a temática da formação em Psicologia em serviços vinculados diretamente a cursos/programas de formação de psicólogos, a lista com todas as referências encontradas nessa revisão internacional está disponível na seção de Anexos (Anexo 2).

Caracterização das publicações

Em relação à localidade, foram encontradas publicações oriundas dos seguintes países: 21 dos Estados Unidos; 7 do Canadá; 5 da Austrália; 2 da Alemanha; 1 da Itália; 1 da China; 1 da Iraque; 1 da Espanha; e 1 da Grécia. É importante pontuar que, nesses lugares, tanto a estrutura da formação quanto a regulamentação da profissão de psicólogo se diferenciam significativamente do contexto brasileiro. Enquanto no Brasil para se atuar na área é necessário apenas a graduação em Psicologia e registro no conselho de classe, nesses países a licença profissional só é obtida após a conclusão de um curso de pós-graduação, a nível de mestrado ou doutorado, de acordo com a região, sendo que a *American Psychological Association* (APA, 2016) recomenda o doutorado como requisito mínimo de formação para atuação como psicólogo. Por essa razão, os serviços relatados nessa revisão internacional da literatura estão vinculados a programas de pós-graduação, em áreas específicas da Psicologia, diferenciando-se do contexto brasileiro,

em que os SEPs se encontram filiados aos cursos de graduação e a uma formação generalista (Ministério da Educação, 2011).

As publicações internacionais evidenciaram que os serviços de Psicologia estavam atrelados a programas de formação nas seguintes áreas: 67% Psicologia Clínica; 25% Psicologia do Aconselhamento; 5% Psicologia Escolar; 3% Psicologia Organizacional e do Trabalho. A esse respeito, cabe destacar que a APA, principal organização científica e profissional da Psicologia nos Estados Unidos e no Canadá, composta por 396 programas de pós-graduação, classifica os cursos de formação nas áreas da Psicologia Clínica, Psicologia do Aconselhamento e Psicologia Escolar como pertencentes a um grande campo denominado *Health Service Psychology* (Serviços de Psicologia da Saúde), considerando suas normas e padrões de acreditação de programas de formação (APA, 2017).

Essa categorização é realizada pela APA (2017) com o objetivo de avaliar e orientar os cursos, além de delimitar um campo da Psicologia que abranja uma ampla gama de atividades profissionais, associadas à promoção da saúde, à prevenção, à consulta, à avaliação, ao tratamento de transtornos psicológicos e de outros transtornos relacionados à saúde. Essa informação é relevante para a análise das práticas formativas e de atendimento descritas nas publicações, visto que que 70% dos artigos tiveram como origem esses dois países, especificamente 53% dos Estados Unidos e 17% do Canadá.

A revisão internacional evidencia o predomínio da Psicologia Clínica na formação e nos atendimentos presentes nos serviços vinculados aos cursos, realidade bem semelhante à encontrada no panorama das publicações nacionais acerca dos SEPs, apresentada no Capítulo 3 desta tese. É possível chegar a essa constatação por meio da análise das temáticas presentes nos artigos, na qual se nota a prevalência de práticas vinculadas à área da clínica, visto que a maior parte das produções científicas descreve

atividades relacionadas à formação de psicoterapeutas e práticas de psicoterapia, mesmo em serviços vinculados a programas de formação em outras áreas da Psicologia, distintas da Psicologia Clínica.

No processo de tratamento das informações, constatou-se a presença de quatro áreas temáticas: (a) Psicologia Clínica (27 trabalhos); (b) Formação e atividades em Psicologia do Aconselhamento (10 publicações); (c); Formação em Psicologia Escolar (duas obras); (d) Psicologia Organizacional e do Trabalho (uma referência). Essa organização está sistematizada na Tabela 5 quanto à: (a) área temática, (b) referência.

Tabela 5

Produções acadêmicas internacionais sobre serviços vinculados aos cursos de Psicologia de acordo com sua quantidade e áreas temáticas dos programas de formação

Área temática da formação	N	Referência
Psicologia Clínica	27	Al-Jabari et al. (2019); Anestis et al. (2015); Bridges et al. (2017); Callahan & Watkins (2018); Cooper et al. (2019); Dyason et al. (2019); Gray et al. (2015); Heck et al. (2015); Hymowitz et al. (2014); Kuo & Arcuri (2014); Meghani & Ferm (2019); Moonshine et al. (2017); Perry & Ross (2016); Pfund et al. (2019); Ponce et al. (2019); Rieck et al. (2015); Sauer et al. (2017); Simpson et al. (2014); Smout et al. (2019); Talbot et al. (2015); Talmi et al. (2015); Tellegen & Johnston (2017); Thompson et al. (2017); Waters et al. (2015); Wolf et al. (2019); Watson-Singleton et al. (2017); Wrape et al. (2015).
Psicologia do Aconselhamento	10	Bingham (2015); Brown et al. (2014); Cramer et al. (2017); Flückiger, et al. (2016); Goicoechea & Kessler (2018); Konstantinou (2014); McCarthy (2014); McCord et al. (2015); Pearrow & Fallon (2019); Strepparava et al. (2017).
Psicologia Escolar	2	Hatzichristou & Polychroni (2014); Lam (2014)
Psicologia Organizacional e do Trabalho	1	Izquierdo, Meseguer, Soler & Sáez, (2014)

Cabe destacar que essas publicações, em sua maioria, utilizaram os serviços apenas como campo para realização de pesquisas, sem discutir suas características e funções na formação. Essa foi outra similaridade da revisão internacional com o

panorama das publicações brasileiras. Foram poucos os artigos que apresentaram uma contextualização dos serviços, descrevendo sua estrutura ou forma de funcionamento; também não apresentaram discussões relacionadas à formação em Psicologia.

A respeito das configurações dos serviços foram relatadas quatro diferentes formas de organização: (a) clínicas de treinamento em Psicologia; (b) centros de aconselhamento universitário; (c) serviços de Psicologia Escolar; e (d) serviço de Psicologia Aplicado na área da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Para analisar as publicações, os resultados da revisão serão apresentados de acordo com essas estruturas, buscando apontar os elementos mais relevantes desses espaços e no que essas configurações contribuem com a formação em Psicologia e na área da Psicologia Escolar. Nessa perspectiva, a próxima seção discutirá as clínicas de treinamento em Psicologia, estruturação de serviço mais evidenciada pela literatura.

Clínicas de treinamento em Psicologia

Antes de apresentar as discussões realizadas a partir das publicações acerca das clínicas de treinamento em Psicologia, cabe destacar que, nos artigos obtidos, não foi encontrada nenhuma menção à lei ou normativa que determinasse a imprescindibilidade da existência dessas clínicas e sua vinculação a cursos ou programas de formação em Psicologia. Essa informação evidencia uma significativa especificidade da formação no Brasil que, orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011), estipula a necessidade dos cursos de Psicologia criarem e manterem um Serviço-Escola sob sua administração.

A partir do processo de análise das publicações, constatou-se que a maioria dos artigos não apresentou nenhum debate acerca da formação desenvolvida nas clínicas de treinamento (Al-Jabari et al., 2019; Anestis et al., 2015; Bridges et al., 2017; Cooper et

al., 2019; Gray et al., 2015; Heck, Croot & Robohm, 2015; Hymowitz et al., 2014; Meghani & Ferm, 2019; Moonshine, Gelman & Sorenson, 2017; Kuo & Arcuri, 2014; Pfund et al., 2019; Sauer et al., 2017; Simpson et al., 2014; Smout, Harris & Furber, 2019; Talbot, LeBlanc & Jbilou, 2015; Talmi et al., 2015; Tellegen & Johnston, 2017; Waters et al., 2015; Watson-Singleton et al., 2017; Wolf et al., 2019). Esses autores evidenciaram apenas, de forma pontual, a vinculação dessas clínicas a programas de Pós-Graduação em Psicologia Clínica, e relataram que os atendimentos psicológicos realizados nesses espaços são conduzidos por estudantes de mestrado e/ou doutorado em atividades de estágio.

Alguns desses artigos (Heck et al., 2015; Kuo & Arcuri, 2014; Sauer et al., 2017; Smout et al., 2019; Talmi et al., 2015) mencionaram, ainda, a realização de supervisão clínica como atividade formativa atrelada a essas atividades de estágio. Porém, nenhuma publicação apresentou algum tipo de detalhamento sobre como esse processo de supervisão acontece nas clínicas de treinamento e como ele colabora com a formação e o desenvolvimento profissional dos estudantes nessas instituições.

A partir da análise detalhada das publicações encontradas sobre clínicas de treinamento, pode-se constatar que a maioria delas utilizou esses serviços apenas como espaço para obtenção de informações para suas pesquisas. A temática preponderante desses estudos, está relacionada, especificamente, com investigações acerca do aprimoramento de técnicas de atendimento psicoterápico, como evidencia a Tabela 6.

Tabela 6

Publicações que não se aprofundaram nos aspectos formativos das clínicas de treinamento e seus temas

Temática	Referência
Rescisão prematura de atendimento	Al-Jabari et al., 2019; Anestis et al., 2015

Informatização de registros de psicoterapia	Cooper et al., 2019
Desenvolvimento de modalidades de atendimento clínico virtual	Gray et al., 2015; Talbot et al., 2015; Simpson et al., 2014
Psicoterapia de grupo a transgêneros	Heck et al., 2015
Prática de terapia multicultural	Kuo & Arcuri, 2014
Tratamento psicológico para vício em jogos	Pfund et al., 2019
Implicações na mudança de terapeuta	Sauer et al., 2017
Parâmetros de referência de resultados para terapia cognitivo-comportamental	Smout et al., 2019)
Grupo terapêutico com pais	Tellegen & Johnston, 2017
Atendimento clínico a crianças	Talmi et al., 2015; Waters et al., 2015)
Avaliação psicológica no primeiro contato clínico	Meghani & Ferm, 2019; Watson-Singleton et al., 2017
Prestação de psicoterapia no Iraque	Wolf et al., 2019
Cuidados clínicos primários	Bridges et al., 2017
Atendimento psicoterapêutico na área da obesidade	Hymowitz et al., 2014
Ampliação de oferta do atendimento clínico	Moonshine et al., 2017

Foram poucos os artigos (Perry & Ross, 2016; Rieck et al., 2015; Thompson et al., 2017; Wrape et al., 2015) que investigaram ou relataram atividades formativas nas clínicas de treinamento, sendo que esses autores apresentaram apenas ações na área da Psicologia Clínica, como por exemplo, o estudo de Perry e Ross (2016), que discutiu o treinamento para o atendimento a esportistas e relatou unicamente a realização de psicoterapia junto a esse público; e a pesquisa de Thompson et al. (2017), que descreveu um modelo de treinamento para capacitar os estudantes a lidarem com a cobrança de taxas na sessão de atendimento clínico. As discussões nesses artigos focaram o desenvolvimento de competências clínicas, visando a formação de psicoterapeutas.

A preponderância de um viés formativo terapêutico também é evidenciada pela análise dos artigos sobre supervisão de estágios. As duas publicações nessa área temática

(Rieck et al., 2015; Wrape et al., 2015) investigaram, em serviços vinculados a cursos de doutorado em Psicologia Clínica, a relação estabelecida entre essa atividade acadêmica e o desenvolvimento de competências terapêuticas em estagiários. Ambos os artigos pesquisaram como esse processo de ensino potencializa a melhora na saúde de pacientes atendidos por essas instituições.

Pode-se constatar que o desenvolvimento terapêutico foi o maior foco de interesse das publicações sobre a formação realizada nas clínicas de treinamento (Perry & Ross, 2016; Rieck et al., 2015; Thompson et al., 2017; Wrape et al., 2015). Esses artigos evidenciaram o atendimento psicoterapêutico como a única atividade formativa desenvolvida nesses contextos, constituindo-se como a principal prática de estágio de estudantes do 1º ao 5º ano de programas de mestrado e doutorado em Psicologia Clínica. A supervisão acadêmica, individual ou grupal, dos atendimentos conduzidos pelos discentes foi apresentada como a mais importante ação educativa para a formação desses futuros profissionais nesses espaços.

Outra característica de funcionamento das clínicas de treinamento foi o fato de que elas não formavam apenas psicólogos, mas também enfermeiros, médicos e assistentes sociais, que desenvolveram práticas nessas instituições sob a supervisão de professores de Psicologia (Gray et al., 2015; Hymowitz et al., 2014; Meghani & Ferm, 2019; Sauer et al., 2017). Acredita-se que esses profissionais realizaram atividades nesses espaços por também serem estudantes do curso de doutorado, visto que o ingresso em programas de Pós-Graduação em Psicologia Clínica não é restrito apenas a psicólogos. Infere-se essa informação, pois nenhum artigo apresentou discussões acerca da interdisciplinaridade das clínicas de treinamento.

A existência de clínicas de treinamento em Psicologia especializadas em áreas e atendimentos específicos foi outra particularidade de funcionamento desses serviços

constatada pela análise das publicações. As áreas temáticas de atuação dessas clínicas evidenciadas nos artigos foram: atendimento a vítimas de violência sexual (Gray et al., 2015); perda de peso e avaliação bariátrica (Hymowitz et al., 2014); tratamento à ansiedade e depressão (Smout, Harris, & Furber; 2019); Psicologia infantil e familiar (Tellegen & Johnston, 2017). Essa especificidade de estruturação se constitui como uma forma distinta de funcionamento desses serviços se comparada aos SEPs no Brasil, visto que, no contexto nacional, nenhuma publicação evidenciou esse tipo de organização.

Uma outra peculiaridade na forma de funcionamento das clínicas de treinamento em Psicologia encontrada nas publicações refere-se ao pagamento dos serviços psicológicos. Enquanto no Brasil as publicações destacaram a gratuidade dos atendimentos dos SEPs como uma de suas características mais proeminentes, alguns estudos internacionais (McMahon & Hevey, 2017; Thompson et al., 2017) evidenciaram que as clínicas de treinamento em outros países adotam, como a prática mais comum de organização, o sistema de cobrança variável, no qual o valor do atendimento psicológico é cobrado de acordo com as condições financeiras dos clientes.

Essa informação é corroborada pelos dados da *Association of Psychology Training Clinics* (APTC, 2015), que revelaram que das 133 clínicas associadas à organização, 116 (87%) utilizavam esse sistema de cobrança variável, adotando uma tabela escalonada de valores que se modifica de acordo com as condições socioeconômicas dos pacientes (renda, formação, quantidade de dependentes, emprego ou desemprego, seguro saúde). Apesar da cobrança de taxas para a realização dos atendimentos, a APTC (2015), McMahon e Hevey (2017) e Thompson et al. (2017) destacaram que o valor reduzido de cobrança torna as clínicas de treinamento em Psicologia uma opção viável de prestação de serviços à população, além de desempenharem uma importante missão de justiça social ao atenderem pessoas que estão em situação de vulnerabilidade social, que, por falta de

dinheiro ou cobertura de seguro saúde, não conseguiriam tratamento em outros locais com valores acessíveis.

Outra realidade do cenário internacional evidenciada por Simpson et al. (2014) foi o sistema de parceria estabelecido entre o poder público e uma instituição de ensino para a construção de uma clínica de treinamento para o atendimento às demandas específicas da população. Os autores apresentaram a cooperação estabelecida entre o governo australiano e a *University of South Austrália* para a implementação de uma clínica universitária virtual para o atendimento psicológico *on-line*, conduzido por estagiários, à população rural da região do sul da Austrália. Essa proposta colaborativa entre universidade e governo, além de buscar a melhoria do acesso a serviços psicológicos para as pessoas em regiões remotas, também teve o intuito de estabelecer parceria entre a instituição de ensino e a rede de saúde mental local.

É importante destacar esse tipo de parceria colaborativa entre a Universidade, com seus serviços de formação, e o poder público, pois acredita-se que ela fortalece a formação do psicólogo e processos de articulação entre teoria e prática, visto que o estabelecimento de atendimento a partir das necessidades sociais dos contextos locais possibilita processos formativos coadunados com uma prática profissional mais próxima da realidade. O estabelecimento desse tipo de cooperação também potencializa o desenvolvimento de pesquisas, que são realizadas com o intuito de responder aos desafios vivenciados nesses cenários, possibilitando a criação de novas formas de atendimento psicológico, como no caso relatado, no qual foi implementada toda uma estrutura física e de pessoal para que os habitantes da zona rural pudessem usufruir de psicoterapia *on-line*.

A respeito da função das clínicas de treinamento em Psicologia, Bridges et al. (2017) apontam que os programas de pós-graduação em Psicologia criaram esse tipo de serviço para oferecerem aos discentes experiências iniciais em práticas psicoterápicas. Os

autores descrevem que as atividades desenvolvidas por esses estudantes são supervisionadas pelo corpo docente, e possuem o intuito de integrar melhor a formação clínica aos objetivos acadêmicos do curso. Bridges et al. (2017) apontam, ainda, que a maioria dos programas de formação em Psicologia possui clínicas de treinamento prático sob seu controle administrativo direto. Essa afirmação é corroborada pelo estudo de McMahon e Hevey (2017), que descrevem que 65% dos 195 programas de formação clínica, de aconselhamento e escolar credenciados na APA possuem esse tipo de serviço sob seu controle administrativo.

Sauer et al. (2017), em seu estudo sobre transferência terapêutica, afirmam que as clínicas de treinamento em Psicologia se constituem em um recurso altamente valioso na formação dos futuros psicólogos. Apesar dos autores não detalharem essa defesa, apontam que elas contribuem tanto para o desenvolvimento profissional e científico dos estudantes, como dos professores supervisores que compõem esses serviços por oferecem um ambiente único e importante, repleto de oportunidades para preencher as lacunas entre a pesquisa, a prática e o treinamento em atendimento psicoterapêutico.

Já para McMahon e Hevey (2017), esses espaços de treinamento em Psicologia são responsáveis por fornecer serviços psicológicos baseados em evidências e de baixo custo para o público em geral, ao mesmo tempo que fornecem um campo rico de formação para futuros psicoterapeutas. Esses autores evidenciaram que a maioria dos programas de Pós-Graduação em Psicologia prioriza o desenvolvimento de competências psicoterapêuticas dos seus estudantes.

Entre os achados da revisão sobre clínicas de treinamento foi encontrado apenas um estudo de revisão sistemática da literatura, o artigo de Dyason, Shanley, Hawkins, Morrissey e Lambert (2019), que investigou os estudos empíricos realizados nesses serviços. Os autores analisaram 257 artigos, publicados em inglês entre os anos de 1993

e 2015, oriundos de 12 países diferentes (83,7% dos Estados Unidos, Austrália 4,7%, Canadá 2,7%), e apresentaram um panorama geral das principais temáticas pesquisadas nessas clínicas de treinamento. Dyason et al. (2019), ao compararem os resultados de sua pesquisa com os achados do último artigo de revisão sobre esses espaços, realizado por Todd, Kurcias e Gloster (1994), apontam que o interesse científico acerca dessas clínicas vem crescendo substancialmente, sugerindo que pesquisadores estão utilizando esses serviços como um ambiente valioso para a pesquisa.

Na publicação de Dyason et al. (2019), as clínicas de treinamento em Psicologia são apresentadas como espaços vinculados a programas universitários de formação clínica, responsáveis por fornecerem relevantes serviços na área da saúde mental, especialmente por disponibilizarem atendimento psicoterápico à população em geral e a estudantes de campus universitários. Dyason et al. (2019) apontaram que elas se constituem como um importante ambiente de apoio e supervisão a psicoterapeutas em formação, pois o treinamento realizado nesses serviços é feito a partir de práticas terapêuticas baseadas em evidência e nas últimas descobertas científicas na área da prática clínica. Por ser um ambiente de formação de psicoterapeutas, os autores ressaltaram que os serviços prestados à população são realizados em sua grande maioria por estudantes de cursos de pós-graduação em Psicologia Clínica, em aconselhamento, ou em terapia familiar e de casal, apesar de algumas delas oferecerem também atendimentos conduzidos por psicoterapeutas formados.

No processo de análise, Dyason et al. (2019) constataram que a maioria das publicações (80,9%) utilizou a clínica na formação em Psicologia apenas como espaço para obtenção de amostra para suas pesquisas, que investigaram majoritariamente intervenções psicoterapêuticas, especificamente nas áreas da terapia cognitivo-comportamental, psicodinâmica, psicoterapia interpessoal e terapia de aceitação e

compromisso. Os autores destacaram que somente quatro estudos (1,6%) não abordaram questões relativas a atendimento psicoterápico; porém, não especificaram qual a temática presente nessas publicações. Já em relação ao foco dos estudos, os autores apontaram para: (a) características do cliente; (b) avaliação psicológica; (c) intervenções terapêuticas; (d) equipe e formação clínica e; (e) pesquisa e formação em pesquisa clínica.

Dyason et al. (2019) evidenciaram que, por desenvolverem e avaliarem a eficácia de psicoterapias, as clínicas de treinamento em Psicologia se constituem como um recurso valioso para a comunidade científica, para as instituições de formação, e, especialmente, para os sujeitos aos quais fornecem serviços psicológicos. Os autores ressaltam que esses espaços oferecem um alto grau de controle e padronização da supervisão e dos processos formativos, oportunizando aos terapeutas em formação o contato com as descobertas mais recentes da ciência, o desenvolvimento de tópicos de pesquisa clinicamente relevantes, e diversos aprendizados advindos da experiência prática no atendimento a clientes com problemas reais.

Apesar das contribuições para o conhecimento clínico, Dyason et al. (2019) destacam que as publicações não conseguiram avançar em diversos aspectos relevantes para a compreensão desses espaços, especialmente pela limitação das próprias pesquisas que se detiveram apenas aos aspectos práticos ou operacionais relacionados ao seu próprio objeto de investigação, ou seja, a processos psicoterápicos. Os autores evidenciaram a necessidade de a literatura abordar e descrever informações relevantes acerca do funcionamento geral desses serviços, relatar quais são as formas de atendimento disponibilizadas à comunidade, qual o perfil da população atendida e, principalmente, qual o tipo de formação oferecida.

A dimensão formativa presente nas clínicas de treinamento em Psicologia foi destacadamente apresentada como lacunar nas publicações encontradas na revisão de

Dyason et al. (2019) que ressaltaram que, desde o processo de recolha dos artigos, ficou evidente a escassez de discussões acerca da formação, pois grande parte dos achados não evidenciava em seus resumos que as pesquisas estavam sendo realizadas nesse tipo de serviço, e se eles estavam relacionadas a atividades de estágio ou a projetos de pesquisa. Os autores apontaram que os poucos artigos que trataram de processos formativos foram os estudos específicos que examinaram o desenvolvimento de competências clínicas; mas, mesmo nessas publicações, as discussões estavam restritas apenas ao foco do estudo, não apresentando reflexões amplas e gerais sobre a formação em Psicologia.

Para que a literatura acerca das clínicas de treinamento em Psicologia avance, os autores concluíram o artigo reiterando as recomendações de Todd et al. (1994) de que as publicações necessitam expandir e modificar a forma de conduzir seus estudos. As orientações dos autores indicaram que as pesquisas: a) não devem se restringir apenas a um tópico de investigação, mas necessitam incluir informações contextualizadas sobre esses espaços; b) precisam descrever como as amostras de participantes se comparam à população geral atendida pela instituição; c) devem evidenciar o que diferencia os ambientes da clínica de treinamento dos demais tipos de clínicas, especificando as particularidades dos serviços e da formação, e como eles se relacionam com os resultados clínicos; d) deve encorajar a colaboração entre esse tipo de clínica no intuito de reunir informações relevantes entre os serviços; e f) precisam identificar já nos resumos que as pesquisas são realizadas em uma clínica de treinamento.

A partir desse estudo de revisão de literatura de Dyason et al. (2019) é possível compreender que, apesar do aumento substancial no número de pesquisas sobre clínicas de treinamento em Psicologia, ainda há muito o que compreender sobre esse tipo de serviço, sobretudo, como contexto de formação. Conforme apontado pelos autores, as publicações não exploraram as especificidades de funcionamento desses espaços e não

apresentaram suas possíveis contribuições ao processo formativo de psicólogos, evidenciando uma lacuna relevante de pesquisa e de definição dos objetivos dessas clínicas.

É possível estabelecer um paralelo entre os resultados das revisões de literatura nacional e internacional empreendidos nesse estudo de doutorado e o artigo de Dyason et al. (2019), visto que os achados evidenciaram que a produção científica acerca desses serviços se caracteriza, majoritariamente, por descrever atendimentos psicoterápicos e supervisão clínica. A grande parte das publicações, tanto no panorama brasileiro como em outros países, constitui-se de estudos que focalizaram fortemente questões pontuais na formação em Psicologia Clínica, e não especificaram como os serviços podem contribuir com os processos formativos do psicólogo para além dessa área. Os autores utilizaram os serviços de formação apenas como espaço para obtenção de amostras populacionais, não descrevendo características de funcionamento dessas instituições.

Com esse estudo de revisão de Dyason et al. (2019) pode-se constatar também uma similaridade do funcionamento das clínicas de treinamento com os Serviços-Escola de Psicologia existentes no Brasil, que funcionam no modelo de clínicas-escola, visto que em ambos os serviços o oferecimento de psicoterapia se constitui como a principal prática de estágios e a supervisão acadêmica desses atendimentos clínicos é a mais preponderante ação educativa nesses contextos. Apesar dessa semelhança, é importante ponderar que as clínicas de treinamento são vinculadas diretamente a programas de pós-graduação em áreas específicas da Psicologia, tais como a formação em terapia de família e casal e de aconselhamento, enquanto as clínicas-escolas no Brasil estão vinculadas à formação generalista, prevista pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011).

Documentos normativos acerca do funcionamento das clínicas de treinamento

Como evidenciado no início dessa seção, nenhuma publicação encontrada fez menção à lei ou normativa que determinasse a imprescindibilidade da existência das clínicas de treinamento e sua vinculação a programas de formação em Psicologia. Porém, os artigos fizeram referência a documentos de orientação quanto ao funcionamento desses espaços, especificamente, “As Normas e Padrões de Acreditação para Programas em Psicologia de Serviços de Saúde da APA” (2017) e as “Diretrizes Administrativas para Clínicas de Treinamento em Psicologia” da *Association of Psychology Training Clinics* (APTC, 2015), duas normativas que tratavam de questões administrativas e pedagógicas em clínicas de treinamento.

O documento de Normas e Padrões de Acreditação para Programas em Psicologia de Serviços de Saúde da Associação de Psicologia Americana (APA, 2017), que engloba cursos na área clínica, do aconselhamento e escolar, foi citado por alguns artigos da revisão (Ponce et al., 2019; Kuo & Arcuri, 2014; Rieck et al., 2015; Wrape et al., 2015). Essa normativa apresenta os trâmites necessários para as instituições de ensino se vincularem à APA e receberem reconhecimento de uma formação de qualidade por essa instituição. O documento descreve diversos aspectos esperados nos cursos de Pós-Graduação relacionados à estrutura pedagógica dos cursos, tais como: objetivos dos programas; desenvolvimento de competências; corpo docente; seleção dos estudantes; práticas de comunicação, entre outros.

Apesar de não fazer menção a clínicas ou a serviços de Psicologia vinculados aos programas de formação no corpo do seu texto, o documento da APA (2017) apresenta a necessidade de as instituições de ensino disponibilizarem a seus estudantes experiências práticas, adequadas para que o curso alcance efetivamente os objetivos presentes em sua proposta formativa, conforme cada programa de formação. O texto indica ainda que o

método de formação principal dos cursos deve ser o experiencial, um modelo formativo alicerçado na prestação de serviços, que deve ocorrer pelo contato direto dos estudantes com a comunidade, por meio de práticas supervisionadas por psicólogos mais experientes, vinculados aos programas de formação.

A prestação de serviços é apresentada pela APA (2017) como um elemento essencial para a formação, responsável por promover o desenvolvimento de competências vinculadas à prática profissional, além de se constituir em uma atividade que deve propiciar experiências didáticas, supervisionadas e, sobretudo, de pesquisa. Apesar do documento não detalhar como esse processo pode acontecer, a publicação ressalta que os programas de pós-graduação devem alocar tempo suficiente para que a prestação de serviços aconteça sempre correlacionando-as com os objetivos formativos previstos na proposta do curso. O documento aponta que as instituições de ensino devem ter clareza de que o principal eixo norteador para a prestação de serviços deve ser o desenvolvimento do aprendizado dos estudantes, aspecto que deve preceder tanto a própria prestação de serviços, quanto a geração de receitas financeiras para o programa de pós-graduação (APA, 2017).

A outra normativa acerca do funcionamento das clínicas de treinamento, referenciada por algumas publicações (Ponce et al., 2019; Kuo & Arcuri, 2014; Rieck et al., 2015; Wrape et al., 2015), foram as Diretrizes Administrativas para Clínicas de Treinamento em Psicologia da *Association of Psychology Training Clinics* (APTC, 2015).

A APTC se constitui em uma organização profissional na qual os programas de formação em Psicologia credenciados à APA necessitam estar afiliados. A instituição existe desde 1980; seus membros são professores de Psicologia que assumem responsabilidades gerenciais em clínicas de treinamento e têm como missão:

“(a) promover altos padrões de formação e prática profissional em clínicas de treinamento em Psicologia;

(b) facilitar o intercâmbio de informações e recursos entre as clínicas de treinamento em Psicologia que oferecem formação em nível de doutorado em Psicologia profissional;

(c) promover a interface com grupos profissionais relacionados a clínicas de treinamento e organizações formativas para a promoção dos objetivos da APTC, incluindo influenciar o estabelecimento de padrões e diretrizes sobre a prestação de serviços e formação de futuros psicólogos” (APTC, 2015, seção do site sobre *Bylaws*).

Na introdução do documento da APTC (2015) é apresentado um breve histórico desses serviços, relatando que a primeira clínica de treinamento em Psicologia surgiu nos Estados Unidos da América, na Universidade de Pensilvânia, em 1896, implementada por Lightner Witmer, psicólogo a quem se atribui também a criação do campo de atuação denominado Psicologia Clínica. A APTC (2015) ressalta que, desde seu surgimento, essas clínicas possuem uma missão tripartida de formação, pesquisa e prestação de atendimentos psicoterapêuticos; porém, cada serviço pode se diferenciar quanto ao campo de atuação, de acordo com sua proposta de curso.

As clínicas de treinamento em Psicologia são apresentadas pelo documento da APTC (2015) como ambientes projetados para fornecer aos estudantes uma formação de alta qualidade em Psicologia e que possuem, como principal função, o preparo de psicólogos para atuarem de forma profissional e científica. É definido, ainda, sem maiores detalhes, que esses serviços forneçam um ambiente de aprendizado contínuo de apoio ao desenvolvimento de toda sua equipe profissional, e que deve promover maior

conscientização e sensibilidade para questões éticas e culturais em seus membros (APTC, 2015).

A APTC (2015) ressalta que essas clínicas são perpassadas tanto pela complexidade da ciência psicológica e pelos dilemas da profissão do psicólogo, como pelos interesses políticos-educacionais dos centros de formação e das associações profissionais da área; por isso, o grande desafio dos diretores desses serviços é gerenciar os jogos de poder e, ao mesmo tempo, prezar pelos padrões de qualidade, valores e objetivos dessas clínicas, formulados em cada instituição de ensino. O texto ressalta, ainda, que muitas clínicas de treinamento têm adotado um compromisso com a justiça social, por meio do oferecimento de atendimento psicológico à comunidade e às populações vulneráveis.

A respeito das diretrizes administrativas para clínicas de treinamento em Psicologia, a APTC (2015) evidencia que essa normativa foi construída a partir da experiência de diversos psicólogos que atuaram como gestores desse tipo de serviço. Esse documento destina-se a servir como instrução para que diretores de clínicas, chefes de departamentos e programas de formação em Psicologia efetivassem uma apropriada, eficaz e ética para administração dessas instituições.

Essas diretrizes (APTC, 2015) foram projetadas para serem amplamente aplicáveis em todo o estágio profissional de doutorado em Psicologia Clínica, embora a associação reconheça que algumas adaptações em sua aplicação possam ser essenciais para o atendimento das necessidades formativas de cada clínica e de seus programas de formação. As orientações são estruturadas em oito pontos: a) missão da clínica; b) papel do diretor; c) supervisão docente; d) desenvolvimento de competências nos alunos/estagiários; e) serviços profissionais recebidos por clientes; f) diretrizes

operacionais; g) responsabilidade financeira e expectativas do serviço; e h) processos e resolução de problemas administrativos.

A partir da análise de cada uma das seções das diretrizes, pode-se constatar que esse documento apresenta relevantes recomendações para o funcionamento das clínicas de treinamento em Psicologia, tanto do ponto de vista administrativo, quanto do formativo, pois orientam aspectos relacionados desde o ingresso do estudante no programa de pós-graduação até a relação comunicacional estabelecida com os egressos do curso. No documento da APTC (2015) há uma grande ênfase nos aspectos funcionais dessas clínicas, principalmente aqueles relacionados à infraestrutura e ao suporte técnico, tais como: políticas e procedimentos de atendimento; formação e confidencialidade relacionadas à equipe administrativa; questões financeiras; políticas de atendimento a crises e emergência; integração de ética e formação de competências culturais; documentação e manutenção de registros.

Em relação aos aspectos formativos, a APTC (2015) apresenta recomendações pontuais direcionadas aos professores que desempenham a função de supervisão dos estágios. O documento aponta, entre outras sugestões, que esses serviços deveriam possuir supervisores clínicos que: (a) se responsabilizassem pela formação dos estudantes e pelo bem-estar dos clientes por eles atendidos; (b) garantissem que os estagiários cumpram os princípios éticos da profissão determinados pela APA, pelos conselhos estaduais de licenciamento e pelas leis estaduais e federais relativas à supervisão e às práticas clínicas; (c) se mantivessem atualizados para fornecerem supervisões com base nas mais recentes descobertas científicas e conseguissem fornecer a supervisão adequada ao desenvolvimento da clínica de treinamento; (d) fornecessem aos estagiários, de forma escrita, os objetivos das atividades formativas desenvolvidas, as formas de avaliação, e os resultados esperados ao longo do treinamento; (e) garantissem que as políticas da

clínica fossem seguidas e, em especial, que os estagiários recebessem a supervisão apropriada ao seu nível de formação profissional.

A partir da análise das Diretrizes Administrativas para Clínicas de Treinamento em Psicologia da APTC (2015) pode-se constatar a relevância da existência de uma instituição cujo membros e coordenadores são os próprios profissionais desses serviços, e que, a partir de suas experiências, construíram normativas relevantes para o bom funcionamento dessas clínicas. Cabe destacar que, no Brasil, não existe nenhuma associação similar à *Association of Psychology Training Clinics* que agregue, especificamente, diretores e professores de Serviços-Escola de Psicologia. Além das diretrizes apresentadas, cabe ressaltar que essa organização também estabelece em seus estatutos significativas metas e objetivos específicos para o desenvolvimento das clínicas de treinamento. São elas:

- (a) Fornecer fóruns regulares para a troca de informações e recursos relevantes para as atividades de estágio, pesquisa e serviço em psicologia profissional.
- (b) Promulgar recomendações administrativas e práticas para o funcionamento profissional de clínicas de treinamento em Psicologia.
- (c) Representar as opiniões dos diretores de clínica de treinamento em Psicologia em fóruns e instituições de discussão da formação na área, como o Conselho de Presidentes de Instituições de Formação, a Diretoria de Educação da APA, a Diretoria de Prática da APA e a Associação dos Centros de Pós-Doutorado e Estágios em Psicologia.
- (d) Lutar pelo apoio financeiro e pela melhoria de recursos materiais a clínicas de treinamento em Psicologia em suas respectivas comunidades acadêmicas.

(e) Estabelecer e manter grupos de trabalho e comitês permanentes para apoiar a missão, as metas e os objetivos da APTC.

(f) Promover padrões éticos e legais de formação profissional em Psicologia, no campo da supervisão, da prestação de serviços, da pesquisa aplicada e da administração nas clínicas de treinamento.

(g) Reconhecer e apoiar uma gama completa de atividades em clínicas de treinamento em Psicologia, incluindo formação em nível de pós-graduação, prestação de serviços, pesquisa e alcance comunitário nas áreas de especialidade de clínica, clínica infantil, comunidade, aconselhamento, saúde e psicologia escolar (APTC, 2015).

Por meio da análise das diretrizes, metas e objetivos da APTC (2015) é possível compreender a inovação das normativas desenvolvidas por essa organização profissional, que reconhece e se empenha na efetivação da missão tripartida de formação, pesquisa e atendimento das clínicas de treinamento. A partir da análise do documento elaborado por essa associação profissional, pode-se destacar a necessidade de se construir uma iniciativa semelhante no país, para que exista uma entidade coletiva de profissionais de Serviços-Escola no contexto nacional que desenvolva atividades de defesa e aprimoramento desses serviços, especialmente, como espaços de formação e desenvolvimento profissional.

Com o objetivo de ampliar o entendimento acerca de diferentes estruturas de Serviços-Escola e suas possíveis contribuições para a formação em Psicologia, na próxima seção serão apresentados os artigos que evidenciaram os centros de aconselhamento universitários. Esses centros foram apresentados como vinculados a programas de formação em Psicologia do Aconselhamento.

Centros de Aconselhamento Universitário

Cabe ressaltar que as publicações sobre os Centros de Aconselhamento Universitário, de modo semelhante à literatura acerca das clínicas de treinamento, também não apresentaram nenhuma referência à lei ou normativa que determinasse sua vinculação a programas de formação ou cursos de Psicologia. Mais uma vez, esse elemento evidencia uma particularidade da formação no Brasil que, orientada por Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011), estipula a obrigatoriedade dos cursos de Psicologia criarem um Serviço-Escola.

Os Centros de Aconselhamento Universitário, em inglês *University and College Counseling Centers (UCCC)*, foram a segunda configuração de serviço vinculado aos programas de formação em Psicologia mais evidenciada pelos artigos (Bingham, 2015; Brown, Murdock & Abels, 2014; Cramer et al., 2017; Flückiger et al., 2016; Goicoechea & Kessler 2018; Konstantinou 2014; McCarthy 2014; McCord et al., 2015; Pearrow & Fallon 2019; Streparava et al., 2017). Em sua publicação sobre o papel das UCCCs no avanço da profissionalização da Psicologia, Bingham (2015) aponta que esses centros foram criados para atender às necessidades dos estudantes universitários e se caracterizaram por disponibilizarem serviços de aconselhamento individual e grupal, por meio da oferta de programas de extensão voltados para o bem-estar e o crescimento pessoal da comunidade acadêmica.

Nenhuma publicação evidenciou como os programas de formação em Psicologia se relacionavam administrativamente com os centros de aconselhamento universitário. Os artigos (Bingham, 2015; Cramer et al., 2017; Flückiger et al., 2016; Goicoechea & Kessler 2018; Konstantinou 2014; McCarthy 2014; McCord et al., 2015; Pearrow & Fallon 2019; Streparava et al., 2017) apenas descreveram a realização de estágios nesses

centros e apontaram que essas atividades estavam vinculadas a cursos de Pós-Graduação em Psicologia do Aconselhamento.

O artigo de Brown, Murdock e Abels (2014) foi o único a evidenciar uma característica administrativa da relação entre os cursos de formação em Psicologia e os centros de aconselhamento universitário. De forma pontual, foi apresentada a existência do cargo de diretor de treinamento, função ocupada por um professor do programa de Pós-graduação, que compõe a equipe desses centros. De acordo com os autores, esse docente era o responsável por: (a) acompanhar o desenvolvimento das competências profissionais dos estagiários, (b) gerenciar a relação desses estudantes com os usuários do centro (quantidade de clientes e carga-horária dos atendimentos); (c) verificar se os estagiários estavam recebendo a supervisão acadêmica adequada à suas funções e se estavam atuando de acordo com os princípios éticos da profissão.

A partir da análise detalhada das publicações que investigaram atividades formativas nos Centros de Aconselhamento Universitário foi possível constatar a descrição de processos formativos vinculados ao desenvolvimento de competências clínicas em estagiários. A Tabela 7 evidencia as temáticas dessas publicações que apresentaram discussão acerca da formação nesses centros.

Tabela 7

Temas das publicações que discutiram aspectos formativos nos centros de aconselhamento universitário

Temática	Referência
Práticas de treinamento para capacitação de conselheiros na identificação de pacientes com riscos de suicídio	Cramer et al., 2017
Capacitação de estagiários para o desenvolvimento de terapia em grupo de estudantes universitários	Goicoechea & Kessler, 2018
Processo de treinamento de conselheiros para a avaliação Psicológica de casos de psicoses	Flückiger et al., 2016

Experiência de treinamento para a realização de aconselhamento psicológico virtual	McCord et al., 2015
Treinamento em práticas em Terapia Cognitivo Comportamental para o aperfeiçoamento do aconselhamento	Konstantinou, 2014

As temáticas desses artigos, que versam sobre a formação em Psicologia nos Centros de Aconselhamento Universitário, são muito similares à literatura das clínicas de treinamento visto que ambas relataram práticas formativas em psicoterapia vinculadas ao desenvolvimento de competências clínicas. Essa realidade evidencia uma grande lacuna no entendimento de como esses centros, com suas especificidades, podem contribuir com a formação dos psicólogos, para além de experiências em atendimento psicoterápico e desenvolvimento de competências clínicas.

Esse predomínio de relatos de práticas terapêuticas nos Centros de Aconselhamento Universitário pode ser entendido pela trajetória histórica desses serviços. Bingham (2015) evidencia que eles foram estabelecidos pela primeira vez nos Estados Unidos no final dos anos 1940 e tinham o objetivo principal de ajudar militares veteranos em sua readaptação a uma vida civil, auxiliando-os na construção de uma carreira profissional. A autora aponta que o foco dessas instituições eram, principalmente, o aconselhamento vocacional e a oferta de psicoterapia, sendo que essas duas características perduraram por muito tempo nesses espaços, apesar da expansão desses serviços a uma atuação junto a todos os estudantes universitários, e não apenas a veteranos.

A publicação de McCarthy (2014) discute especificamente o desenvolvimento dos Centros de Aconselhamento Universitário dos Estados Unidos no cenário pós 2º Guerra Mundial. O autor apresenta que os psicólogos, motivados a levar os benefícios do aconselhamento a um número maior de pessoas, convenceram centenas de faculdades e

universidades americanas a estabelecerem esses serviços, tendo como modelo de atendimento a experiência desenvolvida em 1932 no Centro de Aconselhamento Educacional e Vocacional da Universidade de Minnesota e pelos estudos de Carl Rogers e sua abordagem psicológica.

McCarthy (2014) aponta que, nesse período de pós-guerra, na década de 1920, foram criados pelo Departamento de Assuntos de Veteranos mais de 400 Centros de Aconselhamento Universitário nos EUA, sendo que esses serviços foram totalmente subsidiados financeiramente pelo governo americano. O autor relata que os psicólogos desses centros estabeleceram um novo modelo de atendimento, por meio do desenvolvimento de práticas e da criação de diferentes correntes psicológicas que buscavam integrar aconselhamento educacional-vocacional com técnicas psicoterápicas.

Apesar de se compreender a história dos Centros de Aconselhamento Universitário e entender a relevância da oferta de psicoterapia, acredita-se que diversas outras experiências formativas poderiam ser realizadas nesses espaços, tendo em vista, especialmente, as particularidades desse serviço e sua relação com o contexto acadêmico. A esse respeito, Brown, Murdock e Abels (2014), em seu artigo sobre questões éticas nos Centros de Aconselhamento Universitário, apontam que eles estavam frequentemente envolvidos na educação e no treinamento de futuros psicólogos em virtude de sua localização privilegiada nas Instituições de Ensino Superior e da sua missão de promover o desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes da universidade.

Strepparava et al. (2017) apontam que os Centros de Aconselhamento Universitário eram considerados como serviços de linha de frente para detectar e gerenciar problemas de saúde mental em jovens estudantes, em estágios iniciais, e que seus atendimentos eram voltados para ajudar essas pessoas a lidarem com situações difíceis que poderiam estar diretamente relacionadas à sua trajetória acadêmica. Os

autores apontaram que esses espaços também eram responsáveis por prestarem serviços de intervenções em crises e auxílio psicológico em eventos interruptivos que ocorrem nos campi universitários.

Acredita-se que essas características de funcionamento dos Centros de Aconselhamento Universitário apresentadas por Brown, Murdock e Abels (2014) e Strepparava et al. (2017) evidenciaram relevantes particularidades desses serviços que podem mobilizar inúmeros processos formativos. Especialmente, atividades que podem ser desenvolvidas junto à comunidade universitária, visto que, como aponta Bingham (2015), os administradores de universidades e faculdades esperavam que esses serviços tivessem um impacto positivo no ambiente acadêmico, principalmente, colaborando para o aumento das taxas de retenção e de conclusão de cursos.

Bingham (2015) descreve que os movimentos pelos direitos civis das mulheres influenciaram significativas mudanças na configuração dos atendimentos nos Centros de Aconselhamento Universitário, sobretudo, tensionando esses serviços a aumentarem sua competência multicultural e a desenvolverem intervenções mais bem-sucedidas com estudantes negros, mulheres e estrangeiros. Para atender às necessidades desse novo perfil de discentes, esses Centros começaram a desenvolver atividades junto aos professores e funcionários das universidades, trabalhando o conhecimento multicultural desses profissionais e construindo um ambiente acadêmico mais saudável e coerente com as demandas dessas populações.

No artigo de Bingham (2015) é apresentado que a grande contribuição dos Centros de Aconselhamento Universitário no avanço da profissionalização da Psicologia consistiu, especificamente, na relação estabelecida entre esses serviços e a formação de psicólogos, visto que muitos deles eram alocados em programas de formação e ofereciam um relevante campo de estágio, sobretudo aos cursos de doutorado. A autora pontua que

esses centros se estabeleceram como os locais de formação mais prevalentes para a Psicologia nos Estados Unidos e no Canadá, pois, dos 496 programas de formação credenciados na APA (2015), 110 estavam alojados nesses centros, seguidos por 103 em hospitais/centros médicos, 85 em centros médicos de Veteranos (Veteran's Affairs), 56 em centros de saúde mental comunitários, e em mais sete outras configurações de serviços.

Na publicação de Bingham (2015) não foram detalhados os elementos relacionados à estrutura dos Centros de Aconselhamento Universitário, bem como suas especificidades na formação em Psicologia. Porém, a autora apresentou algumas características desses serviços e suas significativas contribuições para o desenvolvimento da ciência psicológica e da formação: (a) subsidiavam e incentivavam a realização de estudos e pesquisas que promoveram práticas baseadas em evidências; (b) produziam publicações sobre suas práticas, clientelas e pessoal; (c) participavam de forma efetiva de associações da área da Psicologia, como a APA; (e) trabalhavam de forma colaborativa com um amplo espectro de outras organizações profissionais; e (f) buscavam enriquecer o ambiente universitário com ações que promoviam impactos positivos na vida dos estudantes.

Bingham (2015) conclui o artigo apontando que essas características, juntamente com o crescimento dos Centros de Aconselhamento Universitário, garantiriam que esses serviços continuassem a ter um papel relevante no avanço da Psicologia. De fato, os elementos apresentados pela autora demonstraram significativas contribuições desses centros na consolidação da ciência psicológica, porém, ficou evidente a necessidade de a literatura aprofundar e articular como suas particularidades podem coadunar com os avanços da formação na área da Psicologia.

Da literatura encontrada sobre os Centros de Aconselhamento Universitário nessa revisão de literatura, apenas o artigo de Pearrow e Fallon (2019) apresentou uma experiência profícua de integração entre um serviço de aconselhamento e a formação em Psicologia. As autoras, com o objetivo de demonstrar um processo de treinamento de estagiários de doutorado em Psicologia engajados na justiça social e na defesa de direitos, evidenciaram a parceria estabelecida entre o Departamento de Aconselhamento e Psicologia Escolar da *University of Massachusetts Boston* (UMB) e o *Office of Urban and Off-Campus Support Services* (U-ACCESS), um centro de aconselhamento, responsável por mobilizar recursos para estudantes universitários que vivenciam instabilidade de moradia e insegurança alimentar, como: (a) desabrigo temporário, (b) emancipação de lares adotivos, (c) pobreza crônica, (d) insegurança alimentar, e/ou (e) dificuldades financeiras devido a qualquer um dos fatores anteriores.

Pearrow e Fallon (2019) descreveram que a criação do U-ACCESS aconteceu concomitantemente com a oferta da primeira turma de um programa de doutorado vinculado ao Departamento de Aconselhamento e Psicologia Escolar. O nome e a área do programa de pós-graduação não foram apresentados, porém, as autoras detalharam que o curso foi implementado com o intuito de formar profissionais aptos a desenvolverem atividades no campo da justiça social nas áreas de Aconselhamento e Psicologia Escolar, especialmente com ações focadas na prevenção, no bem-estar, na resiliência e nos processos de desenvolvimento em escolas e em agências de aconselhamento.

A disciplina de Justiça Social em Aconselhamento e Psicologia Escolar foi o único componente curricular do programa de pós-graduação descrito pela publicação. Pearrow e Fallon (2019) relataram que essa disciplina, que era obrigatória no primeiro semestre do curso, tinha como objetivo propiciar aos estudantes o contato com técnicas de promoção da defesa social em escolas e agências de aconselhamento. As autoras

evidenciaram que foram as atividades vinculadas a essa disciplina que lançaram as bases para a parceria entre esse novo programa de pós-graduação e a U-ACCESS.

Os estudantes da disciplina, ao investigarem os diversos serviços disponíveis à comunidade universitária no campus, identificaram a relevância da missão e das ações desenvolvidas pela U-ACCESS, que integrava serviços de saúde, segurança pública e apoio acadêmico, incluindo assistência de emergência, habitação, alimentação, transporte, e outros serviços essenciais para a manutenção dos estudantes na universidade. A partir desses elementos, esse serviço de aconselhamento foi compreendido como uma instituição, que poderia subsidiar importantes experiências formativas nas áreas de Aconselhamento, Psicologia Escolar e justiça social.

Pearrow e Fallon (2019) não especificaram como é a relação entre a U-ACCESS e o Departamento de Aconselhamento e Psicologia Escolar para além da realização dessa atividade de estágio. Não foi descrito se os professores desse departamento compunham a equipe desse serviço e se eles desenvolviam outras ações nesse espaço. As autoras descreveram apenas que a parceria entre as instituições foi estabelecida pelo diretor da U-ACCESS, e que esse profissional indicou a falta de informações acerca da realidade dos estudantes em vulnerabilidade social como um dos maiores desafios para a execução de atividades do serviço, com o propósito de aumentar os índices de retenção escolar da universidade.

As atividades relatadas no artigo foram desenvolvidas durante cinco anos na U-ACCESS, e foram realizadas pelos estagiários. No primeiro ano as ações tiveram como foco a investigação das taxas de necessidades básicas dos estudantes e a sua influência no desempenho escolar. Os estagiários: analisaram as informações dos cadastrados na U-ACCESS; realizaram revisões de literatura e grupo focais com estudantes que procuravam atendimento no serviço; construíram um questionário institucional, que foi

aplicado a toda comunidade acadêmica com objetivo de mapear as necessidades (Pearrow & Fallon, 2019).

Para angariar recursos financeiros para a realização de pesquisa e para se tornarem mais próximos dos demais estudantes da instituição, os estagiários apoiaram a criação de um clube oficial de estudantes de pós-graduação, reconhecido pela instituição, chamado *Beacons for Social Justice*. Junto a esse grupo de alunos, com o objetivo de compreender suas experiências e dificuldades de alimentação e habitação durante o período escolar, foram realizados grupos focais, com tópicos relacionados à retenção e à evasão escolar, ao desempenho acadêmico, à qualidade de vida, além de buscarem compreender a percepção e o acesso aos apoios e aos recursos disponíveis (Pearrow & Fallon, 2019).

Foram realizadas, também, pesquisas e intervenções com docentes da universidade com o intuito de conscientizá-los de como a instabilidade de moradia e insegurança alimentar poderia prejudicar o sucesso acadêmico dos estudantes, visto que essas situações de vulnerabilidade foram relacionadas a entraves no processo de aprendizado nas respostas dos questionários. As atividades desenvolvidas com os professores tiveram ainda o objetivo de identificar recursos que poderiam ser úteis para a superação da realidade precária dos universitários, além de estabelecerem parcerias para o encaminhamento dos estudantes aos serviços da U-ACCESS (Pearrow & Fallon, 2019).

Como desdobramento dessas experiências com docentes e estudantes, Pearrow e Fallon (2019) destacaram que os estagiários decidiram realizar um simpósio para evidenciar a toda comunidade acadêmica a realidade da vulnerabilidade social vivenciada pelos estudantes, além de apresentarem propostas de alterações na prestação de atendimento a serem implementadas na universidade para a superação dessa realidade. Os principais pontos estavam relacionados à: (a) necessidade de aperfeiçoar e aglutinar a assistência estudantil em um único serviço universitário; (b) melhorar o treinamento dos

profissionais da universidade no atendimento aos estudantes em situação de vulnerabilidade; (c) aprimorar as estratégias de aconselhamento psicológico; e (d) desenvolver atividades de fortalecimento dos estudantes.

As autoras ressaltaram que a partir desse simpósio e de mobilizações junto aos gestores da instituição, muitas das sugestões de aprimoramento dos serviços foram implementadas na universidade. A mudança da missão da U-ACCESS foi uma dessas alterações que, a partir dessa ação coletiva de discussão, se tornou o órgão responsável por promover ações de melhoria no desempenho escolar dos estudantes e em suas condições de vida, além de aglutinar em um único espaço diversas ações assistenciais, psicológicas e de apoio estudantil que eram realizadas de forma pulverizada na instituição de ensino.

O relato de Pearrow e Fallon (2019) evidenciou um fecundo sistema de parceria entre um serviço de Psicologia e um curso de formação na área, construído com o intuito de ampliar os processos formativos do psicólogo. Como evidenciado pelas autoras, foram diversas as contribuições para a formação profissional vivenciada pelos estudantes, entre elas, destacaram as oportunidades de: (a) desenvolverem competências de pesquisa, a partir das necessidades de uma instituição de ensino; (b) vivenciarem experiências na interseção entre a justiça social e o serviço público; (c) aprimorarem a competência de atendimento dos estudantes em serviços psicológicos eficazes; e (d) desenvolverem habilidades para se engajarem no trabalho de justiça social.

A iniciativa apresentada por Pearrow e Fallon (2019) demonstrou os benefícios mútuos da parceria estabelecida entre um programa de formação em Psicologia e os serviços psicológicos da própria universidade em que o curso está instalado. As atividades apresentadas mostraram uma estratégia formativa que foi capaz de incentivar os

estagiários a mobilizarem conhecimentos emergentes em Psicologia do Aconselhamento, Psicologia Escolar e de justiça social em ações transformadoras.

As atividades relatadas não contribuíram apenas para o aprimoramento da formação, mas também com o desenvolvimento institucional do serviço de aconselhamento, que, a partir das ações realizadas pelos estagiários, otimizaram sua prestação de atendimento aos estudantes, superando entraves no seu funcionamento. Além disso, as ações desenvolvidas colaboraram com a universidade como um todo no cumprimento de sua missão de inclusão social pela educação, por meio da melhora dos programas de garantia de acesso à educação a estudantes em situação de vulnerabilidade, minimizando os efeitos das desigualdades sociais, e reduzindo as taxas de evasão.

Como apontado por Pearrow e Fallon (2019), essa proposta formativa relatada no artigo pode ser facilmente adaptada para sua utilização em outros programas de formação. As autoras finalizaram o artigo apresentando a necessidade de os cursos apoiarem o desenvolvimento dos serviços psicológicos ofertados nas instituições educativas por meio do fortalecimento de ações junto a populações vulneráveis de estudantes. Concorde-se com essa afirmação de Pearrow e Fallon (2019), pois acredita-se que a Psicologia pode colaborar com a implementação de inúmeras ações que visem o sucesso escolar e a superação das desigualdades sociais nos contextos universitários. Defende-se, portanto, projetos semelhantes ao relatado na publicação de Pearrow e Fallon (2019), que incentivem uma formação em serviço e possam contribuir para os esforços da profissão em melhorar as condições de vida das pessoas.

Associações profissionais vinculadas aos Centros de Aconselhamento Universitário

Outra característica evidenciada pela literatura acerca dos Centros de Aconselhamento Universitário é a existência de associações profissionais, criadas pelos trabalhadores desses espaços. Essas instituições foram implementadas com o objetivo de

fortalecer e aprimorar as práticas desses serviços. Foram duas instituições referenciadas pelos artigos, a *Association for University and College Counseling Center Directors* (AUCCCD) e a *Association of Counseling Center Training Agencies* (ACCTA).

A AUCCCD (2014) foi apresentada como uma organização internacional para diretores de Centros de Aconselhamento Universitário que agregava instituições de ensino superior dos Estados Unidos, Canadá, Europa, Oriente Médio, Ásia e Austrália. A AUCCCD foi criada com intuito de auxiliar esses diretores na construção de liderança e gestão eficaz dos Centros de Aconselhamento de campus universitários, além de promover a conscientização sobre bem-estar de estudantes por meio de pesquisas, disseminação de tendências de saúde mental nessas instituições de ensino, e formação vinculada às questões relacionadas à inclusão social e ao multiculturalismo. Os autores apenas mencionaram essa organização profissional em seus artigos; não foi possível fazer uma análise pormenorizada das ações da AUCCCD, pois o conteúdo de seu *site*¹³ é restrito apenas a membros associados.

Já a *Association of Counseling Center Training Agencies* (ACCTA) foi evidenciada como uma organização profissional criada em 1978, composta por quase 200 Centros de Aconselhamento Universitário dos Estados Unidos e do Canadá. Ela possuía como principal missão a promoção da excelência em estágios de doutorado em Psicologia, por isso restringe a associação de membros apenas a diretores de formação nos centros de aconselhamento universitário. A ACCTA se constituía como uma instituição ativa nos eventos nacionais e nos fóruns de discussão acerca da formação em Psicologia e buscava estabelecer parcerias com diversas outras organizações que discutem os processos formativos do psicólogo (Reetz, Krylowicz & Mistler, 2018).

¹³ <https://www.aucccd.org/>

Os Centros de Aconselhamento são definidos pela ACCTA como serviços responsáveis por fornecer aconselhamento e atendimentos de saúde mental dentro de universidades ou faculdades. No *site* da instituição (ACCTA, 2020), esses centros são apresentados como um dos maiores ambientes de formação para estágios credenciados pela APA nos Estados Unidos, pois oferecem mais de 500 vagas de estágio de doutorado em Psicologia no país. A instituição procura compartilhar e fornecer acesso a conhecimentos, experiências, recursos e orientações formativas para a realização de estágios em Psicologia nos Centros de Aconselhamento Universitário. Seus objetivos são:

- a) Ajudar os programas de estágio a fornecerem aos estagiários competências profissionais em Psicologia de serviços de saúde em ambientes de saúde mental universitários;
- b) Aprimorar as experiências de aprendizagem dos estagiários por meio de metodologias e tecnologias inovadoras;
- c) Implementar uma formação e supervisão justa e ética;
- d) Buscar as melhores práticas em formação e supervisão;
- e) Fornecer suporte técnico, profissional e moral para diretores de formação.

(ACCTA, 2020)

Cabe destacar, ainda, que a instituição mantém um *site* no qual disponibiliza um vasto material sobre formação em Psicologia, especialmente recursos formativos relacionados à inclusão social e ao multiculturalismo. A ACCTA oferece, também nessa página da *web*, fóruns de discussão acerca de tendências atuais em formação e educação em Psicologia; entretanto, não foi possível realizar uma análise desse material, pois o conteúdo disponível no *site* é restrito apenas a membros associados.

A partir da análise das publicações referentes aos Centros de Aconselhamento Universitário pode-se constatar que a maioria dos artigos (Bingham, 2015; Cramer et al.,

2017; Flückiger et al., 2016; Goicoechea & Kessler 2018; Konstantinou 2014; McCarthy 2014; McCord et al., 2015; Pearrow & Fallon 2019; Strepparava et al., 2017) evidencia práticas muito próximas às desenvolvidas pelas clínicas de treinamento. Apesar desses centros possuírem em sua concepção uma vinculação ao contexto universitário e à comunidade acadêmica, a literatura apresentou uma atuação marcadamente clínica, individual, associada à psicoterapia e à saúde mental, com poucos artigos que evidenciavam a realização de práticas coletivas e coadunadas com os processos educativos.

Com o intuito de aprofundar a investigação acerca das possíveis estruturações de serviços vinculados a cursos ou a programas de formação em Psicologia, na próxima seção serão apresentadas as publicações na área da Psicologia Escolar. A literatura a respeito desses serviços será evidenciada com o objetivo de se compreender as possíveis contribuições dessas instituições aos processos formativos do psicólogo.

Serviços de Psicologia Escolar

Foram poucos os achados da revisão de literatura que abordaram ou relataram experiências formativas em serviços na área da Psicologia Escolar, visto que a maioria das publicações encontradas nessa revisão estava atrelada a espaços pertencentes a programas de pós-graduação nas áreas da Psicologia Clínica e da Psicologia do Aconselhamento. Cabe destacar que, nos artigos dessa área temática, também não foi encontrada nenhuma menção ou referência a alguma lei ou normativa que determinasse, na formação do psicólogo escolar, a necessidade de experiências em serviços de Psicologia vinculados aos próprios cursos de pós-graduação.

O artigo de Mahoney et al. (2015) foi o único a evidenciar alguma orientação normativa relacionada a experiências práticas necessárias à formação em Psicologia Escolar no contexto internacional. Os autores apresentaram a exigência da *National*

Association of School Psychologists (NASP), e de algumas unidades federativas dos Estados Unidos, para que os profissionais, para receberem a certificação como psicólogo escolar, precisariam em seu processo formativo ter realizado pelo menos 600 horas de estágios em ambientes escolares. Porém, não existem dados sobre quantos programas de pós-graduação seguem essa normativa, pois os cursos possuem liberdade para implementar suas próprias diretrizes formativas; essas informações também não são descritas nos relatórios anuais dos cursos credenciados à NASP, e que também certifica programas de pós-graduação na área nos Estados Unidos (Mahoney et al., 2015).

A respeito de experiências formativas em Psicologia Escolar, a publicação de Lam (2014) foi a única a apresentar um programa de Pós-Graduação na área, especificamente um curso de mestrado, no qual a realização de atividades em um serviço de Psicologia do próprio curso fosse obrigatória. A autora relatou o processo de formação de psicólogos escolares em Hong Kong na China, o primeiro local na Ásia a ter um programa em Psicologia Escolar, e descreveu que era exigido dos estudantes desse curso a participação de, no mínimo, 180 dias de estágios durante seus dois anos de formação, em tempo integral.

Lam (2014) relatou que é necessário aos discentes desse programa realizarem atividades de estágio em quatro ambientes diferentes, entre eles, a Unidade de Serviços Psicológicos do Departamento de Psicologia da Universidade de Hong Kong, um serviço de Psicologia instalado dentro do campus universitário. As ações desenvolvidas nesse serviço não foram detalhadas pela publicação, que descreveu apenas que os supervisores de estágio dessa instituição são psicólogos escolares, possuíam titulação mínima de mestrado e experiência profissional mínima de três anos na área da Psicologia Escolar.

Dos artigos encontrados nessa revisão, apenas a publicação de Hatzichristou e Polychroni (2014) detalhou e descreveu atividades desenvolvidas em um serviço

vinculado a um programa de formação em Psicologia Escolar. As autoras, ao apresentarem o processo formativo de psicólogos escolares na Grécia, evidenciaram as ações realizadas pelo *Center of Research and Practice of School Psychology* (CRPSP) da Universidade de Atenas, um serviço de Psicologia estruturado sob um modelo multinível de funcionamento, que buscava articular teoria, pesquisa e intervenções em escolas, instituições infantis e agências de saúde mental. Essa instituição tem se comprometido com o desenvolvimento da Psicologia Escolar no sistema educacional grego, procurando responder às necessidades dos estudantes, por meio da oferta de atendimento psicológico aos membros das comunidades escolares.

Hatzichristou e Polychroni (2014) apontaram, como objetivo geral desse centro, a prevenção de doenças mentais e a promoção da saúde mental em ambientes escolares e familiares, por meio de serviços psicológicos realizados em parcerias com escolas e autoridades locais. A atuação do CRPSP estava baseada em torno de oito eixos inter-relacionados: (a) educação e formação; (b) cooperação entre a universidade, escolas e outras autoridades locais na concepção, implementação e avaliação de programas de prevenção de nível primário e secundário, e a prestação de serviços alternativos de consultoria na comunidade escolar; (c) realização de pesquisas; (d) publicações; (e) colaboração com associações de Psicologia nacionais e internacionais; (f) consulta a professores, pais e alunos; (g) organização de seminários e conferências de formação especializada sobre questões específicas; e (h) apresentações e palestras em escolas e outros locais.

As autoras ressaltaram que as atividades desenvolvidas nesse centro, em sua grande maioria, procuravam articular a participação conjunta de professores, estudantes da pós-graduação e egressos do programa. Para ilustrar as ações desenvolvidas nessa instituição e como os oito eixos de funcionamento se inter-relacionavam na prática foram

apresentados diversos projetos realizados por esse serviço, evidenciando que, majoritariamente, as ações se baseavam em uma perspectiva preventiva, educativa e que procurava envolver toda comunidade educacional das instituições onde as atividades são desenvolvidas (Hatzichristou & Polychroni, 2014)

Apesar de não ser detalhada como ocorria a formação no CRPSP, pode-se constatar, pela análise dos projetos desenvolvidos pela instituição, uma preocupação com a dimensão formativa dos futuros psicólogos escolares nesse centro, especialmente por meio da defesa do envolvimento dos estudantes em todas as ações realizadas e do fomento ao aprendizado a partir das atividades práticas. Além disso, é possível compreender a ênfase dada à formação por esse centro, que elegeu como uma das suas principais ações a realização de seminários e *workshops* relacionados à prática do psicólogo em ambientes escolares e formação de seus discentes e profissionais parceiros, entre eles, os psicólogos das escolas da região.

Pode-se depreender dessa publicação de Hatzichristou e Polychroni (2014) e da descrição do *Center of Research and Practice of School Psychology* a potencialidade formativa decorrente de um serviço que contemplasse a Psicologia Escolar, e que buscou fortalecer a formação na área. Apesar de alguns objetivos gerais desse centro estarem coadunados com uma perspectiva remediativa em Psicologia Escolar, que ainda se baseia em uma compreensão curativa e terapêutica da atuação profissional, pode-se constatar, pelos eixos de intervenção e pelos projetos desenvolvidos pelo CRPSP, que é possível estabelecer um Serviço-Escola que consiga inter-relacionar a formação em Psicologia Escolar, a pesquisa científica, a prestação de serviços, a cooperação entre universidade e os contextos educativos.

Para finalizar o capítulo, será evidenciada na próxima seção a última configuração de serviço vinculado a cursos de formação em Psicologia encontrada nessa revisão. Será apresentado um serviço na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações.

Serviço de Psicologia do Trabalho e das Organizações

O artigo de Izquierdo et al. (2014) foi a única publicação a descrever atividades desenvolvidas na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações em um serviço de Psicologia vinculado a um curso de formação. Os autores apresentaram o relato de uma experiência no *Servicio de Ergonomía Aplicada y Psicosociología* (SERPA), que é uma unidade integrada ao *Servicio de Psicología Aplicada* da Faculdade de Psicologia da *Universidad de Murcia* na Espanha.

Izquierdo et al. (2014) evidenciaram que o SERPA foi criado no ano de 2011 com o objetivo de promover o bem-estar mental de profissionais por meio do suporte psicológico em assuntos relacionados à qualidade de vida no trabalho. Além disso, o serviço realizava assessoria psicológica a empresas acerca de processos de gestão de recursos humanos e prevenção de riscos ocupacionais.

Nessa publicação de Izquierdo et al. (2014), às atividades formativas desenvolvidas nesse Serviço de Psicologia Aplicada não foram apresentadas. Os autores ressaltaram apenas que a SERPA possuía a grande missão de fornecer uma estrutura adequada para o desenvolvimento das diferentes linhas de pesquisa na área da Psicologia do Trabalho e Organizações, especialmente a execução de projetos de pesquisa e extensão e a realização de estudos a nível de doutorado.

O artigo evidenciou as descobertas de pesquisas realizadas pelo SERPA a respeito da temática do assédio moral no ambiente de trabalho, que se constituiu, de acordo com os autores, como um dos mais relevantes tópicos de investigação na área da Psicologia do Trabalho e das Organizações na atualidade. As formas de quantificação, a prevalência

e a origem dos comportamentos de assédio no trabalho foram discutidas na publicação, bem como suas principais formas de prevenção e intervenção (Izquierdo et al., 2014).

O artigo de Izquierdo et al. (2014), apesar de não descrever como ocorrem os processos formativos no SERPA, fortalece a defesa da ampliação dos serviços de Psicologia vinculados a cursos de formação presente neste estudo. O relato da existência de um Serviço de Psicologia Aplicado, que desenvolveu atividades em outras áreas da ciência psicológica, para além da clínica, evidencia a possibilidade de se estabelecer serviços que integrem ações formativas nas diversas áreas da Psicologia, entre elas, a Psicologia Escolar.

Análise do panorama internacional de publicações acerca dos serviços vinculados à formação em Psicologia

Ao finalizar essa revisão de literatura, bem como as reflexões empreendidas na construção de um cenário que evidenciasse as produções acadêmicas a respeito de serviços atrelados a cursos de formação do psicólogo pelo mundo, pode-se afirmar que os elementos encontrados colaboraram para a compreensão de como diferentes estruturas de serviços se correlacionam com a formação do psicólogo. Apesar da escassez de publicações que apresentassem discussões acerca dos processos formativos, para além do desenvolvimento de competências clínicas, foi possível compreender como esses serviços compõem a estrutura dos cursos.

O primeiro aspecto relevante a se destacar nessa revisão é que a carência de estudos que descrevam ou problematizem os processos formativos presentes nos serviços de Psicologia compromete o entendimento de como se desenvolve a formação nesses espaços, compreendida nessa tese como a principal missão dos Serviços-Escola. Porém, a escassez de publicações nessa temática evidencia a atualidade e a inovação desse projeto

de doutorado, que busca produzir reflexões acerca da dimensão formativa dos SEPs e defende a necessidade de ampliação desses serviços.

Outro elemento importante a ser destacado nessa revisão de literatura é que nenhuma publicação encontrada apresentou ou fez menção a alguma lei ou normativa que determinasse a necessidade da existência de um serviço vinculado à formação em Psicologia. Para se construir essa afirmação, consultou-se, ainda, as diretrizes para os cursos de graduação em Psicologia da *American Psychological Association* (APA, 2016) e as normas e padrões de acreditação de programas de formação em Psicologia da APA (2017); esses documentos também não evidenciaram a imprescindibilidade de um serviço de Psicologia atrelado aos cursos. Essa constatação evidencia uma significativa diferença entre o contexto internacional e o cenário formativo brasileiro, regido por Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011) que determinam a obrigatoriedade de um Serviço-Escola atrelado aos cursos de Psicologia.

Assim como o contexto brasileiro, a revisão de literatura internacional sobre os SEPs evidencia a escassez de publicações que tratem da formação nesses serviços, visto que a maioria dos artigos utilizou os serviços apenas como instituição para obtenção de amostra para suas pesquisas. As produções acadêmicas encontradas nesse estudo de revisão demonstraram também que a literatura se detém a investigar, especificamente, a formação e as atividades clínicas, bem como a avaliação psicológica, e não apresentam uma contextualização dos serviços, com ausência de descrição de sua estrutura e funcionamento.

Na conceituação das clínicas de treinamento e dos centros de aconselhamento universitário, os dois tipos de serviços vinculados a programas de pós-graduação mais evidenciados pelas publicações, pode-se constatar a preponderância de uma concepção clínica de funcionamento, apesar desses serviços estarem afiliados a programas de

formação em diversas áreas da Psicologia, sendo a psicoterapia ou as ações no campo da saúde mental as atividades mais ressaltadas. Essa realidade demonstra que há o predomínio de práticas individuais nesses serviços, em especial, a realização de atendimentos remediativos em instituições educativas, como é o caso dos centros de aconselhamento que estão localizados em campus universitários, contexto fértil para o desenvolvimento de práticas coletivas e preventivas em Psicologia e, especificamente, na área da Psicologia Escolar.

Em relação aos serviços vinculados a programas de formação em Psicologia Escolar, foi evidenciada outra similaridade com a revisão nacional, na qual houve poucos estudos relacionados a essa temática. Porém, foi encontrado o artigo de Hatzichristou e Polychroni (2014), que trouxe relevantes elementos que corroboram com a tese defendida nesse projeto de que os Serviços-Escolas de Psicologia, até mesmo no contexto internacional, não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

A publicação de Hatzichristou e Polychroni (2014) demonstrou a possibilidade de estruturação de um SEP que contemple a Psicologia Escolar e que realize significativas atividades formativas por meio de ações compromissadas com o fortalecimento dos contextos educativos. Além disso, o trabalho desses autores deixa clara a viabilidade de se estabelecer um Serviço-Escola que privilegie a formação profissional e propicie experiências teórico-práticas no campo da Psicologia Escolar coadunadas com o desenvolvimento de todos os envolvidos em suas ações.

Na contemporaneidade, a Psicologia Escolar no Brasil vem desenvolvendo pesquisas na direção de consolidar a área como fértil espaço de estudo, de produção de conhecimento, de atuação e de formação profissional (Marinho-Araujo, 2014, 2016). Neste contexto, a abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano (Leontiev, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012) tem se constituído como um

importante subsídio para o aprimoramento da formação de psicólogos escolares no país. No próximo capítulo serão evidenciados e discutidos relevantes aspectos dessa inter-relação entre a teoria-histórico-cultural e a formação em Psicologia Escolar.

CAPÍTULO V

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR FUNDAMENTADA NA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar discussões acerca da formação em Psicologia Escolar, alicerçada sob pressupostos teóricos da abordagem histórico-cultural do desenvolvimento humano. Optou-se por evidenciar conceitos da Psicologia Histórico-cultural, tendo em vista a relevância desses fundamentos teóricos para a pesquisa e como defesa epistemológica para a formação em Psicologia Escolar. O texto está dividido em duas seções.

A primeira, denominada “A Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano como fundamento para a formação em Psicologia Escolar”, evidencia as contribuições mais gerais e paradigmáticas da Psicologia histórico-cultural, por meio da apresentação e discussão de constructos teóricos dessa abordagem, que compreende o desenvolvimento como a constituição dialética das características essencialmente humanas, compreendidos nessa pesquisa, como relevantes princípios para a formação de psicólogos escolares. Nessa seção serão evidenciados importantes constructos da teoria histórico-cultural, essenciais para se compreender a Psicologia desenvolvida por Vygotsky (1931/2012, 1983/2012, 1982/2012) e seus colaboradores (Leontiev, 1978/2018; Luria; 1976/2013), tais como: filogênese; ontogênese; mediação; linguagem e consciência.

Opta-se pela abordagem histórico-cultural, em função de sua explicação materialista, histórica e dialética para a condição humana, enfatizando o caráter social da consciência. Ela se inscreve em uma tradição filosófica marxista marcada por um compromisso ético com a transformação das relações de poder existentes nas sociedades capitalistas, na direção da construção coletiva de outra ordem política e econômica. Essa

teoria busca uma Psicologia concreta do homem, por meio da explicação da condição humana a partir da sua própria especificidade, e não só a partir de leis biológicas, físicas ou como fenômenos transcendentais e metafísicos, mas como construção histórica e cultural no interior das relações sociais, mediadas pela linguagem.

A perspectiva histórico-cultural tem sido amplamente defendida no cenário acadêmico como referência para sustentar um percurso formativo em Psicologia Escolar alicerçado na compreensão da interdependência entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento de funções psicológicas superiores. Essa abordagem teórica-metodológica privilegia as dimensões sociais e o coletivas como ricas possibilidades de constituição do sujeito e de ressignificação de práticas sociais (Braz-Aquino & Gomes, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Ferreira et al., 2019; Marinho-Araujo, 2014; 2016; Nunes et al., 2014; Silva-Neto, 2014).

A segunda seção desse capítulo, denominada “Formação em Psicologia Escolar sob os Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural”, apresenta discussões relacionadas à formação em Psicologia Escolar no Brasil. Essa área no cenário contemporâneo vem conquistando espaços de atuação, comparecendo com maior expressividade em diversificados contextos institucionais públicos e privados, tais como organizações não-governamentais, cursos pré-vestibulares, creches, instituições socioculturais, orfanatos, cursos de línguas, escolas de medidas socioeducativas, serviços de educação e saúde, empresas de pesquisas, de assessorias e diversos outros contextos (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Guzzo et al., 2016; Mezzalira et al., 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2016).

Nas últimas décadas, modalidades de ensino que não eram foco de atuação da área, como a educação de jovens e adultos, o ensino superior e a educação à distância (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Marinho-Araujo, 2014) também têm se constituído como campo de trabalho para o psicólogo escolar. Espera-se ainda, nos próximos anos,

um aumento no número de psicólogos escolares nas escolas públicas de todo o país, a partir da regulamentação da Lei nº 13.935 de 11 de dezembro de 2019 (Ministério da Educação, 2019), que tornou obrigatória a presença dos profissionais da área nas redes públicas de educação básica do Brasil.

Diante desse processo de expansão de atividades, a formação em Psicologia Escolar reveste-se de especial importância, tanto do ponto de vista do conhecimento científico, como no âmbito político da profissão no Brasil, especialmente na perspectiva de situar o papel do psicólogo como colaborador nas mudanças necessárias para o alcance de uma educação de qualidade no país. Decorrente desse compromisso transformador, a formação e a atuação na área vêm se caracterizando pela proposição de modelos pautados na ressignificação de concepções e práticas sob uma perspectiva preventiva, institucional, relacional e socialmente comprometida com a garantia de melhores condições de vida à população (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Guzzo et al., 2016; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Mezzalira et al., 2019).

A Abordagem Histórico-Cultural do Desenvolvimento Humano como fundamento para a formação em Psicologia Escolar

A teoria histórico-cultural foi desenvolvida no contexto da União Soviética do século XX, pelo psicólogo bielorrusso Lev S. Vygotsky (1931/2012, 1983/2012, 1982/2012), em colaboração com outros pesquisadores, entre os quais se destacam Alexei Leontiev (1978) e Alexander Luria (1976/2013). Esses autores, imbuídos em construir uma Psicologia científica à luz dos pressupostos marxistas, desenvolveram a abordagem histórico-cultural com o intuito de investigar a complexidade das funções psicológicas específicas do homem. Conceberam uma teoria acerca do desenvolvimento humano, compreendendo-o como um processo complexo, dialético e intimamente associado às relações do sujeito no mundo (Vygotsky, Leontiev e Luria, 1934/2014).

Um dos aspectos fundamentais nas investigações de Vygotsky (1982/2012) é a sua análise histórica da Psicologia e a constatação do estado de crise que essa ciência se encontrava no início do século XX. O autor, ao perscrutar as diversas escolas psicológicas, constata a existência de duas grandes tendências teóricas, o idealismo e o mecanicismo, e evidencia que essas correntes careciam de uma perspectiva histórica para o estudo das funções psicológicas do homem. Vygotsky (1982/2012) evidenciou, ainda, a necessidade de princípios explicativos que unificariam a Psicologia e uma nova metodologia a ela integrada, que compreendesse as funções psicológicas complexas não apenas como processos naturais e nem subjetivos, mas em suas raízes nas regularidades das leis da história.

De acordo com Vygotsky (1982/2012), nem idealistas nem materialistas vinham conseguindo encontrar uma explicação para a Psicologia do homem que fosse verdadeira, e autenticamente materialista, histórica e dialética. A cisão entre corpo e espírito por parte dos primeiros, e o reducionismo biológico por parte dos últimos, impedia uma compreensão completa do que fosse o homem enquanto objeto da Psicologia, como ser cultural e historicamente desenvolvido. Assim, ele buscou elaborar, juntamente com seus colaboradores, uma abordagem dos fenômenos psicológicos que compreendesse as formas mais desenvolvidas das funções psicológicas humanas, isto é, um método que fosse capaz de analisar a interconexão entre mente e cérebro, que estivesse inscrita e produzida nas relações sociais, pautada, sobretudo, no método explicativo e não somente descritivo (Vygotsky, 1982/2012).

De acordo com Vygotsky (1982/2012), a superação da crise entre idealismo e materialismo só seria possível com a criação de uma nova Psicologia, que se fundamentasse no marxismo e no materialismo histórico-dialético. Para sustentar sua defesa, Vygotsky (1982/2012) também investigou e criticou a Psicologia russa de sua

época, que se denominava marxista, mas que, na compreensão do autor, não se constituía efetivamente sob os pressupostos filosóficos dessa teoria, pois não buscava, nesta matriz filosófica, o que de fato era essencial na fundamentação de uma Psicologia científica: o método. Vygotsky (1982/2012) compreendia que não existia uma teoria da psique em Marx e Engels, visto que esse não foi o objeto de suas investigações, mas que se podia buscar nestes autores o método, a forma de lidar com o objeto da Psicologia: o materialismo histórico-dialético como concepção epistemológica e metodológica.

O conceito de história tem um papel fulcral na Psicologia de Vygotsky, tanto para fundamentar sua concepção de homem, historicamente constituído, como também no método de investigação. O autor (Vygotsky, 1982/2012) constata na história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores a chave para a verdadeira explicação para a questão do que faz do homem um ser que transcende a biologia e se torna também cultural.

Cabe ressaltar que na teoria vygotskyniana, o conceito de história não se reduz apenas ao passado, mas considera as relações do passado com o presente e o futuro, no desenvolvimento histórico da conduta tipicamente humana. Para (Vygotsky, 1931/2012) o movimento dialético direciona a história e a materialidade dos objetos em estudo; dessa forma, a singularidade do sujeito deve ser investigada, explicando-se o seu movimento histórico-dialético.

Imbuído em explicar o objeto da Psicologia através da história, Vygotsky (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2012) aborda a questão das funções psicológicas superiores olhando para o seu desenvolvimento. Propõe, assim, uma metodologia que compreenda os fenômenos em estudo (seja ele uma função psicológica específica, ou a consciência no seu todo), a que chama de método genético: a palavra genética remonta à preocupação em identificar a construção imbricada e dinâmica das funções psicológicas superiores, e

acompanhar seu movimento. A análise genética proposta por Vygotsky (1931/2012) se diferencia de uma análise fenotípica, que toma o objeto na sua forma presente, sem considerar sua formação, limitando-se a apenas descrever sua aparência externa, sem efetivamente explicar as relações reais que o determinam

Vygotsky (1931/2012) defende a história do desenvolvimento das funções psicológicas humanas tanto no plano filogenético (desenvolvimento da espécie humana) quanto no plano ontogenético (desenvolvimento de um indivíduo), e estabelece a tese de que no ser humano há duas linhas de desenvolvimento que se cruzam: a dimensão biológica e a dimensão cultural/histórica. Tanto na filogênese quanto na ontogênese humanas, as duas linhas de desenvolvimento, também chamadas pelo autor de natural e cultural, estão presentes. A peculiaridade do desenvolvimento humano está na concomitância destes dois aspectos, que na ontogênese aparecem enlaçados como um processo uno.

No âmbito filogenético, Vygotsky (1931/2012) busca, no diálogo com estudos etológicos e evolutivos e com a teoria da humanização no trabalho de Marx e Engels, respostas para como se dá o aparecimento de um modo peculiar de atividade, caracterizada por ser consciente e autodominada. O tempo abordado pela filogênese abrange o longo período evolutivo da espécie e nos mostra as principais mudanças ocorridas no organismo e no psiquismo humano em prol da adaptação e da sobrevivência. A história do desenvolvimento evolutivo da espécie está diretamente ligado e fornece as bases para a compreensão do tempo de desenvolvimento ontogenético do ser humano, mas não se confunde com este (Vygotsky, 1931/2012).

No âmbito ontogenético, Vygotsky (1982/2012) buscou entender como se constrói o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, desde que uma criança nasce até o seu pleno desenvolvimento cultural, em que já adquiriu a capacidade de

dominar as próprias atividades. O autor demonstra buscar no estudo do desenvolvimento humano aquilo que lhe é próprio e que o diferencia do desenvolvimento puramente biológico/animal. Para Vygotsky (1982/2012), o biológico não deixa de existir no ser humano; mas sobre essa base orgânica se constrói uma outra forma, qualitativamente diferente, de relacionar-se com o mundo. O natural e o cultural são planos qualitativamente diferentes que coexistem no homem.

De forma a explicitar o curso da ontogênese, Vygotsky (1982/2012) aponta que, o ser humano passou a distinguir-se dos animais quando iniciou de forma coletiva a criar, manusear e utilizar instrumentos, e passou a se relacionar com esses objetos conferindo-lhes funções e usos para alcance suas necessidades. Essa ação voluntária do emprego de instrumentos transformou a relação homem com a natureza, que deixou de ser imediata e alicerçada em formas instintivas de ação, e configurou-se como forma operacional de trabalho e de controle do meio. No começo, eram ferramentas concretas para substituir o que era feito apenas pelo corpo humano; no decorrer da história, esses instrumentos passaram a mobilizar a complexificação das atividades e a utilização mais sofisticada desses objetos.

Para Vygotsky (1931/2012; 1982/2012) durante esse percurso, foram produzidas novas formas relacionais entre os homens. O autor ressalta que a mais importante transformação ocorrida se constitui na criação e utilização de um sistema de signos, que foi se configurando para mediar a relação entre o pensamento e o meio externo, os processos de comunicação e as atividades compartilhadas socialmente. Para tanto, foram produzidos nas relações recursos não orgânicos, artificiais, orientados para o controle e direção do próprio psiquismo dos sujeitos. As ferramentas foram sendo sofisticadamente transformadas em artefatos simbólicos, signos com construções sociais marcadas culturalmente.

Vygotsky (1931/2012) destaca que, mediante a criação e o emprego dos signos, o homem assumiu um papel protagonista em relação ao seu próprio desenvolvimento. O signo caracteriza-se como uma ferramenta psicológica com a qual o homem simboliza o instrumento, situações ou eventos, e potencializa os processos de comunicação ao serem compartilhados nas relações. Na história da evolução humana e do desenvolvimento dos sujeitos, acontecem transformações qualitativas e essenciais na utilização dos signos. Inicialmente, os signos aparecem como sinais externos, fornecendo um auxílio concreto para a ação humana no mundo (Vygotsky, 1982/2004). Gradativamente, o emprego desses elementos externos passa a transformar-se em processos internos de mediação. Destaca-se, na evolução do uso simbólico dos signos, o papel preponderante da linguagem, que se constituiu enquanto organizadora da atividade prática. Vale destacar que os signos não se resumem à palavra, mas contemplam todos os símbolos que, uma vez criados pelo homem, adquirem um significado determinado e são meios para modificações da conduta própria ou alheia, tais como: as diferentes formas de numeração e cálculo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, as fórmulas, os diagramas, os desenhos e os mapas. (Vygotsky, 1982/2004, 1982/2012).

De acordo com Vygotsky (1982/2004; 1931/2012), o processo de constituição da linguagem inclui, além dos signos, os conceitos de significado e sentido. Para o autor, o significado é um traço constitutivo da palavra; representa generalizações e conceitos partilhados socialmente, é constituído histórica e culturalmente, configurando-se por ser convencional e uniforme. Em sua propriedade generalizante, o significado das palavras possibilita as duas funções principais da linguagem que à articulam com o pensamento: a comunicação e a representação (Vygotsky, 1982/2004; 1931/2012).

O sentido predomina sobre o significado, pois relaciona-se a uma construção

mais particularizada e afetiva de cada pessoa, é uma zona de estabilidade mutável, complexa e dinâmica, ou seja, um processo mais abrangente e inespecífico e, por sua vez, ilimitado e incapturável em sua totalidade (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004). O sentido pode modificar-se a depender dos contextos e como os sujeitos os utilizam, conferindo às palavras e aos sentidos um certo grau de independência entre si, o que não ocorre entre o significado e a palavra.

A relação complexa de partilha e circulação de significados e sentidos nas trocas sociais possibilita os processos de significação e ressignificação de subjetividades, das relações e do mundo. Esse movimento de mudanças e de constituição dialética modifica histórica e culturalmente os seres humanos, mobilizando seu desenvolvimento e constituindo a origem das funções psicológicas superiores.

Na abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1982/2004), as funções psicológicas superiores (FPS) são compreendidas como os processos mentais especificamente humanos, construídas pela interação do homem com o mundo físico, social e simbólico-cultural. Essas funções caracterizam-se por serem operações indiretas, que requerem a presença de um signo mediador, originando-se das relações reais e, por isso, não aparecem espontaneamente, nem tampouco se constituem *a priori*, ou seja, elas existem a partir das experiências. As FPS são também operações psicologicamente mais novas e complexas como, por exemplo, os processos de generalização, dedução, inferência, raciocínio, abstração, imaginação, autoanálise (Luria, 1976/2013).

O autor (Vygotsky, 1931/2012; 1982/2004) definiu as FPS por meio de sua inter-relação com as funções psicológicas elementares, mas assinalando que elas possuem qualidades e propriedades específicas que as diferenciam genética, estrutural e

funcionalmente. Por funções psicológicas elementares, Vygotsky (1982/2004) entende como aquelas relacionadas aos processos naturais/biológicos, compostos por respostas inatas, baseadas em certas sensações, percepções e reações automáticas e imediatas de um organismo frente ao meio externo ou interno.

Vygotsky (1931/2012) ao investigar as FPS, destaca que essas funções mentais aparecem em dois planos durante o desenvolvimento. O primeiro, interpsicológico, como formas sociais coletivas e externas de comportamento; e o segundo, intrapsicológico, como processos apreendidos, internalizados pelo sujeito. Nessa perspectiva, entende-se que tudo o que é intrapsicológico no homem, as funções psíquicas superiores, foi anteriormente interpsicológica, como por exemplo o signo, que a princípio foi um meio comunicacional e depois transforma-se em um meio regulador da própria conduta. Essa relação dialética entre atividades internas e externas é conceituado como internalização (Vygotsky, 1931/2012).

Para a abordagem histórico-cultural (Vygotsky, 1931/2012) a internalização constitui-se como um processo contínuo de mudanças sociais, que não acontecem por simples apreensão e reprodução de elementos sociais, mas como reconstituição interna e ativa dos seres humanos diante de eventos e objetos externos, mobilizando mudanças e transformações nas funções que são internalizadas: A inter-relação das dimensões intrapsicológica e interpsicológica se configuram no movimento, na reconstrução, na permanente transformação, o que, por sua vez, não possibilita o estabelecimento de uma relação indiferenciada e dicotômica entre o que é interno ou externo, passando a fazer parte, de uma constituição dialética que os aproxima, mas que também as distingue.

Entende-se, no entanto, que Vygotsky (1931/2012) por meio dessa análise buscava para além da problematização da relação externo-interno, a superação da dualidade entre o social e o individual no desenvolvimento ontogenético. A

compreensão desse processo de conversão implica a dimensão histórico-cultural humana e vincula-se ao conceito de mediação e à sua função preponderante nas transformações inter e intrapsicológicas.

Para Vygotsky (1931/2012), a mediação é um processo interventivo e intermediário que vincula o ser humano ao mundo, em suas instâncias materiais e simbólicas, em uma relação não mais direta, mas mediada. Durante todo o seu desenvolvimento, os seres humanos se relacionam por meio das mediações que ocorrem em seus diferentes formatos e intensidades, a depender das interações no grupo sociocultural em que esteja vinculado. Mais do que a presença física de um outro sujeito, a mediação pelos signos favorece e fundamenta as relações sociais, pelas trocas no processo de significação que permitem a comunicação. Portanto, sem a mediação não há contato com a cultura, nem tampouco sua transformação (Vygotsky, 1982/2012).

Pode-se depreender, das teses postuladas por Vygotsky (1931/2012; 1982/2004), que as mediações se configuram como elementos fundamentais para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e na realização de ações conscientemente intencionais e controladas pelo homem. Nessa perspectiva, o entendimento que o ser humano elabora acerca de si, dos outros e do mundo circundante deixa de ser explicado por uma lógica dicotômica de causa-efeito, e passa a ser mediado por uma representação simbólica de seus conteúdos culturais acumulados, compartilhados e continuamente ressignificados nas relações históricas e culturais.

Ao investigar as transformações históricas e culturais ocorridas na relação entre o ser humano e o meio, como centro do surgimento dos processos psicológicos mais complexos, Vygotsky (1984/2012) compreendeu a consciência humana enquanto a totalidade dinâmica do sistema psicológico que integra os processos mentais, as

sensações, as emoções e os sentimentos e as generalizações, caracterizando-se como organizadora e reguladora da conduta do homem. Para o autor a consciência é compreendida como uma forma superior, especificamente humana, da psique, cuja gênese encontra-se no processo histórico e cultural de interação social, destacadamente com o desenvolvimento da linguagem e com a configuração da ação do homem (Vygotsky, 1984/2012).

Na abordagem histórico-cultural, a consciência não é caracterizada como uma condição apriorística à vida humana, que existe de forma metafísica, ou como uma entidade dotada de existência própria, mas um processo psicológico que se constitui na materialidade da vida cotidiana como um sistema integrado em permanente processualidade. Ela também não é uma instância que emerge da individualidade, mas surge nos sujeitos por meio da relação que estabelecem consigo mesmos e no modo pelo qual interagem com outros no contexto de uma determinada cultura que, por sua vez, não são possíveis senão por meio de práticas coletivizadas e mediadas pelo seu uso.

Nessa direção, a consciência deve ser estudada como um fenômeno social e histórico, compreendida nas relações existentes no percurso de como o ser humano se apropria e transforma sua história por meio de suas experiências (Vygotsky, 1984/2012). O entendimento e a investigação da consciência devem ser perpassados, necessariamente, pela análise da atividade humana no contexto e nas circunstâncias em que surgem. É importante compreender a inclusão de cada sujeito e de todos no espaço social mais amplo, as possíveis alterações na consciência, seja ela coletiva ou pessoal, e como elas promoverão transformações nas condições concretas de existência dessas pessoas, assim como elas irão significar essas novas situações.

Vygotsky (1984/2012) aponta que, para entender o ser humano em sua

complexidade e totalidade, não basta simplesmente analisar o ambiente físico e as regras que o formam, mas também investigar os sentidos atribuídos pelos sujeitos e a contribuição que têm em seu desenvolvimento psíquico. Isto é, além de compreender o meio como fonte desenvolvimento, ou seja, de oportunidades, de relações que podem impactar e modificar o transcurso do desenvolvimento humano, o autor destaca a importância da tomada de consciência, a maneira como os sujeitos internalizam e recriam os elementos sociais e os aspectos da realidade em uma dada situação e na cultura de forma ampla.

Compreende-se que o desenvolvimento humano, na abordagem histórico-cultural, não pode ser reduzido a uma mera soma de transformações regulares, mas é compreendido dinamicamente como uma série de saltos revolucionários e qualitativos, favorecedores de reestruturações psicológicas e construções dialéticas no interior das vivências e situações sociais de desenvolvimento. Amparados por esses pressupostos, acredita-se que algumas relações e espaços específicos podem possibilitar e potencializar o desenvolvimento de funções psicológicas superiores, por meio de situações intencionalmente planejadas e mediações qualificadas que originam formas diferentes, qualitativamente, dos sujeitos se relacionarem consigo, com os outros e com sua realidade. Especificamente, considera-se que os contextos e relações que ocorrem nas instituições educativas podem favorecer o desenvolvimento psicológico complexo.

Nessa pesquisa, defende-se a compreensão de que os psicólogos escolares, podem contribuir nos contextos educativos, com incontáveis e potentes intervenções com o intuito de que os sujeitos desenvolvam suas funções psicológicas mais complexas. Compreendendo os espaços educacionais como importantes lócus de processos de desenvolvimento humano, aquisição e transformação de conhecimentos culturalmente construídos e de formação de cidadãos para práticas da vida social.

Destaca-se, nesses contextos, a importância da ação intencional do psicólogo, de forma a favorecer, a todos os atores institucionais, a apropriação e circulação de signos, significados e sentidos culturais. Para tal, a formação deve contemplar a reflexão sobre as condições que precisam ser elaboradas em sua atuação com a finalidade de produzir práticas educativas e de formação profissional que favoreçam as transformações que impactem os modos de pensar, agir e sentir dos estudantes, futuros profissionais psicólogos, e que colaborem com seu pleno desenvolvimento.

Contemporaneamente, as teses vygotskyanas permanecem atuais e inovadoras ante os desafios, demandas e dificuldades da Psicologia, constituindo-se enquanto ponto de partida para novas e relevantes investigações. Como refere Marinho-Araujo (2016), na Psicologia Escolar, área em que se insere o presente estudo, a produção de saberes profissionais e científicos, bem como o delineamento de processos interventivos, vem se alicerçando epistemologicamente na Psicologia histórico-cultural. Optou-se demonstrar a tônica e a importância dos estudos realizadas por esses autores (Vygotsky, 1931/2012, 1983/2012, 1982/2012; Leontiev, 1978/2018; Luria; 1976/2013), que nesse estudo de doutorado são compreendidos como relevantes fundamentos para a formação em Psicologia Escolar

Ressalta-se a inter-relação entre a teoria-histórico-cultural e a formação na área, pois a Psicologia, como ciência e profissão, por muito tempo concebeu e explicou o ser humano a partir de uma visão abstrata e passiva, marcada pela homogeneidade dos processos psicológicos. Assim também, ao longo de sua história, a Psicologia Escolar disponibilizou um corpo teórico e formas de intervenção que acabaram por fortalecer uma compreensão biologizante da constituição e do desenvolvimento do psiquismo humano e, em consequência, dos motivos que levam ao insucesso escolar (Barbosa & Marinho-Araujo, 2010; Marinho-Araujo, 2014, 2016). Em contraposição a esta Psicologia

naturalizante, a abordagem histórico-cultural tem sido empregada na Psicologia Escolar por defender uma concepção de homem constituída por meio da apropriação e transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais partilhadas no processo histórico vivido (Marinho-Araujo, 2014, 2016; Nunes et al., 2014; Schwede, 2016).

Para Feitosa e Marinho-Araujo (2018) a Psicologia Escolar tem evidenciado a urgência em se clarificar o papel, as responsabilidades e as competências profissionais do psicólogo escolar. As autoras ressaltam que a descontextualização, a fragmentação do sujeito, o caráter individual das práticas psicológicas, bem como, a naturalização dos processos de desenvolvimento humano não pode permanecer interligados à atuação do psicólogo escolar. Nessa perspectiva, ressalta-se a necessidade de uma concepção crítica que oriente o trabalho dos psicólogos escolares e que compreenda o caráter fundamentalmente histórico e social do homem, em detrimento da análise individualizada dos fenômenos psicológicos, especialmente em contextos educativos, como algo predeterminado e imutável.

Por meio de sua compreensão histórica e dialética de desenvolvimento humano e educação, a abordagem histórico-cultural, entre outras teorias, vem sendo adotada na Psicologia Escolar como subsídio para a fundamentar concepções críticas de atuação e formação (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Braz-Aquino & Gomes, 2016; Ferreira et al., 2019; Nunes et al., 2014; Marinho-Araujo, 2014, 2016). Essa teoria tem fortalecido a defesa por intervenções ampliadas, que considerem as condições políticas, econômicas e sociais na compreensão das relações educacionais e que superem um modelo de intervenção individual por meio do desenvolvimento de ações coletivas.

Com base na concepção de homem elaborada pela teoria histórico-cultural, modelos de intervenção em Psicologia Escolar vêm sendo publicizados, sob um caráter preventivo, relacional e institucional, que demarcam a ruptura de paradigma com a atuação tradicional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2010, 2014; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019). Compreendendo o desenvolvimento humano como um processo perpassado pelos fatores socioculturais, a área tem se comprometido com uma análise social acerca dos fenômenos escolares, concebendo-os como decorrentes das contradições históricas que se apresentam nas instituições educativas, e contextualizando a sua intervenção nos processos institucionais que influenciam a formação humana para a emancipação e autonomia dos sujeitos (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016; Nunes et al., 2014)

Cabe ressaltar que a ênfase na relação entre a Psicologia histórico-cultural e a formação em Psicologia Escolar evidenciada nesse estudo, não implica na defesa de que apenas essa teoria e os elementos teórico-metodológicos produzidos a partir dela é que são necessários para a construção de um processo formativo capaz de contribuir para avanços na área. Se, por um lado, a relação com distintas concepções epistemológicas e teóricas apresenta desafios e até mesmo alguns impasses, por outro, promove um saudável e frutífero debate que impede a construção de dogmas cristalizadores na formação, colocando-a em movimento crítico e transformador; por esse motivo, acredita-se que a abordagem histórico-cultural seja uma fundamentação teórica necessária aos psicólogos escolares.

Nesse âmbito, destaca-se a teoria histórico-cultural como fundamentação para a formação em Psicologia Escolar por acreditar que essa relação possibilite a construção de uma atuação profissional potente, que oxigena o processo educacional, através da quebra de paradigmas tradicionais sobre concepções de sujeito, aprendizagem e desenvolvimento

psicológico. Amparados pelos pressupostos dessa abordagem, espera-se que o psicólogo escolar possa construir uma leitura mais crítica e reflexiva sobre seu trabalho e sobre a globalidade dos processos de desenvolvimento e aprendizagem que deve mediar. A Psicologia histórico-cultural pode auxiliar na tomada de consciência dos futuros psicólogos escolares acerca das transformações que eles podem promover nos contextos de trabalho e nas relações estabelecidas nestes locais, em prol do desenvolvimento de todos os atores institucionais envolvidos no processo educativo.

Formação em Psicologia Escolar sob os Fundamentos da Teoria Histórico-Cultural

Na contemporaneidade, a formação de psicólogos escolares vem motivando estudos e publicações no Brasil, especialmente visando conferir maior criticidade à atuação profissional nos contextos educativos (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019; Marinho-Araújo & Almeida, 2015; Silva-Neto & Guzzo, 2016). As produções acadêmicas têm enfatizado o papel preponderante da formação para o fortalecimento e avanços na Psicologia Escolar no país, propiciando maior compreensão, visibilidade e consolidação da identidade do psicólogo no cenário escolar.

A respeito das especificidades da formação e atuação na área, Marinho-Araujo (2010, 2014, 2016) aponta que, na atualidade, os psicólogos escolares têm sido convidados a assumirem os espaços contemporâneos da educação com criticidade e clareza sobre o sistema educacional em suas diversificadas e complexas dimensões, que se modificam ao longo da história. O desafio que se apresenta, há tempos, a esses profissionais no país, e que se renova na contemporaneidade, é o seu compromisso com a transformação social nos diferentes contextos educacionais e diante das novas demandas sociopolíticas.

Cabe destacar que a defesa pelo desenvolvimento de um perfil profissional crítico e político está ancorada aos pressupostos da Psicologia Crítica (Martín-Baró, 1996, 1986/2011; Parker, 2014), cujos fundamentos teórico-metodológico fortaleceram o movimento de reconfiguração da Psicologia Escolar, convocando os profissionais a pensarem a necessidade da construção de uma práxis psicológica política subsidiada nas condições reais da população e de seus contexto de existência. O comprometimento com a ressignificação de paradigmas epistemológicos importados acriticamente para diferentes regiões latino-americanas (Martín-Baró, 1986/2011; Parker, 2014) mobilizou a consolidação dessa Psicologia, construída nos conhecimentos e fazeres para a libertação e emancipação humana das maiorias populares.

Para a perspectiva crítica em Psicologia (Martín-Baró, 1986/2011; Parker, 2014), a ciência psicológica não se qualifica apenas pela produção de conhecimentos ou pelo emprego de técnicas, mas por suas implicações éticas e políticas, expressas pela proposição de estratégias metodológicas que permitam transformações da realidade, por meio de intervenções efetivas sobre as demandas sociais e os problemas que afligem a população. Nesse sentido, Martín Baró (1996) aponta, como horizonte de atuação profissional do psicólogo, a promoção de processos de conscientização que devem auxiliar os sujeitos a superarem sua identidade alienada, pessoal e social ao transformar as situações de dominação e injustiças em seu contexto de vida. Esse se configura como o compromisso primordial do psicólogo no enfrentamento de cenários de exclusão e opressão (Martín-Baró, 1986/2011; Parker, 2014).

É importante ressaltar que, essa perspectiva crítica, em contraposição às correntes psicológicas hegemônicas e imbuídos pela defesa do fazer em Psicologia comprometido com as camadas mais desfavorecidas da sociedade, buscou repensar os modos de se conceber o homem, a sociedade e, inclusive, a escola, em sua função social e

transformadora. Esse movimento, fundamentado nos pressupostos do materialismo dialético, apontou a necessidade de não se desvincular a compreensão do humano do seu contexto social, histórico e cultural, em superação à análise individualizada do fenômeno psicológico como algo predeterminado e imutável (Guzzo & Mezzalira, 2011; Marinho-Araujo, 2014; Martin-Baró, 1996; Parker, 2014).

No campo da Psicologia Escolar, a perspectiva crítica se configura como uma possibilidade de contraposição à uma postura profissional fortemente individualizante, domesticadora e psicologizante, que deposita no estudante a responsabilidade pelos insucessos escolares, e que mascara aspectos históricos, sociais e culturais na produção e manutenção dos problemas de escolarização (Guzzo, 2011; Marinho-Araujo & Almeida, 2014). Acredita-se que a formação em Psicologia Escolar, ancorada sob uma concepção crítica, só é possível com cursos implicados na construção de conhecimentos e técnicas que permitam a seus estudantes desenvolverem intervenções transformadoras e críticas nos diversos contextos da atuação profissional. O percurso de formação do futuro psicólogo deve ser um processo que envolva a superação das visões naturalizadoras sobre a gênese dos fenômenos psicológicos e das posições profissionais conservadoras, a partir da apropriação dos conhecimentos psicológicos e da própria constituição e história da Psicologia.

Autores contemporâneos como Nasciutti e Silva (2014) apontam que, para o desenvolvimento de um perfil profissional crítico, é necessário que se mobilize os seguintes elementos no processo formativo: (a) reflexão a partir de uma lógica dialética, em busca de compreender os fenômenos em sua complexidade; (b) crítica do conhecimento, desvelando os compromissos e interesses ideológicos presentes nas teorias científicas e suas implicações para a realidade; (c) denúncia da degradação, da desigualdade social, da alienação e da exploração de uns pelos outros, indicando que a

ciência deve contribuir no processo de transformação social. Complementarmente, Braz-Aquino e Albuquerque (2016) e Ferreira et al. (2019) em suas publicações sobre estágios supervisionados em Psicologia Escolar, reiteram que a participação do psicólogo como membro da equipe escolar deve demarcar uma concepção de atuação colaborativa e preventiva. Esses autores se baseiam na perspectiva de atuação institucional em Psicologia Escolar desenvolvida por Marinho-Araujo (2010, 2014), que enfatiza a dimensão relacional da intervenção psicológica, e afirma que o psicólogo deve mobilizar a sua atuação de forma integrada aos demais agentes educacionais de modo coletivo, pois mobilizando os seus conhecimentos e as suas competências, contribuem para um objetivo central da educação: o sucesso escolar e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Marinho-Araujo (2010, 2014) defende a perspectiva de atuação institucional em Psicologia Escolar com base em uma compreensão de ensino que supera a visão de adequação e padronização discente, expandindo o olhar sobre as múltiplas formas e estilos de apropriação do conhecimento. Essa atuação deve ser capaz de evidenciar contradições e incoerências entre as práticas sociais e o discurso educacional, de modo a oportunizar efetivos processos de conscientização dos atores sobre a natureza dialética de construção do conhecimento.

Em seu estudo de revisão bibliográfica sobre a formação em Psicologia Escolar no Brasil, Santos e Toassa (2015) evidenciaram que a área vem assumindo e consolidando um importante papel nos cursos de graduação em Psicologia no país ao oportunizar uma formação comprometida com o desenvolvimento de todos os sujeitos do contexto escolar, por meio de conhecimentos alicerçados em concepções críticas emancipatórias e implicados com a compreensão da realidade educacional do país. Apesar desses avanços, as autoras apontam que essa realidade não é tônica em todos os cursos do país, visto que as publicações analisadas apontam que em muitas IES ainda prevalecem compreensões

remediativas e adaptacionistas do trabalho do psicólogo escolar, bem com práticas que não favorecem os processos de aprendizagem e desenvolvimento nos contextos escolares

Os estudos de Guzzo et al., (2012) apontam que, entre outros fatores, a falta de conhecimento sobre o papel da Psicologia Escolar tem sido um dos grandes dificultadores da atuação do psicólogo escolar em alguns contextos. As autoras evidenciam que o desconhecimento sobre a área se constitui como um dos principais entraves para o desenvolvimento de uma prática eficiente nos contextos educativos. Esse fato também estaria vinculado à falta de continuidade entre as diversas disciplinas existentes na graduação e, principalmente, a não demarcação das especificidades do trabalho do psicólogo escolar nas práticas formativas de algumas IES no país.

Marinho-Araujo (2007) considera que a não inserção dos estudantes no campo de estágio em Psicologia Escolar gera prejuízos para formação, visto que a falta de experiências nessa área dificulta o desenvolvimento de competências específicas para a atuação do futuro psicólogo em contextos educacionais e a apropriação de ferramentas teórico-metodológicas que colaboram para a construção de respostas às demandas e complexidades dos espaços educativos. Guzzo, Costa e Sant’Ana (2019) em pesquisa com estagiários em Psicologia Escolar apontam que é por meio de atividades na área, que os estudantes compreendem potencialidades e limitações em sua formação, e que são oportunizados os contatos com os sujeitos reais, abandonando antigos preconceitos sobre a “criança-problema” recorrentes nesse campo de atuação.

Guzzo e Sant’Ana (2019) ressaltam que a oportunidade de formar psicólogos para a atuação em instituições educativas reveste-se de um desafio, cada vez mais complexo, tendo em vista as dificuldades presentes na estrutura curricular vigente nos cursos de formação básica em Psicologia e na crescente despolitização dos estudantes que ingressam na universidade. As autoras ressaltam a necessidade de preparar o profissional

da Psicologia para compreender as múltiplas dimensões que compõem o sistema educacional, especialmente a social e a política, condições essenciais para a efetivação de uma formação crítica na área, permitindo aos estudantes desenvolverem um pensamento reflexivo sobre os desafios evidenciados e uma futura atuação mais condizente com as demandas e necessidades da escola e da comunidade.

Se, por um lado, existem processos formativos em Psicologia Escolar que ainda podem subsidiar futuras atuações em perspectivas que reiteram a classificação, normatização e a rotulação de estudantes. Por outro, é expressivo o desenvolvimento de iniciativas na área na consolidação de uma formação sustentada por uma noção crítica, histórica, social e relacional dos fenômenos educacionais e por concepções de desenvolvimento e aprendizagem menos deterministas, que dão forma a outras proposições de atuação, mais institucionais e coletivas (Marinho-Araujo, 2016)

A constatação da existência simultânea de modos de formação tradicionais e inovadores em Psicologia Escolar aponta para a necessidade de maior atenção em se analisar criticamente a formação em cursos de graduação nas instituições de ensino, enfatizando o compromisso político com a transformação das realidades que refletem cenários de injustiça e desigualdades sociais. Para que isso ocorra é importante que demarcar-se a ruptura de paradigma que a área vem construindo nos últimos anos, como salienta Marinho-Araujo (2014) em relação a essa transformação:

Uma Psicologia Escolar desvinculada da onipotência, de acreditar-se capaz da compreensão absoluta e da aceitação total que sustentam práticas equivocadas de “cuidado” ou “ajuda” a “sofredores”, para torná-los “felizes”, “adaptados” e “equilibrados”. Uma Psicologia Escolar que, em contrapartida, comprometa-se com a construção de concepções críticas e dialéticas sobre o homem, seu

desenvolvimento, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e de comunicação (p. 160)

Especialmente nos espaços educacionais voltados às camadas populares da sociedade, o trabalho em Psicologia Escolar deve deslocar-se de uma atuação acrítica para estar mais fortemente comprometido com a emancipação humana. É importante que o psicólogo seja formado para mobilizar processos de conscientização entre os atores dessas instituições de modo que conduza a tomada de consciência de si e do mundo.

O estudo empírico de Cavalcante e Braz-Aquino (2019) apresentou a relevância da formação em Psicologia Escolar para o desenvolvimento de competências específicas ao psicólogo escolar. As autoras reiteram a necessidade de maiores debates nos cursos acerca da formação na área e apontam a urgência de se oferecer oportunidades de aprendizados concretos para a identidade profissional do psicólogo escolar pautada na problematização das demandas reais do contexto educacional, com leituras globais e contextualizadas sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Alicerçadas em uma perspectiva crítica, Cavalcante e Braz Aquino (2019) defendem que a formação em Psicologia Escolar deve ser demarcada por competências que abranjam reflexões acerca das políticas públicas educacionais e sociais que atravessam a escola e de teorias que subsidiem a transformação social como tarefa primordial da Psicologia Escolar. A esse respeito, Marinho-Araujo (2010) ressalta que, desde a formação inicial do psicólogo, entre outras questões, deve estar presente a preocupação com a construção de uma identidade profissional competente e comprometida com as demandas sociais. A autora pontua que um desafio para a formação do psicólogo escolar está na intencionalidade das instituições formadoras para que promovam um redirecionamento dos seus cursos, visando contemplar uma leitura mais ampla da realidade escolar e social, com maiores aproximações multidisciplinares,

mediadas por estágios curriculares que sejam efetivamente articulados às proposições teóricas abordadas.

No âmbito da formação, Petroni e Souza (2017) destacam que só é possível ao psicólogo se constituir como um agente de mudanças e transformações na medida em que tenha claro para si, desde a graduação, qual é o seu objeto de ação na escola ou em outros espaços educativos, qual seja, o desenvolvimento das funções psicológicas, do sujeito integral inserido em um contexto que o constitui. Assim, seu alvo deve ser as relações, os sujeitos em um contexto datado, histórico, político, econômico, de modo que se desvelem as possibilidades de transformações. Sua ação passa a ter, como intencionalidade, o sujeito em desenvolvimento.

Pode-se, em concordância com diversos autores (Silva-Neto et al., 2014; Guzzo et al., 2016), compreender o alcance social da formação em Psicologia: oferecer um percurso que permita ao estudante adentrar a escola e conhecer sua dinâmica. Essa atividade é essencial para que os futuros psicólogos possam entender como suas demandas são engendradas; saibam como as políticas sociais, econômicas, educacionais estão presentes no cotidiano escolar; sejam capazes de pensar o fenômeno educacional com base na ciência psicológica, na promoção da transformação e do desenvolvimento dos sujeitos; rompam com o que estão normatizado e cristalizado.

Em consonância com a literatura na área (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019; Marinho-Araújo & Almeida, 2015; Silva-Neto & Guzzo, 2012), compreende-se que a formação em Psicologia Escolar deve propiciar aos estudantes a possibilidade de conhecer, de modo crítico e reflexivo, a realidade escolar concreta em que ele pode atuar. Acredita-se na imprescindibilidade de experiências formativas nessa perspectiva para que se favoreça o amadurecimento de sua

consciência sobre as implicações da atividade educacional nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento humanos.

Essa pesquisa de doutorado norteou-se pela ideia de que a formação é um componente central para a apropriação e o domínio dos referenciais teóricos, das técnicas e dos instrumentos científicos desenvolvidos contemporaneamente na área de Psicologia Escolar. É importante ressaltar que não se defende um modelo único de formação a ser seguido, mas ressalta-se a relevância de ações formativas pautadas na teoria histórico-cultural, a qual aponta a imprescindibilidade de favorecer o processo de protagonista do estudante sobre sua própria história. Nesse estudo, compreendeu-se a formação para além de modelos e técnicas, mas, sobretudo, como um modo de preparar o futuro psicólogo para uma atuação que preze por trabalhar no, com e pelo coletivo e que, de maneira ética, colabore com os contextos de trabalho, intervindo de forma que mobilize o desenvolvimento de todos os sujeitos.

Cabe destacar ainda, que a formação em Psicologia Escolar na graduação é parte de uma formação mais abrangente em Psicologia, que deve estar voltada para a aquisição e compreensão de um conhecimento generalista da ciência e da profissão. Ao mesmo tempo, ressalta-se que é na formação inicial que o estudante deve estabelecer seus primeiros contatos com a área. Com isso, é necessária uma formação mais enfática acerca das reflexões construídas pela Psicologia Escolar, especialmente, baseada em concepções ampliadas sobre o fazer profissional do psicólogo na escola, implicada com a construção coletiva do sucesso escolar (Marinho-Araujo, 2014, 2016a).

Sustenta-se, nessa tese, a defesa pela relevância da apropriação e domínio consciente, na graduação, de pressupostos teóricos e metodológicos da área da Psicologia Escolar, bem como de propostas de intervenção nos espaços educacionais que privilegiam os processos relacionais ocorridos na instituição, com uma postura profissional mais

comprometida com a crítica social (Marinho-Araujo, 2014, 2016). Compreende-se, tal como afirma Marinho-Araujo e Neves (2007), que a formação nos cursos de graduação em Psicologia deve favorecer uma articulação real entre teoria e prática, pesquisa e intervenção em Psicologia Escolar.

É nessa direção que esse estudo se propõe a pesquisar os Serviços-Escola de Psicologia, defendendo a necessidade desses espaços dos cursos de graduação, oferecerem experiências formativas em Psicologia Escolar, propiciando oportunidades de contato dos estudantes com os contextos escolares, mobilizando os atores institucionais desses serviços a estreitarem as relações com as instituições educativas. Para que isso aconteça, acredita-se que as atividades dos SEPs devem ser ampliadas e redimensionadas na direção de uma incorporação da área, especificamente com maior inserção da Psicologia Escolar coadunada a uma atuação transformadora e emancipatória, pela via do diálogo e da parceria com e no coletivo escolar.

Dada a grande importância que o social assume nos fundamentos da teoria de Vygotsky (1931/2012, 1983/2012, 1982/2012), cuja concepção de homem é a de um sujeito histórico, datado e ativo, que se constitui no e pelo social, depreende-se que os fenômenos que permeiam a formação dos futuros psicólogos escolares devem ser construídos a partir desses sujeitos nas relações entre os próprios atores escolares. Entende-se que, para se o exercício de uma prática profissional crítica, é necessário que se busque conhecer os fenômenos, de forma complexa e multideterminada, sendo de extrema relevância ir ao contexto, atuar em parceria com os atores escolares e refletir sobre as ações voltadas à escola como um todo, para que se possa contribuir verdadeiramente com uma prática transformadora (Petroni & Souza, 2017).

Em suma, nesse estudo de doutorado, intenta-se colaborar com a formação em Psicologia Escolar que focalize a dimensão social da prática do psicólogo escolar, que

seja comprometida ética e politicamente com os cenários e contextos de atuação, de forma que seja possível construir uma atuação engajada na luta contra as desigualdades que caracterizam os grupos sociais, sobretudo aqueles que frequentam a escola pública. Espera-se fomentar posturas éticas, comprometidas, conscientes, contestadoras e reflexivas acerca da realidade que se apresenta nos contextos escolares, nas comunidades circundantes e aos atores que constroem as instituições educativas. Diante desse tema, que exigiu uma reflexão aprofundada, na próxima seção, como forma de evidenciar os questionamentos mobilizados pelos capítulos teóricos e aprofundar os aspectos metodológicos desse estudo, serão apresentadas as problematizações, as questões e os objetivos dessa pesquisa, para logo em seguida serem explicitados os pressupostos referentes à metodologia qualitativa e à Psicologia histórico-cultural, que irão fundamentar as escolhas teórico-metodológicas dessa investigação.

CAPÍTULO VI

QUESTÕES DE PESQUISA E OBJETIVOS DO ESTUDO

A elaboração de questões mobilizadoras e a identificação do problema configuram-se como momentos importantes no trabalho do pesquisador (Vygotsky, 1931/2012). A partir da estruturação das perguntas e dos objetivos é que o investigador constrói o desenho metodológico do seu estudo, a fim de nortear as principais escolhas teóricas e metodológicas ao longo do processo investigativo (Flick, 2009). Neste capítulo, serão apresentados a problematização, as questões e os objetivos geral e específicos que constituem a pesquisa, por meio da qual se defende a tese de que os Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia (SEPs) em Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Problematizações

A motivação para o desenvolvimento deste estudo decorre, principalmente, da relevância que a Psicologia Escolar assume na formação de psicólogos. Enquanto campo de reflexão teórica, pesquisa, produção de conhecimento e prática nos contextos escolares (Marinho-Araujo, 2016), a área possui uma robusta produção científica que possibilita o desenvolvimento de diversas competências específicas e necessárias aos futuros profissionais.

Para que se alcance uma boa formação em Psicologia Escolar são necessárias diversas iniciativas que visem construir respostas adequadas a essa complexa questão. Esta pesquisa tem a intenção de contribuir, especificamente, com reflexões acerca de como os Serviços-Escola (SEPs) nos cursos de formação em Psicologia necessitam contemplar adequadamente a Psicologia Escolar para colaborarem com uma efetiva formação na área. Esses serviços são importantes contextos de formação histórica e estão legalmente vinculados aos cursos de graduação em Psicologia (Arend & Motta, 2014;

Amaral et al., 2012; Gonçalves, 2018), além de aliar a formação profissional à prestação de serviços à comunidade (Oliveira, 2017; Silva, 2017; Silva et al., 2018).

Embora a área seja considerada um campo tradicional na formação em Psicologia no Brasil (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Peretta et al., 2015, Silva-Neto et al., 2017, Marinho-Araujo, 2016), foi apresentado pela revisão da literatura realizada nessa tese que ela ainda é pouco explorada no contexto dos SEPs. Diante da lacuna nas publicações científicas, acredita-se na relevância de se evidenciar as possibilidades de ações em Psicologia Escolar a serem planejadas nesse espaço. Os Serviços-Escola têm sido identificados por: a) favorecerem a promoção de uma formação profissional alicerçada no compromisso social (Flores & Pedroso, 2017; Fam & Ferreira Neto, 2019; Vivian et al., 2013); e b) possibilitarem a produção de conhecimento e formação por meio da pesquisa nos diversos campos de atuação do psicólogo (Borsa et al., 2013; Marcos, 2011; Oliveira, 2017). Contudo, ainda são frequentes ações formativas na área clínica nos Serviços (Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Gomes & Dimstein, 2015; Maravieski & Serralta, 2011; Pavoski, et al., 2018). Apesar desses indicadores, há forte potencialidade para ocorrerem também nesses espaços oportunidades de formação de excelência em Psicologia Escolar (Lima, 2011).

A presença dessa área nos SEPs é necessária para viabilizar aos discentes a construção de competências para atuação na complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional, proporcionando uma formação ampla aos futuros psicólogos, para que sejam capazes de construir ações comprometidas com a promoção dos processos de desenvolvimento humano, a conscientização e a emancipação social e crítica dos participantes dos cenários educativos. Defende-se que a maior inserção da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola pode potencializar processos formativos que considerem e valorizem os contextos escolares, compreendendo-os como importantes espaços da

atuação profissional, nos quais ocorrem significativos processos de aprendizagem, constituindo-se como locus privilegiado na mediação das funções psicológicas complexas nos sujeitos que, cotidianamente, participam desses contextos.

Optou-se por investigar os cursos de graduação em Psicologia de Goiás com o intuito de suscitar avanços nas produções relativas à formação na área, pois, como evidenciado pela literatura (Abadio, 2018; Campos, 2014; Rodrigues 2010), essa temática é lacunar no território goiano. Apesar da pesquisa se propor a investigar, especificamente, os processos formativos na área da Psicologia Escolar, anseia-se que ela possa contribuir para um melhor conhecimento da formação em Psicologia em Goiás, por meio da análise dos documentos normativos, das práticas formativas e da escuta dos docentes.

Destaca-se, ainda, que a intenção de fortalecer a formação em Psicologia Escolar no estado se configura como mais um motivo para a realização da pesquisa em Goiás. Essa proposta reveste-se de importância, pois apesar da inexistência de políticas públicas estaduais que assegurem a presença de psicólogos escolares nas instituições de ensino de Goiás, existe uma expectativa pelo ingresso desses profissionais nas escolas do estado a partir da regulamentação da Lei Federal nº 13.935 de 11/12/2019 (Brasil, 2019), que tornou obrigatória a presença de psicólogos escolares nas redes públicas de educação básica do Brasil.

Acredita-se, também, que serão produzidos importantes elementos acerca do *status* atual da formação em Psicologia em Goiás ao se pesquisar os SEPs como relevantes espaços dos cursos de graduação. A revisão de literatura realizada nesta tese de doutorado (Capítulo 3) encontrou uma escassa produção acadêmica sobre a formação nos SEPs neste estado (n=5), na qual os serviços foram utilizados apenas como espaço de recolha de informações para pesquisas, sem relatos de discussões sobre suas características e especificidades no processo formativo, não sendo encontrada nenhuma publicação a

respeito da Psicologia Escolar nesses contextos. Em conjunto a esses elementos, a constatação de que os SEPs ainda funcionam no modelo de Clínicas-escola (Fernandes, 2010; Gauy et al., 2015; Pavoski, et al., 2018) e a evidência da alta procura nos SEPs por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização (Bazanelli, 2012; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011; Lima, 2011) geraram inúmeras problematizações acerca do papel que esses Serviços assumem na formação em Psicologia em Goiás.

Diante dessa realidade lacunar é importante questionar se nesses serviços há o predomínio de uma abordagem formativa única ou se eles estão coadunados com a formação generalista, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011), e se têm oportunizado o desenvolvimento de competências vinculadas à área da Psicologia Escolar. Pode-se problematizar, também, se há de fato um grande número de encaminhamento de crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização a esses serviços e se as ações construídas junto a essa realidade estão vinculadas ao modelo tradicional interventivo, patologizante e individualizante que predomina nesses contextos; ou se, por outro lado, estão sendo construídas formas de acompanhamento alicerçadas nos conhecimentos da Psicologia Escolar crítica, que ampliam os significados atrelados à queixa e buscam o sucesso escolar, por meio do fortalecimento coletivo das instituições educativas e seus atores.

Essas especificidades tornam o estado de Goiás um lócus pertinente para sustentar as investigações deste estudo, que pretende construir informações e reflexões acerca da formação em Psicologia Escolar nos cursos de Psicologia no estado, ao mesmo tempo em que busca elaborar indicadores que fortaleçam a formação nessa área, especificamente nos Serviços-Escola. A inserção e a consolidação da Psicologia Escolar em contextos ainda pouco explorados imprime aos seus pesquisadores e profissionais uma série de

questionamentos. Diante das problematizações que foram levantadas nesta tese, nos capítulos teóricos e na revisão de literatura, sintetizam-se, a seguir, as questões que nortearam a pesquisa.

Questões problematizadoras

1. Quais são os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia em funcionamento do estado de Goiás e quais são suas principais características?
2. São desenvolvidas ações em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia de Goiás?
3. Como é o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola no estado de Goiás?

A partir dessas questões de pesquisa, procedeu-se à definição dos objetivos do presente estudo, apresentados a seguir.

Objetivo Geral

Investigar como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás.

Objetivos específicos

- Identificar quais Serviços-Escola existem nos cursos de graduação em Psicologia em Goiás
- Caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nos SEPs do estado de Goiás.
- Compreender o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola de Psicologia do estado de Goiás.
- Construir indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás.

CAPÍTULO VII

METODOLOGIA

Neste capítulo serão explicitados os pressupostos referentes à metodologia qualitativa e à Psicologia Histórico Cultural, fundamentos que sustentaram as escolhas teórico-metodológicas que orientaram a investigação deste estudo. Em seguida, proceder-se-á com a caracterização dos contextos da pesquisa, dos participantes, dos procedimentos e instrumentos, explicando-se acerca de como ocorreu a construção, a interpretação e a análise das informações.

A Pesquisa Qualitativa e as Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural

O debate a respeito dos pressupostos epistemológicos que alicerçam uma pesquisa constitui-se em um momento imprescindível à construção do conhecimento científico, visto que, sob a escolha de um método, estão implícitas concepções de homem, de ciência e de mundo (Vygotsky, 1931/2012). A forma como se decide pesquisar a realidade é inerente a uma determinada abordagem epistemológica, de modo que a discussão a respeito da articulação entre teoria e método deve anteceder à operacionalização da investigação e à definição dos instrumentos.

As escolhas metodológicas e a delimitação dos procedimentos para a construção de informações e análise de dados podem carecer de coerência se feitas descoladas dos objetivos e dos fundamentos teóricos. Esclarece Vygotsky (1931/2012, p. 47) que “a elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo”. A busca pelo método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação.

A presente pesquisa adotou uma abordagem qualitativa por auxiliar na compreensão das relações concretas firmadas entre os sujeitos, evidenciando significados, valores e símbolos advindos dos diferentes contextos sociais (Souza et al.,

2011). Para Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa é definida como “um campo interdisciplinar, transdisciplinar e, às vezes, contradisciplinar, que atravessa as humanidades, as ciências sociais e as ciências físicas” (p. 21). Os autores apontam que esse tipo de pesquisa utiliza diversas práticas materiais e interpretativas com o objetivo de visibilizar os aspectos qualitativos de fenômenos que não poderiam ser examinados ou medidos em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Já para Flick (2009), a pesquisa científica de base qualitativa caracteriza-se pelo entendimento da realidade como uma construção edificada sob significados sociais em que há uma ênfase no caráter processual e reflexivo para a produção de conhecimento.

Esse tipo de abordagem se configura como um processo interativo e dialógico de construção da informação, alicerçada na qualidade das relações estabelecidas pelo pesquisador com os sujeitos participantes, visando uma análise ampla das especificidades históricas, sociais e culturais do fenômeno investigado (Flick, 2009). A partir desses elementos, a pesquisa qualitativa enfatiza a forma como os sujeitos constroem o mundo à sua volta, assim como as perspectivas, percepções e sentidos dos participantes acerca de suas práticas cotidianas, exigindo a análise das dimensões objetivas e subjetivas que compõem as realidades do pesquisador e dos participantes (Flick, 2009).

Quando alicerçada a partir da Psicologia histórico-cultural, a pesquisa qualitativa demanda do pesquisador a compreensão do desenvolvimento humano como um processo complexo e integral, tendo sua gênese na relação do sujeito com a cultura, mediada simbolicamente nas relações históricas, partilhadas nos contextos sociais (Vygotsky, 1931/2012). Para se estudar o funcionamento psicológico do homem, Vygotsky (1982/2012), principal representante da Psicologia histórico-cultural, aponta que os métodos necessitam considerar o caráter complexo, dinâmico e multifacetado presente nas relações sociais que constituem, dialeticamente, o ser humano e a cultura.

Tendo como base o materialismo histórico-dialético, Vygotsky (1982/2012) evidenciou, no início do século XX, que a crise vivenciada pela Psicologia até então estava relacionada à compreensão que se tinha dos processos psicológicos e dos métodos que eram escolhidos para investigá-los. Para o autor, a Psicologia constituía-se como uma ciência do pensamento abstrato, em que a investigação dos processos psicológicos superiores estava sendo negligenciada. Segundo Vygotsky (1982/2012), a consciência deveria se constituir no grande objeto de estudo da Psicologia e, até aquele momento, encontrava-se compreendida de forma reduzida, seja pela visão demasiadamente objetiva do viés biologizante ou como um conceito puramente filosófico e subjetivista, não sendo entendida em sua origem social.

Em consonância a esta ideia, Luria (1976/2013) aponta que o enfoque dado à gênese da consciência humana pela Psicologia histórico-cultural se constitui como diferença radical entre essa abordagem teórica e a Psicologia tradicional. Para o autor, a abordagem histórico-cultural compreende a consciência como uma forma superior da psique, especificamente humana, que não tem origem “nem nas profundidades da alma, nem nos mecanismos cerebrais, mas sim na relação do homem com a realidade, em sua história social, estritamente ligada ao trabalho e a linguagem” (p. 23). Assim, a Psicologia histórico-cultural postula que a consciência deve ser estudada a partir das relações sociais e compreendida vinculada ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, visto que ela vai se consolidando pela apropriação da cultura, por meio da atividade mediada que transforma a realidade.

Para Vygotsky (1931/2012), os processos psicológicos superiores são de natureza qualitativamente diferente dos elementares, o que, conseqüentemente, conduz à exigência da utilização de métodos distintos de investigação para compreendê-los. De acordo com o autor, a particularidade da condição humana consiste no desenvolvimento das funções

psicológicas superiores, que são os mecanismos intencionais, os processos voluntários e as ações controladas de forma consciente pelo próprio sujeito. Diferente dos processos elementares, que são inatos e determinados pela maturação biológica, as funções psicológicas superiores possuem origem nas relações entre as pessoas com o contexto social e cultural em que estão imersas, e desenvolvem-se pela mediação semiótica, isto é, por meio de instrumentos físicos e simbólicos que constituem os processos de desenvolvimento das FPS pela internalização dos conteúdos/práticas sociais mediatizadas culturalmente.

Para orientar o estudo metodológico dessas funções psicológicas mais complexas, Vygotsky (1982/2004) apresenta três princípios orientadores. São eles: (a) análise do processo, e não do objeto; (b) análise explicativa *versus* descritiva; e (c) desenvolvimento histórico dos processos psicológicos. Tais características norteiam a opção metodológica desta pesquisa e o papel ativo e interativo que perpassam as intencionalidades do pesquisador ao longo da realização desta investigação.

Contrapondo-se à Psicologia do início do século XX, na qual as funções psicológicas eram compreendidas de forma dissociada da vida material, Vygotsky (1982/2004) apresenta como primeiro princípio metodológico a necessidade de, no percurso de investigação, analisar a ocorrência processual e global dos fenômenos psicológicos complexos. A característica da recolha e análise das informações da pesquisa incide sobre a dinamicidade dos fenômenos como um todo e em movimento. A ênfase dos estudos em Psicologia “requer uma exposição dinâmica dos principais pontos constituintes da história dos processos” (p. 81), e não de objetos, que se mantêm estáveis, isolados e fixos ao longo do tempo. A pesquisa deve visar o conhecimento e o estudo da historicidade dos processos como movimentos dialéticos, isto é, contemplando o fluxo das relações temporalmente, bem como os seus contextos e suas transformações.

O segundo princípio diz respeito à necessidade de se privilegiar a explicação em vez da pura descrição, isto é, a imprescindibilidade de se investigar a gênese e as bases dinâmico-causais subjacentes ao fenômeno, em vez de apenas analisá-lo do ponto de vista de seus aspectos externos, de forma descritiva. A partir desse princípio teórico metodológico, o processo de análise deve estabelecer as conexões entre os fatos e as relações que constituem o objeto de estudo em suas múltiplas determinações e relações de sentido. Conforme Vygotsky (1982/2004), a pura descrição do objeto ou fenômeno balizada nos meros aspectos de sua aparência reduz a complexidade que os sentidos apreendidos em processos comunicativos podem evidenciar, especialmente a partir da análise de sua gênese e constituição.

O terceiro princípio teórico-metodológico, por fim, refere-se à importância, na análise, de se concentrar no processo e não no produto, de se valorizar o percurso da pesquisa em contraponto apenas com o seu resultado final. Esse princípio está estreitamente vinculado ao primeiro, por tratar-se da análise do desenvolvimento histórico dos processos psicológicos e da busca pela “desnaturalização dos fenômenos a partir de um olhar que enfoca sua historicidade e a complexidade das relações que o instituíram” (Vygotsky 1982/2004, p. 29). Dessa maneira, o objetivo da pesquisa é estudar o fenômeno em seu processo vivo, pautado em uma noção dinâmica e histórica do psiquismo e do sujeito, que se baseia na compreensão daquilo que só pode ser entendido enquanto processo, como algo que está em movimento.

Com esse princípio, Vygotsky (1982/2004) mostra como o pesquisador faz parte da situação de pesquisa e como sua ação propicia efeitos sobre os sujeitos participantes. O caminho, o transcorrer da pesquisa, as relações entre pesquisador e participantes, os contextos onde ocorrem a pesquisa, os instrumentos utilizados já fazem parte dinâmica da pesquisa em termos de processo e resultados, ou seja, aquilo que ocorre na investigação

já é considerado como resultado. A pesquisa, nessa perspectiva, deve abranger o curso de desenvolvimento em todas as suas fases e mudanças. Acompanhar esse movimento permitirá a compreensão do objeto de pesquisa na sua origem relacional com outros acontecimentos, transcendendo a consideração apenas da manifestação externa, exigindo que o pesquisador esteja no contexto, participando da dinamicidade dos fenômenos.

A partir dos princípios mencionados, concebe-se que uma pesquisa qualitativa fundamentada na perspectiva histórico-cultural não deve se voltar apenas para os resultados finais de um procedimento, para o produto pronto, mas, sim, para o desenvolvimento do próprio processo e dos diferentes fatores que o constituem. Dessa forma, as questões formuladas para a pesquisa baseada nessa perspectiva estão orientadas para a compreensão dos fenômenos na sua complexidade e em seu acontecer histórico (Freitas, 2002).

Esses princípios auxiliam na compreensão dos objetivos da presente pesquisa de doutorado, em que as contribuições da articulação entre Psicologia Escolar e os SEPs na formação na área foram analisadas não como produtos acabados, como ações formativas consolidadas, mas, ao contrário, essas contribuições foram concebidas como processos, investigadas a partir das variadas relações que as constituem. Por esses motivos, a formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola foi pesquisada em suas dimensões políticas, econômicas e culturais, pelas práticas e vozes dos participantes desses contextos por se acreditar que a análise dessa forma viabiliza a compreensão da totalidade relacional do fenômeno investigado.

Como desdobramento desses princípios, coloca-se como fundamental para o desenvolvimento da investigação o contato direto com o contexto estudado, compreendendo a figura do pesquisador como não neutra, mas determinante na relação estabelecida com os sujeitos da investigação (Vygotsky, 1982/2004). As reflexões de

Vygotsky (1982/2004) a respeito do método também revelam que, na construção das informações, os elementos que surgem necessitam ser minuciosamente analisados e interpretados com base nos conhecimentos construídos no decorrer da investigação, como forma de garantir o rigor metodológico.

Ainda sobre esses aspectos, Vygotsky (1982/2004) evidencia que há uma relação inseparável entre o método e o objeto de investigação que constitui o processo de pesquisa. A elaboração do método é, concomitantemente, premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação, tornando-se indispensável que o pesquisador se interesse mais com o processo em observação do que com seu produto na construção dos procedimentos metodológicos. Como aponta o autor, o objeto, a princípio, não se revela totalmente; para acessá-lo em sua integridade são exigidas sucessivas aproximações. Para articular a teoria e o método de investigação dos processos psicológicos, Vygotsky (1987/2008) propõe um conceito: a unidade de análise. Nas palavras do autor:

Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. A chave para explicar certas propriedades da água não é a sua fórmula química, mas o estudo das moléculas e do movimento molecular. De igual maneira, a célula viva, que conserva todas as propriedades fundamentais da vida, próprias do organismo vivo, é a verdadeira unidade de análise biológica. A Psicologia que deseje estudar as unidades complexas precisa entender isso. Deve substituir o método de decomposição em elementos pelo método de análise que desmembra em unidades. Deve encontrar essas propriedades que não se decompõem e se conservam, são inerentes a uma dada totalidade enquanto unidade, e descobrir aquelas unidades em que essas propriedades estão representadas em um aspecto contrário para, através dessa

análise, tentar resolver as questões que se lhe apresentam (Vygotsky, 1987/2008, p.8).

Com esse conceito de unidade de análise, Vygotsky (1987/2008) supera a tradicional interpretação da realidade por elementos, em que as partes são analisadas de forma funcional e atomística. A concepção apresentada pelo autor reveste-se de importância, pois possibilita uma análise complexa e global. Vygotsky (1987/2008) defende a impossibilidade de se estudar fala, ação e percepção em separado, pois são funções psicológicas integradas. O autor sustenta a tese de que a palavra se configura como a unidade de análise privilegiada dos processos psicológicos superiores, pois a mesma consiste na interseção entre pensamento e linguagem; ela retém, em si, a relação historicamente constituída entre os processos psicológicos superiores contendo suas propriedades. A análise, portanto, deve ser abrangente, uma vez que os elementos vão adquirindo novos significados quando, no processo histórico, são colocados em relação com o todo em que estão integrados.

Com esses postulados, entende-se que é no interior das relações sociais que os significados são produzidos pelos sujeitos; é por meio da atividade humana coletiva, indissociável das condições e possibilidades de seu contexto histórico, que a articulação entre linguagem e pensamento se concretiza e novos sentidos podem emergir (Vygotsky, 1931/2012). Mediante tais compreensões, um dos papéis do pesquisador nesta pesquisa foi conhecer a forma como os sujeitos se relacionam com os demais e com o fenômeno investigado, entendendo como tais movimentos possibilitam a emergência de novas sínteses e apropriações da realidade. São os fundamentos sobre a relação entre pensamento e linguagem que permitem, a partir da descrição da fala e seu conteúdo explícito, aprofundar significados e sentidos para, então, acessar o pensamento dos sujeitos.

Mediante as considerações empreendidas a partir dos pressupostos da pesquisa qualitativa, e em consonância com os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, a configuração metodológica desta pesquisa privilegiou, por meio de um questionário eletrônico com diversas questões abertas, a livre expressão dos participantes da pesquisa. Acredita-se que uma das importantes contribuições de Vygotsky (1931/2012; 1982/2004; 1982/2012) foi possibilitar o redirecionamento do foco dos estudos na área da Psicologia para o sujeito no contexto de suas relações sociais. Assim, nesta pesquisa foram adotados procedimentos e instrumentos que situem o sujeito em posição ativa de expressão.

As contribuições metodológicas de Vygotsky (1982/2004; 1982/2012) são evidenciadas neste estudo em razão de sua pertinência e atualidade para a construção de pesquisas em Psicologia. Como apontam Zanella, Reis, Titon, Urnau e Dassoler (2007), ao apresentar o ser humano “não como subjetivo abstrato e nem como objetivo mecanicista, mas como, num movimento dialético, constituído e constituinte nas e pelas relações sociais, semioticamente mediadas” (p. 28), Vygotsky (1982/2004) se distancia das perspectivas psicológicas que analisavam o sujeito de forma isolada de suas relações sociais e que simplificavam a complexidade da constituição do psiquismo humano. Mediante tal perspectiva, compreende-se que a investigação deve entender como a realidade social é apropriada pelas pessoas, pois ao se isolar elementos perde-se o conhecimento tanto das partes que compõem o todo, quanto da própria totalidade.

Esta pesquisa fundamentou-se na abordagem histórico-cultural por entender que, entre diversas contribuições, há o destaque para a interdependência entre objeto de pesquisa, método adotado na investigação e produção de conhecimentos decorrente. De acordo com Delari Junior (2015), “em uma orientação histórico-cultural, a verdade sobre a realidade humana só é objeto de busca da investigação científica na medida em que é vista como questão prática, como pertinente à transformação daquela mesma realidade”

(p. 45). Portanto, compete ao pesquisador não apenas apreender o fenômeno, mas compreender suas potencialidades para transformações, mobilizando a emancipação humana por meio da relação com o outro.

Mediante tais conceitos, defende-se que a ação do pesquisador deve ser perpassada pela análise das experiências e práticas presentes no contexto de intervenção, de forma contextualizada e histórica, desconstruindo dicotomias, linearidades, simplificações e determinações (Silveira et al., 2010). A formação em Psicologia Escolar é uma questão complexa, configurando-se em um conjunto de fatores sociais, políticos e econômicos cujas interações proporcionam a emergência de inúmeros processos de ensino e aprendizagem. É importante que, ao investigar esse tema, o pesquisador considere esses fatores na construção do método de coleta e análise das informações para compreender a função dos Serviços-Escola na graduação em Psicologia.

Nesta pesquisa, foram combinados diversos procedimentos e instrumentos como questionários aos coordenadores de SEPs, estudo de caso de um SEP no estado, e análise documental do projeto pedagógico e regimento de um SEP. Esperou-se, com essa diversidade metodológica, favorecer a maximização da atividade de reflexão quanto à realidade social complexa e multifacetada que compõe a formação em Psicologia Escolar. A interação transversalizada entre esses procedimentos forneceram ricas possibilidades analíticas se comparada à utilização isolada de cada uma dessas ferramentas, contribuindo para um melhor entendimento do problema de pesquisa (Flick, 2009).

Os fundamentos vygotskynianos (Vygotsky, 1982/2004) são, portanto, a base orientadora desta investigação, desde o planejamento até a operacionalização e a análise. A partir das reflexões apresentadas neste capítulo, o presente estudo elegeu como instrumentos e procedimentos centrais algumas ferramentas de natureza interativa, que colocaram os sujeitos e o pesquisador em posição participativa frente à construção do

conhecimento. A seguir, serão apresentados o contexto, os participantes, bem como os procedimentos para construção das informações e, por fim, os procedimentos previstos para a análise das informações.

Contexto e cenário do estudo: Definição do campo de investigação

Foi considerado como contexto dessa pesquisa o estado de Goiás, unidade federativa do Brasil que ocupa o 7º lugar na extensão territorial do país com 340.203 km². Ele abriga um contingente de 7.113.540 milhões de habitantes, sendo o estado mais populoso da Região Centro-Oeste e o 12º do Brasil. Goiás tem um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,769, ocupando a décima posição entre as unidades federativas brasileiras (IBGE, 2020). O estado é dividido em seis regiões geográficas intermediárias e imediatas¹⁴, nomeadas a partir do município considerado o centro urbano local daquela área: Goiânia; Itumbiara; Rio Verde; São Luís de Montes Belos-Iporá; Porangatu-Uruaçu; Luziânia- Águas Lindas de Goiás (IBGE, 2020).

A rede de educação do estado é a mais extensa do Centro-Oeste do país, composta por 1.960 unidades pré-escolares, 3.512 estabelecimentos de ensino fundamental, 866 escolas de nível médio e 96 instituições de nível superior (IBGE, 2017). No total, são 1.317.028 estudantes matriculados e 66.902 docentes registrados no sistema de ensino estadual. Na educação superior, no ano de 2017, foram realizadas 251.423 matrículas, com 30.067 estudantes concluintes (INEP, 2018). A rede de ensino superior em Goiás é composta por 85 instituições de ensino superior (IES) privadas e 11 instituições públicas; dessas, quatro são IES municipais, três Universidades Federais, duas IES estaduais e dois

¹⁴As regiões geográficas intermediárias e imediatas, no Brasil, orientam a divisão geográfica regional do país, segundo a composição elaborada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Foram instituídas em 2017 para a atualização da divisão regional brasileira e correspondem a uma revisão das antigas mesorregiões e microrregiões, respectivamente, que estavam em vigor desde o quadro criado em 1989.

são Institutos Federais de Ciência e Tecnologia. Cabe destacar que, até o ano de 2018, existia apenas uma Universidade Federal no estado; em março de 2018, foram criadas, por decreto presidencial, a Universidade Federal de Catalão (UFCAT) e a Universidade Federal de Jataí (UFJ), como desmembramento da Universidade Federal de Goiás (UFG).

O cenário de investigação deste estudo foi constituído pelos cursos de graduação em Psicologia de Goiás e seus Serviços-Escola. Para a identificação da oferta do curso de Psicologia no estado, realizou-se uma pesquisa junto ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação MEC/INEP (Cadastro e-MEC¹⁵), bem como às IES e seus respectivos endereços eletrônicos. Essa é a base de dados oficiais da educação superior no Brasil elaborado pelo MEC/INEP. Ela abriga informações sobre IES públicas e privadas e permite acesso aberto e gratuito a esses dados, ainda que restringindo algumas informações. A consulta ao Cadastro e-MEC pode ser realizada por quatro vias: interativa, textual, avançada e IES extintas. Neste estudo, como procedimento de acesso às informações, em janeiro de 2021 foi realizada a busca avançada nesse cadastro dos cursos de Psicologia em atividade no estado de Goiás.

Na plataforma e-MEC foram obtidos os nomes das instituições de ensino, cidades, *sites*, telefones, carga-horária dos cursos, natureza-administrativa, quantidade de vagas autorizadas, data de início e funcionamento dos cursos e o nome do reitor/dirigente principal pela IES. Essas informações foram exportadas para o MS Excel®, no formato de planilhas de relatórios, e organizadas para tratamento dos dados relevantes para a investigação. Os resultados das buscas no Cadastro e-MEC sinalizaram para o registro de 40 cursos de Psicologia em atividade, sendo seis deles sem informações de início de funcionamento, constando apenas a data do ato de criação do curso, conforme apresentado na Tabela 8.

¹⁵ <https://emec.mec.gov.br/>

Tabela 8

Cursos de Psicologia no estado de Goiás por nome da instituição, natureza administrativa, data de início de funcionamento e cidade de localização

N	Instituição	Natureza Adm	Data de Início	Cidade
1	Centro Universitário Alfredo Nasser	Privada	02/01/2017	Aparecida de Goiânia
2	Centro Universitário Alves Faria	Privada	06/08/2007	Goiânia
3	Centro Universitário Brasília do Estado de Goiás	Privada	06/01/2017	Montes Belos de Goiás
4	Centro Universitário Cambury	Privada	15/02/2005	Goiânia
5	Centro Universitário de Anápolis	Privada	10/02/2014	Anápolis
6	Centro Universitário de Desenvolvimento do Centro Oeste	Privada	20/03/2019	Valparaíso de Goiás
7	Centro Universitário de Goiânia	Privada	18/02/2020	Goiânia
8	Centro Universitário de Mineiros	Privada	13/02/2012	Mineiros
9	Faculdade Anhanguera de Anápolis	Privada	14/02/2005	Anápolis
10	Faculdade Anhanguera de Valparaíso	Privada	13/08/2018	Valparaíso de Goiás
11	Faculdade Central de Cristalina	Privada	Não iniciado	Cristalina
12	Faculdade de Inhumas - Fac-Mais	Privada	Não iniciado	Inhumas
13	Faculdade de Iporá	Privada	17/11/2016	Iporá
14	Faculdade Estácio de Sá de Goiás	Privada	01/02/2011	Goiânia
15	Faculdade Integrada de Palmeiras de Goiás	Privada	Não iniciado	Palmeiras de Goiás
16	Faculdade Linear	Privada	17/12/2018	Águas Lindas
17	Faculdade Metropolitana de Anápolis	Privada	06/08/2018	Anápolis
18	Faculdade Morgana Potrich	Privada	14/07/2011	Mineiros
19	Faculdade Pitágoras de Goiânia	Privada	12/08/2019	Goiânia
20	Faculdade Quirinópolis	Privada	29/01/2018	Quirinópolis
21	Faculdade Santa Rita de Cássia	Privada	11/07/2017	Itumbiara
22	Faculdade Una de Jataí	Privada	Não iniciado	Jataí
23	Faculdade UNIBRAS de Goiás	Privada	05/02/2018	Rio Verde
24	Faculdade UNIBRAS do Norte Goiano	Privada	12/08/2019	Porangatu
25	Faculdade Unida de Campinas	Privada	24/01/2018	Goiânia
26	Faculdade Univeritas Universus Veritas Anápolis	Privada	Não iniciado	Anápolis
27	Faculdade Univeritas Universus Veritas de Goiânia	Privada	Não iniciado	Goiânia
28	Faculdades Integradas Da América do Sul	Privada	01/08/2019	Caldas Novas
29	Faculdades Integradas Iesgo	Privada	02/02/2010	Formosa
30	Instituto De Pós-Graduação e Graduação	Privada	05/08/2019	Goiânia

31	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara	Privada	01/08/2005	Itumbiara
32	Instituto Universitário Una de Catalão	Privada	01/02/2014	Catalão
33	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	Privada	03/08/1973	Goiânia
34	Universidade de Rio Verde	Privada	10/03/2002	Rio Verde
35	Universidade Estadual de Goiás	Pública Estadual	06/08/2018	Inhumas
36	Universidade Federal de Catalão	Pública Federal	06/03/2007	Catalão
37	Universidade Federal de Goiás	Pública Federal	06/03/2006	Goiânia
38	Universidade Federal de Jataí	Pública Federal	26/02/2007	Jataí
39	Universidade Paulista	Privada	09/02/2000	Goiânia
40	Universidade Salgado de Oliveira	Privada	02/02/2012	Goiânia

Pelas informações da Tabela 8, constata-se que, dos 40 cursos de graduação em Psicologia em atividade em Goiás, 15 estão localizados na região metropolitana da capital (Aparecida de Goiânia, Goiânia e Inhumas) e 25 no interior do estado, especificamente em 19 cidades diferentes. Em relação às regiões geográficas intermediárias e imediatas desses cursos, pode-se verificar sua distribuição na Tabela 9:

Tabela 9

Quantidade de cursos de Psicologia nas Regiões Geográfica Imediata de Goiás.

Região Geográfica Imediata	Quantidade de cursos
Goiânia	21 cursos
Rio Verde	7 cursos
Luziânia-Águas Lindas de Goiás	5 cursos
Itumbiara	3 cursos
São Luís de Montes Belos-Iporá	3 cursos
Região de Porangatu-Uruaçu	1 curso

Com as informações presentes na Tabela 9, é evidenciada também a grande expansão na oferta de cursos de Psicologia no estado de Goiás a partir dos últimos quatro anos, quando começaram a funcionar 21 novos cursos de graduação; desses, quatro foram

em 2016, quatro em 2017, oito em 2018 e cinco em 2019, apresentando um crescimento de 53% no número de cursos, e o implemento de 3.270 novas vagas anuais autorizadas. De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Superior (INEP, 2018), em 2017 existiam 7.495 estudantes matriculados nos cursos de Psicologia em Goiás, sendo 981 matrículas em instituições públicas e 6.514 em instituições privadas.

Acerca da atuação profissional da Psicologia no estado, especificamente no campo da Psicologia Escolar, publicações (David, 2017; Naves, 2015; Rodrigues, 2011; Rodrigues & Pedroza, 2012; Santana, 2019) mostram que a inserção de psicólogos nas instituições educativas em Goiás ainda é incipiente nos âmbitos municipal e estadual. Não existe política pública em nível estadual que garanta a presença de psicólogos nas instituições de ensino. Em 2018, foi aprovado pela Assembleia Legislativa do estado o Projeto de Lei nº 3.253/17, que tinha como objetivo tornar obrigatória a presença de psicólogos escolares na rede pública para atuarem junto à educação básica de educação; porém, o projeto foi vetado pelo governador à época.

Uma nova proposta normativa acerca da regulamentação da presença de profissionais da Psicologia Escolar nas escolas públicas do estado vem tramitando na Assembleia Legislativa de Goiás. É o Projeto de Lei (PL) nº 167 de 21/03/2019, que dispõe sobre a obrigatoriedade da presença de psicólogos escolares nas redes públicas de ensino fundamental e médio em todo o estado. Enquanto esse PL não é aprovado, existe uma expectativa pelo ingresso desses profissionais nas escolas de Goiás a partir da regulamentação da Lei Federal nº 13.935 de 11/12/2019 (Brasil, 2019), que tornou obrigatória a presença de psicólogos escolares nas redes públicas de educação básica do Brasil. De acordo com essa normativa, os sistemas de ensino teriam um ano, a partir da data de publicação da Lei, para tomarem as providências necessárias ao cumprimento de suas disposições; entretanto, até o momento, ela não se tornou realidade no país.

Diante desse cenário, pode-se vislumbrar a importância dos SEPs como espaço de formação profissional do psicólogo, especificamente da Psicologia Escolar, visto que são aproximadamente 40 unidades presentes em todas as regiões do estado intervindo junto à população de, no mínimo, 19 municípios, com o objetivo de formar profissionais para atuarem nas diversas áreas da Psicologia e oferecer serviços psicológicos à comunidade. Entre as áreas de formação, defende-se que investigar a Psicologia Escolar nesses contextos se constitui como uma atividade socialmente relevante ao possibilitar o aprimoramento da formação e da atuação dos cursos instalados no estado. Do ponto de vista científico, a pesquisa se justificava nesse contexto por pretender produzir conhecimento e ações na área da Psicologia Escolar, consolidando o seu compromisso social com a formação dos futuros psicólogos de Goiás.

Participantes

Os participantes deste estudo foram coordenadores dos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia do estado de Goiás. Após contatos iniciais para explicação da pesquisa, realizados via *e-mail*, e pelo envio do *folder* de apresentação do estudo (Anexo 3), os critérios de exclusão foram a disponibilidade e o interesse em participar e a concordância e assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e esclarecido (Anexo 4) *on-line*.

A seção seguinte discorrerá sobre o desenho metodológico desse trabalho. O ponto de partida da investigação fundamentou-se na tese de que os Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia (SEPs) em Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Percursos e percalços metodológicos: A realização de uma pesquisa no contexto da Pandemia

Antes de se apresentar os procedimentos metodológicos deste estudo, é importante destacar que, durante o planejamento do desenho metodológico, foi desencadeada uma grave crise mundial de saúde devido à propagação de um novo Coronavírus, denominado *Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavírus 2* (SARS-CoV-2, Síndrome Respiratória Aguda Grave 2), que provoca a Coronavírus Disease 2019, COVID-19 (Souza, 2020). Alguns dados históricos, embora ainda muito recentes para uma análise rigorosa, revelaram uma diferenciada dinâmica espaço-temporal da doença no mundo e no Brasil, com implicações no cotidiano da vida da população em nível global, chamando a atenção pelo alcance que teve e pela velocidade com a qual se disseminou.

Considerado o maior desafio sanitário do século XXI (Croda & Garcia, 2020; Goodman & Borio, 2020; Souza, 2020), a pandemia da COVID-19 teve seu primeiro anúncio em dezembro de 2019, por meio de um comunicado do governo chinês à Organização Mundial de Saúde (OMS, 2020) sobre um surto de uma doença, semelhante a uma pneumonia, com suspeita de ser provocada por uma nova cepa de Coronavírus. Em janeiro de 2020, as autoridades confirmaram se tratar de um tipo diferente de vírus e, ainda no mesmo mês, a OMS emitiu alerta de emergência de Saúde Pública de importância internacional devido à velocidade com a qual a doença se espalhava entre os continentes. Na América Latina, o primeiro caso registrado foi em São Paulo, no Brasil, no dia 26 de fevereiro de 2020 (Croda & Garcia, 2020). Em 11 de março a situação foi classificada, oficialmente, como uma pandemia pela OMS, embora já se apresentasse em quase todos os continentes desde fevereiro (OMS, 2020).

Como informam Bezerra, Silva, Soares e Silva (2020), com a chegada da COVID-19 no Brasil diversas medidas de controle e prevenção à doença foram tomadas pelas autoridades sanitárias locais, em diferentes esferas administrativas (governo federal, governos estaduais e municipais). Em 3 de fevereiro de 2020, o Ministro da Saúde

declarou estado de emergência em saúde pública de importância nacional (Brasil, 2020a), reforçada em 20 de março de 2020 pelo Congresso Nacional, que decretou situação de calamidade pública em todo o país até a data de 31 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020b). Apesar da subnotificação e da falta de testes para o registro de informações, até o dia 22 de junho de 2022, 31.818,827 casos foram confirmados no país, com 669.390 óbitos. (Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering, 2022).

Embora as medidas adotadas se diferenciasssem de uma região para outra do Brasil, a estratégia de proteção mais difundida pelas autoridades foi a prática do distanciamento social. Essa ação foi considerada, no cenário mundial, como o procedimento mais eficaz para o controle da disseminação da contaminação na população. Até o momento da definição do desenho metodológico dessa pesquisa (março de 2021), esse problema de saúde ainda não possuía tratamento farmacológico comprovado (Goodman & Borio, 2020), e apenas duas vacinas haviam obtido registro definitivo no país, (Galzo, 2021); porém, esses imunizantes ainda não estavam disponíveis em grande proporção à população brasileira. Entretanto, no período de finalização dessa tese, em junho de 2022, tem-se a imunização de 78% da população total do país com a aplicação de duas doses ou dose única da vacina - 167.089.895 pessoas (Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering, 2022).

Em Goiás, contexto dessa pesquisa, por meio do Decreto nº 9.633 de 13/03/2020 do Governador¹⁶ (Governo de Goiás, 2020a) foi determinada situação de calamidade pública no estado. Entre as diversas medidas do referido Decreto, destacam-se: a

¹⁶ Em Goiás, o estado de calamidade pública foi reafirmado por diversos outros dispositivos legais subsequentes a esse. Até momento da definição do desenho metodológico dessa pesquisa, março de 2021, o instrumento legal empregado pelo Governo do Estado foi o Decreto nº 9.778 de 08/01/2021, que prorrogou o estado de emergência na saúde pública, por causa da pandemia do Coronavírus, até o dia 30 de junho de 2021 (Governo de Goiás, 2021).

suspensão das aulas presenciais em todas as instituições de ensino e a recomendação do distanciamento social a toda população como meio mais seguro de proteção à infecção pelo novo Coronavírus.

Naquele contexto, além de dúvidas em relação à saúde e à ansiedade própria do pesquisador, a Pandemia da COVID-19 desencadeou a necessidade de se alterar alguns procedimentos da pesquisa. O desenho metodológico deste estudo será apresentado na próxima seção, especificando cada uma das etapas que compuseram o processo de investigação.

Desenho Metodológico: Caminhos para a Construção das Informações

O procedimento inicial desta etapa constou da submissão do projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília, aprovado sob o Parecer nº 30592220.0.0000.5540 (Anexo 5), conforme orientado pela Resolução nº 510 de 07/04/2016, do Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde, e pela Resolução nº 010/2012, do Conselho Federal de Psicologia, as quais versam sobre os aspectos éticos e legais de pesquisa envolvendo seres humanos. Após a obtenção da aprovação do Comitê de Ética, tiveram início as três etapas planejadas para o processo de construção das informações deste estudo: 1) a 1ª etapa procurou caracterizar os Serviços-Escola de Psicologia existentes no estado, identificar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nesses serviços; 2) a 2ª etapa buscou compreender o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola de Psicologia do estado de Goiás; 3) a 3ª etapa consistiu na construção de indicadores para ampliarem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás. A relação estabelecida entre os objetivos desse estudo e as etapas metodológicas da pesquisa estão evidenciadas na Tabela 10.

Tabela 10

Objetivos do estudo e sua correlação com o desenho metodológico da pesquisa

Objetivos	Etapa	Procedimentos	Instrumentos
<p>Identificar quais Serviços-Escola existem nos cursos de graduação em Psicologia em Goiás.</p> <p>Caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nos SEPs do estado de Goiás.</p>	<p>1ª Etapa Caracterização dos SEPs em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar.</p>	<p>Identificação dos SEPs no estado.</p> <p>Convite aos coordenadores para participação na pesquisa.</p> <p>Aplicação e análise de questionários <i>on-line</i>.</p>	<p>Folder de apresentação da pesquisa.</p> <p>Formulário para registro do levantamento inicial das IES com cursos de Psicologia no estado de Goiás.</p> <p>Questionário eletrônico com questões abertas e fechadas</p>
<p>Compreender o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola de Psicologia do estado de Goiás.</p>	<p>2ª Etapa Estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) do curso de Psicologia da UFCAT.</p>	<p>Caracterização da estrutura formativa, administrativa e física do curso de Psicologia da UFCAT e do Serviço-Escola.</p>	<p>Tabela para levantamento das informações sobre funcionamento do curso de Psicologia da UFCAT.</p> <p>Tabela para análise das informações do funcionamento do CEAPSI.</p>
		<p>Análise de documentos relacionados aos processos pedagógicos e ao funcionamento do CEAPSI.</p>	
<p>Construir indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás.</p>	<p>3ª Etapa Construção de indicadores que ampliem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás.</p>	<p>Análise dos questionários <i>on-line</i>.</p>	<p>Questionário eletrônico.</p> <p>Tabelas com as informações obtidas sobre o funcionamento do CEAPSI.</p>
		<p>Construção de indicadores em Psicologia Escolar nos Serviços Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás.</p>	

Nas próximas subseções, cada uma das três etapas descritas na Tabela 10 serão apresentadas e detalhadas. Os procedimentos metodológicos da pesquisa, bem como os instrumentos utilizados serão pormenorizados e discutidos a partir dos objetivos do estudo.

1ª Etapa – Caracterização dos SEPs em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar

Na primeira etapa desta pesquisa, com o objetivo de identificar quais eram os Serviços-Escola existentes nos cursos de graduação em Psicologia no estado de Goiás, foi realizado o contato telefônico com cada um dos 40 cursos de Psicologia em atividade no estado que constavam no banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação MEC/INEP (Cadastro e-MEC). A partir das informações advindas desses telefonemas, foram preenchidos os formulários de registro do contato com as IES e seus Serviço-Escola (Anexo 6), construídos para a organização desta fase da pesquisa. As informações foram referentes à: (a) registros sobre as IES e SEP; (b) dados de identificação do coordenador. Com essas informações foram enviados *e-mails* para os participantes com o *folder* de apresentação do estudo (Anexo 3) e a solicitação da colaboração com a pesquisa.

Foi possível estabelecer contato telefônico e eletrônico (via e-mail) com cada uma das 40 IES identificadas pela consulta ao banco de dados do Cadastro e-MEC, e verificar quais cursos de Psicologia estavam, de fato, em funcionamento no estado, e quais deles possuíam Serviço-Escola de Psicologia ativos. Com os coordenadores dos Serviços foi realizado outro procedimento dessa etapa, que foi aplicação de questionários *on-line*, na plataforma *Google Docs*, com o objetivo de caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nos SEPs desse estado. Como instrumento metodológico, o uso de questionários eletrônicos é uma ferramenta bastante utilizada em pesquisas

realizadas por meio da *internet* e para recolha de informações, por ser uma via de acesso rápido para aplicação, de fácil controle e *follow-up* de respostas (Vasconcellos & Guedes, 2017).

A aplicação de questionário foi feita junto aos coordenadores dos serviços por compreender-se que esses atores são relevantes mediadores no entendimento e na execução da formação, dos projetos pedagógicos e dos Regimentos dos Serviços-Escola desses cursos, possibilitando informações relevantes para a consecução dos objetivos deste estudo. O roteiro desse questionário encontra-se no Anexo 7. Cabe destacar que para o preenchimento do instrumento era necessário que os participantes assinassem, eletronicamente, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (Anexo 4). Após a concordância com o TCLE, que foi enviado para o e-mail dos participantes, os coordenadores foram conduzidos, automaticamente, à página online para responderem o questionário disponibilizado eletronicamente.

As informações obtidas com as respostas dos questionários foram organizadas por IES e os conteúdos categorizados com os indicadores que emergiram do estudo temático dos documentos apreciados para serem discutidos a partir da literatura pertinente. O instrumento virtual foi composto por 18 questões, divididas em três grandes seções: a) características do Serviço-Escola de Psicologia; b) atividades desenvolvidas no SEP; c) Psicologia Escolar no Serviço-Escola (Anexo 7). O questionário foi disponibilizado na plataforma *Google Docs*, uma ferramenta *on-line* para confecção de documentos variados (planilhas, formulários, desenhos e gráficos). As respostas dos participantes foram integradas em um documento, que serviu de subsídio para as análises posteriores.

A construção de informações com os questionários teve como eixos de investigação: a) compreender os aspectos gerais relacionados ao papel dos Serviços-Escola na formação do curso de Psicologia; b) investigar os processos vinculados à

construção das propostas de prestação de serviços à população; c) caracterizar os aspectos formativos em Psicologia Escolar nos SEPs; e d) investigar os desafios e potencialidades vivenciados na elaboração e efetivação da formação na área da Psicologia Escolar nesses serviços.

2ª Etapa - Estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) do curso de Psicologia da UFCAT.

Esta etapa metodológica consistiu na realização de dois procedimentos. O primeiro deles foi a caracterização da estrutura formativa, administrativa e física do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão e do seu Serviço-Escola, o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI). O segundo foi a análise dos documentos que norteiam o funcionamento desse SEP, respectivamente: o Projeto Pedagógico do curso de Psicologia da UFCAT e o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI. O estudo de caso do CEAPSI foi proposto para viabilizar a compreensão do funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola do estado de Goiás, tendo em vista a necessidade de se entender, de forma minuciosa, a dinâmica da execução de atividades nesses serviços, com o intuito de subsidiar a construção de indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nesses contextos.

É importante ressaltar que o pesquisador deste estudo atua como psicólogo responsável-técnico pelo Serviço-Escola, e ocupa o cargo de diretor do serviço por um período de dois anos, a partir de 07/03/2021¹⁷. Cabe destacar, ainda, que todas as informações apresentadas nessa pesquisa foram extraídas de documentos públicos e são de acesso livre a qualquer pessoa, conforme a Lei nº 12.527 de 18 de novembro de 2011 (Brasil, 2011b).

¹⁷ Conforme designação presente na Portaria Nº 56 de 08 de dezembro de 2020, do Instituto de Biotecnologia da Universidade Federal de Catalão.

A respeito da utilização de estudos de casos, como procedimento metodológico, André (2013), aponta que essa metodologia vem sendo utilizada há muito tempo em diferentes áreas de conhecimento, tais como: Sociologia, Antropologia, Medicina, Psicologia, Serviço Social, Direito, Administração, com métodos e finalidades variadas. A autora ressalta que a origem dos estudos de caso na sociologia e antropologia remonta ao final do século XIX e início do século XX, com Frédéric Le Play, na França, e Bronislaw Malinowski e membros da Escola de Chicago, nos Estados Unidos. O principal propósito desses estudos era realçar as características e atributos da vida social.

Já nos anos 1980, André (2013) indica que no contexto das abordagens qualitativas, o estudo de caso ressurge como método de pesquisa, porém com um sentido mais abrangente: o de focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Para a autora, o estudo de caso valoriza o aspecto unitário do fenômeno investigado, mas ressalta a necessidade da análise situada em profundidade, de forma multifacetada.

O estudo de caso é definido por Yin (2010) como uma pesquisa empírica, que investiga fenômenos contemporâneos dentro de um contexto de vida real, utilizado especialmente quando os limites entre o fenômeno e contexto são pouco evidentes. Atribui-lhe o objetivo de explorar, descrever e explicar o evento ou fornecer uma compreensão profunda do fenômeno. Na conceituação desse autor, o estudo de caso responde às questões de investigação “porquê” e “como”, o que facilita a compreensão dos fenômenos sociais pela análise particularizada do contexto situacional (Yin, 2010).

Peres e Santos (2015) destacam três pressupostos básicos que devem ser considerados ao se optar pelo uso do estudo de caso qualitativo: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas. O primeiro

pressuposto implica uma atitude aberta e flexível por parte do pesquisador, que se apoia em um referencial teórico, mas não se fixa rigidamente nele, pois fica atento a aspectos novos, relevantes, que podem surgir no decorrer do trabalho. O segundo pressuposto requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais. O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes.

Stake (2007) explica que o que caracteriza o estudo de caso qualitativo não é um método específico, mas um tipo de conhecimento: “Estudo de caso não é uma escolha metodológica, mas uma escolha do objeto a ser estudado” (p. 87). Esse autor apresenta o estudo de caso como um sistema delimitado que enfatiza, simultaneamente, a unidade e a globalidade de uma forma de construir conhecimento, visto que ele concentra a atenção nos aspectos que são relevantes para o problema de investigação, em um determinado tempo, para permitir uma visão mais clara dos fenômenos por meio de uma descrição densa.

O autor delinea o estudo de caso em intrínseco, instrumental ou coletivo (Stake, 2007). O estudo de caso intrínseco busca obter uma melhor compreensão de um determinado caso apenas pelo interesse despertado por aquele caso particular. No estudo de caso instrumental, ao contrário, o interesse no caso deve-se à crença de que ele poderá facilitar a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer insights sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente

aceita. Já o estudo de caso coletivo pretende oferecer melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto maior de casos.

Coimbra e Oliveira (2013) apontam que não é possível caracterizar o estudo de caso de forma linear, quer pela multiplicidade de definições, quer pela abrangência e complexidade. De acordo com essas autoras, o estudo de caso pode ser classificado como um método, uma modalidade, uma técnica, um instrumento ou uma abordagem. Inscreve-se no paradigma qualitativo, mas usa com frequência técnicas de recolha e análise de dados quantitativos, configurando uma metodologia mista. Pode englobar apenas dados qualitativos ou igualmente numéricos, somente questões de investigação ou até mesmo hipóteses.

As autoras ressaltam que se o interesse é investigar fenômenos formativos no contexto em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, compreender significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias específicas que são produzidas (Coimbra & Oliveira, 2013). Essa opção de pesquisa permite compreender não só como surgem e se desenvolvem esses fenômenos, mas também como se constroem em determinado período de tempo.

Coimbra e Oliveira (2013) apontam, ainda, que quase todos os estudos de caso incluem análise de documentos, sejam eles pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Como nas situações de entrevista e de observação, o pesquisador deve ter um plano para seleção e análise de documentos, mas, ao mesmo tempo, tem que estar atento a elementos importantes que emergem na coleta de dados. É possível, também, como afirma Stake (2007) que o documento possa substituir o registro de um evento que o

pesquisador não pode observar diretamente, e são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados. Sob esses argumentos, ressalta-se a relevância da realização da análise documental do PPC do curso de Psicologia da UFCAT e do Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI, como um dos procedimentos do estudo de caso do CEAPSI, visando alcançar um dos objetivos desse estudo, que é compreender o funcionamento pormenorizado de um Serviço-Escola do estado de Goiás.

Segundo Flick (2009), os documentos são artefatos padronizados e tipificados por formatos determinados: notas, relatórios de caso, contratos, rascunhos, certidões de óbito, anotações, diários, certidões, sentenças, cartas, pareceres de especialistas, entre outros. A análise documental constitui-se em um profundo e amplo exame de documentos, com o objetivo de extrair informações neles contidas a fim de compreender um fenômeno; é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais variados tipos (Ludke & Meda, 2015).

O desafio da análise documental, como uma técnica de pesquisa, é a capacidade que o pesquisador terá para selecionar, tratar e interpretar a informação, visando compreender a interação com sua fonte. Quando isso acontece, há um incremento de detalhes à pesquisa e as informações construídas tornam-se mais significativas (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015). A partir dessas orientações, as fontes documentais não devem ser analisadas como meros depósitos de informações, mas examinadas a partir da perspectiva de construção da situação estudada; os documentos representam uma versão específica de realidades, sendo permeados por ideias e contextos (Flick, 2009).

Em relação à caracterização do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia da UFCAT e do Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI, que compõem o material de análise deste estudo, foram utilizados quatro critérios propostos por Flick

(2009) e empregados por Castro (2017) na qualificação de PPC como fonte fidedigna para a realização de uma análise documental: autenticidade; originalidade e fonte; credibilidade; representatividade. No primeiro item, referente à autenticidade, ponderou-se que tanto o Projeto Pedagógico de curso, quanto o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI, se constituem como documentos institucionais, sendo o primeiro aprovado pelos Conselhos Superiores das Instituições de Ensino, e o segundo pelo colegiado de curso.

No que diz respeito à originalidade e à fonte, o PPC e o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI foram elaborados originalmente pelos Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) ou por comissão integrada por docentes do curso, que é oficialmente imbuída dessa função pelo colegiado das IES, sendo únicos para esse curso. No quesito da credibilidade, o PPC e o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI orientam o curso e as ações executadas pelo Serviço-Escola; sua integridade e adequação são de responsabilidade dos órgãos colegiados.

No que concerne à representatividade, o PPC do curso de Psicologia é composto pelas seguintes informações sobre o curso: histórico, objetivos, princípios norteadores, estrutura curricular, perfil do egresso e anexos (bibliografias, ementas, regulamentos, estruturas curriculares, entre outros). O Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI contém as seguintes informações: a) Concepção e planejamento de atividades; b) Modo de funcionamento; c) Modalidades de atendimentos; d) Normas e regras. Conforme os critérios propostos por Flick (2009) e empregados por Castro (2017), o PPC e o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI constituem fontes fidedignas para a realização de uma análise documental, pois estão de acordo com os parâmetros de autenticidade, originalidade e fonte, credibilidade e representatividade.

Neste estudo, optou-se por analisar o Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como documento normativo do curso de graduação por apresentar informações acerca do perfil de estudante a ser formado, da concepção e estrutura do curso e seus elementos reguladores internos. Para além de uma simples documentação burocrática ou de gestão, o PPC se constitui como instrumento de ação político-pedagógica, que evidencia uma concepção de ser humano e de sociedade, além de expressar as políticas educacionais e institucionais nas quais o curso ocorre para formar o perfil profissional esperado.

O Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI foi escolhido como documento de análise por se constituir um registro institucional cuja relevância reside nas informações acerca do conjunto de regras e normas estabelecidas para regulamentar o funcionamento do SEP, com seus objetivos, atribuições, organização, funções dos atores institucionais, no Anexo 8, está descrito a tabela com os elementos de análise desse documento. Cabe ressaltar que o Manual, assim como o PPC, também são perpassados tanto pelas políticas educacionais quanto pelos anseios dos atores educativos que construíram a proposta formativa do curso.

A análise desses documentos buscará identificar informações relativas à importância da Psicologia Escolar na formação no Serviço-Escola, a partir das questões coadunadas com os objetivos da pesquisa. Para executar esse procedimento, Severino (2007) recomenda a realização de três etapas de análise do material: a textual, que envolve leitura completa do texto; a temática, etapa de compreensão da mensagem; e a interpretativa, na qual se faz uma leitura analítica do material.

Com base nessas orientações, foram realizadas cuidadosas leituras dos materiais organizados de modo a assegurar um detalhamento de informações que permita, posteriormente, uma análise transversal dos documentos. Essas leituras terão como objetivo evidenciar grandes temáticas de interesse que se configurarão como elementos

significativos para a compreensão do material. Em seguida, foram identificados os trechos correspondentes aos temas eleitos. Os conteúdos com semelhança de significados foram integrados, chegando-se à etapa final de elaboração das categorias de análise, descritas e exploradas no capítulo de resultados e discussões.

Cabe ressaltar, ainda, que se optou por realizar, em conjunto com a análise documental, uma sintética caracterização da estrutura formativa, administrativa e física do curso de Psicologia da UFCAT e do Serviço-Escola. Acredita-se que esses elementos, atrelados às diversas características apresentadas nos documentos que norteiam o funcionamento do CEAPSI, podem viabilizar melhor entendimento do modo de funcionar desse SEP. Propôs-se esse procedimento por compreendê-lo como necessário para subsidiar a construção dos indicadores acerca de quais ações precisariam ser implementadas ou aperfeiçoadas nos Serviços, para uma formação diversa nesses contextos, especificamente na área da Psicologia Escolar

3ª Etapa – Construção de indicadores que ampliem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás.

A partir da análise das respostas aos questionários virtuais e dos resultados do estudo de caso do CEAPSI, realizou-se o último procedimento metodológico deste trabalho, referente à construção de indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás. Os indicadores foram construídos tendo como base as referências contemporâneas acerca da formação e da atuação em Psicologia Escolar e os fundamentos da perspectiva histórico-cultural, especialmente nas construções de Vygotsky (1982/2004) a respeito do conceito de mediação e sua correlação com os processos de desenvolvimento humano.

Para a análise e construção dos indicadores, o pesquisador realizou leituras flutuantes das respostas dos coordenadores no questionário relacionadas aos objetivos,

aos temas e aos conteúdos de interesse da investigação. A partir dos excertos dos instrumentos de pesquisa respondidos pelos participantes, e das sínteses das informações obtidas com o estudo de caso do CEAPSI, as análises foram retomadas à luz da literatura da Psicologia Escolar crítica e da Psicologia histórico-cultural, a fim de promover uma discussão e mobilizar a construção de indicadores que ampliem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs.

Nesse processo, foram apontadas as contradições, as tensões e os conflitos presentes no contexto investigado, mas também serão reveladas as potencialidades para emergência do novo. Esse movimento é congruente às defesas da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, em que há a necessidade de ir além do dado evidente, para privilegiar o processo em que se constituíram determinados arranjos, suas condições históricas e sociais. Espera-se que, com as respostas dos coordenadores no questionário e com as informações construídas a partir do estudo de caso do CEAPSI, sejam produzidas informações relevantes acerca das práticas formativas em Psicologia Escolar, desenvolvidas no contexto dos SEPs do estado de Goiás.

Por fim, acredita-se que esses procedimentos e instrumentos estejam alinhados à perspectiva vygotskiana por valorizar a natureza interativa da pesquisa, a qual se desenvolve na relação do pesquisador com os participantes e com a realidade investigada (Vygotsky, 1931/2012). As informações foram construídas nos processos relacionais, de forma histórica e social, sendo que as interações entre o pesquisador e a realidade estudada podem ocasionar mudanças que se refletem no objeto de pesquisa investigado, nas informações construídas nas relações e na própria realidade. O desenho metodológico se ampara na compreensão da realidade como um fenômeno complexo, dinâmico, sistêmico e multideterminado que possibilita ao pesquisador apreender, transformar-se e se ressignificar durante o processo de pesquisa, bem como compreender os participantes

como sujeitos que terão oportunidade de refletir e se transformar no transcorrer da investigação.

A análise das informações construídas ao longo da pesquisa foi norteadas pelo propósito de defender a tese de que os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar. Espera-se que o processo de construção das informações suscite relevantes contribuições ao conjunto de conhecimentos obtidos a partir da imersão no contexto de pesquisa. Uma vez caracterizada a metodologia do presente estudo quanto aos procedimentos de construção e análise de informações, proceder-se-á com apresentação e discussão dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VIII

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste capítulo serão apresentados os resultados e as análises construídas a partir da pesquisa realizada com o intuito de compreender como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar em Goiás, principal objetivo deste estudo. O texto está dividido em duas seções. Na primeira parte, são descritas as informações referentes à caracterização dos SEPs no estado e a sua relação com a Psicologia Escolar. Na segunda seção, é apresentado o estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), Serviço-Escola do curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Com base na Psicologia Histórico-Cultural e nas produções teóricas da Psicologia Escolar crítica, os resultados e discussões fundamentaram a construção de indicadores que poderão ampliar a formação em Psicologia Escolar nos SEPs no estado de Goiás. Cabe destacar que os resultados discutidos aqui foram construídos de acordo com os objetivos, as etapas metodológicas, os procedimentos de pesquisa e as análises sintetizadas na Tabela 10, apresentada no capítulo anterior.

Caracterização dos SEPs no estado de Goiás e sua relação com a Psicologia

Escolar.

Na primeira etapa da pesquisa, quando foi realizada a caracterização dos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia de Goiás, foi possível compreender a estrutura dos SEPs, seus modos de funcionamento e as ações realizadas nesses serviços na área da Psicologia Escolar. Os resultados dessa etapa de investigação são apresentados em três subseções: (1) identificação dos cursos de Psicologia e Serviços-Escola em atividade em Goiás; (2)

panorama das principais características dos SEPs; e (3) atividades desenvolvidas e sua relação com a Psicologia Escolar.

1. Identificação dos cursos de Psicologia e SEPs em funcionamento em Goiás.

Como descrito no Capítulo V, após a consulta ao banco de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas do Ministério da Educação - MEC/INEP (Cadastro e-MEC), foi possível identificar a existência de 40 cursos de Psicologia no estado; realizou-se o contato telefônico e eletrônico (via e-mail) com cada uma das IES identificadas. Desse contato, destaca-se, como primeiro elemento relevante de análise, a constatação de que, do total de cursos de Psicologia autorizados a funcionar em Goiás, apenas 34 estão efetivamente em atividade. A Tabela 11 apresenta a distribuição dos cursos autorizados a funcionar e os que realmente estão em exercício, de acordo com as regiões geográficas intermediárias e imediatas do estado:

Tabela 11

Quantidade de cursos de Psicologia autorizados e em atividade pela Região Geográfica Imediata de Goiás.

Região Geográfica Imediata	Cursos autorizados	Cursos em atividade	Cursos autorizados que não entraram em atividade
Goiânia	21 cursos	17 cursos	04 cursos
Rio Verde	07 cursos	06 cursos	01 curso
Luziânia-Águas Lindas de Goiás	05 cursos	04 cursos	01 curso
Itumbiara	03 cursos	03 cursos	-
São Luís de Montes Belos-Iporá	03 cursos	03 cursos	-
Região de Porangatu-Uruaçu	01 curso	01 curso	-
TOTAL	40 cursos	34 cursos	06 cursos

Pelas informações da Tabela 11 constata-se que, dos seis cursos de graduação em Psicologia autorizados a funcionar em Goiás, mas que não entraram efetivamente em atividade, quatro estão localizados na Região Geográfica Imediata de Goiânia, um na Região de Rio Verde e o outro na Região Luziânia-Águas Lindas de Goiás. Infere-se que a grande expansão na oferta de cursos de Psicologia ocorrida nos últimos anos no estado pode ter corroborado para a não oferta ou preenchimento suficiente de vagas nesses cursos. Acredita-se, ainda, que os entraves sanitários e de saúde que comprometeram o acesso à educação durante o contexto pandêmico da COVID-19, especificamente nos anos de 2020 e 2021, também possam ter contribuído para esta realidade, visto que nesse período muitas atividades presenciais dos cursos de graduação foram interrompidas no Brasil, sendo retomadas por algumas instituições de ensino, de maneira híbrida, a partir do segundo semestre de 2021.

É importante destacar que nesses dois anos houve uma diminuição significativa no ingresso de estudantes no ensino superior no país, como apurado pela Associação Profissional das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2021). Essa instituição realizou uma pesquisa sobre a captação de alunos para o primeiro semestre do ensino superior privado em 2021 e verificou a redução de 23,7% na entrada total de alunos no 1º semestre do referido ano em comparação ao mesmo período de 2020.

Outro elemento que pode ter favorecido a não oferta das vagas nos cursos de Psicologia foi a abstenção recorde de 52% dos inscritos (2,8 milhões pessoas) no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) no ano de 2020, e a ausência de 30% dos candidatos (930 mil pessoas) em 2021, edição com o menor número de inscritos no ENEM desde 2005 (Poizzer & Reis, 2021). De acordo com a Portaria nº 458, de 05/05/2020, “o ENEM tem como objetivo aferir o domínio das competências e das habilidades esperadas ao final

da educação básica” (Ministério da Educação, 2020, Art. 18), e sua classificação é utilizada como uma das principais ferramentas para o ingresso de estudantes em Universidades públicas e privadas no Brasil, por meio do Sistema de Seleção Unificado (SISU). Além do SISU, o acesso ao ensino superior tem sido oportunizado pelo Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI), que auxiliam no financiamento das mensalidades dos cursos com taxas de juro abaixo das praticadas no mercado.

Ao realizar o contato com as IES e constatar quais os cursos se encontravam em atividade em Goiás, foi possível também apurar o quantitativo de Serviços-Escola de Psicologia em funcionamento no estado. A Tabela 12 apresenta a distribuição dos cursos de Psicologia em atividade no estado de Goiás e a situação de funcionamento dos seus SEPs.

Tabela 12

Quantidade e situação de funcionamento dos SEPs dos cursos de Psicologia do estado de Goiás.

Cursos de Psicologia com serviços-Escola em atividade	Cursos de Psicologia que não implementaram Serviços-Escola
19	15
Total: 34	

Conforme as informações da Tabela 12, pode-se identificar uma expressiva quantidade de cursos de Psicologia que ainda não implementaram Serviços-Escola, representando quase metade das instituições de ensino (44% do total). Para compreender melhor essa realidade são necessárias investigações mais aprofundadas; entretanto, no contato com as IES, foi possível apurar que os 15 cursos que não instalaram SEPs: possuem tempo de funcionamento de, no máximo, quatro anos; ainda não tiveram estudantes egressos; e não foram avaliadas *in loco* pelo INEP/MEC. Essas instituições

informaram, via telefone e *e-mail*, que os Serviços-Escola não foram implementados, porque os estudantes ainda não alcançaram, no fluxo curricular, o período da execução dos estágios específicos, momento em que a gestão do curso irá iniciar as atividades desses Serviços.

A partir dessas informações, infere-se que essa realidade está atrelada à compreensão de que os Serviços-Escola são espaços destinados apenas à realização de atividades finais de curso, designados especificamente a uma etapa da formação, geralmente os estágios profissionais. Esse elemento evidencia uma compreensão limitada das ações que podem ser desenvolvidas nos SEPs, especialmente diante da multiplicidade de atividades possíveis de serem implementadas, conforme apresentado nos capítulos III e IV e nas revisões de literatura nacional e internacional sobre tais serviços. Tanto as publicações científicas encontradas como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011, 2019) caracterizam os Serviços-Escola de Psicologia como importantes contextos para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão no decorrer de todo o percurso formativo da graduação em Psicologia, como ações de estágios básicos, articulação teórico-prática de disciplinas, diversas experiências do exercício profissional do psicólogo junto a diferentes instituições, entre outras.

É importante ponderar também que a instalação de um SEP requer um significativo investimento financeiro, tanto para o custeio e a manutenção de um espaço físico adequado, quanto para a contratação de profissionais especializados, como secretários, psicólogo responsável técnico, entre outros. Por essa razão, entende-se que a busca por economia de custos pode ter sido outro fator que corroborou para que as instituições de ensino não tivessem implementado, até o momento da pesquisa, os Serviços-Escola nos cursos de Psicologia de Goiás.

A partir do contato com as Instituições de Ensino foi possível constatar que 19 cursos possuem Serviços-Escola de Psicologia em funcionamento no estado (56% dos cursos em atividade). Desse total, 12 coordenadores responderam ao questionário eletrônico, perfazendo 63% dos serviços em funcionamento. É relevante destacar que esses coordenadores, em sua maioria, eram professores do próprio curso de Psicologia. Apenas em um caso a coordenação do SEP era ocupada por uma psicóloga, da carreira de técnico administrativo em educação, que acumulava tanto a função de gerência do serviço, como de responsável técnico. Ressalta-se ainda que o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) da Universidade Federal de Catalão não foi incluído nessa etapa da pesquisa, pois esse Serviço-Escola será analisado de forma mais aprofundada na próxima seção deste capítulo. A Tabela 13 evidencia a quantidade e a localidade dos cursos de Psicologia que responderam ao questionário *on-line*, de acordo com suas regiões geográficas intermediárias do estado de Goiás:

Tabela 13

Quantidade e localidade dos cursos de Psicologia que responderam ao questionário on-line de acordo com suas regiões geográficas intermediárias de Goiás.

Região geográfica intermediária	Quantidade de SEPs
Região de Goiânia	07
Região de Rio Verde	03
Região de Itumbiara	01
Região de Luziânia-Águas Lindas de Goiás	01
Total:	12 SEPs

É importante destacar que apenas cursos de duas regiões geográficas intermediárias de Goiás não responderam ao questionário *on-line*: as regiões de São Luís de Montes Belos-Iporá e de Porangatu-Uruaçu. Ambos os territórios não possuem cursos

de Psicologia com Serviços-Escola em funcionamento, justificando a ausência de informações sobre esses serviços nessas regiões.

As respostas dos participantes foram integradas em uma planilha eletrônica produzida no MS Excel®, na qual foram criadas várias abas conforme as perguntas do questionário; essa organização subsidiou as análises dos resultados. Na próxima subseção, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre os SEPs, é apresentado um panorama com as principais características desses Serviços obtidas por meio da análise dos questionários virtuais.

1. Panorama dos principais elementos dos Serviços Escola de Psicologia.

As principais características dos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia em Goiás que tiveram coordenadores respondentes ao questionário serão apresentadas nas seguintes subseções: a) elementos de funcionamento e objetivos dos SEPs; b) nomenclatura dos SEPs; c) equipe profissional dos Serviços-Escola; d) local de funcionamento dos SEPs; e) oferta dos serviços psicológicos; e f) tempo de existência dos Serviços-Escola.

a) Elementos de funcionamento e objetivos dos SEPs

Em relação à descrição dos objetivos (finalidade/missão) dos Serviços-Escola de Psicologia, os participantes apresentaram uma gama diversificada de respostas, porém, com definições muito próximas às apresentadas nas DCN (Ministério da Educação, 2011), que vinculam a prestação de serviços psicológicos à formação. Apesar da variedade de registros, em sua maioria, os coordenadores evidenciaram aspectos formativos atrelados aos propósitos dos SEPs. As palavras “formação” e “aprendizado” estiveram presentes em sete respostas (59%), do total de 12 respondentes. A Tabela 14 apresenta as respostas sobre os principais objetivos do Serviço-Escola conforme os participantes da pesquisa.

Tabela 14

Resposta sobre os principais objetivos do Serviço-Escola conforme os participantes da pesquisa.

Respostas do questionário sobre os principais objetivos do Serviço-Escola	Participante
Formação dos estagiários a partir do atendimento à comunidade. Acompanhamento dos processos de aprendizagem a partir da supervisão	(P1)
Proporcionar ao acadêmico de psicologia campo de estágio curricular obrigatório e oferecer atendimento psicológico gratuito à comunidade.	(P2)
O principal objetivo é promover formação de qualidade em psicologia para os/as estudantes do curso por intermédio das práticas psicológicas realizadas no serviço (estágios, projetos de extensão/ensino e aulas práticas)	(P3)
O <i>nome do SEP</i> é um espaço de intervenção, pesquisa, estudo, desenvolvimento e produção de conhecimento no âmbito da <i>nome da IES</i> e da sociedade. No <i>nome do SEP</i> , os estudantes de psicologia realizam estágios, visando a articulação entre teoria e prática, e desenvolvem pesquisas e projetos de extensão.	(P4)
Formar os estudantes e atender à comunidade.	(P5)
Sua função principal é dar suporte aos alunos em seus estágios curriculares obrigatórios e práticas profissionais, contribuindo para sua formação profissional. Para tal o <i>nome do SEP</i> foi concebido tendo como base a diversidade dos saberes em Psicologia. O <i>nome do SEP</i> tem ainda como função atender à comunidade, servindo ao compromisso da universidade e do profissional em formação para com a sociedade.	(P6)
Propiciar ao aluno de graduação do Curso de Formação de Psicólogo práticas de atendimento supervisionadas que garantam a integração teórico-prática do conhecimento adquirido no curso, bem como o desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao futuro exercício da profissão ou especialidade.	(P7)
Acolhimento, triagem e atendimento psicológico.	(P8)
Acadêmica e social/Comunitária.	(P9)
A “Clínica” tem por objetivo fornecer um espaço de aprendizado para os alunos do curso, e ao mesmo tempo, garantir serviços psicológicos para a população de <i>nome da cidade</i> , de forma voluntária, e com qualidade.	(P10)
Possibilitar ao estudante o contato com a profissão do psicólogo e vivenciar os desafios da prática.	(P11)
Oferecimento gratuito de atendimento psicológico a crianças, adolescentes, adultos, famílias e casais, que necessitem da avaliação psicológica e do tratamento de transtornos comportamentais, emocionais, e de distúrbios afetivos, relacionais e de conduta.	(P12)

Com o exposto na Tabela 14, pode-se identificar que “prática” foi outro termo bastante evidenciado nos resultados, estando presente em cinco respostas (50%), o que pode demonstrar a compreensão de que esses serviços são locais propícios para a articulação entre teoria e prática nos cursos de Psicologia. Essa informação é corroborada com a utilização do termo “estágio”, que foi empregado nas respostas de cinco participantes (42%), configurando-se como a atividade formativa mais referenciada. As atividades de pesquisa e extensão foram citadas apenas em duas respostas (17%), demonstrando que o tripé formativo das universidades não é entendido como missão da maioria dos SEPs, pelo menos, por esses registros dos coordenadores.

Vale ressaltar que, para dois respondentes, os principais objetivos do Serviço-Escola não aparecem vinculados à formação, mas apenas à prestação de serviços psicológicos clínicos e psicodiagnósticos. O participante P8 apresentou *“Acolhimento, triagem e atendimento psicológico”*, e P12 o *“Oferecimento gratuito de atendimento psicológico a crianças, adolescentes, adultos, famílias e casais, que necessitem da avaliação psicológica e do tratamento de transtornos comportamentais, emocionais, e de distúrbios afetivos, relacionais e de conduta. (P12)”* como principais funções do SEP. Pode-se depreender dessas respostas que os referidos coordenadores compreendem como função primordial dos Serviços-Escola a prestação de atendimento à população, revelando uma concepção de serviço na qual o caráter assistencial se sobrepõe ao formativo.

Acredita-se que essa forma de entender os SEPs pode estar alicerçada em uma compreensão aligeirada e descontextualizada de sua atribuição de “responder às demandas de serviço psicológico da comunidade em que estão inseridos” proposta pelas DCN (Ministério da Educação, 2011, art. 26). Cabe destacar ainda que o entendimento de que os SEPs possuem apenas a função de oferecer atendimento clínico e avaliação

psicológica reduz muito as experiências formativas possíveis de serem mediadas na formação dos estudantes nesses espaços, além de reforçar concepções equivocadas sobre a função dos SEPs de apenas cuidar que, de acordo com Arend e Motta (2014), estão historicamente relacionadas à caridade, à benemerência e ao assistencialismo social.

Quanto à temática dos objetivos de funcionamento dos SEPs, cabe ressaltar que alguns coordenadores (P3; P5; P9, P11 e P12) apresentaram a oferta de um atendimento específico à comunidade como função de destaque de alguns Serviços-Escola. Pode-se constatar essa afirmação pelos seguintes registros:

- *“Há também grupo de escuta qualificada relacionados à diversidade sexual e emergência psicológica.” (P5)*
- *“É oferecido psicodiagnóstico adulto e infantil, psicoterapia adulto e infantil, e plantão psicológico.” (P9)*
- *O atendimento à população carente de serviços de Psicologia na cidade de nome da cidade (P11)*
- *“Possuímos parceria com diversas instituições públicas e privadas, as quais oferecemos plantão psicológico”. (P12)*
- *“Geralmente, as pessoas que são assistidas no serviço são integrantes da população em geral e da comunidade interna à nome da IES (estudantes, técnicos-administrativos em educação, docentes e terceirizados).” (P3)*

Desses excertos se constata que as atividades que foram nomeadas são vinculadas à Psicologia Clínica ou à avaliação psicológica, como “grupo de escuta qualificada” (P5); “psicodiagnóstico adulto e infantil, psicoterapia adulto e infantil” (P9) e “plantão psicológico” (P9 e P12). Essas informações mostram uma similaridade com os resultados da revisão da literatura nacional sobre os SEPs, em que 42% de todas as publicações estavam correlacionados à temática do atendimento clínico, com serviços específicos em Psicologia Clínica, como os relatos de P5 e P9.

Destaca-se que a característica dos Serviços-Escola de Psicologia de desenvolverem parcerias com instituições foi um dos elementos mais citados pelas

publicações encontradas na revisão da literatura (Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Elias & Marturano, 2014; Gomes & Dimenstein, 2016; Migliorini, 2018; Prebianchi, 2011; Saldanha, et al., 2014). Esse aspecto esteve presente apenas no registro de P12. Assim como a literatura, a resposta desse participante revelou que há apenas a oferta de atendimento clínico como parceria. Ainda que se reconheça a relevância social das atividades psicoterapêuticas, acredita-se que apenas a disponibilização de serviços clínicos junto às instituições demonstra um limitado modelo de colaboração, sobretudo, tendo em vista a multiplicidade de atividades possíveis de serem executadas nos SEPs pela Psicologia em suas diversas áreas de atuação.

O desenvolvimento e a oferta de serviços psicológicos no contexto da pandemia de COVID-19 pelos Serviços-Escola também foi uma característica ressaltada nos registros de dois coordenadores (P2 e P9) e se correlacionam aos objetivos dos SEPs. Os participantes relataram que:

- *“Neste contexto de pandemia da COVID-19 está sendo oferecida capacitação em protocolos de biossegurança e atendimento psicológico em contexto de pandemia.”* (P2)

- *“São oferecidos serviços multiprofissionais com pacientes pós-COVID-19.”* (P9)

Por mais que sejam registros sucintos de ações, cabe destacar por esses excertos a capacidade de mobilização rápida dos Serviços-Escola de Psicologia diante de necessidades sociais, no caso específico, a oferta de atendimento psicológico e de serviços multiprofissionais à população no contexto pandêmico de COVID-19. Como apresentado no capítulo V, a propagação de um novo Coronavírus desencadeou uma crise mundial de saúde em todo mundo (Souza, 2020); conforme os relatos, pode-se constatar que, mesmo diante de um cenário de tanta insegurança, os SEPs conseguiram se desenvolver e disponibilizar serviços relevantes à comunidade.

A partir das respostas dos participantes, é possível reforçar a defesa de Arend e Motta (2014) que apontam que os SEPs possuem grande potencial para se firmarem como contextos que possibilitam o estudo e a vivência de práticas renovadas quanto à profissão e à formação. No entanto, defende-se que, para que essas características sejam efetivadas, é imprescindível a superação de práticas formativas cristalizadas nesses espaços, além da prevalência de uma única área de atuação. Especificamente nesse estudo, defende-se que a Psicologia Escolar, enquanto campo de reflexão teórica, pesquisa, produção de conhecimento e prática profissional nos contextos escolares (Marinho-Araujo, 2016), contribuiria e se ampliaria nesses serviços, constituindo-se como uma importante aliada no processo de desenvolvimento, aprimoramento e readequação desses serviços às necessidades sociais.

Ainda a respeito dos registros acerca dos elementos apontados como mais relevantes dos Serviço-Escola, é importante destacar que foi possível constatar, pela resposta de alguns dos participantes (P4; P6 e P7), a identificação dos SEPs funcionando como Clínicas-Escola de Psicologia. Por meio dos seguintes excertos se compreende a preponderância do campo da Psicologia Clínica na estruturação e na dinâmica dos SEPs:

- *“Atualmente o nome do SEP funciona mais como a clínica escola de Psicologia; todas as outras atividades de estágio e/ou extensão estão desvinculadas desse espaço.”* (P4)
- *“A clínica-escola em Psicologia é um dos núcleos do Centro de Psicologia Aplicada referente à ênfase em Psicologia e processos clínicos. Esse núcleo busca associar o ambiente clínico a uma instituição de ensino. Sua principal função é proporcionar ao aluno a complementação de sua formação ao realizar a prática clínica sob a orientação de um professor supervisor.”* (P6)
- *“Propiciar ao aluno de graduação em Psicologia simulações de situações clínicas que permitam a utilização do embasamento teórico-prático adquirido nas disciplinas pré-clínicas, capacitando-o para o atendimento clínico à população.”* (P7)
- *“Criar oportunidades para que o aluno vivencie as mais diferenciadas situações de experiências em todas as ações clínicas de âmbito ambulatorial, de modo a*

desenvolver suas habilidades intelectuais e científicas, sua postura ética e moral, e sua capacidade de relacionamento interpessoal e interdisciplinar.” (P7)

Evidencia-se, pelos registros de P4, P6 e P7, que os Serviços-Escola estão atrelados apenas a uma dimensão da formação oferecida pelo curso de Psicologia. Especificamente no caso de P7, fica claro que o serviço está vinculado só às atividades ligadas a uma ênfase curricular clínica. Os relatos desses participantes demonstraram um funcionamento bem restrito a um campo da Psicologia, portanto, a diversidade da Psicologia, com suas diferentes áreas e possibilidades de atuação, não se encontra bem distribuída no SEP, mostrando um funcionamento desarticulado da formação oferecida pelo curso como um todo.

b) Nomenclaturas dos SEPs

Com o intuito de preservar a identidade das IES e dos coordenadores dos Serviços-Escola respondentes aos questionários, os nomes dos SEPs não serão identificados nesse estudo. Porém, entende-se que é importante evidenciar e examinar os principais termos presentes nas nomenclaturas desses serviços, pois, como discutido no capítulo II sobre a revisão nacional da literatura, palavras presentes nos nomes dessas instituições indicam aspectos significativos sobre seu funcionamento, especialmente quando se analisa de forma integrada as diversas características que compõem esses serviços. A Figura 2 apresenta a quantidade e a porcentagem de termos utilizados na nomenclatura dos SEPs.

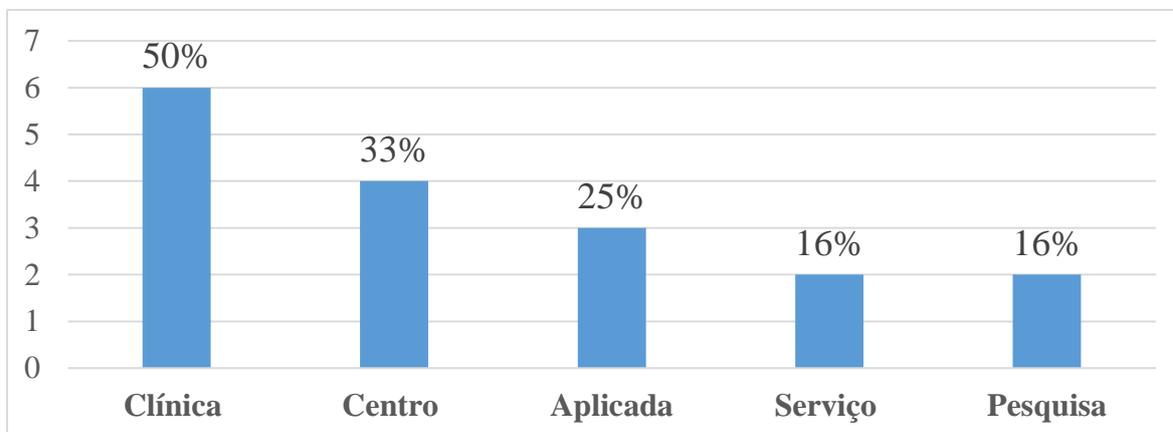


Figura 2 - Quantidade e porcentagem de termos utilizados nos nomes dos SEPs.

De acordo com as informações da Figura 1, observa-se que “Clínica” foi um termo muito empregado na nomenclatura, usado por 50% dos Serviços-Escola de Psicologia investigados em nomes como: Clínica-Escola da *nome da IES* e Clínica de Psicologia da *nome da IES*. Como já ponderado, apenas a análise do nome não é suficiente para esclarecer o modo de funcionamento dessas instituições, porém a escolha intencional e a preponderância por evidenciar apenas uma das áreas da Psicologia, no caso a Clínica, pode indicar que esses serviços se configurem como Clínicas-Escola. Essa constatação demonstra que a realidade dos cursos de Psicologia em Goiás está consonante com os achados da literatura, especialmente os que apontam essa denominação como a mais usual para os SEPs no Brasil, nos quais predomina a execução de atividades clínicas como triagens, avaliação de pacientes e psicoterapia (Boeckel et al., 2010; Galindo, Sousa & Tamman, 2019; Marturano, Silveiras & Oliveira, 2014).

A palavra “Centro” foi o segundo termo mais recorrente no nome dos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia pesquisados (33%), usada em nomenclaturas como: Centro de Psicologia da *nome da IES*; Centro de Estudos, Pesquisas e Práticas Psicológicas da *nome da IES* e Centro Integrado de Pesquisa e Prática em Psicologia da *nome da IES*. Pode-se inferir, amparando-se pela revisão da literatura, que essa nomenclatura ressalta a atribuição dos SEPs como órgão do curso de Psicologia que articula as atividades de ensino, pesquisa e extensão à prestação de serviços psicológicos à comunidade (Cerioni & Herzberg, 2016b; Fam & Ferreira Neto, 2019; Flores & Pedroso, 2014; Gonçalves, 2018; Oliveira, 2017), bem como ao desenvolvimento de parcerias junto às diversas instituições (Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Gomes & Dimenstein, 2016; Migliorini, 2018).

O terceiro termo mais utilizado foi “Aplicado” (33%), presente em nomes como: Centro de Psicologia Aplicada da *nome da IES* e Serviço de Psicologia Aplicada da *nome da IES*.

Essa palavra dá ênfase ao funcionamento dos SEPs como locais de uso, aplicação da teoria ou dos conhecimentos aprendidos pelos estudantes durante o curso, de prática profissional. Como apresentado no capítulo III, a possibilidade de oferecer uma formação que promova a articulação entre teoria e prática é destacada como uma grande característica dos Serviços-Escola de Psicologia pela literatura (Arend e Motta, 2014; Carvalho et al., 2015; Fam & Ferreira Neto, 2019; Gomes & Dimenstein, 2016; Kern & Kristyne, 2017; Marcos, 2011; Oliveira, 2017; Vivian et al., 2013). Cabe ressaltar, ainda, que as demandas atuais requerem psicólogos que sejam mais que meros técnicos ou "aplicadores" de conhecimentos, mas que estejam preparados para o uso criativo, crítico, contextualizado e competente do conhecimento psicológico nos diversos contextos de trabalho.

A palavra "Serviço" foi empregada no nome de 16% dos SEPs, como: Serviço-Escola de Psicologia da *nome da IES* e Serviço de Psicologia Aplicada da *nome da IES*. Como discutido no capítulo de revisão da literatura nacional, o termo "Serviço" é definido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia no Brasil (Ministério da Educação, 2011) e está coadunado ao movimento que buscava modificar a concepção e o funcionamento dessas instituições, a fim de que esses espaços incorporassem uma diversidade maior de atividades vinculadas à formação do psicólogo, para além do atendimento clínico (ABEP, 2009; Cedro, 2016; Cerioni, 2014; Gonçalves, 2018; Oliveira, 2017; Zuanazzi, 2015).

A palavra "Pesquisa" também foi utilizada no nome de 16% dos serviços, em nomenclaturas como Centro de Estudos, Pesquisas e Práticas Psicológicas e Centro Integrado de Pesquisa e Prática em Psicologia. O termo remete à característica ressaltada pela literatura como espaço de produção de conhecimento por meio da atividade científica (Arend e Motta, 2014; Borsa et al., 2013; Chammas, 2009; Marcos, 2011; Marturano et

al., 2014; Oliveira, 201). Esses autores apontam que o estímulo à pesquisa é a contribuição mais relevante para a formação oferecida pelos Serviços-Escola, visto que ela propicia o desenvolvimento de competências essenciais à atuação profissional e mobiliza processos vinculados à construção de pensamento crítico, à autonomia discente, à articulação entre os vários campos do conhecimento e ao desenvolvimento da criatividade.

É importante ressaltar que as DCN (Ministério da Educação, 2011) estabelecem a pesquisa como um dos objetivos centrais da formação em Psicologia e associam os Serviços-Escola às demandas comunitárias em que as atividades de pesquisa podem aprimorar o papel social desses Serviços, ampliando o olhar sobre os fenômenos demandados pela população (Oliveira, 2017). Porém, cabe destacar que a pesquisa não se constitui como a única ou a mais importante função dos SEPs. Compreende-se sua relevância na formação, mas ela é apenas uma das dimensões necessárias ao amplo percurso formativo do psicólogo, especialmente na construção de um perfil profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua prática por meio do domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

c) Equipe profissional dos SEPs de Goiás

A respeito do quadro de pessoal dos Serviços-Escola de Psicologia sinalizados nos questionários, foi possível identificar oito diferentes configurações, com sete profissionais distintos. A equipe profissional mais prevalente nos SEPs foi a de coordenador, psicólogo e secretário, estrutura presente em sete dos 12 serviços investigados (58% do total). Apenas uma dessas instituições incluía a figura de um nutricionista e de um médico hebiatra à estrutura. Nos demais serviços foram encontradas as seguintes configurações: a) 1 SEP com Coordenador e Psicólogo; b) 1 SEP com Coordenador e monitores que atuam na secretaria; c) 1 SEP com Coordenador e

Secretária; d) 1 SEP com Coordenador e Vice Coordenador; e) 1 SEP apenas com Coordenador.

Evidencia-se pela análise da composição das equipes profissionais dos SEPs que o coordenador foi o único profissional citado em todas elas. Infere-se, assim, que nos quatro Serviços-Escola (33%), por não apontarem a existência de um psicólogo, o coordenador acumule a função de gestor e de Responsável Técnico (RT) para que seja atendida a estruturação mínima de um serviço de Psicologia apontada pela resolução do Conselho Federal de Psicologia nº 03 de 12/02/2007, que determina que todos os Serviços de Psicologia tenham um psicólogo responsável tecnicamente pelas atividades (Conselho Federal de Psicologia, 2007).

Constata-se, pela análise da estrutura funcional dos Serviços-Escola, que suas equipes profissionais, na maior parte dos casos, são bem reduzidas. Essa inferência pode ser corroborada pela observação de que em um SEP as ações administrativas de secretaria são desenvolvidas por estudantes, realidade que não está alinhada à proposta formativa em Psicologia no país (Ministério da Educação, 2011), visto que são atividades que não condizem com as atribuições profissionais do psicólogo no Brasil.

Outro ponto que pode ser destacado da análise da estrutura funcional dos Serviços-Escola é o fato de que, em sua grande maioria, esses serviços não possibilitam uma formação interdisciplinar dentro do próprio serviço, uma vez que apenas um coordenador relatou a presença de profissionais de outras áreas para além da Psicologia no SEP, no caso específico, um médico e uma nutricionista. É importante ponderar que, mesmo sendo um serviço específico da formação do psicólogo, diversas publicações apontam a relevância e os benefícios para o percurso formativo dos estudantes quando os SEPs funcionam integrados a centros multiprofissionais (Maravieski & Serralta, 2011; Vivian, Timm & Souza, 2013) ou a centros interdisciplinares de Educação e Saúde (Lopes &

Castro, 2018; Saldanha, et al., 2014). A interdisciplinariedade é apontada por esses autores como mobilizadora de uma formação colaborativa entre diversas disciplinas, garantindo não apenas uma atuação multiprofissional, mas também uma vivência formativa ampliada, fundamentada na unicidade do conhecimento sobre o ser humano.

Ainda sobre a composição das equipes profissionais dos SEPs, vale ressaltar a resposta de P2, que evidencia a robustez da equipe profissional do Serviço-Escola que coordena:

Há um coordenador geral e dois coordenadores de áreas de atuação, três funcionários e 52 professores orientadores de estágio.” (P2).

Nesse relato é apresentada uma inovadora organização de SEP, em que existe a figura de coordenador geral do serviço e de dois coordenadores de áreas de atuação, além de 52 professores orientadores de estágios. Essa realidade indica uma possibilidade abrangente de funcionamento, na qual se acredita que as diversas áreas da Psicologia estejam contempladas nas ações institucionais, principalmente devido à previsão de coordenadores de áreas de atuação já na estrutura administrativa e de pessoal do serviço. O relato dessa característica de funcionamento corrobora com a defesa de que é possível a presença de diferentes áreas de atuação nos SEPs, especialmente a Psicologia Escolar, por acreditar que ela pode contribuir significativamente com a formação dos futuros psicólogos.

d) local de funcionamento dos SEPs de Goiás

Em relação à localização dos Serviços-Escola de Psicologia em Goiás, pela resposta ao questionário, foram apurados quatro diferentes locais de funcionamento. O espaço mais recorrente é o próprio campus universitário, sendo a realidade de oito SEPs (66%), seguido pela utilização de um imóvel no centro da cidade por dois serviços (17%). Um coordenador de SEP apontou o uso de um imóvel próximo ao campus e outro

evidenciou um serviço que funciona de modo totalmente virtual, sem utilização de nenhuma estrutura física. A Figura 3 ilustra a distribuição dos SEPs por localidade de funcionamento:

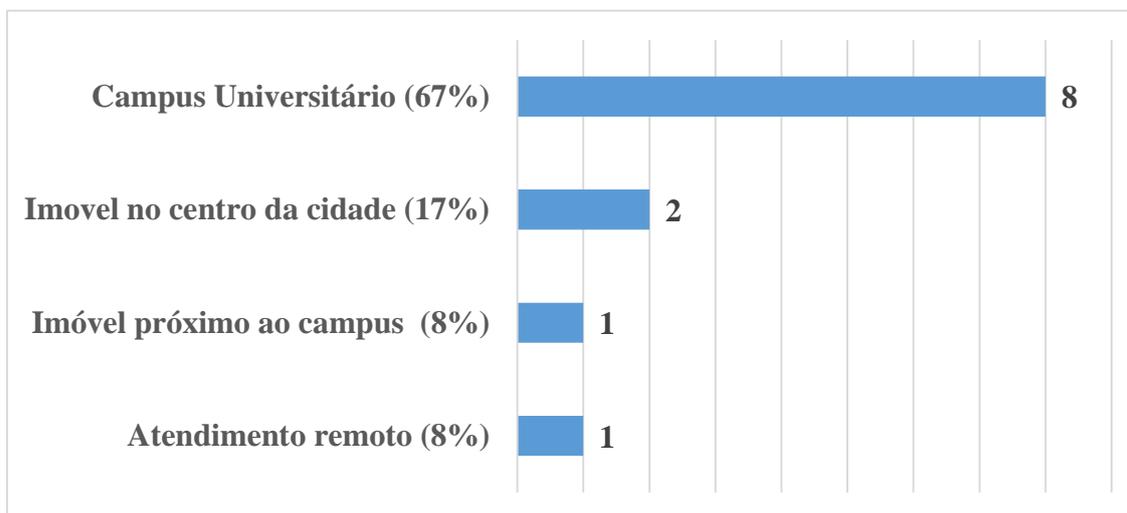


Figura 3 – Distribuição dos SEPs por localidade de funcionamento.

Pela análise da Figura 3, pode-se constatar que a localização dos Serviços-Escola em Goiás apresenta semelhança com os relatos das publicações encontradas na revisão da literatura empreendida no capítulo III, que evidenciam os SEPs no Brasil alocados, em sua maioria, nos campi universitários ou próximo a eles. Entretanto, cabe destacar em Goiás a existência de SEPs que optaram por manter seu espaço físico em imóveis no centro da cidade, apresentando uma perspectiva interessante de trabalho, visto que essa escolha pode ter sido feita com a intenção de aproximar os serviços prestados da comunidade, facilitando o acesso de pessoas de diferentes pontos da cidade à instituição, não considerando apenas a população do entorno da IES.

Outra especificidade que pode ser observada pela análise da localização dos SEPs é a constatação de um serviço funcionando totalmente *on-line*, não utilizando estrutura física para o desenvolvimento de suas atividades. O coordenador, sucintamente, informou no formulário que o funcionamento remoto foi implementado desde o início da pandemia de COVID-19, em março de 2020. Essa pode ser considerada uma realidade inovadora

no funcionamento dos Serviços-Escola de Psicologia no país, visto que não se encontrou nenhum relato ou experiência semelhante nas publicações obtidas na revisão da literatura empreendida no Capítulo III.

É importante destacar que no contexto pandêmico de COVID-19, como medida de preservação da vida e da saúde da comunidade acadêmica e dos usuários dos SEPs, tanto a prestação de atendimento virtual como a adoção do ensino remoto foram atividades incrementadas e se tornaram usuais pelas IES (Viana, 2020). Diante da necessidade e do crescimento exponencial dessa modalidade de atendimento, o Conselho Federal de Psicologia editou a Resolução nº 4, de 26 de março de 2020 (CFP, 2020), para regulamentar os serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação (TIC) durante o período da pandemia. Essa normativa ampliou a possibilidade de ações virtuais serem desenvolvidas pelos psicólogos, permitindo atividades que, antes da pandemia, eram proibidas no formato *on-line*, como, por exemplo, o atendimento a pessoas e grupos em situação de urgência e emergência, a vítimas de desastres e em situação de violação de direitos ou de violência.

Apesar de reconhecer a importância da ampliação das atividades profissionais virtuais previstas na normativa do CFP (2020) e da relevância da realização do atendimento *on-line* no contexto da pandemia de COVID-19, acredita-se que o funcionamento de Serviços-Escola de Psicologia apenas virtualmente restringe as possibilidades de ações desses serviços e prejudica significativamente a formação dos futuros psicólogos. Inúmeras atividades formativas ficam comprometidas e/ou inviabilizadas com a prevalência da virtualidade, visto que elas limitam a vivência das ações, das relações, dos contextos ou dos territórios onde o estudante pode se inserir e nos quais pode estabelecer redes profissionais com colegas, equipes, usuários dos serviços, assim como sentir limites e possibilidades de normas e dinâmicas institucionais.

Deve-se pontuar ainda que a oferta da formação a distância e a prestação de atendimento virtual não são acessíveis de maneira igualitária a estudantes e usuários, pois muitos não dispõem dos recursos necessários para o acesso a conteúdos e atividades remotas, como computadores e rede de *internet* de qualidade. Por essa razão, defende-se que a adoção de serviços psicológicos *on-line*, bem como do ensino remoto em Psicologia, deve prevalecer enquanto uma realidade pontual, como medida preventiva à propagação e contaminação pelo Coronavírus ou outras doenças infecciosas.

Cabe ressaltar que a graduação em Psicologia no formato a distância (EAD) é proibida no Brasil pela Portaria nº 2.177 de 06/12/2019 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que não permite a oferta de disciplinas a distância que somem mais do que 40% da carga horária total do curso. A proibição de cursos na área no formato EAD também é defendida pelo Conselho Federal de Psicologia, pela Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e pela Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI), que lançaram a nota conjunta “Psicologia se aprende com presença!”¹⁸, em que são expostos diversos argumentos contrários a essa modalidade de ensino na formação do psicólogo.

Destaca-se que a Portaria nº 343 de 17/03/2020, do Ministério da Educação, que autorizou a substituição de disciplinas presenciais por aulas remotas, frisou o caráter excepcional da medida apenas “enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19”. Diante dessas normativas, acredita-se que a existência de SEPs que funcionem apenas no modo remoto, para além de uma realidade de medida preventiva à saúde e contrária aos dispositivos legais, pode incorrer em sérios prejuízos para a formação profissional.

Alguns participantes (P1, P2, P3; P4; P10, P11 e P12) indicaram aspectos relacionados à estrutura física dos serviços, à mobilidade e ao horário ampliado de

¹⁸ <https://site.cfp.org.br/psicologia-se-aprende-com-presenca/>

funcionamento que possibilitam a oferta de serviços psicológicos à comunidade em período noturno, constituindo-se como um dos elementos mais relevantes dos serviços. É possível compreender esses aspectos pelas respostas dos coordenadores:

- *“Funcionamentos pelo turno vespertino e noturno e a existência de 12 consultórios com capacidade de atendimento simultâneo” (P1)*
- *“O funcionamento acontece de segunda a sexta das 07:00 às 22:00 e sábados das 08:00 às 12:00; a clínica escola possui 20 consultórios, duas salas de aula e quatro salas de supervisão e uma sala de coordenação (P2)*
- *“O espaço também conta com duas pequenas salas destinadas para o arquivo morto e almoxarifado. Há uma sala destinada aos projetos de extensão e que também funciona uma empresa júnior em psicologia organizacional e do trabalho. O quintal aos fundos da casa também é espaço para a realização de grupos e eventos ao ar livre.” (P3)*
- *“A casa conta com um porão que foi transformado em mini auditório, onde são realizadas aulas, eventos e encontros grupais. Existe espaço para atendimentos clínicos, brinquedoteca, sala para grupos.” (P4)*
- *08 consultórios, 01 sala de atendimento infantil, 01 sala espelho, recepção, armário com chave. (P8)*
- *“A clínica fica em local de fácil acesso, próximo de várias linhas de ônibus. Além disso, possui uma estrutura moderna, com salas para atendimento clínico virtual, individual e em grupo (P10)*
- *“Funcionamos também no período noturno, esse é um diferencial, pois os serviços de saúde em psicologia da cidade funcionam apenas durante o dia.” (P11)*
- *“A clínica possui uma boa estrutura física, todos os consultórios são amplos e equipados para o atendimento psicológico de crianças, adolescentes e idosos”. (P12)*

Pode-se observar que os registros sobre a estrutura física estão atrelados ao subsídio de ações formativas no Serviço-Escola. Exemplo disso é o relato de P3, no qual o quintal da casa alugada para alocar o SEP é utilizado para a realização de eventos e grupos ao ar livre; e a resposta de P4, que relata que o porão do imóvel foi transformado em miniauditório, onde acontecem aulas, eventos e encontros grupais. Esses excertos evidenciam a pró-atividade, a criatividade e o empenho dos atores e das instituições em configurarem os Serviços como contextos de formação. A partir desses registros é

importante destacar a necessidade de se garantir uma infraestrutura apropriada aos SEPs, com recursos materiais e espaços físicos adequados para o desenvolvimento de diversas atividades formativas.

A resposta de P3 também apresenta elementos de análise interessantes ao evidenciar a existência de um espaço no Serviço de Psicologia específico para atividades de extensão; esse local também é utilizado pela Empresa Júnior, que desenvolve ações no campo da Psicologia Organizacional e do Trabalho. Tal realidade demonstra uma prática formativa significativa, realizada em uma área diferente da Psicologia Clínica. Além disso, o registro relata uma experiência de protagonismo estudantil dentro dos serviços, visto que Empresas Júnior são uma das formas de associação entre estudantes que se mobilizam em prol do seu próprio desenvolvimento profissional.

A partir do relato de P3 é importante discutir a relação dos SEPs com o processo de curricularização da extensão, ou creditação (curricular), que vem sendo implementada nos cursos de graduação do Brasil, prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Brasil, 2014) e regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018). Essa normativa estabelece, entre outras coisas, que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos¹⁹” (Ministério da Educação, 2018, artigo 4º).

A curricularização da extensão determinada por essa normativa desafia as IES brasileiras a repensarem suas concepções e práticas extensionistas, que historicamente

¹⁹ A Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (Ministério da Educação, 2018), estipula ainda que o Ministério da Educação deve considerar, para efeitos de autorização, renovação ou reconhecimento de cursos, além do cumprimento dos 10% de carga horária mínima dedicada à extensão, a articulação entre as atividades de extensão e as atividades de ensino e pesquisa realizadas nas IES; e os docentes responsáveis pela orientação das atividades de extensão nos cursos de graduação.

foram marcadas pelo assistencialismo e pelo mercantilismo. A extensão universitária é uma das funções que compõem o tripé acadêmico e, como tal, é parte de um processo formativo de estudantes e professores, de forma articulada e transversal ao curso. Sua inserção já deveria integrar a vida curricular das universidades, envolvendo o coletivo dos estudantes; porém, ainda se compreende a extensão universitária circunscrita a um momento restrito da formação (Imperatore & Pedde, 2015).

Com a implantação dessa política, a missão de incorporar as práticas de extensão aos componentes curriculares se torna um desafio que deve perpassar todas as dimensões da formação, entre elas, os SEPs. A necessidade de integração entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão se configura como um imperativo aos Serviços, que podem se constituir como parceiros desse processo de curricularização das práticas de extensão devido à sua privilegiada interação entre a comunidade acadêmica e a sociedade, além de poderem se tornar corresponsáveis por essa implementação, execução, acompanhamento e avaliação.

Ainda a respeito das características físicas dos Serviços, é importante destacar que nas respostas dos coordenadores é evidenciado, em alguns casos, um funcionamento institucional como Clínica-Escola. Essa afirmação pode ser corroborada pela análise dos relatos de P4, que destaca a utilização do espaço do serviço para o atendimento clínico, e de P12, que apresenta a existência de consultórios amplos e equipados para a psicoterapia de crianças, adolescentes e idosos, demonstrando a predominância da Psicologia Clínica nesse SEP. Essa realidade fica mais explícita quando os coordenadores apresentam a quantidade de consultórios como elementos proeminentes dos serviços, como se pode constatar pelos registros de P1, P2, P8 e P10.

Os excertos desses participantes expõem que as estruturas de muitos Serviços-Escola são projetadas para o funcionamento como clínicas de Psicologia, visto que a

própria concepção de consultórios evidencia a realização de atividades de cunho clínico e psicodiagnóstico. Essa forma de estruturação gera entraves para a realização de atividades em diferentes campos da Psicologia que utilizam outros referenciais teóricos e espaços como, por exemplo, áreas que privilegiam atuações coletivas e institucionais em suas práticas formativas e profissionais.

e) Oferta dos serviços psicológicos.

No tocante à cobrança dos atendimentos psicológicos ofertados pelos SEPs, por meio das respostas ao questionário foi possível apurar que todos os serviços oferecem atendimento gratuito à população. Consta-se que essa realidade está de acordo com o panorama nacional dos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, como discutido nas publicações encontradas na revisão da literatura, que ressaltaram a gratuidade dos serviços como uma das características proeminentes dessas instituições no país (Cerioni & Herzberg, 2016b; Prebianchi, 2011; Maravieski & Serralta).

Reitera-se a concordância com esses autores que destacam a relevância da disponibilidade de serviços psicológicos de forma gratuita à população; porém, compreende-se que a gratuidade para se sustentar como um compromisso social do Serviço-Escola deve estar coadunada com a execução de práticas socialmente relevantes à população, especialmente aquelas vinculadas à defesa e à garantia de direitos e de acesso a bens e serviços dos usuários sob o suporte do conhecimento psicológico. Para que isso ocorra, é necessário que nos SEPs sejam realizadas práticas formativas articuladas às diversas instituições nas quais a atividade profissional do psicólogo colabore para a superação das desigualdades, pois, caso isso não ocorra, corre-se o risco de se perpetuar uma intervenção assistencialista, ingênua, aparentemente benéfica, mas que não enfrenta as mazelas e as injustiças sociais, além de não favorecer o desenvolvimento de uma formação crítica aos estudantes de psicologia.

Como apresentado na revisão nacional da literatura empreendida no capítulo III, a função primordial dos Serviços-Escola de responder às demandas de serviço psicológico na comunidade em que estão inseridos (Ministério da Educação, 2011) pode levar à sobreposição do caráter assistencial desses serviços. Quando os aspectos político-sociais dos SEPs não estão bem articulados aos seus objetivos acadêmicos, isso podem transformá-los em meros prestadores de serviços assistencialistas, como apontado no estudo de Arend e Motta (2014). Os autores constataram que as atividades desenvolvidas nos Serviços-Escola, apesar de serem valorizadas pela comunidade, eram associadas às práticas assistencialistas.

f) Tempo de existência dos SEPs de Goiás

Em relação ao tempo de criação dos Serviços-Escola em Goiás, as respostas ao questionário sinalizaram que os SEPs, em sua maioria, são recentes no estado, visto que possuem um tempo de existência de menos de 10 anos (55%). Apenas dois serviços foram implementados há mais de 15 anos em Goiás, tendo o mais antigo mais de 30 anos de funcionamento, conforme ilustra a Figura 4.

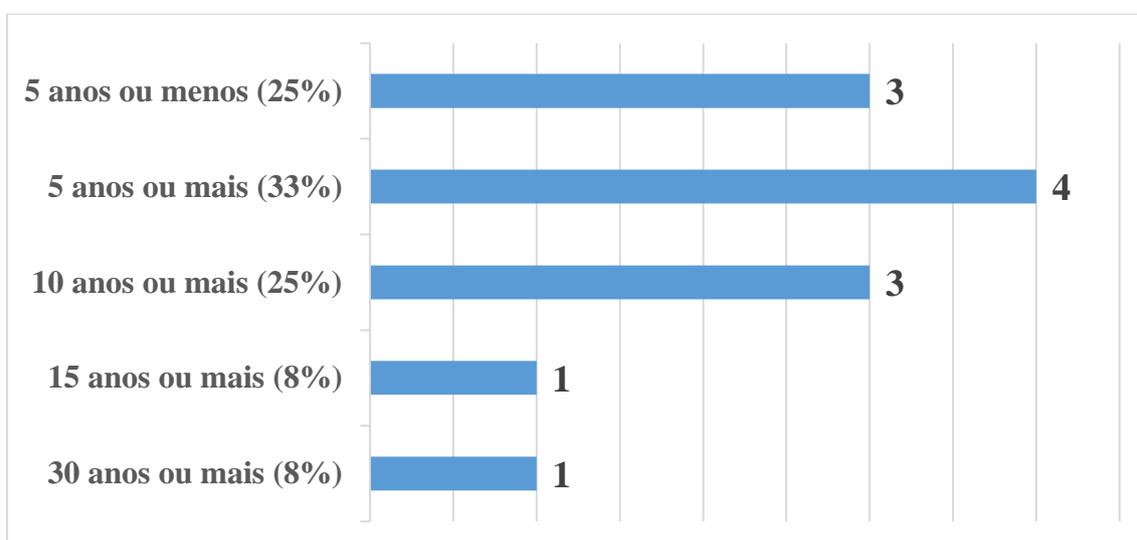


Figura 4 - Distribuição dos SEPs pelo seu tempo de funcionamento.

Um aspecto que merece ser destacado, conforme Figura 4, é o fato de três SEPs (25% do total) terem sido criados bem recentemente (menos de quatro anos de existência), com cursos em fase de implantação. Essa realidade corrobora com a defesa de que não é necessário o fim da criação de um curso para se implementar o seu serviço de Psicologia; além disso, esse elemento aponta para a possibilidade de que outras atividades, para além dos estágios finais da formação, possam ser desenvolvidas nos Serviços-Escola. Com o intuito de aprofundar a caracterização dos SEPs, na próxima seção são apresentadas as ações executadas pelos serviços investigados e sua relação com a Psicologia Escolar.

4. Atividades desenvolvidas nos SEPs e sua relação com a Psicologia Escolar

Nesta sessão serão evidenciadas e analisadas as respostas ao questionário virtual acerca das ações realizadas pelos Serviços-Escola de Psicologia e sua correlação com a Psicologia Escolar. Os resultados serão apresentados nas seguintes seções: (i) atividades gerais de ensino, pesquisa, extensão dos SEPs e na área da Psicologia Escolar; (ii) Recebimento de solicitações gerais nos SEPs e na área da Psicologia Escolar; (iii) Serviços/atendimentos oferecidos na área da Psicologia Escolar; e (iv) Possibilidades de maior inclusão da Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás.

i) Atividades gerais de ensino, pesquisa e extensão nos SEPs e na área da Psicologia Escolar.

Diversas questões do instrumento de pesquisa tiveram como foco de investigação a formação presente nos Serviços-Escola de Psicologia. Pela análise das respostas dos coordenadores foi possível constatar a existência de cinco ações formativas nesses serviços: a) estágio específico/profissional; b) estágio básico; c) atividades de pesquisa; d) atividades de extensão; e e) atividades vinculadas à pós-graduação. A Figura 5 apresenta as atividades de ensino, pesquisa e extensão e a quantidade de SEPs que as realizam.

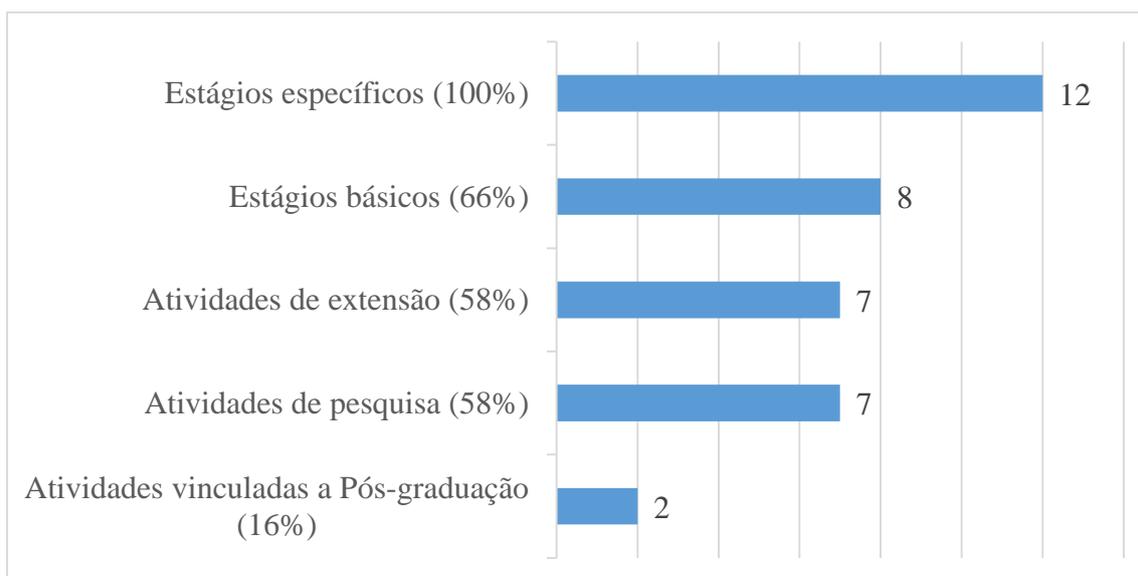


Figura 5 - Distribuição de atividades formativas desenvolvidas pela quantidade de SEPs.

Pelas informações apresentadas na Figura 5 é possível constatar que todos os coordenadores evidenciaram o estágio específico como ação formativa presente nos Serviços-Escola, seguido pelos estágios básicos, desenvolvidos em oito SEPs (66%). Esses dados reafirmam a prática de estágio como a atividade mais recorrente nesses Serviços, corroborando com as publicações encontradas na revisão da literatura (Gauy et al., 2015; Kern & Kristyne, 2017; Kessler & Araujo, 2019; Lima, 2014; Oliveira, 2017; Oliveira et al., 2014; Sousa & Padovani, 2015; Zanetti & Guimarães, 2014).

Por meio dos elementos evidenciados na Figura 5, observa-se ainda que a realização de ações de pesquisa e extensão foi mencionada pelos coordenadores como atividades desenvolvidas em sete Serviços-Escola (58%). Cabe destacar que em cinco SEPs (42%) essas duas atividades são desenvolvidas concomitantemente.

Pela análise das respostas dos participantes, observou-se a existência de sete combinações diferentes de execução de atividades formativas nos Serviços-Escola, sendo a recorrência mais frequente, presente em 4 SEPs (33%), o desenvolvimento de: a) estágio específico/profissional; b) estágio básico; c) atividades de pesquisa; e d) atividades de extensão. Foi possível verificar também que em três Serviços-Escola (25%) são

desenvolvidas, exclusivamente, ações de ensino, sendo que dois SEPs realizam apenas atividades de estágio específico/profissional.

Somente um participante da pesquisa respondeu que o Serviço-Escola que coordena desenvolve todas as atividades apresentadas no questionário, e registrou, no campo de resposta livre, a execução de avaliação psicológica como prática das disciplinas de psicodiagnóstico. A partir dessa realidade, infere-se que, por mais que os SEPs sejam apresentados e entendidos como espaços de práticas plurais na promoção e oferta de serviços psicológicos à comunidade (Carvalho et al., 2019), a maioria deles ainda não desenvolve múltiplas atividades formativas e não estão coadunados à abrangência da formação em Psicologia preconizada nas DCN (Ministério da Educação, 2011).

Pode-se entender, com a análise dessas informações, que o desenvolvimento de ações vinculadas ao tripé formativo universitário (ensino, pesquisa e extensão) ainda não é a realidade da maioria desses Serviços-Escola de Psicologia. As publicações encontradas na revisão da literatura sobre os SEPs no país evidenciam a ocorrência de atividades de ensino, pesquisa e extensão nesses locais (Arend e Motta, 2014; Cerioni, 2014; Cerioni & Herzberg, 2016b; Fam & Ferreira Neto, 2019; Flores & Pedroso, 2014; Gonçalves, 2018; Konrat, 2012; Marturano et al., 2014; Neumann, 2014; Santos, 2015, Oliveira, 2017; Sei et al., 2019; Vivian et al., 2013; Zuanazzi, 2015). Porém, como já discutido no Capítulo III, poucos foram os estudos que apresentaram, de maneira aprofundada, a articulação entre o tripé formativo universitário nos SEPs ou relataram experiências sobre como ocorre a extensão nesses serviços.

Acredita-se que, entre outros elementos, a ausência de publicações acerca da temática e de normativas com orientações claras sobre como essas dimensões da formação podem ser articuladas no cotidiano dos Serviços-Escola de Psicologia seja um dos entraves para que o tripé formativo universitário não seja contemplado

adequadamente na realidade dos serviços investigados e do Brasil. Aprofundar a compreensão sobre a ausência dessas ações formativas se constitui como um importante indicador de pesquisas futuras, especialmente tendo em vista que o projeto de resolução das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2019), em seu artigo 16, aponta o desenvolvimento de ações de ensino, pesquisa e extensão como um dos objetivos dos SEPs no país.

Ainda a respeito das atividades de ensino no SEP, cabe ressaltar que houve coordenadores (P1; P2; P3; P5; e P6) que destacaram a realização de algumas delas como um dos elementos mais relevantes do Serviço-Escola. Pode-se verificar essas ações pelos seguintes registros:

- *“Ênfases de estágio em psicanálise, terapia cognitivo comportamental, ênfases externas controladas pela clínica-escola em escolar, jurídica e hospitalar.” (P1)*
- *“No início do semestre há oficinas de capacitação aos estagiários com relação à elaboração de documentos psicológicos, de evolução de prontuário e registro documental conforme as Resoluções e o código de ética do psicólogo formulado pelo Conselho Federal de Psicologia.” (P2)*
- *“São realizadas atividades em diferentes campos da psicologia, dentre eles, psicologia comunitária, psicologia organizacional e do trabalho, psicologia escolar e psicologia clínica.” (P3)*
- *“Os estagiários do 9º e 10º período oferecem atendimento psicológico às pessoas da comunidade e são supervisionados por professores do corpo docente da universidade.” (P5)*
- *Sua principal função é proporcionar ao aluno a complementação de sua formação ao realizar a prática clínica sob a orientação de um professor supervisor. Esta prática tem o objetivo de promover ações e procedimentos que possibilitem o ensino e a pesquisa, contribuindo para a formação do aluno, ao mesmo tempo em que ele atende à comunidade.” (P6)*
- *“Na condição de uma Clínica-Escola, suas funções primeiras resumir-se-ão em atender às necessidades do curso de Psicologia e da comunidade. Como forma de conciliar estas duas funções, os atendimentos nas diversas áreas serão realizados por alunos do curso, supervisionados diretamente por professores/supervisores, atendendo pessoas de todas as etapas do ciclo vital, desenvolvendo atendimento psicológico individual, casal, família e também com grupos.” (P6)*

Conforme demonstram os excertos acima, as ações formativas especificadas pelos coordenadores como características relevantes dos Serviços-Escola não apresentam grande diversificação, visto que são relatadas atividades de confecção de documentos psicológicos (P2) e de supervisão de atendimentos clínicos (P5 e P6). Porém, concomitantemente, é evidenciado um elemento inovador por P3, que cita o desenvolvimento de atividades formativas em diferentes áreas da ciência psicológica, como Psicologia Comunitária, Psicologia Organizacional e do Trabalho, Psicologia Escolar e Psicologia Clínica. Apesar de o participante não ter detalhado quais são essas ações, o fato indica a possibilidade de se oferecer no SEP uma formação ampliada, que contemple a diversidade da Psicologia, com suas diferentes áreas e possibilidades de atuação.

Outro ponto que merece destaque é a resposta de P1, que mostra o predomínio de uma ênfase clínica nas atividades de estágio no SEP, apontando apenas os campos da Psicanálise e da Terapia Cognitivo Comportamental vinculados a essas atividades. No entanto, apesar do participante não detalhar o funcionamento do serviço, ele destaca que a Clínica-Escola possui ênfases curriculares em campos de estágios externos, especificamente em Psicologia Escolar, Psicologia Jurídica e Psicologia Hospitalar, e que são gerenciadas pelo serviço.

Essa atividade aponta para um modo de funcionar ampliado, que contempla diversas possibilidades formativas e a prestação de serviços de forma direta e indireta, como evidenciada por Boeckel, et al. (2010) e Chammas (2009). A modalidade direta é definida pelo fornecimento de serviços no próprio cenário universitário, ou em uma instalação física específica mantida pela IES. Já a modalidade indireta acontece por meio de atividades realizadas nos contextos da comunidade, por meio de projetos e estágios,

em instituições públicas ou privadas, na área da saúde, da educação e da assistência psicossocial.

Atividades formativas na área da Psicologia Escolar nos SEPs.

Em um item do instrumento de pesquisa foi requerido aos participantes que evidenciassem se alguma das atividades formativas (estágio básico; estágio específico/profissional; atividades de extensão; atividades de pesquisa; atividades vinculadas a programas de pós-graduação) era realizada no campo específico da Psicologia Escolar. Apenas cinco coordenadores (42%) responderam à questão, afirmando que são desenvolvidas ações formativas nessa área no Serviço-Escola. Os participantes realizaram os seguintes registros:

- *“Sim. Estágio específico supervisionado em psicologia escolar nas unidades municipais”.* (P2)
- *“Sim. Estágio específico/profissional, atividades de pesquisa e atividades vinculadas a programas de pós-graduação”.* (P3)
- *“Estágio básico, estágio específico e atividades de extensão”.* (P5)
- *“Sim, Estágio Específico em processos educativos”.* (P8)
- *“Orientação profissional.”* (P12)

Desses excertos, pode-se constatar que, na área da Psicologia Escolar, os estágios também são as atividades formativas mais realizadas nos SEPs, com quatro coordenadores citando os estágios específicos (P2; P3; P5 e; P6) e o estágio básico (P5). Junto com essas atividades também foram relatadas diferentes ações formativas, como *“atividades de pesquisa, e atividades vinculadas a programas de pós-graduação.”* (P3) e *“atividades de extensão.”* (P4).

Os registros de P3 e P4 evidenciaram um elemento bem inovador, tanto para a formação geral desenvolvida nos Serviços-Escola, como para a área da Psicologia

Escolar. Na revisão da literatura nacional sobre os SEPs não se encontrou relatos de atividades vinculadas a programas de pós-graduação nesses Serviços; foi observada uma pequena prevalência de publicações que indicavam a realização de ações de pesquisa e extensão nesses contextos. Como as respostas dos coordenadores a esse item foram sucintas, cabe apontar a relevância de se desenvolver novas pesquisas que investiguem, de forma aprofundada, a execução dessas ações formativas no campo da Psicologia Escolar, por acreditar na importância de se publicizar experiências desse tipo na área.

Ainda sobre as atividades formativas desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar nos SEPs, vale ressaltar que a maioria dos participantes (oito coordenadores: P4; P5; P6; P7; P8; P9; P11; P12) respondeu que não são realizadas ações nessa área. Alguns coordenadores fizeram as complementações a seguir.

- *“Vinculado ao nome do SEP não. Mas há um estágio profissional de Psicologia Escolar no curso.”* (P6).
- *“Não necessariamente. Normalmente os estagiários da área escolar, ao detectar alguma questão no ambiente escolar, encaminham os estudantes a procurarem a clínica-escola.”* (P7).
- *“Não. Somente na área da Psicologia Clínica.”* (P9).

Pode-se depreender da resposta de P9 uma confirmação de que o SEP que ele coordena realiza apenas atividades na área da Psicologia Clínica, constituindo-se como uma Clínica-Escola que não abarca ações em outras áreas de atuação. Do excerto de P6 é possível constatar que o curso de Psicologia oferece estágios específicos em Psicologia Escolar, porém que o Serviço-Escola não se constitui como um dos campos práticos dessa atividade.

Desses registros, destaca-se a resposta de P7 que, apesar da negativa acerca da realização de práticas formativas na área da Psicologia Escolar no SEP que coordena,

apresenta uma informação relevante para a compreensão da formação presente nesse serviço. Esse participante relata que estagiários no ambiente escolar, quando identificam algumas “questões”, realizam encaminhamentos de estudantes à Clínica-Escola. Pondera-se, diante dessa resposta, que fica evidenciada uma relação bem precária de interlocução entre o SEP e as escolas, especialmente se essa for a única articulação entre elas, visto que poderia ocorrer uma multiplicidade de ações em parcerias que poderiam ser realizadas colaborativamente para o fortalecimento dessas instituições e seus atores educativos, com destaque para a formação do psicólogo para atuar nos contextos educativos.

ii) Recebimento de solicitações gerais nos SEPs e na área da Psicologia Escolar.

Em relação aos principais encaminhamentos que chegam aos Serviços-Escola de Psicologia, os coordenadores apresentam uma diversidade de registros. Porém, as respostas evidenciam o atendimento clínico como a atividade mais procurada, sendo citada por nove participantes (P1; P2; P3; P4; P5; P7; P9; P11 e P12), mostrando que esse tipo de atendimento é o mais solicitado em 75% dos serviços. Essa informação pode ser analisada na Tabela 15, que demonstra as respostas dos participantes da pesquisa acerca das principais demandas que se apresentam aos Serviços-Escola.

Tabela 15

Respostas do questionário sobre as principais solicitações/demandas que chegam aos Serviços-Escola.

Principais solicitações/demandas que chegam aos Serviços-Escola	Participante
“Solicitações por atendimento psicoterápico infantil, jovens e adultos”	(P1)
“Atendimento clínico a crianças, adolescentes e adultos; avaliação psicológica; atendimentos de grupos temáticos; plantão psicológico; psicoeducação; Dificuldades no processo de ensino aprendizagem.”	(P2)
“As principais solicitações que chegam ao serviço são por atendimento clínico.”	(P3)
“Atendimento clínico.”	(P4)

“As demandas mais comuns são relacionadas a transtorno de aprendizagem e dificuldades de relacionamentos. Com certa frequência há também solicitação de processo psicoterapêutico, sendo a ansiedade, a depressão e o uso de drogas os sintomas mais corriqueiros.”	(P5)
“Encaminhamentos de escolas; encaminhamentos de órgãos públicos (Conselho Tutelar, CRAS, CREAS) e demanda espontânea.”	(P6)
“Psicoterapia individual”	(P7)
“Ideação e tentativa suicida, problemas familiares, humor deprimido, ansiedade extrema. “	(P8)
“Atualmente, psicoterapia.”	(P9)
“Dificuldades de aprendizagem e questões comportamentais.”	(P10)
“Psicoterapia individual, familiar e de casal.”	(P11)
“Pessoas que procuram atendimento clínico e orientações no plantão psicológico.”	(P12)

Pela análise da Tabela 15 pode-se constatar um elemento muito importante para se pensar a inserção da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola de Psicologia, visto que quatro participantes da pesquisa (P2; P5; P6; e P10) evidenciaram que, nos serviços que coordenam, chegam solicitações relacionadas a esse campo da Psicologia, especificamente: “*dificuldades no processo de ensino aprendizagem*” (P2 e P10) ou “*transtornos de aprendizagem*” (P5). Ambas as temáticas são atreladas ao fracasso escolar e à perspectiva remediativa na atuação na área.

Essas informações corroboram a literatura sobre os Serviços-Escola de Psicologia que apresentam como características a alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização (Bazhuni, 2016; Camargo-Junior, 2019; Cunha & Benetti, 2009; D'Abreu & Marturano, 2011; Lima, 2011; Prebianchi, 2011; Vivian, Timm e Souza, 2013). Além disso, o registro de solicitações vinculadas ao fracasso escolar e à perspectiva remediativa em Psicologia Escolar demonstra que prepondera, nos SEPs pesquisados, uma atuação focada apenas nos problemas e nas dificuldades no processo de escolarização, centralizadas predominantemente em um único ator educativo: o estudante (Couto, 2011; D'Abreu &

Marturano, 2011; Elias & Marturano, 2014; Ferreira et al., 2011; Oliveira et al., 2014; Santos, 2015). Essa é uma concepção já historicamente criticada na Psicologia Escolar (Carvalho et al., 2019; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Marinho-Araujo, 2010; 2014).

A constatação de solicitações apresentadas aos Serviços-Escola por serviços psicológicos relacionados às dificuldades no processo de escolarização aponta para a necessidade de se conhecer e problematizar os atendimentos que estão sendo oferecidos a essa população. Concorda-se com D'Abreu e Marturano (2011), Carvalho et al (2019), Guzzo et al (2016) e Mezzalira et al (2019), que apontam a urgência de aprofundamento na compreensão de como essa realidade vem sendo construída, sobretudo, por sua relevância, pois são intervenções realizadas junto a crianças e adolescentes em processo de escolarização.

Por meio do instrumento de pesquisa, os coordenadores foram questionados a registrarem a existência ou não de solicitações por serviços/atendimentos, especificamente no campo da Psicologia Escolar, recebidos nos Serviços-Escola de Psicologia. Grande parte dos coordenadores (dez participantes: P1; P2; P3; P4; P5; P6; P8; P11; e P12) relataram a presença de solicitações nessa área. Porém, os registros evidenciaram, em sua maioria, o atendimento psicoterapêutico de estudantes, realidade expressa em sete registros (P1; P2; P4; P5; P6; e P11). Um significativo grupo de respostas evidenciou a demanda por avaliação psicológica de crianças e adolescentes (P2; P3; P6; e P11) e os demais relataram apenas diagnósticos relacionados a problemas de aprendizagem (P8; P10; e P12).

Com essas respostas dos participantes, observa-se que as solicitações entendidas pelos coordenadores como vinculadas à área da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola de Psicologia pesquisados são compreendidas, ainda, vinculadas a um caráter clínico de atuação, ressaltando mais uma vez a psicoterapia como atividade mais demandada.

Destaca-se a preponderância de um entendimento social sobre o SEP com foco em atuação terapêutico-avaliativa; eles ainda são requisitados a avaliar psicologicamente estudantes com entraves no processo de escolarização, característica que reforça a necessidade de se repensar quais as implicações e a relevância dos serviços prestados por essas instituições.

Considera-se fundamental que nesses espaços formativos prevaleça uma compreensão alargada sobre a avaliação psicológica para além de um modelo clínico de atuação em Psicologia, que considere os aspectos sociais e históricos que incidem e atravessam as trajetórias de vida dos sujeitos. É importante a superação de um viés patológico, de distúrbios e de dificuldades, fato que pode incorrer na estigmatização e na rotulação de estudantes.

Outra importante informação evidenciada pelas respostas ao questionário diz respeito às instituições que realizam encaminhamentos/solicitações de atendimento aos Serviço-Escola de Psicologia. Por meio dos registros dos coordenadores pode-se verificar que todos os 12 Serviços-Escola recebem encaminhamentos de Instituições de Ensino Superior (IES), seguido por 11 SEPs (92%) que acolhem solicitações da própria instituição de ensino, de instituições de saúde e de assistência social; dez serviços (83%) recebem encaminhamentos de instituições jurídicas, e um Serviço-Escola (8%) acolhe solicitações de Organizações Não Governamentais. Por meio dessas informações evidencia-se um importante elemento para a defesa de uma maior inserção da Psicologia escolar nos SEPs, por se perceber que os contextos educativos são os órgãos que mais endereçam solicitações a esses serviços.

A constatação de que são as instituições de ensino que mais realizam encaminhamentos para os Serviços-Escola contrapõe-se à literatura que apontou as instituições de saúde como as entidades que mais endereçam solicitações a esses serviços

(Brito & Dantas, 2016; Camargo-Junior, 2019; Prebianchi, 2011; Mantovani et al., 2010; Migliorini, 2018; Poelman et al., 2009). Pode-se, com essas informações, compreender que essa seja uma especificidade desses SEPs em Goiás, ampliando a perspectiva da necessidade de uma maior inserção da Psicologia Escolar nesses serviços, com o intuito de consolidar a formação na área, potencializando ações que visem o sucesso escolar por meio do fortalecimento coletivo das instituições educativas e de seus atores.

Aprofundando a compreensão dos encaminhamentos das instituições escolares aos SEPs, investigou-se quais os níveis de ensino ofertados por essas entidades, visto a necessidade de se mapear a população encaminhada a esses serviços. Observou-se que as escolas de Ensino Fundamental são as que mais encaminham estudantes para os Serviços-Escola, sendo apontadas em todas as respostas dos coordenadores. Logo em seguida, foram citadas em 11 registros as instituições que ofertam Ensino Médio e a própria instituição de Ensino Superior; nove Serviços-Escola receberam encaminhamentos de estudantes de outras IES; sete SEPs acolheram discentes de escolas técnicas/profissionalizantes e de educação infantil.

Pela análise do quantitativo das instituições que realizam encaminhamentos para os Serviços-Escola de Psicologia, pode-se constatar que as IES se constituem em um dos principais contextos que solicitam atendimentos psicológicos aos SEPs. Essa realidade visibiliza uma brecha importante para justificar a necessidade de maior inserção da Psicologia Escolar nesses serviços, tanto para serem desenvolvidas atividades condizentes com as especificidades dessas instituições, para além da oferta de atendimento clínico, como para o desenvolvimento do perfil profissional de futuros psicólogos para atuarem na área de forma ampliada, incluindo contextos como a educação superior, superando práticas profissionais individualizadas, adaptacionistas, normatizantes e que são recorrentes nesses contextos.

Diversas são as publicações que destacam a educação superior como um campo profícuo de atuação do psicólogo escolar (Beckman et al., 2021; Bisinoto et al., 2011; Bisinoto e Marinho-Araujo, 2011, 2014, 2016; Marinho-Araujo, 2009, 2010, 2014, 2016; Silva et al., 2020; Teixeira et al., 2021; Feitosa & Marinho-Araujo, 2021). Especificamente, Marinho-Araujo (2009, 2016) inovou em sua proposta de intervenção institucional, apresentando a defesa de uma Psicologia Escolar capaz de mediar intencionalmente, na educação superior, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento dos atores educativos em favor do sucesso acadêmico e das transformações sociais.

Para a autora, a intervenção do psicólogo escolar pode ser organizada em cinco dimensões que são complementares, integradas e articuladas à realidade de uma IES: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais, (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e (e) perfil do estudante (Marinho-Araujo, 2014, 2016). As práticas desenvolvidas em cada um desses eixos de trabalho devem emergir a partir do planejamento e das discussões mediadas pelo psicólogo junto à equipe pedagógica, docentes, discentes, corpo técnico e gestores que compõem as instituições de ensino.

Acredita-se que, a partir das reflexões e propostas para formação em Psicologia Escolar na educação superior produzidas pela literatura, possam ser implementadas ações formativas nessa área nos SEPs de modo a contribuir significativamente com a formação dos futuros psicólogos, com destaque para a intervenção institucional e coletiva. Defende-se que a Psicologia Escolar deve comparecer no ensino superior associada ao projeto de sociedade que privilegie o conhecimento e o protagonismo dos atores educativos, alcançados por meio do desenvolvimento psicológico adulto, das construções reflexivas e críticas do saber e do compromisso político frente às questões acadêmicas e sociais.

A respeito das informações presentes nos encaminhamentos de estudantes aos Serviços-Escola feitos por instituições escolares foi possível constatar a solicitação de, basicamente, dois serviços: o primeiro, e mais citado, é a psicoterapia (P1; P2; P4; P9; P10; e P11) e, o segundo, a avaliação psicológica (P2; P3; P4; P9; e P10). Cabe destacar que em muitos registros dos coordenadores junto à descrição do atendimento psicológico demandado pelas instituições foi apresentada a necessidade de se trabalhar com diagnósticos específicos, como “*ansiedade, oscilações de humor, conflitos interpessoais*” (P1); “*dificuldades apresentadas no processo de aprendizagem*” (P3); “*atendimento clínico e avaliação psicológica de transtornos de aprendizagem*” (P4) “*psicoterapia para transtornos de ansiedade, TDAH, autismo, automutilação e tentativas de autoextermínio*” (P11). Em algumas respostas não foi apresentada nenhuma solicitação, apenas a descrição de transtornos de aprendizado ou questões de saúde mental (P5; P6; P7; e P12).

As solicitações por esses serviços e atendimentos nos Serviços-Escola pelas instituições escolares corroboram a realidade apresentada no estudo de Arend e Motta (2014), que evidenciaram que usuários de SEPs compreendem a atuação do psicólogo como exclusivamente clínica e terapêutica. Por esses encaminhamentos, constata-se que comparece no imaginário dos atores educativos uma visão bem restrita do exercício da profissão. Acredita-se que esse cenário deve convocar os gestores a repensarem as políticas nessas instituições, para que o psicólogo seja reconhecido como profissional ligado às diversas dimensões da sociedade em que trabalha, além de estar comprometido com o desenvolvimento e a emancipação dos sujeitos.

Pela forma como são feitos os encaminhamentos de discentes aos Serviços-Escola de Psicologia, pode-se inferir que as instituições educativas entendem os SEPs como uma clínica de Psicologia que desenvolve, junto aos estudantes, ações relacionadas à saúde mental. É importante ponderar, pela análise dos registros acerca das solicitações por

serviços psicológicos de discentes, que apenas a oferta de atendimento clínico a essa população pode levar a um mascaramento das causas do insucesso escolar, transformando questões sociais e de ensino em problemas individuais e pontuais.

A busca preponderante por esse tipo de atendimento pelas escolas indica que a responsabilidade pelas dificuldades que se apresentam no sistema educacional ainda são depositadas no estudante. Além disso, demonstra que muitas crianças e adolescentes podem estar sendo direcionados, indevidamente, a tratar questões de saúde, quando a solução dos entraves à aprendizagem deveria estar sendo trabalhada pelas próprias instituições de ensino.

iii) Serviços/atendimentos oferecidos na área da Psicologia Escolar.

Os participantes da pesquisa também foram questionados quanto aos serviços/atendimentos na área da Psicologia Escolar que são desenvolvidos pelos Serviços-Escola. Dos 12 participantes, cinco registraram que não são executadas essas atividades nesse campo da Psicologia. Pela análise das respostas, pode-se compreender que existe uma falta de clareza sobre a atuação em Psicologia Escolar, visto que atendimento clínico e psicoterapia foram citadas como atividades relacionadas à área, como se pode observar nos seguintes registros à pergunta “qual(is) é/são o/os serviços/atendimento(s) na área da Psicologia Escolar desenvolvidos pelo Serviço-Escola?”:

“Estágio em psicologia escolar, com intervenções no campo. Psicoterapia individualizada.” (P1)

“Avaliação, diagnóstico, atendimento clínico, orientação a alunos e pais, orientação profissional, formação e orientação de professores e elaboração de projetos educativos específicos.” (P2)

“Atendimentos direcionados às queixas escolares e medicalização.” (P3)

“Psicoterapia individual, avaliações psicológicas e orientação profissional com estudantes do ensino médio e palestras nas escolas voltadas para professores.” (P6)

“Orientação psicopedagógica.” (P10)

“Psicoterapia individual e em grupo e aconselhamento aos pais.” (P11)

“Aconselhamento psicológico e oficinas de orientação vocacional e profissional”
(P12)”

Com esses excertos são reveladas concepções bem problemáticas em Psicologia Escolar, evidenciadas sob uma dimensão clínica de atuação do psicólogo escolar. Por mais que se reconheça a importância do oferecimento de atendimento psicológico individual a estudantes em situações específicas, é necessário esclarecer que apenas a realização desse serviço aos discentes com entraves no seu percurso formativo pode favorecer a naturalização das queixas e a culpabilização desses sujeitos acerca do insucesso escolar.

Focando apenas no atendimento às demandas individuais, o futuro psicólogo é prejudicado em sua formação por não vislumbrar outras possíveis intervenções que possam ser realizadas em suas práticas profissionais. É importante destacar ainda que, com ausência de experiências no campo da Psicologia Escolar, o estudante pode não vivenciar significativas práticas psicológicas envolvidas com os processos de desenvolvimento humano em contextos educativos. Diante desse cenário, fortalece-se a justificativa pela defesa de uma maior inserção da área nos Serviços-Escola, de modo a promover ações de acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem e que favoreçam a promoção, a reflexão e a conscientização dos envolvidos, especialmente dos docentes em seu papel mediador diante de situações-problemas identificadas na trajetória dos estudantes (Marinho-Araujo, 2014).

Outra atividade em Psicologia Escolar apontada pelos participantes foi a avaliação psicológica (P2 e P6). Apesar dos coordenadores não descreverem como essa atividade é realizada, esclarecendo quais os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados, é

possível perceber pelos relatos que a ação se vincula a uma perspectiva clínica-remediativa, visto sua associação ao atendimento psicoterápico individual voltado para a queixa escolar. É importante ponderar que a Psicologia Escolar na contemporaneidade vem desenvolvendo uma perspectiva crítica acerca dos processos de avaliação psicológica, buscando superar sua vinculação apenas ao fracasso escolar, compreendendo essa prática profissional como um processo dinâmico, multifatorial, que deve ser executado de maneira crítica, criativa e consciente.

Para que a perspectiva crítica de avaliação psicológica seja implementada nos Serviços-Escola é fundamental que estagiários e professores entendam essa atividade articulada aos processos educativos, como um processo contínuo e interativo, e não como uma ação isolada, linear e desvinculada da realidade social e institucional, não limitada à elaboração e entrega de um laudo. Para tanto, de acordo com Fleith (2016), é preciso considerar os diferentes segmentos e atores educativos na avaliação psicológica, ou seja, professores, familiares e demais profissionais que atuam na instituição.

Para a autora, é necessário que essa avaliação possa subsidiar ações subsequentes, tais como: planejamentos e práticas pedagógicas, encaminhamentos e acompanhamentos psicológicos, entre outros. Além dessa perspectiva avaliativa diferenciada, aponta-se que a literatura contemporânea da Psicologia Escolar, na perspectiva crítica, enfatiza o paradigma da potência, da valorização das possibilidades dos sujeitos, de forma a favorecer uma cultura do sucesso e de práticas exitosas, no contraponto do foco no fracasso (Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Marinho-Araujo, 2010; 2014).

Por meio do questionário foi possível investigar quais são os serviços específicos disponibilizados a estudantes pelos SEPs. O atendimento mais referenciado, mais uma vez, foi a psicoterapia individual, atividade citada na resposta de todos os coordenadores. Alguns participantes da pesquisa registraram, de forma complementar, que esse

atendimento clínico é “*destinados à crianças e adolescentes que apresentam queixas escolares e fazem uso de medicamentos para tais finalidades*” (P3) e que nas sessões de psicoterapia individual são utilizados “*instrumentos tanto clínicos como pedagógicos/psicopedagógicos*” (P7). Outras modalidades de atendimento clínico também foram mencionadas como: “*psicoterapia de grupo*” (P2 e P11); “*plantão psicológico*” (P2) e o “*aconselhamento psicológico*” (P12).

Pode-se constatar, pela análise das atividades desenvolvidas pelos Serviços-Escola junto aos estudantes, que também prepondera uma perspectiva clínica nessas ações, visto que foram poucos os registros que evidenciaram outras atividades realizadas junto aos discentes, sendo citadas apenas: “*orientação profissional*” (P1; P6; e P10), “*avaliação psicológica*” (P2; P6; e P8) e “*orientação a professores e família*” (P5). A partir dessa realidade, reforça-se a defesa de que é fundamental que se estabeleçam ações formativas nos SEPs que superem a prevalência de práticas psicologizantes, que compreendem dificuldades escolares como questões de ordem individual ou de saúde mental.

O risco de dispor do atendimento psicológico como o principal recurso para contribuir com os processos de ensino e aprendizagem está em induzir a intervenção psicológica para uma lógica de adaptação, focada apenas nos insucessos dos estudantes. Quando a ótica do diagnóstico clínico do discente não é considerada para dialogar, conjuntamente, com a proposta educativa ofertada nas instituições e com os demais atores educativos que nela atuam, o psicólogo pode estar corroborando com um processo de naturalização do desenvolvimento humano, em que os fatores biológicos e psicológicos são tomados como determinantes de comportamentos do estudante.

O predomínio de práticas clínicas junto a estudantes evidencia que os SEPs estão distantes da perspectiva crítica e contemporânea em Psicologia Escolar. A área, em um

sentido oposto ao trabalho exclusivo com a queixa escolar de forma individualizada, propõe que o foco das intervenções seja a rede de relações estabelecidas entre o estudante, a escola com todos seus atores institucionais, a família e o contexto social, procurando movimentar essa rede para que todos trabalhem em conjunto para a superação das adversidades no sentido do pleno desenvolvimento dos seus participantes (Guzzo et al., 2016; Mezzalira et al., 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2016).

Nessa perspectiva, o trabalho do psicólogo escolar deve se voltar para a construção e a consolidação de princípios, compromissos e responsabilidades transformados coletivamente a partir das vivências e das aprendizagens de todos os envolvidos no processo educativo. Para promover avanços no desenvolvimento desses atores, o profissional deve considerar, como principal objetivo de sua intervenção, a mediação intencional da conscientização dos sujeitos, potencializando a pró-atividade e a autonomia (Marinho-Araujo, 2014a).

Apesar de não ser possível evidenciar um modelo único acerca do que compete ao psicólogo junto aos estudantes, é relevante apontar o que os autores (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Guzzo et al., 2016; Mezzalira et al., 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2016) vinculados a uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar indicam como elementos pertinentes a serem observados nas intervenções: (a) integração do profissional com a comunidade educativa, com vistas ao desenvolvimento de um trabalho mais amplo; (b) cooperação entre os diversos atores escolares, evitando um trabalho isolado do psicólogo; (c) participação nas diversas atividades desenvolvidas na escola, e não somente naquelas relacionadas de forma direta e imediata à Psicologia; e (d) desenvolvimento de atividades preventivas, fundamentadas no incentivo a práticas de ensino diversificadas, à promoção de reflexão e conscientização sobre funções, papéis e

responsabilidades dos sujeitos e à superação, com apoio da equipe, de obstáculos que impossibilitem a efetivação do conhecimento (Marinho-Araujo, 2014, 2016).

É importante apontar que o psicólogo deve conhecer de fato a realidade dos estudantes e o contexto educativo em que ele está inserido, com suas histórias, culturas e especificidades. Além de conhecer essa realidade a partir da análise de diferentes dimensões, como a histórica, a cultural, a política e outras, defende-se que, para que o conhecimento produzido possa realmente contribuir com o desenvolvimento dos estudantes, é necessária a realização de intervenções comprometidas com a transformação dos contextos de exclusão e opressão presentes nos espaços educacionais, com base no respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, a área vem desenvolvendo discussões e se propondo a construir importantes subsídios teórico-metodológicos para superar as injustiças sociais e seus atravessamentos na vida dos estudantes, como: capacitismo, sexismo, racismo, LGBTIfobia, colonialismo e classismo (Fonseca et al., 2018; Galvão, 2018; Gomes, 2020; Petroni & Souza, 2017).

iv) Possibilidades de maior inclusão da Psicologia Escolar nos SEPs.

Por meio do questionário, os coordenadores também foram interrogados a respeito de acreditarem na existência de espaço para serem implantadas mais atividades no campo da Psicologia Escolar nos Serviço-Escolas. A maioria dos participantes (P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P9; P11; P12) se manifestou favoravelmente a uma maior inclusão da área nos SEPs. Apenas dois expressaram posicionamento contrário: o coordenador P8, que registrou a resposta “não”, e P10, que, sem especificar quais seriam os obstáculos estruturais do SEP, escreveu: “*com a atual estrutura não é possível*”.

Os coordenadores apresentaram uma diversidade de argumentos favoráveis. Constata-se, pela análise dos registros de alguns participantes, a defesa pela realização de amplas atividades, tais como:

“Realizar atividades que envolvem a articulação entre família, escola e a clínica-escola”. (P1)

“Atividades psicológicas diversas; projetos para adolescentes, como orientação profissional, discussões sobre sexualidade, consumo de drogas e outros temas diversos; e outros”. (P4)

“Grupos de Pais para orientação.” (P6)

“Atividades voltadas para inclusão no espaço escolar, manejo de estudantes com necessidades específicas, manejo de estudantes neurotípicos, etc.” (P7)

“Acompanhamento aos estudantes e inclusão, orientação profissional e vocacional.” (P9)

“Grupo de apoio e orientação a pais; grupos de ajuda a pessoas com transtornos específicos; campanhas de saúde mental nas escolas.” (P11)

“Desenvolver atividades preventivas na área da saúde junto às escolas e aos professores.” (P12)

Por esses excertos observa-se que é esperada a realização de ações vinculadas a uma ação tradicional da Psicologia Escolar, já bastante criticada por se restringir ao atendimento individual a estudantes encaminhados com queixas escolares, trabalho com famílias, ações no campo da saúde mental e orientação profissional. Há uma expectativa por práticas baseadas no modelo clínico de atendimento, com ênfase na psicologização das questões educacionais e na abordagem dos problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, enfocando o ajustamento dos sujeitos.

Por outro lado, pela análise dos registros de alguns coordenadores, também é possível identificar a aspiração pela presença de uma Psicologia Escolar alicerçada em uma perspectiva crítica e inovadora, como evidencia o excerto de P2:

“Diagnóstico, análise e intervenção em nível institucional, consultoria na elaboração, no acompanhamento, na avaliação da proposta pedagógica da escola, bem como no processo de seleção de membros da equipe pedagógica e pesquisa para o aprimoramento do processo educativo e participar na implementação de políticas públicas”. (P2)

Esse registro apresenta a expectativa de que o Serviço-Escola adote uma atuação em Psicologia Escolar mais contemporânea e coadunada com os pressupostos críticos, em uma perspectiva preventiva, coletivamente construída, institucional e relacional. Consta-se o reconhecimento de um paradigma defendido contemporaneamente na área (Cavalcante e Marinho-Araujo, 2019; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2014), que evidencia a necessidade de que as práticas psicológicas junto às instituições educacionais sejam diversificadas e abrangentes, voltadas para o entendimento do funcionamento institucional, a elaboração e a implementação do projeto pedagógico, o trabalho em conjunto com os professores com foco na reflexão, o aprimoramento das práticas docentes e a implementação das políticas públicas.

Nessa tese de doutorado, defende-se que a inserção da Psicologia Escolar nos SEPs pode ser construída conforme a perspectiva apresentada no relato de P2, pois se compreende que o psicólogo escolar deve atuar em favor da construção e da implementação de práticas coletivas; entende-se que a formação precisa possibilitar a apropriação de ferramentas teórico-metodológicas que colaborem para a construção da compreensão das complexidades dos espaços educativos. Para isso acontecer, a formação oferecida pelos serviços deve favorecer experiências que auxiliem a constituição de um perfil profissional que, a partir de conhecimentos sobre o funcionamento psicológico humano, seja capaz de construir propostas interventivas para a mobilização e a conscientização da comunidade acadêmica acerca de seus papéis, das responsabilidades frente às oportunidades de práticas pedagógicas de sucesso e das diversas estratégias formativas favorecedoras da transformação social.

Outro registro que cabe destaque é o de P3, que demonstra abertura para uma maior inserção de ações em Psicologia Escolar nos SEPs, mas também aponta significativos entraves para essa implementação:

Acredito que sim; no entanto, poucos docentes oferecem estágios e projetos na área de psicologia escolar no serviço-escola. Como não sou especialista na área não tenho aporte para sugerir mais atividades a serem implantadas no campo da psicologia escolar. (P3)

A carência de professores de Psicologia Escolar atuando nos Serviços-Escola bem como a falta de aprofundamento na área são apontadas pelo coordenador como as principais dificuldades para a indicação de atividades que poderiam ser realizadas nos SEP para ampliar a presença da Psicologia Escolar nesse serviço. Esse registro deixa evidente a necessidade de se construir orientações claras para que esses espaços possam se consolidar, como defendido nesse estudo, como locus plural e fértil para a formação profissional do psicólogo escolar.

Todos os participantes da pesquisa registraram também elementos acerca de como as atividades na área da Psicologia Escolar no Serviço-Escola podem contribuir para a formação dos futuros psicólogos. O favorecimento de experiências junto às instituições escolares e o aprendizado das especificidades das práticas psicológicas desenvolvidas junto a estes contextos pelo psicólogo escolar foram os possíveis benefícios mais citados pelos coordenadores:

“Investigação da prática cotidiana do psicólogo nas instituições escolares. Desafios a serem enfrentados pelos profissionais da psicologia escolar. Condução técnica adequada, saberes e fazeres do psicólogo inserido em contexto escolar”. (P1)

“Penso que as atividades na área da psicologia escolar favorecem a construção de um olhar específico e diferenciado sobre os processos sociais, individuais e intersubjetivos que são vivenciados no contexto da escola, o que permite o desenvolvimento de novas formas de atuação nesse contexto”. (P2)

“A partir do suporte aos alunos em seus estágios curriculares obrigatórios e práticas profissionais. Além disso, a possibilidade de experienciar a área de atuação antes de chegar ao mercado de trabalho contribui para o desenvolvimento de uma visão crítica do contexto que futuramente este profissional poderá estar inserido”. (P6)

“A escola muitas vezes é núcleo social ao qual somos inseridos no começo da nossa formação como indivíduo e cidadão. Ela pode ser tanto um ambiente propulsor como repressor, variando de acordo com os profissionais e estudantes inseridos

em cada núcleo específico. Como profissional de psicologia é importante saber identificar as problemáticas destes ambientes e intervir de forma enérgica e eficaz. Oferecer mais atividades voltadas para essa área na Clínica Escola de Psicologia, auxiliaria os profissionais em formação a compreender melhor este campo e suas especificidades”. (P7)

“Ampliação de repertório interdisciplinar”. (P8)

“Podem ajudar formando psicólogos que entendam de problemas e dificuldades no processo de ensino-aprendizado e formulem ações que ajudem essas pessoas e famílias.” (P11)

“As atividades nessa área são relevantes para que os futuros profissionais desenvolvam prática relacionadas às instituições escolares.” (P12)

Ressalta-se a importância dos destaques dados pelos coordenadores com relação à relevância do contato dos futuros psicólogos com a realidade educacional para uma efetiva formação generalista em Psicologia. É propício que o estudante, em sua trajetória formativa, seja mobilizado a: vivenciar experiências nos contextos escolares, compreendendo as instituições educativas como produtoras e produtos das construções histórico-culturais; entender como as relações que nelas se constituem, a partir das raízes históricas, sociais e culturais, são a gênese de processos psicológicos mais complexos; apreender acerca da complexidade das questões educacionais no país. Espera-se que, com a imersão nesse cotidiano das relações e suas demandas, os estudantes poderão desenvolver uma compreensão mais clara e realista sobre as possibilidades e limites de suas ações junto aos contextos educativos.

Defende-se que a atuação do psicólogo deve se pautar no compromisso com a luta por instituições educacionais democráticas e com qualidade social. Para que isso se concretize é necessária a ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista, individualizante e segregacionista de Psicologia para a construção de uma práxis psicológica coadunada com o paradigma da potência dos sujeitos em desenvolvimento nesses contextos e o sucesso escolar. Compreende-se que os Serviços–Escola se

constituem como importantes contextos formativos vinculados aos cursos de graduação na área, e podem ser um dos espaços que contribuam com essa defesa, visto a sua interlocução com as instituições escolares.

Para que tal proposta se efetive, é necessário que os futuros psicólogos não tenham sua formação nos SEPs restrita ao desenvolvimento de práticas clínicas, mas que participem de um percurso formativo que envolva a adoção de atividades profissionais diversificadas e abrangentes, voltadas para o entendimento do funcionamento institucional, o contato com a realidade educacional contextualizada, o desenvolvimento de um olhar crítico, propiciando maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do psicólogo nesse espaço. É justamente apoiado no argumento de uma formação diversificada, que P4 aponta a relevância de uma maior inclusão da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola ao responder ao item do questionário de “como as atividades na área da Psicologia Escolar no SEP podem contribuir para a formação dos futuros psicólogos”:

“A desenvolver práticas que não envolvam atendimentos clínicos individuais, a ter contato com crianças e adolescentes reais, com todas as suas complexidades que, por vezes, não aparecem nas teorias; a desenvolver habilidades e práticas profissionais, próprias da área.” (P4)

Para refletir e ressignificar a preponderância de práticas individualizantes nos Serviços-Escola de Psicologia, é preciso também adicionar ao debate, complementarmente aos pressupostos da Psicologia Escolar crítica, o papel do psicólogo como mediador de ações coletivas e intencionais diante da intervenção nos contextos educacionais. Na perspectiva histórico-cultural (Leontiev, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012), o processo de mediação é imprescindível para desenvolver as funções psicológicas superiores que são responsáveis por distinguir o ser humano dos outros animais. De acordo com Vygotsky (1931/2012, 1983/2012), a mediação nas

relações permite compreender que os elementos “social” e “individual” não são dimensões estáticas e desconectadas; as interações entre as pessoas se constituem, histórica e culturalmente, a partir de um conjunto de significados compartilhados e sentidos produzidos na comunicação e na ação que caracteriza a construção ativa, histórica e cultural de cada sujeito e seu contexto.

Diante da concepção de que a mediação é um importante processo para conduzir, de modo não dualista, as interações sociais e os recursos pelos quais seus agentes constroem conhecimento e transformam as suas realidades, é possível defender uma atuação profissional institucional em Psicologia Escolar nos SEPs. Nesta perspectiva, não cabe ao psicólogo realizar apenas intervenções individuais com estudantes, mas desenvolver um trabalho ampliado e coletivo com as instituições acadêmicas, possibilitando mediações junto aos atores educativos na direção de compreensões e envolvimento mais críticos acerca da conjuntura social, da desnaturalização das formas de perceber os processos de desenvolvimento humano e das agendas políticas e ideológicas que reverberam no contexto das práticas educativas (Marinho-Araujo, 2014a, 2016).

Outro argumento acerca dos benefícios de uma maior presença da Psicologia Escolar nos SEPs, de acordo com a resposta dos coordenadores à questão sobre como as atividades da Psicologia Escolar no SEP poderiam contribuir para a formação dos futuros psicólogos, foi o reconhecimento da área como um campo em evidência, em pleno desenvolvimento e expansão:

“Acredito que possam contribuir para uma formação mais plural em psicologia, tendo em vista que a área está em ascensão no âmbito da psicologia e na sociedade”. (P3)

“Contribuem muito, até porque a Psicologia escolar tem sido muito aceita. O que talvez precise melhorar é o diálogo entre essas duas áreas”. (P5)

“Área que está em crescimento, que irá precisar de profissionais capacitados, porém em déficit em nossa instituição.” (P9)

“Considerando a legislação atual, é importante ter psicólogos prontos para atenderem a demanda criada.” (P10)

Concorda-se com a posição manifestada pelos coordenadores que ressaltam a relevância da Psicologia Escolar, tendo em vista que ela tem se consolidado, contemporaneamente, como um significativo campo de pesquisa, reflexão, produção de conhecimento e intervenção profissional (Marinho-Araujo, 2016). A área, nas últimas duas décadas, vem comparecendo com mais expressividade em diversificados contextos institucionais, como creches, cursos de línguas, escolas de medidas socioeducativas, associações socioculturais, organizações não governamentais, serviços públicos de educação e saúde, empresas de pesquisas, de assessorias e diversas outras instituições de cunho educativo (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Marinho-Araujo, 2014a, 2014b; Marinho-Araujo & Almeida, 2011, 2014).

Um ponto a ser destacado é o comentário de P10 que, apesar de sucinto, menciona a *“legislação atual”* como argumento relevante para formação de psicólogos escolares. Infere-se que ele possa estar se referindo à Lei nº 13.935, de 11/12/2019 (Brasil, 2019), que tornou obrigatória a presença dos profissionais da área nas redes públicas de educação básica do Brasil. É esperado, com a implementação efetiva dessa lei, que haja um aumento significativo no número de psicólogos escolares nas escolas públicas de todo o país.

Com a implementação da Lei, a formação em Psicologia Escolar nos cursos de graduação no país se reveste de mais importância, evidenciando a necessidade de se construir práticas formativas na área que capacitem os estudantes para colaborarem com o aperfeiçoamento de uma educação de qualidade, inclusiva, com garantia de direitos e que potencialize o processo de desenvolvimento de todos os envolvidos. A partir dessas defesas, é necessário que os Serviços-Escola, como um dos principais contextos de

formação do psicólogo no Brasil, incrementando sua abordagem formativa inserindo a Psicologia Escolar, suas temáticas, teorias, possibilidades e propostas de atuação.

É fundamental a presença dos psicólogos na Educação Básica do país, pois suas ações podem colaborar para a construção de intervenções coletivas fundamentadas em uma perspectiva institucional e preventiva que defenda uma formação emancipadora, justa, democrática e de qualidade. Acredita-se nessa pesquisa que, amparado por uma visão ampliada sobre a escola, o psicólogo, em colaboração com os demais profissionais, possa desenvolver estratégias de intervenção que contribuam para que a escola cumpra sua função de socializar os conhecimentos acumulados pela humanidade, fomentar o aprendizado, a autonomia e a consciência crítica dos estudantes e demais componentes da comunidade escolar para enfrentarem os desafios impostos pela sociedade, bem como favorecer o desenvolvimento de funções psicológicas mais complexas.

Nessa direção, os caminhos para a intervenção do psicólogo escolar devem, portanto, estar ancorados na compreensão de que as relações histórico-culturais originam o processo interdependente de construções e apropriações de significados e sentidos que ocorre entre os sujeitos, influenciando seu desenvolvimento psicológico mais complexo. Para que tal mediação ocorra nas complexas relações intersubjetivas nas instituições educativas, o psicólogo deve buscar uma atuação coletiva e institucional, amparado por teorias psicológicas que enfoquem uma visão de homem e de sociedade dialeticamente constituídos em suas relações históricas e culturais (Marinho-Araujo, 2014, 2016)

Para a efetivação da perspectiva de atuação institucional, preventiva e coletivamente construída, é necessário que o psicólogo escolar se distancie de uma concepção naturalizante de Psicologia, alicerçada sob uma visão abstrata e passiva de homem, marcada pela homogeneidade dos processos psicológicos. Entende-se que, para a implementação de uma postura profissional crítica, o estudante deve ser mobilizado a

conhecer os fenômenos humanos e os contextos de forma complexa e multideterminada; sobretudo, é importante que ele compreenda que o objetivo principal da atuação do psicólogo escolar deve ser a mediação intencional de processos de conscientização dos atores educativos, visando maior clareza e autonomia para uma tomada de decisão crítica e ética diante dos impasses e das demandas advindos do processo de escolarização (Marinho-Araujo, 2016).

Para que a atuação do psicólogo escolar possa favorecer o processo de desenvolvimento dos estudantes é preciso que esse profissional tenha clareza dos elementos e das concepções que constituem o desenvolvimento psicológico humano e saiba analisar o efeito real que sua prática produz nos contextos de atuação (Marinho-Araujo, 2014). Defende-se que os pressupostos da abordagem histórico-cultural, que tem sido empregada na Psicologia Escolar, sejam relevantes para fortalecer práticas coadunadas com as reais demandas dos contextos educativos, por apresentarem uma concepção de sujeito humano constituído por meio da apropriação e da transformação das práticas culturais, mediadas nas relações sociais partilhadas no processo histórico vivido (Marinho-Araujo, 2014, 2016; Nunes et al., 2014; Schwede, 2016).

Com base na concepção de homem fundamentada na teoria histórico-cultural (Leontiev, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012), modelos de intervenção em Psicologia Escolar vêm sendo publicizados sob um caráter preventivo, relacional e institucional, demarcando a ruptura de paradigma com a atuação individualizante tradicional em Psicologia Escolar (Marinho-Araujo, 2014, 2016; Cavalcante & Braz-Aquino, 2019; Ferreira et al, 2019). Compreendendo o desenvolvimento humano como um processo perpassado pelos fatores socioculturais, a área tem se comprometido com uma análise social a respeito dos fenômenos escolares, concebendo-os como decorrentes das contradições históricas que se apresentam nas instituições educativas, e

contextualizando a sua intervenção nos processos institucionais que influenciam a formação humana para a autonomia dos sujeitos (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016).

Essa atuação busca propor ações para superar as concepções conservadoras de ajustamento e individualização dos processos de desenvolvimento dos sujeitos integrantes de contextos educativos. Nessa direção, a intervenção psicológica institucional e coletiva emerge como proposta para a mobilização e a conscientização da comunidade acadêmica e pode ser considerada o ponto de partida para assinalar a importância de substituir a preponderância do modelo clínico de atuação presente nas intervenções na área escolar nos SEPs. Nessa proposta teórica, o profissional é provocado a repensar sua atuação quando ela, sob uma ótica individualizante, tem como foco a adaptação de estudantes às rotinas escolares.

Na última questão do instrumento, em um campo de resposta livre, vários participantes se manifestaram agradecendo a oportunidade de contribuírem com a pesquisa. Desses registros cabe destaque a resposta de dois coordenadores:

- *“Já disse em uma questão anterior, mas acho importante reforçar aqui que o Serviço-escola de Psicologia da nome da IES não agrega todas as atividades de estágio e, no momento - também por conta da pandemia - está realizando apenas atividades de atendimento clínico. No entanto, temos como projeto a ampliação do tipo e número de atividades e nesse processo, podem ser incorporadas atividades ligadas à área de Psicologia Escolar, temos também atividades de estágio em Psicologia Escolar no curso.”* (P4)

- *“Quero agradecer o convite de participar dessa pesquisa, pois na minha forma de pensar a atuação do psicólogo junto ao contexto escolar é fundamental para o*

desenvolvimento das pessoas e suas famílias. Essa área tem muito a contribuir aos contextos de trabalho dos serviços-escola.” (P2)

Esses registros sintetizam uma das propostas desse estudo, que é suscitar reflexões junto a esses importantes atores institucionais sobre a necessidade e as possibilidades de ampliação das atividades formativas nos Serviços-Escola. Mesmo com as diversas limitações que perpassam os SEPs, incluindo as relacionadas ao contexto da pandemia de COVID -19, como apontado por P4, fica evidente, com as respostas dos participantes, que esses serviços se constituem como espaços abertos a uma inclusão maior e mais fundamentada para a formação em Psicologia Escolar.

Com os resultados desta etapa de pesquisa, reitera-se a defesa do Serviço-Escola de Psicologia como campo fértil para uma formação científica e profissional em Psicologia Escolar, ampliada para além das já existentes contribuições. Reforça-se os argumentos favoráveis para que a implementação de processos formativos na área esteja ancorada em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigindo práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da ciência psicológica e à identidade profissional do psicólogo escolar.

Na defesa por uma atuação coletiva e institucional que ultrapasse as concepções conservadoras de adaptação e psychologização enraizadas nas práticas psicológicas tradicionais em contextos educativos e nos Serviços-Escola de Psicologia, espera-se que a discussão sobre a formação em Psicologia Escolar se aprofunde, de modo a promover o debate sobre suas formas de implementação. Nessa direção, na próxima seção, com o intuito de analisar pormenorizadamente o funcionamento de um Serviço-Escola de Psicologia no estado de Goiás, serão apresentados os resultados do estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI), o SEP da Universidade Federal de Catalão (UFCAT).

Estudo de Caso: Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da Universidade Federal de Catalão

Nesta segunda seção dos resultados é evidenciado o estudo de caso do CEAPSI, o Serviço-Escola do curso de Psicologia da UFCAT. Após uma breve caracterização desse serviço, será apresentado o resultado da análise dos documentos que norteiam o seu funcionamento, que são, respectivamente: o PPC do curso de Psicologia da UFCAT (CEPEC - UFG, 2017) e o Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010). As discussões serão evidenciadas em três subseções: (a) Caracterização do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFCAT; (b) O CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT; e (c) Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI.

(a) Caracterização do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFCAT.

Antes de analisar os documentos norteadores do CEAPSI, acredita-se na relevância de se realizar uma breve caracterização da estrutura formativa, administrativa e física do curso de Psicologia da UFCAT e do Serviço-Escola. Opta-se por evidenciar esses elementos por acreditar que eles, atrelados às diversas características apresentadas no Projeto Político Pedagógico (CEPEC - UFG, 2017) e no regimento das atividades do CEAPSI (Curso de Psicologia da UFCAT, 2010), possibilitam um melhor entendimento sobre o funcionamento desse SEP.

O curso de Psicologia da Universidade Federal de Catalão (UFCAT), como discutido no capítulo II, na seção sobre a expansão da formação em Goiás, foi criado no ano de 2007, em decorrência das ações do REUNI, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil, 2007). A implementação do curso ocorreu quando a instituição ainda se constituía como parte da Universidade

Federal de Goiás (UFG); sua autonomia como UFCAT aconteceu em 2018, pela Lei nº 13.634 de 20/03/2018 (Brasil, 2018).

O curso de Psicologia da UFCAT funciona em período integral, disponibiliza 50 vagas anuais para estudantes ingressantes e oferta dois tipos de formação: a) Bacharelado em Psicologia; e b) Bacharelado e Licenciatura em Psicologia. Hoje, a equipe formativa é composta por 14 professores efetivos, todos com título de doutor. Além desses docentes, conta-se com vários professores das Unidades Acadêmicas de Educação, Ciências Sociais, Matemática, Letras e Biologia, que ministram aulas no curso (CEPEC - UFG, 2017).

A formação básica do curso de Psicologia da UFCAT, como aponta seu Projeto formativo (CEPEC - UFG, 2017), ocorre até o sexto período, incluindo as disciplinas obrigatórias e o estágio básico. A partir do sétimo período, o estudante opta por uma das duas Ênfases Curriculares: Psicologia e Processos Clínicos ou Psicologia e Processos Psicossociais. As atividades de estágio específico acompanham a ênfase escolhida pelo discente; para cada uma delas estão previstas quatro disciplinas de estágio, que poderão ser cursadas a partir do nono período, possuindo carga horária total de 512 horas.

O serviço de Psicologia entrou em funcionamento em 2010, no quarto ano de atividade do curso, e se localizava em uma sala improvisada no Bloco Didático do Campus I da UFG/Regional Catalão. A primeira ação formativa desenvolvida no CEAPSI foi a disciplina de Estágio Curricular Obrigatório em Processos Clínicos I, realizada pelos estudantes do oitavo período do curso. Durante seu primeiro semestre de funcionamento, não existia nenhum servidor lotado no Serviço-Escola, com as atividades administrativas sendo realizadas pelos próprios discentes; após oito meses, foi lotada uma servidora terceirizada para ocupar o cargo de secretária do Serviço.

Hoje, o CEAPSI se localiza em uma estrutura própria no Bloco Multifuncional do Campus I da Universidade Federal de Catalão, e tem sua equipe administrativa composta por duas secretárias (que são servidoras terceirizadas) e um psicólogo, da carreira de técnico administrativo em educação, que ocupa o cargo de diretor e responsável técnico pelo serviço. Há, também, professores e estudantes do curso de Psicologia que atuam intermitentemente de acordo com a oferta das disciplinas semestrais, além de psicólogos voluntários que participam de projetos de pesquisa, de extensão e realizam atendimentos à população.

Uma característica que se destaca no CEAPSI nesses 12 anos de funcionamento é o desenvolvimento de parcerias, por meio de ações de extensão e pesquisa, com instituições do município de Catalão e da região sudeste de Goiás. Esses projetos são realizados em conjunto com órgãos da área da saúde mental do município (Centro de Atendimento Psicossocial; Ambulatório de saúde mental infantil; Unidades Básicas de Saúde), da assistência social (Centro de Referência Especializado de Assistência Social; Centro de Referência da Assistência Social e Conselho tutelar) e jurídica (Delegacia da Mulher e Unidade Prisional de Catalão). A prática psicológica desenvolvida junto a essas instituições pelo Serviço de Psicologia é a oferta de atendimento clínico ou de avaliação psicológica.

No período de 13/01/2022 a 13/04/2022, correspondente ao 2º semestre letivo de 2021, devido às alterações de calendário acadêmico em função da pandemia, foram nove docentes, noventa e cinco estudantes e cinco psicólogos voluntários que estiveram desenvolvendo atividades no CEAPSI. Estavam em andamento no semestre citado no Serviço-Escola uma turma de estágio básico, três disciplinas teórico-práticas da ênfase curricular em Processos Clínicos (Psicodiagnóstico; Psicoterapia Infantil e Tópicos em Processos Clínicos) e cinco turmas de estágios específicos, duas vinculadas à ênfase

curricular em Processos Clínicos e três relacionadas à ênfase curricular em Processos Psicossociais.

O CEAPSI possui uma estrutura física de 230 metros quadrados, dividida em: a) secretaria; b) recepção com dois banheiros; c) sala de estagiários; d) sete consultórios para atendimento a adultos; e) dois consultórios para atendimento infantil; e f) um consultório para atendimento em grupo. Todas as salas estão equipadas com computadores para atendimentos *on-line*; além disso, no consultório de grupo estão armazenados os testes psicológicos, utilizados nas atividades práticas das disciplinas de avaliação psicológica do curso de Psicologia.

Neste processo de caracterização do CEAPSI é importante evidenciar a existência de um viés clínico que perpassa sua estruturação física e a sua oferta de serviços psicológicos. A concepção clínica de funcionamento pode ser observada logo na fachada principal do prédio em que o SEP está localizado, onde existe uma imagem que retrata Sigmund Freud, o fundador da psicanálise, conduzindo um atendimento psicoterapêutico, como mostra a Figura 6.



Figura 6- Fachada da entrada principal do CEAPSI, localizada no Campus I da UFCAT.

Outro elemento que corrobora com a construção da imagem institucional do CEAPSI como uma clínica de Psicologia são suas placas de identificação no Campus I da UFCAT. Mesmo existindo uma grande fachada especificando o nome do Serviço-Escola, foram fixadas placas com os dizeres “Clínica Psicológica”, como pode ser constatado pela Figura 7.



Figura 7 - Placas de identificação na porta de entrada do CEAPSI, localizada no Campus I da UFCAT.

Ainda sobre o viés clínico que atravessa o funcionamento do CEAPSI, cabe esclarecer que os espaços reservados para a realização de serviços psicológicos da instituição são denominados consultórios, mesmo para o local destinado às atividades coletivas, nomeado de consultório de grupo. Todas as salas são organizadas e possuem mobiliário para o atendimento clínico, como sofás e alguns divãs, como mostra a Figura 8, que apresenta um dos consultórios do CEAPSI. Apesar de não ser o foco deste estudo, é relevante destacar que a perspectiva clínica psicanalítica está presente em diversos outros elementos da formação, e pode ser verificada pela preponderância das disciplinas dessa área no fluxo curricular do curso de Psicologia da UFCAT (CEPEC - UFG, 2017, p. 19).



Figura 8 - Consultório de atendimento do CEAPSI.

Como já discutido, a estruturação física de Serviços-Escola apenas em consultórios pode evidenciar o predomínio de atividades de cunho clínico e avaliativo, além de indicar a prevalência de uma perspectiva formativa única no serviço. Acredita-se que esse tipo de organização física constitua um entrave para a presença de outras áreas da Psicologia no SEP, entre elas, a Psicologia Escolar, que utiliza diferentes referenciais teórico-metodológicos, muitos dos quais privilegiam o aspecto coletivo e o institucional em suas práticas formativas e profissionais.

Na caracterização do CEAPSI, cabe destacar também um movimento recente que vem sendo implementado na Universidade junto ao Serviço de Psicologia, que é a sua configuração como um Órgão Suplementar²⁰ da UFCAT. Essa iniciativa foi

²⁰ O Regimento Geral da UFCAT (2022), em seu artigo 59, aponta que: “os Órgãos Suplementares, com atribuições técnicas, culturais, desportivas, recreativas, assistenciais e outras, fornecerão apoio às atividades de ensino, pesquisa e extensão da Universidade”, e estipula que: “a estrutura, a vinculação e as atribuições específicas de cada Órgão Suplementar da UFCAT serão definidas em Resolução do Conselho Universitário e em Regimento do Órgão”.

protagonizada pela direção do SEP, em conjunto com o curso de Psicologia, e tem sido realizada com o intuito de aprimorar as atividades desenvolvidas pelo CEAPSI, por meio da ampliação da sua autonomia administrativa e capacidade financeira. É importante ressaltar que esse processo só tem sido possível devido ao reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pelo Serviço-Escola junto às comunidades interna e externa da Universidade, e o relevante trabalho desenvolvido junto à população de Catalão e demais cidades da região sudeste goiana.

Estabelecido como um Órgão Suplementar, a estrutura física e de pessoal do CEAPSI será mantida pela Reitoria da UFCAT, porém, sua gestão administrativa e pedagógica, conforme o regimento a ser construído, continuará vinculada ao curso de Psicologia. Quando esse processo de reconfiguração se efetivar, haverá uma destinação de verbas específicas ao SEP, repassadas pela Administração Geral da Universidade, oriundas da sua dotação anual. Além disso, com um CNPJ filial, será possível o recebimento de auxílios, subvenções, contribuições, financiamentos e doações de pessoas físicas ou jurídicas, entidades públicas ou privadas, bem como de recursos decorrentes de contratos e convênios com entidades.

Com o intuito de explorar ainda mais a compreensão do funcionamento do Serviço-Escola, a próxima subseção discutirá as orientações a respeito do CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia da UFCAT. O PPC se constitui como um relevante documento de análise, pois nele estão estabelecidos os objetivos, os fundamentos e os processos que orientam a formação oferecida por esse curso.

(b) O CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT.

A última versão do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia da UFCAT é datada de 2017, conforme a Resolução Nº 1526, do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da UFG (CEPEC - UFG, 2017). Essa versão do texto mantém quase

as mesmas orientações da edição do projeto de criação do curso em 2006, com alteração apenas de aspectos relacionados ao tempo de duração dos estágios curriculares obrigatórios, que eram realizados em três semestres com carga horária total de 768 horas, sendo reduzidas para 512 horas distribuídas em dois semestres, e o acréscimo de algumas disciplinas vinculadas ao núcleo específico da formação. Essas mudanças foram solicitadas devido à sobrecarga de trabalho em decorrência da realização dos estágios em três semestres, sob a responsabilidade de um número reduzido de professores, que atendiam, também, os estágios curriculares obrigatórios da Formação do Professor.

O PPC faz apenas quatro menções ao CEAPSI. A primeira delas apresenta os objetivos vinculados à sua implementação:

O Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) foi criado tendo em vista as exigências para a formação do psicólogo compatível com a proposta do curso. Esse serviço visa desenvolver atendimento psicológico à comunidade, articulando-se com outros serviços no campo da Psicologia já presentes na cidade de Catalão. Também deve se articular com instituições externas à UFG que proporcionem condições de estágios condizentes com o projeto do curso (CEPEC - UFG, 2017, p. 19).

Nesse trecho de apresentação do CEAPSI, pode-se observar uma vaga justificativa para a criação desse Serviço de Psicologia, visto que são apontadas, de forma bem geral, “as exigências para a formação do psicólogo compatível com a proposta do curso”. Não são esclarecidos quais seriam os aspectos previstos no projeto formativo da instituição que se busca desenvolver com a instalação do Serviço-Escola.

A partir desse excerto é possível compreender que é atribuída também ao CEAPSI a missão de oferecer atendimentos psicológicos à comunidade, além da função de promover a articulação do curso com as instituições de Psicologia do município que

podem se constituir como campos de estágio para os estudantes. Consta-se que ambos objetivos também são evidenciados imprecisamente, pois fica indefinida qual a forma e quais os propósitos dessa articulação para a formação proposta pelo curso.

Verifica-se que a conceituação do CEAPSI no PPC do curso de Psicologia da UFCAT está bem próxima à definição de Serviço-Escola presente nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011), inclusive reeditando suas imprecisões, visto que não evidenciam, de maneira clara, quais são os objetivos formativos vinculados ao serviço de Psicologia. O único aspecto no documento que é bem definido quanto ao CEAPSI é sua missão de oferecer atendimento psicológico à comunidade da cidade de Catalão.

Como já discutido em seções anteriores, a atribuição do Serviço-Escola em disponibilizar atendimento psicológico à comunidade, se compreendida como atividade principal do SEP, pode expressar uma sobreposição do caráter assistencial em relação à dimensão formativa, que deve ser prioritária nesses serviços. Essa realidade evidencia uma compreensão reduzida das ações que podem ser realizadas nessas instituições, e se contrapõe a uma das principais defesas desse estudo, que é a ideia de que a formação deve se constituir como principal finalidade dos Serviços-Escola.

O segundo trecho do Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT (CEPEC - UFG, 2017) que trata do CEAPSI apresenta um aspecto importante da estruturação prevista para esse Serviço-Escola:

Para a formação integralizadora que se pretende atingir, além dos laboratórios de Anatomia Humana, Fisiologia Humana e de Informática, disponíveis para o curso, serão criados no CEAPSI quatro laboratórios/núcleos de ensino e pesquisa: 1) Psicologia, trabalho e instituições; 2) Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade; 3) Psicologia, Clínica e Cultura; 4) Psicologia, Saúde Mental e

Preventiva. Tais laboratórios/núcleos constituem-se em espaços privilegiados para a realização de demonstrações e vivências das etapas de ensino e pesquisas, dando suporte às práticas de várias disciplinas entre as quais: Processos Psicológicos Básicos, Investigação e Métodos de Pesquisa em Psicologia, Estágio Básico I e II, dentre outras. Permitirão, ainda, integrar práticas referentes às disciplinas dos Núcleos Comum, específico, como também do Núcleo Livre (p. 19).

Esse excerto do PPC mostra que o CEAPSI se constitui como necessário para a efetivação de uma “formação integralizadora”, apesar do texto em nenhum momento apresentar a definição do que constituiria esse tipo de formação. Outro elemento importante do trecho é a previsão da criação de quatro laboratórios/núcleos de ensino e pesquisa em áreas da Psicologia no Serviço-Escola, que se configurariam como contextos privilegiados para o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e práticas de diversas disciplinas; porém, o documento não detalha como seria o funcionamento desses laboratórios/núcleos no CEAPSI.

Acredita-se que essa estruturação de Serviço-Escola, em que está prevista a existência de diferentes áreas da Psicologia, seja constituída como uma forma ampliada de funcionamento e que poderia possibilitar diversos avanços para a formação. Sustenta-se essa afirmação na convicção de que esse tipo de configuração pode colaborar com a superação da predominância de um viés formativo único, ao garantir a inclusão da diversidade de campos da Psicologia no SEP, com suas diferentes proposições teóricas e práticas a serem incluídas nas atividades do Serviço. Especificamente para a área da Psicologia Escolar, entende-se que, na organização proposta pelo PPC, ela poderia ser contemplada no CEAPSI por ações desenvolvidas e coordenadas pelo laboratório/núcleo de Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade.

Cabe destacar que o CEAPSI, apesar da previsão de organização em laboratórios/núcleos, nunca implementou essa dinâmica de funcionamento. Os laboratórios foram criados no curso de Psicologia da UFCAT, porém não se vincularam administrativamente ao Serviço-Escola, embora estejam localizados no mesmo prédio no campus universitário. Entende-se essa realidade como um entrave ao pleno funcionamento do CEAPSI e um fator limitante para o desenvolvimento de processos formativos mais amplos e em diversas áreas, contrapondo-se à ênfase predominantemente clínica existente desde sua criação, há 12 anos.

A preponderância da clínica no CEAPSI pode ser observada por outras duas citações no PPC do curso de Psicologia da UFCAT (CEPEC - UFG, 2017). O Serviço-Escola é mencionado nas ementas das disciplinas de Tópicos em Processos Clínicos e Psicoterapia Infantil e, em ambas, é citada a prática de acolhimento clínico, como pode ser observado pelos seguintes excertos:

PSICOTERAPIA INFANTIL: Métodos de intervenções na clínica com crianças. A devolutiva com pais e responsáveis da criança. A psicoterapia infantil e suas indicações. Anamnese e primeira entrevista com a criança. O lúdico, os sonhos e as fantasias no mundo infantil. O setting e a relação terapêutica na clínica com crianças. O contrato terapêutico com a criança e a família. O processo terapêutico, a alta e a devolutiva com a criança. **Prática de acolhimento da criança e sua família no CEAPSI – Centro de Estudos Aplicados em Psicologia” ...**

TÓPICOS EM PROCESSOS CLÍNICOS: A inserção do psicólogo na clínica. A psicoterapia e suas indicações. O acolhimento nos serviços de psicologia aplicada. O início e a alta na psicoterapia. As entrevistas preliminares. A hipótese diagnóstica e o delineamento das intervenções. Os encaminhamentos. Psicoterapia e bioética.

Prática de acolhimento no CEAPSI – Centro de Estudos Aplicados em Psicologia [grifo nosso].” (CEPEC - UFG, 2017, p. 40 e 41).

Ainda que em trechos anteriores do PPC estivesse previsto que o CEAPSI deveria dar suporte para práticas de diversas disciplinas, apenas essas duas ementas fazem menção ao Serviço-Escola; nem mesmo as disciplinas de estágios específicos citam o SEP. Cabe destacar que ambas as disciplinas estão vinculadas à ênfase curricular em Processos Clínicos, e preveem apenas a realização de atividades vinculadas à Psicologia Clínica. Dessa forma, não há uma orientação clara, concisa e objetiva sobre quais atividades de ensino devem acontecer no CEAPSI para além dessas duas disciplinas. Sem essas diretrizes, pode-se inferir que a realização de ações vinculadas às disciplinas no SEP fica atrelada à escolha dos professores, evidenciando uma perspectiva reduzida de integração dos componentes curriculares do curso com o Serviço-Escola.

A respeito da ausência de normativas que orientam ações formativas no CEAPSI, destaca-se que o regulamento geral de estágios do curso de Psicologia da UFG/Catalão não faz nenhuma menção ao Serviço-Escola, apesar de ser o documento norteador de todas as atividades de estágio do curso. Esse fato indica uma precária articulação do Serviço de Psicologia com a proposta formativa do curso, especialmente em sua dimensão teórico-prática, evidenciada pelo documento (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2013).

Esclarece-se que o PPC do curso de Psicologia da UFCAT (CEPEC - UFG, 2017) organiza o currículo em torno de: (a) um Núcleo Comum; (b) um Núcleo Específico contemplando duas Ênfases Curriculares: Psicologia e Processos Clínicos; Psicologia e Processos Psicossociais; (c) um Núcleo Livre; e (d) Atividades Complementares. O estudante no sétimo período do curso, após concluir as disciplinas do núcleo comum da formação, é obrigado a optar por uma das duas ênfases curriculares.

Pode-se constatar que apesar da previsão da existência de quatro laboratórios/núcleos no curso de Psicologia, a estrutura curricular do curso de Psicologia da UFCAT tem sua formação específica dividida em apenas duas grandes áreas. A primeira, notadamente vinculada ao campo da Psicologia Clínica, busca abranger “um conjunto de estudos, práticas e estágios orienta a formação do psicólogo para a atuação em processos clínicos” (CEPEC - UFG, 2017, p. 14). A segunda, que enfatiza processos psicossociais, envolve “conhecimentos e práticas voltados a grupos em espaços institucionais e comunitários, preferencialmente públicos, como escolas, hospitais, organizações, meios de comunicação, comunidades diversificadas, dentre outras” (CEPEC - UFG, 2017, p. 15).

É importante destacar que as DCN (Ministério da Educação, 2011), ainda que orientem que as ênfases curriculares se constituam como “um conjunto articulado de conhecimentos e habilidades; que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Ministério da Educação, 2011, art. 10), estipulam que elas devem ser suficientemente abrangentes para não se constituírem em especializações. Pela análise das ênfases curriculares do curso de Psicologia da UFCAT pode-se compreender que existe uma preponderância da Psicologia Clínica na ênfase em Psicologia e Processos Clínicos.

Esse predomínio da Psicologia Clínica está presente no PPC, que estabelece: “a capacitação dos graduandos para o desenvolvimento das práticas profissionais voltadas para a clínica, ressaltando os desafios da profissionalização do psicólogo nesse campo” (CEPEC - UFG, 2017, p. 17). Pela análise do nome e das ementas das disciplinas vinculadas a essa ênfase curricular também se pode evidenciar a preponderância da clínica, como: “Psicodiagnóstico clínico”; “Psicoterapia infantil”; “Modalidades de atendimento em processos clínicos”; “Tópicos em processos Clínicos”; “Estágio

curricular obrigatório: psicoterapia e processos clínicos I e II”; “Estágio curricular obrigatório: processos clínicos e saúde I e II” (CEPEC - UFG, 2017, p. 17).

A ênfase curricular em Psicologia e Processos Psicossociais mostra uma perspectiva formativa mais ampla, que não se restringe a uma área ou campo da Psicologia. Isso pode ser constatado a partir da exposição dos seus componentes curriculares, em que se evidencia que: “as disciplinas referentes a esse Núcleo destacam o estudo dos processos psicossociais no trabalho, na comunidade, na escola, nos hospitais, no campo jurídico, dentre outros” (CEPEC - UFG, 2017, p. 17). A nomenclatura das disciplinas vinculadas a essa ênfase curricular também apresentam um aspecto mais geral, como: “Investigação e métodos em Psicologia: processos psicossociais”; “Práticas em processos grupais”; “Psicologia e políticas públicas”; “Temas em processos psicossociais”; “Tópicos em saúde: educação e trabalho”; “Estágio curricular obrigatório: processos psicossociais e comunidade I e II”; “Estágio curricular obrigatório: processos psicossociais e instituição I e II” (CEPEC - UFG, 2017, p. 18).

A partir da análise das ênfases curriculares do curso de Psicologia da UFCAT se constata que, enquanto os estágios no campo da Psicologia Clínica possuem uma ênfase própria para serem realizados, todas as atividades de estágio das demais áreas devem ocorrer na ênfase curricular em Psicologia e Processos Psicossociais. Além disso, é bem problemático que, ao oferecer as duas ênfases, o curso destine grande destaque, disciplinas, estágios e professores orientadores para uma delas, com o foco exclusivo na área clínica. Diante dessa realidade, cabe destacar que o estudante que fizer a opção pela ênfase em Psicologia e Processos Clínicos cursará estágios específicos em apenas um campo da Psicologia.

A respeito da caracterização das práticas formativas do curso de Psicologia da UFCAT evidencia-se que os campos de estágios são estipulados pelos professores

responsáveis pelas disciplinas no início do semestre letivo. Ressalta-se que as disciplinas de estágios específicos possuem em sua nomenclatura o nome da ênfase curricular e um campo de atuação (Processos Clínicos e Saúde I e II; Processos Psicossociais e Instituição I e II; Processos Psicossociais e Comunidade I e II); apenas a disciplina de estágios em Psicoterapia e Processos Clínicos I e II faz menção a uma prática psicológica, no caso a psicoterapia.

Quanto à temática desse estudo, informa-se que alguns docentes vinculados à ênfase curricular em Psicologia e Processos Psicossociais desenvolvem atividades de estágio em escolas públicas, que ofertam educação infantil e ensino fundamental e médio na cidade de Catalão e na região sudeste de Goiás. Porém, por não haver nenhum campo de estágio fixo no curso de Psicologia como um todo, nenhuma escola ou instituição educativa se constitui como um contexto de práticas formativas contínuas do curso.

A respeito do trabalho do CEAPSI junto às instituições de ensino, destaca-se que, de acordo com dados sistematizados pela sua equipe administrativa entre os anos 2014 a 2020, mais de 70% dos encaminhamentos na faixa etária de 6 a 14 anos tinha como origem questões escolares, e mais de 40% da procura adulta foi de estudantes da própria universidade, com a solicitação de atendimento, em sua maioria, relacionadas a questões acadêmicas. É necessário pontuar que a única prática psicológica oferecida a essa população nos primeiros seis anos de funcionamento do SEP foi a psicoterapia; somente em 2017 foram disponibilizados atendimentos grupais aos estudantes da UFCAT e de outras instituições escolares.

Como já apontado, apesar de se reconhecer a importância social das atividades psicoterapêuticas, ressalta-se que apenas a oferta de serviços clínicos a estudantes ou como única atividade desenvolvida como parceria com instituições demonstra um funcionamento limitado do CEAPSI. Considera-se um avanço a realização de

atendimentos grupais junto aos discentes no SEP, e acredita-se que possam ser desenvolvidos outros tipos de intervenções psicológicas coletivas, ampliando ainda mais as possibilidades de trabalho junto a essa população, com ações que envolvam as instituições educativas e seus atores, considerando todos os aspectos que circundam os contextos educativos e seus sujeitos.

O atendimento ao estudante da própria Universidade é tão significativo no CEAPSI que diversas ações já foram mobilizadas com o intuito de aprimorar a prestação de assistência a esses discentes. Já foi realizada parceria com a médica psiquiatra da instituição que, apesar de estar vinculada ao Subsistema Integrado de Atenção à Saúde do Servidor da UFCAT (SIASS/UFCAT), disponibilizou-se a atender essa população dentro das dependências do Serviço-Escola devido à carência de médicos psiquiatras no município de Catalão entre os anos 2018 e 2019.

Outra robusta iniciativa de assistência psicológica aos estudantes da UFCAT foi realizada durante o período de pandemia, quando houve uma grande articulação no curso de Psicologia para desenvolver um projeto que oferecesse atendimento psicológico individual e em grupo, virtualmente, aos discentes de toda a Universidade. Essa ação foi construída em parceria com a Pro-Reitoria de Políticas Estudantis (PRPE), e foi o primeiro projeto de extensão e prestação de serviços psicológicos que envolveu professores do curso vinculados às duas ênfases curriculares, além de técnicos administrativos da UFCAT, psicólogos voluntários e estudantes do nono e do décimo período.

A partir dessas experiências pode-se destacar a capacidade de articulação do CEAPSI para a construção de serviços aos estudantes da própria UFCAT, sobretudo em uma instituição com uma grande carência de servidores, possuindo apenas uma psicóloga na PRPE. Destaca-se que essa Universidade vem sendo implementada sob a gestão de um

governo marcado por práticas de desmonte da educação superior no Brasil, com a efetiva redução de recursos através de Emendas Constitucionais (Brasil, 2021).

Neste estudo, não se defende a ideia de que o Serviço-Escola deva se configurar como um órgão de assistência estudantil, ou que venha a substituir serviços de Psicologia vinculados ao contexto universitário. Porém, devido à vinculação à formação profissional e acadêmica dos futuros psicólogos, acredita-se que os SEPs podem desenvolver significativas parcerias com os setores universitários de atendimento ao discente, sobretudo no campo da Psicologia Escolar, auxiliando no desenvolvimento de uma atuação mais voltada para a dinâmica institucional da universidade, cooperando com esse contexto, a fim de se tornarem mais propícios ao desenvolvimento dos estudantes, dos professores e dos servidores.

Enquanto a prestação de serviços psicológicos aos discentes mobilizou diversas ações no CEAPSI, a grande recorrência do número de estudantes da UFCAT atendidos no serviço é apontada por alguns professores como um entrave ao processo formativo dos estagiários de Psicologia. Esses docentes argumentam que o predomínio de uma clientela com perfil universitário enviesa a formação do futuro psicólogo, que não se depara, em suas práticas profissionais no SEP, com demandas ou solicitações diversificadas. Concorde-se com esse entendimento dos docentes, pois se defende que o percurso formativo deve possibilitar diferentes experiências ao graduando, bem como se acredita que não deve haver preponderância de apenas uma prática psicológica dentro do CEAPSI.

Diante dessa realidade, destaca-se a necessidade de se fortalecer e desenvolver as políticas institucionais que garantam o apoio ao estudante em sua formação acadêmica integral na UFCAT em outros locais, para além do Serviço-Escola. Defende-se que o curso de Psicologia, por meio do CEAPSI, pode se configurar como um dos articuladores institucionais para o aperfeiçoamento das atividades vinculadas à inclusão, à permanência

e às ações afirmativas na Universidade, em virtude da sua equipe de professores e estudantes, sua missão científico-formativa e a experiência cumulada junto ao atendimento a essa população.

Ainda sobre as práticas formativas do CEAPSI, é importante evidenciar que ele é utilizado como campo de estágio por diversas disciplinas, das duas ênfases curriculares do curso. Apesar de não haver nenhuma determinação legal, é uma prática recorrente, desde a primeira turma do curso, que o Serviço-Escola seja o único local das atividades práticas da disciplina de Estágio Curricular Obrigatório: Psicoterapia e Processos Clínicos I e II, vinculada à ênfase curricular em Psicologia e Processos Clínicos. Essa se constitui, desde o início das atividades, como a única prática formativa realizada de forma contínua nesse serviço. Tal fato reforça a indicação de uma preponderância da formação clínica no CEAPSI.

A realização de atividades de ensino vinculadas à ênfase curricular em Psicologia e Processos Psicossociais ocorreu recentemente no CEAPSI, especificamente no ano de 2017, com a oferta da disciplina “Estágio Curricular Obrigatório: Processos Psicossociais e Comunidade I e II”. Como prática dessa disciplina, os estagiários desenvolveram um grupo de orientação profissional com estudantes do ensino médio de uma escola pública de Catalão. A partir desse fato, o Serviço-Escola se configurou como um dos campos práticos dos estágios dessa ênfase curricular, realizando, em alguns semestres letivos, oficinas psicossociais, grupos operativos, grupos temáticos, grupos psicoterapêuticos. Ressalta-se esse fato para visibilizar sinais de abertura do CEAPSI para uma articulação mais ampla com outras dimensões formativas do curso para além de práticas dos estágios em Psicologia e Processos Clínicos.

Foi em 2017 que esse Centro também começou a ser utilizado como local de práticas da disciplina de Técnicas de Exame Psicológico I e II, o primeiro componente

curricular do núcleo comum do curso que dispôs do Serviço-Escola como espaço de formação. Como atividade dessa disciplina foi realizada a avaliação psicológica de usuários do CEAPSI, por meio da aplicação de testes psicológicos. No ano seguinte, teve início no SEP o desenvolvimento de ações formativas da disciplina de Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem na Adolescência, com a realização de entrevistas psicológicas com inscritos na lista de espera. Apesar de se constituírem apenas como práticas de cunho clínico-avaliativo pode-se constatar, com esses elementos, outros indícios de uma gradativa ampliação do CEAPSI na composição da formação geral do curso, superando sua vinculação inicial apenas com a ênfase curricular em Psicologia e Processos Clínicos.

A respeito da expansão das atividades formativas do CEAPSI, é relevante evidenciar que, a partir de 2020, como um dos desdobramentos da pandemia de COVID-19, houve uma significativa ampliação das ações formativas nesse serviço. Como debatido nesse estudo, no contexto pandêmico as IES adotaram o ensino remoto como uma das medidas necessárias para a preservação da vida e da saúde da população. Essa situação dificultou a realização de algumas práticas de estágios que ocorriam presencialmente em campos externos à Universidade, por não conseguirem oferecer as condições necessárias para a realização das atividades no formato virtual. Em contraposição, o CEAPSI, mesmo com todos os entraves próprios desse período de incertezas, conseguiu se mobilizar e se constituir como um serviço de Psicologia *on-line* para subsidiar práticas formativas remotas.

Essa capacidade de se desenvolver como um contexto para a realização das atividades teórico-práticas do curso de Psicologia e de oferecer relevantes serviços à comunidade, em um cenário de isolamento social, evidenciou uma importante característica do SEP, que é oferecer práticas psicológicas coadunadas às reais

necessidades da população e da formação em Psicologia. Entende-se que esse fato corrobora com uma das ideias que subsidiam esse estudo, de que esse tipo de serviço, por sua privilegiada associação aos cursos de Psicologia, possui grande potencial formativo que ainda não é explorado em sua integralidade, especialmente na interlocução com as instituições educativas.

Desde o 1º semestre letivo de 2020, todos os estágios básicos e a maioria dos estágios específicos, das duas ênfases curriculares, passaram a ser realizados no CEAPSI. Cabe destacar que as atividades mais usuais nesse período, devido às restrições de contato presencial, foram o atendimento clínico individual, o plantão psicológico, a avaliação psicológica, e algumas atividades psicoterápicas de grupos, todos realizados virtualmente até o segundo semestre letivo de 2021.

Pode-se observar, com o desenvolvimento das ações do CEAPSI, que esse serviço está em um momento de significativa transformação. Há uma mudança na configuração do espaço físico: onde se realizavam, exclusivamente, práticas de estágios e atividades das disciplinas da ênfase curricular em Processos Clínicos, há uma tendência para um serviço mais abrangente, coadunado às outras dimensões do curso. Esse percurso de alterações está sintetizado na Tabela 16, que apresenta as disciplinas executadas nesse Serviço-Escola ao longo de seu funcionamento, conforme a ênfase formativa do curso.

Tabela 16

Disciplinas desenvolvidas no CEAPSI ao longo de seu funcionamento conforme o eixo da formação do curso de Psicologia.

Ano	Disciplina	Ênfase formativa
2010	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I	Processos Clínicos
2011	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos II e III	Processos Clínicos
2012	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos

2013	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2014	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2015	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2016	Estágio Obr.- Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2017	Estágio Obr. - Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
	Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Comunidade I e II Técnicas de Exame Psicológico I e II	Processos Psicossociais Núcleo comum
2018	Estágio Obr. - Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
	Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Comunidade I e II Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem na adolescência Técnicas de Exame Psicológico I e II	Processos Psicossociais Núcleo comum
	Estágio Obr. - Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2019	Psicologia do desenvolvimento e aprendizagem na adolescência Técnicas de Exame Psicológico I e II	Núcleo comum
	Estágio Obr. - Processos Clínicos e Saúde I e II Estágio Obr. - Psicoterapia e Processos Clínicos I e II Tópicos em Processos Clínicos Psicoterapia Infantil Psicodiagnóstico Clínico	Processos Clínicos
2020	Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Instituição I e II Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Comunidade I e II Estágios Básico I e II	Processos Psicossociais Núcleo comum
	Estágio Obr. - Processos Clínicos e Saúde I e II	Processos Clínicos
	Estágio Obr. - Processos Clínicos e Saúde I e II	Processos Clínicos

Estágio Obr. - Psicoterapia e Processos Clínicos I e II	
Tópicos em Processos Clínicos	
Psicoterapia Infantil	
Psicodiagnóstico Clínico	
Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Instituição I e II	Processos Psicossociais
Estágio Obr. - Proc. Psicossociais e Comunidade I e II	
Estágios Básico I e II	Núcleo comum

Acredita-se que, diante do cenário de modificações no CEAPSI, esse é um momento oportuno para se repensar e propor um novo modo de funcionamento desse Serviço-Escola, com uma reconfiguração que valorize esse contexto como um articulador do curso de Psicologia com a sociedade, por meio da oferta de serviços psicológicos. Com o intuito de aprofundar ainda mais a compreensão do funcionamento do Serviço-Escola e construir elementos para o desenvolvimento dos indicadores formativos para a ampliação da formação em Psicologia Escolar nos SEPs de Goiás, a próxima seção discutirá o documento orientador das atividades do CEAPSI.

(c) Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI

Em 2010, ano de início das atividades do CEAPSI, os professores do curso de Psicologia da UFCAT, com o intuito de nortear o funcionamento e as ações do Serviço-Escola, confeccionaram o documento intitulado: “Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI” (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010). A normativa apresenta as principais diretrizes do serviço de Psicologia e está estruturada em quatro seções: i) Concepção e planejamento de atividades; ii) Modo de funcionamento; iii) Modalidades de atendimentos; e iv) Normas e regras. As análises realizadas sobre o manual serão apresentadas de acordo com as mesmas divisões do documento.

i) Concepção e planejamento de atividades.

Na primeira parte do Manual, na seção “Concepção e planejamento de atividades”, é evidenciada de forma bem mais detalhada que no PPC do curso de Psicologia a definição dos objetivos vinculados à criação do Serviço-Escola:

O CEAPSI – Centro de Estudos Aplicados em Psicologia visa promover a formação dos alunos do curso de Psicologia por meio da prestação de serviços psicológicos à comunidade, proporcionando o contato permanente com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas áreas de atuação. Destina-se a servir como centro de estágios, extensão, pesquisa e treinamento profissional dos alunos de graduação, a partir das ênfases curriculares (Processos Clínicos e Processos Psicossociais), de modo a permitir-lhes a prática necessária à sua formação profissional (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010. p.3).

Observa-se que a formação é apresentada nessa conceituação como o principal propósito da implantação do CEAPSI, e que ela deve ser mobilizada por meio da oferta de serviços psicológicos e por experiências práticas nas diversas áreas de atuação do psicólogo no SEP. Constata-se uma concepção ampliada de Serviço-Escola, que se propõe a viabilizar aos estudantes um percurso formativo mais abrangente, com vivências nos diferentes campos profissionais da Psicologia. Ressalta-se que esse tipo de estruturação abre uma grande possibilidade para a implementação da formação em Psicologia Escolar, visto que a área se constitui como um dos principais e mais relevantes campos de atuação do psicólogo, além de possuir uma robusta produção científica que possibilita o desenvolvimento de diversas competências específicas e necessárias aos futuros profissionais.

Outras informações importantes no Manual sobre o CEAPSI são: a) a definição como centro de estágios, extensão, pesquisa e treinamento profissional do curso de Psicologia; e b) a vinculação às duas ênfases curriculares da proposta formativa (Curso de Psicologia da UFCAT, 2010). Entende-se que o intuito dessas orientações seja articular o Serviço-Escola a todas às dimensões da formação, evidenciando que ele não se constitui como um serviço específico a um campo de atuação, ou apenas a uma etapa do curso.

Destacam-se essas características por se acreditar que elas evidenciam uma organização de serviço alicerçada sob uma concepção de funcionamento bem coadunada à proposta de formação generalista, preconizada pelas Diretrizes Curriculares (Ministério da Educação, 2011). Essas funções destinadas ao SEP podem favorecer sua configuração como um contexto que possibilite o estudo e a vivência de práticas renovadas quanto à profissão e à formação, pela busca da superação da prevalência de uma única área de atuação.

Em relação à estruturação do CEAPSI foi constatada, nessa seção de Concepção e planejamento de atividades, uma incoerência com as orientações indicadas no Projeto Pedagógico do curso. O PPC aponta para a constituição do Serviço-Escola em quatro laboratórios/núcleos de ensino e pesquisa: “1) Psicologia, Trabalho e Instituições; 2) Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade; 3) Psicologia, Clínica e Cultura; 4) Psicologia, Saúde Mental e Preventiva” (CEPEC - UFG, 2017, p. 19). Já o Manual cita a seguinte estrutura: “1) Clínica-Escola de Psicologia; 2) Núcleos/Laboratórios de Psicologia e Processos Clínicos; 3) Núcleos/Laboratórios de Psicologia e Processos Psicossociais; 4) Atividades de Extensão e Cultura” (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010. p.3).

É importante evidenciar essa contradição entre os dois documentos, visto que são divergências que dizem respeito a aspectos fundamentais de estruturação e funcionamento do CEAPSI. Observa-se que nenhuma dessas duas normativas do curso de Psicologia da UFCAT apresenta precisamente como se constituiria a organização do serviço em laboratórios/núcleos, por exemplo, esclarecendo como seria a coordenação/representação dessas áreas no SEP e quais atividades seriam desenvolvidas em cada uma delas.

A partir dessa estrutura de organização prevista no Manual do CEAPSI (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010) também não é especificado como se constituiria a existência de uma Clínica-Escola dentro do Serviço-Escola, e se ela estaria vinculada a algum núcleo/laboratório. É importante destacar que o termo Clínica-Escola é citado apenas uma vez no documento na apresentação do Serviço, na página 3, porém o funcionamento do SEP como uma clínica de Psicologia perpassa todo o Manual. No final da seção de concepção e planejamento das atividades, ao tratar das ações do serviço, é possível compreender essa afirmação:

O CEAPSI desenvolverá atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão **nas áreas de psicoterapia individual, familiar e conjugal, e psicoterapia de grupos** [grifo nosso]. As metas deste serviço são de promover o estudo comprometido, o ensino e o aperfeiçoamento profissional sob uma perspectiva de reflexão crítica acerca da complexidade da existência humana. Ainda propõe-se desenvolver metodologias de prevenção e de promoção de saúde em diferentes contextos. Pretende-se ainda contribuir para uma reflexão sobre o papel social do/a psicólogo/a e para a construção de novas possibilidades de intervenção e atuação em psicologia, que façam jus aos desafios colocados pela sociedade contemporânea. (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010. p. 4).

Por esse trecho, verifica-se a concomitância de duas perspectivas de funcionamento no CEAPSI. Uma que se alicerça em uma concepção clínica, que fica evidenciada quando o texto orienta e restringe as ações de ensino e pesquisa à área da psicoterapia individual, familiar, conjugal e de grupo. E outra perspectiva, que se baseia em uma estrutura ampliada de serviço, expressa nas indicações de que as atividades do SEP devem ocorrer em diferentes contextos, mobilizar ações críticas, preventivas, reflexivas sobre o papel

social do psicólogo, além de buscarem a construção de novas possibilidades de intervenção e atuação em Psicologia, coadunadas com os desafios sociais da profissão.

A coexistência dessas duas perspectivas de funcionamento fica visível também na apresentação da concepção do CEAPSI:

Oferecer aos alunos do curso de Psicologia a possibilidade de adquirir uma visão ampla do **trabalho psicológico clínico e social**, de vivenciar e refletir a relação interpessoal cliente-profissional, de repensar as relações **entre profissionais da saúde e sociedade**, pelo atendimento institucional. Os alunos terão oportunidades de desenvolver uma atitude ética e científica, de pensar “**clanicamente**”, de integrar os conhecimentos teóricos adquiridos por meio da prática do **atendimento especializado** [grifo nosso]. (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010. p. 4).

Constata-se, nesse excerto, a nomeação de apenas duas áreas de atuação, as mesmas das ênfases curriculares do curso, especificamente os campos da clínica e social. A partir dessas informações, fica explícita outra contradição do documento, visto que apesar de diversos trechos evidenciarem a defesa por uma perspectiva ampliada de funcionamento e a imprescindibilidade de se desenvolver múltiplas experiências formativas no CEAPSI, a normativa restringe ao apontar exclusivamente essas duas áreas da Psicologia, especialmente quando destaca a necessidade dos estudantes refletirem apenas sobre práticas de saúde, pensarem “clanicamente” e desenvolverem atendimentos especializados. Essas indicações tendem para o oposto do que é preconizado pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), que orientam os cursos a elaborarem uma proposta formativa generalista, baseada no desenvolvimento de competências que capacitariam os futuros psicólogos a atuarem em contextos diversificados.

ii) Modo de funcionamento.

A segunda parte do Manual, intitulada “Modo de funcionamento”, apresenta instruções relacionadas ao funcionamento administrativo do CEAPSI, com orientações relacionadas: a) ao horário de funcionamento; b) à confecção de documentos psicológicos (ficha de inscrição, declarações, relatórios, encaminhamentos); c) à organização do espaço físico e reserva dos consultórios; d) às funções dos professores supervisores e das secretarias; e d) à atividade de acolhimento psicológico (triagem). Nessa seção do Manual, a função do SEP é apontada como o atendimento às necessidades do curso de Psicologia e da comunidade. Apesar do documento não detalhar orientações sobre como essas duas dimensões deveriam se articular, ele indica que os atendimentos nas diversas áreas seriam realizados por estudantes do curso, supervisionados diretamente por professores.

Nessa parte do Manual não é detalhada nenhuma orientação formativa; apenas é indicado que “o início do atendimento dependerá da disponibilidade do serviço e da modalidade de atendimento indicado, tendo em vista o processo ensino-aprendizagem dos alunos” (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010, p. 5). Não são encontradas diretrizes para nortear as atividades de supervisão docente; o documento apresenta apenas funções administrativas dos docentes, como: “se responsabilizar por todas as avaliações psicológicas e atendimentos individuais dos clientes do CEAPSI” (p. 8) e reservar horários para participar de “reuniões semestrais com a Direção do CEAPSI e visitas e contatos com trabalhos externos ao CEAPSI” (p. 9).

A partir da análise desta seção do Manual, observa-se a ausência de orientações acerca da formação que se espera alcançar com as atividades desenvolvidas no CEAPSI. Acredita-se que seja necessária a construção de orientações formativas mais claras, visto que o modo de funcionamento do Serviço-Escola de Psicologia deve ser balizado pela

proposta educativa do curso, e deve estar coadunado com as competências esperadas do perfil do egresso.

O Manual determina que os atendimentos realizados no CEAPSI devam acontecer no máximo em 50 minutos; os usuários do Serviço-Escola são denominados “clientes” e os serviços psicológicos executados pelos estagiários são nomeados como “sessões”. Por esses elementos acerca do funcionamento do CEAPSI, é possível constatar, mais uma vez, a preponderância da área clínica nesse SEP.

iii) Modalidades de atendimentos.

A parte do Manual do CEAPSI intitulada “Modalidades de atendimentos” é a seção mais sucinta de todo o texto e descreve os serviços que são ofertados:

- a) Terapia cognitivo comportamental para crianças, adolescentes e adultos, individual ou em grupo;
- b) Oficinas terapêuticas para crianças e adolescentes;
- c) Psicoterapia fenomenológico-existencial para crianças, adolescentes e adultos, individual ou em grupo;
- d) Psicoterapia psicanalítica para crianças, adolescentes e adultos, individual ou em grupo;
- e) Trabalho psicoterapêutico em contextos em crise;
- f) Psicodrama com pacientes adultos e adolescentes;
- g) Psicoterapia de casal e família;
- h) Grupos Terapêutico-educativos e Grupos Operativos (Processos Clínicos e Processos Psicossociais);
- i) Psicoterapia breve;
- j) Psicoterapia para pessoas enlutadas;
- k) Orientação vocacional/profissional em grupo e individual;
- l) Psicodiagnóstico;
- m) Psicoterapia para a terceira idade individual ou em grupo;
- n) Orientação de pais;
- o) Grupos Educativos de Orientação à queixa escolar;
- p) Grupos multifamiliares;
- q) Avaliação psicológica e atendimento terapêutico para portadores de necessidades especiais;
- r) Grupo de Pais;
- s) Outros serviços não especificados (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010. p.9).

Pode-se evidenciar novamente, pelas ações citadas, o predomínio da perspectiva clínica no CEAPSI, visto que são descritas majoritariamente atividades psicoterápicas. Dos 18 serviços anunciados, apenas três não estão associados à Psicologia Clínica. É importante destacar que, por mais que se apresente a possibilidade de se realizar “outros serviços não especificados”, o rol de atividades listadas é bem restrito, tanto do ponto de vista formativo, como da prestação de serviços à população, diante da multiplicidade de áreas da ciência psicológica na contemporaneidade.

Cabe ressaltar que apenas uma das ações citadas está vinculada à Psicologia Escolar, sendo a realização de “Grupos Educativos de Orientação à Queixa Escolar”. Essa atividade, apesar de estar relacionada à área, está marcadamente associada à perspectiva do fracasso escolar, geralmente com intervenções em uma perspectiva individualizada, que ratificam concepções tradicionais acerca do trabalho do psicólogo, e mantém o foco da formação e das práticas junto ao paradigma do adoecimento e do insucesso escolar, culpabilizando apenas o estudante e desconsiderando as inúmeras interferências socioculturais nos processos educativos.

iv) Normas e regras.

A última seção do Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI, intitulada “Normas e regras”, resume-se a apresentar as instruções para a utilização do serviço de Psicologia pelos estagiários do curso. Nessa parte do documento as orientações estão relacionadas a: a) preparação para o atendimento; b) realização do atendimento; c) encerramento do atendimento; d) posturas e atitudes na relação com a instituição, clientela, colegas, funcionários, e utilização de materiais e salas; e e) situações de ocorrência ética.

A partir da análise dessa parte do Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI, pode-se realizar as mesmas considerações acerca das duas seções anteriores do

documento, visto que também foi identificada a ausência de orientações a respeito da formação que se espera alcançar com as ações apresentadas. Apesar de se considerar importante a construção de normas e regras de funcionamento, defende-se a necessidade de orientações mais amplas, que não estejam vinculadas apenas à realização de atividades clínicas, mas que abranjam os diversos elementos expostos na proposta formativa do curso, em consonância com as competências esperadas do perfil do egresso.

Por fim, destaca-se que mesmo com as inúmeras imprecisões formativas evidenciadas pela análise das normativas acerca do CEAPSI, presentes tanto no Projeto Pedagógico do Curso (CEPEC - UFG, 2017, p. 19), como no Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI (Curso de Psicologia da UFG/Catalão, 2010), ficou constatada uma concepção ampliada de Serviço-Escola de Psicologia, especialmente diante de três funções direcionadas a esse Serviço, a saber: a) centro de estágios, extensão, pesquisa e treinamento profissional do curso de Psicologia; b) funcionamento em laboratórios/núcleos de Psicologia; e c) vinculação às duas ênfases curriculares do curso.

Entende-se que a definição de Serviço-Escola de Psicologia, que deve estar atrelada à formação geral do curso, apresenta-se como uma configuração favorável para a inclusão de processos formativos na área da Psicologia Escolar. Por meio da análise do estudo de caso do CEAPSI também fica expressa a imprescindibilidade de se construir ações que efetivem, na realidade, as funções formativas desse SEP que, entre outras medidas, passa pela necessidade de adequação das imprecisões dos documentos norteadores. Na próxima seção, serão apresentados, de forma sintética, os principais resultados da análise dos questionários e do estudo de caso do CEAPSI, os quais servirão de subsídios para a construção dos indicadores que ampliem a formação em Psicologia Escolar nos SEPs em Goiás.

Sínteses e aspectos transversais dos resultados da caracterização dos SEPs de Goiás e do estudo de caso do CEAPSI.

Ao finalizar a apresentação dos resultados acerca da caracterização dos Serviços-Escola de Psicologia de Goiás e do estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFCAT, pode-se afirmar que os elementos encontrados contribuem para a defesa da tese de que os SEPs no estado de Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar. As análises construídas nas duas etapas da pesquisa demonstraram que há, no contexto dos SEPs investigados, a prevalência de uma formação clínica vinculada a práticas psicológicas individuais.

Foi possível constatar que existe, nos Serviços-Escola que participaram dessa pesquisa, a preponderância de uma abordagem formativa única, divergindo da formação generalista, preconizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011), e que esses serviços não têm oportunizado o desenvolvimento de competências vinculadas à área da Psicologia Escolar. As ações desenvolvidas nesse campo nos SEPs estão atreladas majoritariamente a uma perspectiva clínica de atuação, associadas ao fracasso escolar; esse tipo de atendimento reforça concepções tradicionais acerca do trabalho do psicólogo e mantém o foco da formação e das práticas junto ao paradigma do adoecimento.

Diante dos resultados encontrados nas revisões de literatura e construídos na pesquisa empírica, as principais conclusões que emergiram desse estudo foram organizadas em duas categorias. A primeira relacionada ao funcionamento geral dos Serviços-Escola de Psicologia em Goiás, e a segunda categoria sobre a formação em Psicologia Escolar nos SEPs de Goiás. Essas sínteses são apresentadas nos seguintes pontos:

1. Funcionamento Geral dos Serviços-Escola de Psicologia em Goiás.

- a) Prepondera a formação em Psicologia Clínica, por meio da realização de estágios específicos, nos quais as principais práticas formativas são atividades psicoterapêuticas.
- b) Proporciona a articulação entre teoria e prática na formação em Psicologia.
- c) Desenvolve ações formativas proeminentemente vinculadas a atividades de final de curso.
- d) Subsidiaria a realização de atividades de pesquisa e extensão, no entanto, de forma não tão prevalente.
- e) Possui documentos normativos com imprecisões relacionadas às orientações formativas.
- f) Utiliza um funcionamento permeado por uma perspectiva assistencial, sobrepondo-se à dimensão formativa.
- g) Realiza parcerias com diversas instituições, no entanto, prevalece a oferta de psicoterapia como principal atividade colaborativa.
- h) Oferece serviços psicológicos, de cunho clínico-avaliativo, destinados à população.
- i) Possui estrutura física compatível com uma Clínica-Escola, com espaços que privilegiam atividades psicológicas individuais.
- j) Dispõe de equipe profissional reduzida.

2. Formação em Psicologia Escolar nos SEPs de Goiás.

- a) Desenvolvimento escasso de práticas formativas na área da Psicologia Escolar.
- b) Realização de ações formativas que ratificam concepções tradicionais acerca do trabalho do psicólogo escolar, mantendo o foco das intervenções no paradigma do adoecimento.

- c) Execução de atividades psicoterápicas e clínico-avaliativas como serviços mais desenvolvidos junto a estudantes, ação compreendida pelos coordenadores como vinculada ao campo da Psicologia Escolar.
- d) Oferta de serviços psicológicos com práticas individuais, vinculadas à perspectiva do fracasso escolar, com predomínio de ações realizadas exclusivamente com estudantes.
- e) Recebimento de um expressivo número de encaminhamentos de estudantes por parte das escolas, com solicitações referentes a dificuldades no processo de escolarização.
- f) Desenvolvimento restrito de parcerias com instituições educativas, resumidas ao recebimento de encaminhamentos de estudantes e à oferta de psicoterapia.
- g) Compreensão dos coordenadores dos SEPs sobre a área vinculada às ações formativas e de prestação de serviços psicológicos sob uma dimensão clínica de intervenção do psicólogo escolar.
- h) Entendimento predominante entre os coordenadores dos SEPs de que a maior inclusão da Psicologia Escolar nas atividades dos Serviços é relevante e necessária para o aprimoramento da formação nesses contextos, colaborando com o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à prática psicológica em espaços educativos.
- i) Expectativas antagônicas de atuação em Psicologia Escolar por parte dos coordenadores de SEPs. A primeira perspectiva correlaciona-se à realização de práticas tradicionais do psicólogo escolar, restritas à responsabilidade pelo atendimento individual a estudantes encaminhados com queixas escolares, trabalho com famílias e ações no campo da saúde mental e da orientação profissional. A segunda, atrelada a uma atuação sob uma perspectiva crítica,

implementada pelo desenvolvimento de ações preventivas, coletivas e institucionais.

Ficou evidenciado, tanto pelos resultados da caracterização dos Serviços-Escola de Psicologia em Goiás e sua relação com a Psicologia Escolar, como pelas análises construídas com o estudo de caso do CEAPSI, que os SEPs investigados não se configuram, adequadamente, como contextos de formação em Psicologia Escolar. A realização de atividades clínicas foi apresentada nos Serviços como: (a) prática formativa preponderante; (b) serviço mais procurado e disponibilizado à população geral; (c) intervenção psicológica prevalente no trabalho junto aos estudantes; (d) ação compreendida, por parte dos coordenadores dos Serviços-Escola, como vinculada à área da Psicologia Escolar. Por esses elementos, pode-se constatar a prevalência de uma perspectiva clínica-individual de funcionamento dos SEPs no estado de Goiás.

Em relação à formação em Psicologia Escolar, apesar de ter se encontrado registros de ações de ensino, pesquisa e extensão na área, as práticas formativas relatadas se resumiram à realização de intervenções individuais atreladas à perspectiva do fracasso escolar, com prevalência de ações desenvolvidas exclusivamente com estudantes. Por se restringir a atividades remediativas, psicologizantes, que entendem dificuldades escolares como questões individuais, constata-se que a formação em Psicologia Escolar se encontra destoante da perspectiva crítica e atual da área, que propõe o desenvolvimento do trabalho do psicólogo escolar a partir de um viés institucional, em favor dos processos de conscientização e autonomia dos atores educativos, comprometido com uma análise social acerca dos fenômenos escolares, concebendo-os como decorrentes das contradições históricas que se apresentam nas instituições educativas (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Marinho-Araujo, 2010, 2014, 2016).

Acredita-se que, apartados da relevante perspectiva de Psicologia Escolar, os SEPs deixem de oportunizar significativos processos formativos, essenciais aos futuros profissionais. Defende-se que psicólogos escolares devem desenvolver propostas interventivas para a mobilização e a conscientização da comunidade acadêmica acerca de seus papéis frente às oportunidades de práticas pedagógicas de sucesso e das diversas estratégias formativas favorecedoras da transformação social, e possam se comprometer em desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos.

Com a ausência da Psicologia Escolar crítica nos contextos dos Serviços-Escola, pode ser comprometida a vivência de experiências formativas que aprofundem, de forma teórico-prática, relevantes questões vinculadas à dinâmica e à atuação em Psicologia Escolar, como: atuação institucional, coletiva e preventiva; cultura do sucesso; práticas exitosas; processos psicológicos complexos; mediação estética, função social da escola na dimensão psicológica, entre outros. A falta da área nos SEPs pode restringir possibilidades ao estudante de exercitar sua atuação profissional de forma integrada aos demais agentes educacionais, de modo coletivo, mobilizando os seus conhecimentos e as suas competências para contribuir com o objetivo central da educação: o sucesso escolar e a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A Psicologia Escolar, na contemporaneidade, vem ampliando seus contextos de atuação e se caracterizando pela proposição de práticas sob uma perspectiva preventiva, institucional, relacional e socialmente comprometida com a garantia de melhores condições de vida à população (Bisinoto & Marinho-Araujo, 2014; Guzzo et al., 2016; Marinho-Araujo, 2014, 2016; Mezzalira et al., 2019). Entre os diversos modelos de atuação em Psicologia Escolar, destaca-se a proposta de intervenção institucional,

elaborada por Marinho Araujo especificamente para a educação superior (2014a, 2014b, 2016).

Nessa perspectiva de trabalho, o psicólogo escolar pode atuar com base em cinco interdependentes eixos de atuação denominados por: (a) mapeamento institucional, (b) escuta psicológica, (c) gestão de políticas, programas e processos educacionais na IES, (d) propostas pedagógicas e funcionamento de cursos e (e) perfil do estudante (Marinho-Araujo, 2016). Esse modelo interventivo foi concebido por uma perspectiva de envolvimento do profissional com as políticas da instituição, dos cursos, do trabalho com e entre professores e estudantes. Ressalta-se que essas dimensões de trabalho não são constituídas por processos de hierarquização; pelo contrário, assumem caráter integrador e interligado às prioridades e às dinâmicas de cada contexto educativo (Marinho-Araujo, 2014b, 2016).

Na perspectiva de evidenciar a possibilidade de uma maior inserção e ampliação da formação da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola, e de demonstrar a factibilidade de se desenvolver ações correlacionadas ao modelo de atuação institucional (Marinho-Araujo, 2014b, 2016) nesses contextos, pode-se retomar algumas publicações encontradas na revisão da literatura nacional sobre os SEPs no país (Hamann et al., 2019; Lima, 2011; Saldanha et al., 2014). Entende-se que as atividades apresentadas nos eixos de atuação presentes na proposta de intervenção institucional, se devidamente adequados às especificidades do contexto dos SEPs, podem se constituir como referências para maior inclusão da formação na área. Vale destacar que as possibilidades de inclusão da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola não se esgotam no modelo aqui trabalhado, e nem nas dimensões apresentadas, que se constituíram em breves exercícios para ilustrar o amplo espaço de ações que poderiam ser desenvolvidas no campo da Psicologia Escolar nos SEPs.

Entre os estudos da revisão da literatura nacional, um estudo que se destaca é a pesquisa de Lima (2011), que evidenciou possibilidades de se desenvolver, no Serviço-Escola, diversas intervenções profissionais realizadas sob uma perspectiva crítica da Psicologia Escolar, podendo-se ressaltar: a) intervenções psicológicas em escolas e outras instituições de ensino, elaboradas a partir da experiência profissional do psicólogo e de suas relações com os atores desses contextos educativos; b) atuação junto aos professores, assessorando e problematizando as demandas escolares, incluindo os docentes nas intervenções, por meio de uma relação horizontalizada; e c) trabalho com crianças e adolescentes envolvendo a escola no processo interventivo, de maneira institucional, em detrimento do atendimento individual desses sujeitos. Tais proposições e práticas formativas apontam avanços e possibilidades de ressignificação dos modelos tradicionais de atuação nesses serviços que, como evidenciado, têm seu funcionamento marcado pela concepção de Clínica-Escola.

Depreendeu-se da pesquisa de Lima (2011) a possibilidade de os SEPs executarem uma atuação mais voltada para a dinâmica institucional das escolas, cooperando com esses contextos, a fim de que se tornem mais propícios ao desenvolvimento dos estudantes e dos profissionais que ali trabalham, em especial, os professores. Por estarem pautadas em uma perspectiva crítica de atuação, constata-se que essas ações estão comprometidas com a preocupação em colaborar com a melhoria da qualidade da educação e com a emancipação dos sujeitos envolvidos no contexto escolar.

Outra publicação que pode ser retomada para se discutir a possibilidade de uma maior inserção da Psicologia Escolar crítica no contexto dos SEPs é a pesquisa de Hamann et al. (2019), que teve como objetivo relatar uma pesquisa-intervenção desenvolvida em um curso Pré-Vestibular, por meio de uma proposta de Consultoria Escolar realizada por um Serviço-Escola. O estudo foi desenvolvido como uma das

atividades de estágio na área e teve, como prerrogativa, a instrumentalização da instituição escolar em uma perspectiva coletiva, com mobilização da comunidade para a criação de ferramentas para o enfrentamento de desafios existentes no cotidiano institucional referentes ao seu processo educativo. A intervenção proposta ocorreu em três momentos: a) reconhecimento do local e das especificidades do processo de ensino-aprendizagem; b) desenvolvimento de planejamento coletivo; e c) desenvolvimento de grupos e acompanhamentos individuais (Hamann et al., 2019).

Os autores relataram que na etapa de reconhecimento do local e das especificidades do processo de ensino-aprendizagem foram executadas diferentes ações, entre elas: escuta dos atores educacionais; observações do funcionamento da instituição e acompanhamento das dinâmicas das salas de aula; análises das condições materiais da escola; e momentos de trocas relacionais com os estudantes. Essas ações se desenvolveram com o intuito de conhecer a escola e suas particularidades, bem como de mapear as fragilidades e as potencialidades da instituição para a elaboração das intervenções realizadas (Hamann et al., 2019).

Concomitantemente a essas atividades, foi elaborado o planejamento coletivo de ações para o aprimoramento do processo educacional na instituição. Com o objetivo de desconstruir as expectativas da instituição e de seus atores por uma atuação focada no acolhimento de demandas e problemas de ordem individual e do trabalho do psicólogo escolar junto aos “alunos-problema”, os autores relataram que foram realizadas intervenções com o intuito de refletir sobre as implicações a respeito de compreensões estigmatizantes de estudantes. Os estagiários esclareceram sobre as inúmeras possibilidades de atuação do psicólogo para além do atendimento clínico-individualizado com “alunos-problema” (Hamann et al., 2019).

Com o relato de pesquisa-intervenção de Hamann et al. (2019) e Lima (2011), defende-se que é possível aos SEPs escaparem da lógica do atendimento estritamente clínico e realizarem atividades coadunadas com a Psicologia Escolar contemporânea, como o modelo de atuação institucional de Marinho-Araujo (2014b, 2016), por meio de ações que se proponham a fortalecer as instituições escolares e os atores que compõem esses contextos. Com o mapeamento da realidade educacional e de uma escuta psicológica dos atores e vozes institucionais, foram apresentadas atividades que possibilitaram que o foco das intervenções não se restringisse apenas ao fracasso escolar, mas que tais intervenções fossem construídas com o intuito de fortalecer os processos de ensino e aprendizagem, de transformação social, de conscientização e de empoderamento de sua comunidade acadêmica.

A implementação dessa perspectiva de trabalho da Psicologia Escolar nesses Serviços pode possibilitar o desenvolvimento de novas práticas formativas, com experiências que colaborem com o desenvolvimento de um novo posicionamento profissional dos futuros psicólogos, que podem ser melhor capacitados para o desenvolvimento de intervenções marcadas pelo fortalecimento institucional dos espaços educativos. Dessa maneira, apesar da constatação de que os Serviços-Escola ainda se constituem como espaços em que predominam ações formativas de caráter clínico, acredita-se que eles podem, com a maior inserção de experiências formativas na área, sob uma perspectiva crítica, favorecer experiências atreladas ao desenvolvimento de competências específicas para a atuação do futuro psicólogo no campo da Psicologia Escolar.

A esse respeito, estudos sobre a formação e a atuação vinculados à área da Psicologia Escolar (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira, et al., 2019; Machado, 2014; Silva-Neto, 2014) ressaltam a importância das atividades de estágio como ação

privilegiada para o acompanhamento dos processos de desenvolvimento humano e aprendizado frente às demandas emergentes no contexto escolar, propiciando maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do psicólogo escolar. Defende-se que o fortalecimento de práticas formativas na área da Psicologia Escolar nos SEPs possa favorecer apropriações de ferramentas teórico-metodológicas que colaborem com a construção de respostas às demandas e complexidades dos espaços educativos presentes na realidade educacional brasileira.

Autores da Psicologia Escolar (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Oliveira & Guzzo, 2017; Peretta et al., 2015, Silva-Neto et al., 2017, Marinho-Araujo, 2016) apontam a imprescindibilidade da adoção de novas concepções e finalidades para a atuação e definição do perfil profissional do psicólogo escolar na contemporaneidade. Novas perspectivas para a atuação do psicólogo no contexto escolar têm implicado na busca de práticas profissionais inovadoras e bem fundamentadas, que procuram se distanciar do perfil tradicional do psicólogo escolar restrito ao atendimento individual a queixas escolares, apoiado em uma prática baseada no modelo médico de atendimento, com ênfase na psicologização das questões educacionais e na abordagem dos problemas escolares de forma adaptativa e remediativa, com foco no ajustamento.

Os resultados das duas etapas metodológicas dessa pesquisa reforçam a defesa de que os Serviços-Escola de Psicologia não podem ficar alheios aos principais avanços da área da Psicologia Escolar. Pelo desvelamento do modo de funcionar dos SEPs investigados, foi demonstrada a necessidade de se superar o predomínio de concepções e práticas psicológicas existentes, tão questionadas e não recomendadas por pesquisadores e profissionais formadores em Psicologia Escolar. É imprescindível favorecer, por meio de práticas formativas já na graduação, a compreensão do perfil profissional do psicólogo escolar. Atenta-se a esse processo de efetivação da Psicologia Escolar nos Serviços-

Escola para o apontamento de Guzzo et al. (2019) a respeito da necessidade de a Psicologia se inserir na realidade educacional brasileira de forma concreta, colaborando para que a relação entre teoria e prática possa gerar mudanças reais, tanto para a formação dos psicólogos quanto para a sua contribuição para o cotidiano da escola.

Compreende-se ainda, a partir dos resultados deste estudo, que os Serviços-Escola, como um dos principais espaços de inter-relação dos cursos de graduação com a sociedade, devem oportunizar aos futuros psicólogos algum tipo de experiência e aproximação com, pelo menos, uma das diversas práticas profissionais de natureza preventiva e institucional recomendadas para o trabalho do psicólogo escolar. Destaca-se a relevância de se consolidar nos SEPs, especialmente, estágios em Psicologia Escolar na perspectiva crítica, apresentados pela literatura como favorecedores de importantes momentos formativos de contato com a realidade educacional, bem como de desenvolvimento de um olhar ampliado acerca dos fenômenos envolvidos no processo educativo (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Ferreira, et al., 2019; Machado, 2014; Silva-Neto, 2014).

Vislumbra-se grande potencialidade na proposição e implementação de ações formativas na área da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola, nos quais seja possível analisar e reinventar a formação e a intervenção desenvolvidas nos SEPs. Com a maior presença da Psicologia Escolar nesses Serviços espera-se que seja favorecida, no percurso formativo, a imersão de estudantes no contexto escolar imbuídos de uma postura crítica acerca dos mecanismos coercitivos, adaptacionistas, deterministas e preconceituosos de dominação que ainda comparecem nos cenários educativos.

Intenta-se contribuir com as iniciativas da área que procuram colaborar com a formação de psicólogos implicados com a transformação dos contextos de exclusão e opressão presentes nos espaços educacionais, com base no respeito à diversidade,

auxiliando na construção de uma sociedade mais justa. Ressalta-se que a vivência da formação na Psicologia Escolar nos Serviços-Escola pode mobilizar a conscientização do papel do estagiário e futuro psicólogo para a ressignificação de concepções e práticas dos diversos atores imersos nos contextos escolares, propiciando maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do psicólogo nesses espaços.

No capítulo seguinte serão apresentadas as considerações finais desta pesquisa, com os indicadores formativos para ampliação da presença da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola de Psicologia de Goiás construídos a partir dos resultados. Serão registradas, ainda, as limitações da pesquisa, bem como os possíveis desdobramentos e sugestões para pesquisas futuras.

CAPÍTULO IX

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com a presente pesquisa objetivou-se investigar como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar em Goiás, visando defender a tese de que os SEPs no referido estado não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Para sustentar a defesa dessa tese, foram propostos, nesse estudo de doutorado, os seguintes objetivos específicos: a) identificar quais são os Serviços-Escola existentes em Goiás; b) caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nesses serviços; c) compreender o funcionamento pormenorizado de um SEP no estado; e d) construir indicadores que fortaleçam a formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia em Goiás. Para alcançar esses objetivos, desenvolveu-se uma pesquisa de base qualitativa que contou com duas etapas: 1ª Etapa - Caracterização dos SEPs em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar, na qual foram aplicados questionários junto a coordenadores desses Serviços; 2ª Etapa - Estudo de caso do CEAPSI, realizado por meio de análises documentais e caracterização pormenorizada do Serviço-Escola do curso de Psicologia da UFCAT. Diante dos resultados dessas duas etapas, foi possível alcançar os três primeiros objetivos específicos da pesquisa.

Este capítulo apresentará, de forma sintética, as principais contribuições do estudo. Com base nas produções teóricas da Psicologia Escolar, nos resultados e nas discussões construídas nesta investigação serão evidenciados os indicadores para ampliação da área nos SEPs de Goiás, contemplando o último objetivo específico da pesquisa. Posteriormente, serão apontadas as principais limitações da tese e sugeridas agendas futuras de investigação.

Contribuições do Estudo

Este estudo oportunizou avanços teóricos na literatura da área acerca da formação inicial em Psicologia Escolar, especificamente relacionados aos processos formativos presentes nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia. Os SEPs são considerados como um dos mais importantes contextos da formação do psicólogo no país, estando histórica e legalmente vinculados aos cursos de graduação (Arend & Motta, 2014; Amaral et al., 2012, Ministério da Educação, 2011, 2019), e sendo reconhecidos por aliar o desenvolvimento profissional à prestação de serviços à comunidade (Oliveira, 2017; Silva, 2017; Silva et al., 2018; Ministério da Educação, 2011, 2019).

A presente pesquisa propiciou, por meio de amplos estudos de revisão da literatura, um aprofundamento no conhecimento acerca do funcionamento dos serviços de Psicologia vinculados à formação do psicólogo no Brasil e em outros países. Pela análise das publicações nacionais foi construído um panorama com os principais elementos a respeito desses serviços no país. Com a revisão de estudos internacionais foram evidenciadas as diversas configurações dos Serviços-Escola de Psicologia em diferentes localidades do mundo. A formação em Psicologia foi perscrutada nesses contextos e considerada, nesse estudo, como a missão e a dimensão mais importante desses serviços.

Pelas análises das publicações encontradas na revisão da literatura nacional foi apontado que há, nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil, o predomínio de uma formação clínica coadunada com uma atuação profissional com foco em atendimentos individualizados. Observou-se que, mesmo com as alterações propostas pelas DCN (Ministério da Educação, 2011), com a orientação para que o percurso formativo do psicólogo estivesse alicerçado sob a diversidade teórico-metodológica e de campos profissionais da Psicologia, com os SEPs alinhados à realidade

social, essa não é a tendência que se verifica nesses serviços pelo país. No contexto internacional, evidenciou-se que a literatura relata majoritariamente a execução de atividades clínicas e de avaliação psicológica: de forma geral, os artigos científicos não apresentaram uma contextualização dos serviços, com ausência de descrição de sua estrutura e funcionamento.

Pela revisão nacional, verificou-se que foram poucas as publicações que se detiveram a apresentar ou a discutir propostas formativas preocupadas com o desenvolvimento de competências para a formação de um profissional crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua prática, minimamente apto para atuar nos diversos campos da Psicologia. Apesar da carência de estudos que descrevessem ou problematizassem os processos formativos presentes nos Serviços-Escola, observou-se que esses serviços têm sido identificados por: a) possuírem privilegiada função articuladora entre a teoria e a prática profissional nos cursos de graduação (Gomes & Dimenstein, 2016; Kern & Kristyne, 2017; Oliveira, 2017); b) favorecerem a promoção de uma formação alicerçada no compromisso social (Flores & Pedroso, 2017; Fam & Ferreira Neto, 2019; Vivian et al., 2013); e c) possibilitarem a produção de conhecimento e formação por meio da pesquisa nos diversos campos de atuação do psicólogo (Borsa et al., 2013; Marcos, 2011; Oliveira, 2017).

Embora a Psicologia Escolar seja considerada um campo tradicional na formação em Psicologia no Brasil (Cavalcante & Braz-Aquino; 2019; Oliveira & Guzzo, 2017; Peretta et al., 2015, Silva-Neto et al., 2017, Marinho-Araujo, 2016), a revisão da literatura mostrou que ela ainda é pouco explorada no contexto dos Serviços-Escola dos cursos de Psicologia. Constatou-se que as poucas atividades desenvolvidas nessa área nos SEPs consistem, expressivamente, em serviços para acolhimento e trabalho com a queixa e o fracasso escolar, em uma perspectiva clínica individualizada; essas ações ratificam

concepções tradicionais e já bastante criticadas a respeito do trabalho do psicólogo, mantendo o foco da formação e das práticas pautado por um paradigma do adoecimento. Pode-se estabelecer um paralelo entre esses resultados e os achados da revisão internacional, pois se observou que esses serviços em outros países, em sua maioria, também funcionam no modelo de clínicas-escola, nos quais a psicoterapia e a supervisão acadêmica dos atendimentos clínicos se constituem como as principais ações formativas.

A pesquisa empírica oportunizou a identificação e a caracterização dos Serviços-Escola em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar. Foi possível constatar que, do total de cursos de graduação em Psicologia em atividade no estado (34 cursos), apenas 66% tinham serviços de Psicologia implementados. A respeito dos cursos que não possuem SEPs, os coordenadores apresentaram, como justificativa, a alegação de que os estudantes ainda não alcançaram, no fluxo curricular, o período da execução dos estágios específicos, momento em que a gestão do curso irá iniciar as atividades desses serviços. A partir dessas informações, infere-se que tal realidade está atrelada à compreensão desses coordenadores de que os Serviços-Escola são espaços destinados apenas à realização de atividades finais de curso, designados especificamente a uma etapa da formação, geralmente para os estágios profissionais. Esse elemento evidencia uma compreensão limitada das ações que podem ser desenvolvidas nos SEPs, especialmente diante da multiplicidade de atividades formativas possíveis de serem implementadas nos mesmos.

Em relação aos SEPs em funcionamento no estado de Goiás, pode-se verificar que esses serviços, em sua maioria: a) foram implementados recentemente, possuindo tempo de existência menor que dez anos; b) ofertam serviços psicológicos de forma gratuita; c) estão instalados dentro de campus universitário; d) utilizam o termo “Clínica” em suas nomenclaturas; e) possuem estrutura física e de funcionamento de clínicas-escola; f) são

compostos por equipes profissionais reduzidas; e g) apresentam o atendimento clínico como a atividade mais procurada e disponibilizada à população. Com relação à finalidade/missão desses Serviços-Escola de Psicologia, os coordenadores expuseram, sem apresentarem uma contextualização da sua realidade local, definições muito próximas às apresentadas nas DCN (Ministério da Educação, 2011), que vinculam a prestação de serviços psicológicos à formação.

Pela caracterização dos SEPs em Goiás pode-se perscrutar a formação existente nesses serviços. O estágio específico, vinculado às ênfases curriculares em Psicologia Clínica e realizado por meio de atividades psicoterápicas, foi apontado como a ação formativa mais recorrente. No que se refere às atividades de pesquisa e extensão, pelas respostas dos participantes aos questionários, não foi evidenciada uma proeminência da inter-relação entre essas dimensões nos Serviços-Escola, visto que apenas em poucos deles essas atividades são desenvolvidas concomitantemente.

A análise dos registros dos coordenadores possibilitou a consecução do objetivo específico de caracterizar e analisar as ações desenvolvidas na área da Psicologia Escolar nos SEPs. A esse respeito, constata-se que todos os serviços investigados recebiam encaminhamentos de instituições de ensino e possuíam uma alta procura por atendimento psicológico para crianças e adolescentes com dificuldades no processo de escolarização. A psicoterapia foi apresentada como serviço mais desenvolvido junto aos estudantes, ação que foi expressa pelos coordenadores como vinculada ao campo da Psicologia Escolar. Essa realidade desvelou uma compreensão bem questionável da área, evidenciada sob uma perspectiva clínica de atuação do psicólogo escolar associada a práticas tradicionais de patologização e diagnóstico que ocultam a realidade concreta dos processos de escolarização. Além disso, demonstra a preponderância de uma perspectiva clínica-individual de prestação de serviços que perpassa as atividades em Psicologia Escolar

nesses contextos, visto que foram poucos os registros que indicaram outras atividades realizadas junto aos discentes ou ao coletivo escolar.

Por meio da análise das respostas aos questionários ficou evidenciada a escassez da formação na área da Psicologia Escolar nos SEPs. As poucas ações formativas realizadas foram práticas individuais, vinculadas à perspectiva do fracasso escolar, com predomínio de ações realizadas exclusivamente com estudantes, que reforçam uma compreensão do caráter remediativo do trabalho do psicólogo escolar. Essa realidade demonstra a prevalência de ações psychologizantes, que compreendem dificuldades escolares como questões de ordem individual ou de saúde mental.

Cabe destacar que a maioria dos participantes da pesquisa manifestou-se favorável à maior inclusão da Psicologia Escolar nos Serviços-Escola. Porém, existem, por parte dos coordenadores, expectativas antagônicas da atuação na área. A primeira perspectiva correlaciona-se à realização de práticas tradicionais do psicólogo escolar restritas à responsabilidade pelo atendimento individual a estudantes encaminhados com queixas escolares, trabalho com famílias, ações no campo da saúde mental e da orientação profissional. A segunda, atrelada a uma atuação ampliada sob uma perspectiva crítica, implementada pelo desenvolvimento de ações preventivas, coletivas e institucionais.

Por meio do estudo de caso do Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFCAT viabilizou-se a compreensão do funcionamento pormenorizado de um SEP no estado de Goiás, contemplando mais um dos objetivos específicos desta pesquisa. Pela caracterização e análise dos documentos norteadores do funcionamento do CEAPSI, observou-se: a) a existência de estrutura física compatível com a de uma clínica-escola; b) a execução de atividades formativas majoritariamente vinculadas à ênfase em Psicologia Clínica; c) uma reduzida equipe profissional; d) o recebimento de um significativo número de encaminhamentos de escolas e alta demanda de estudantes com

questões relacionadas ao contexto acadêmico; e e) os documentos normativos com imprecisões relacionadas às orientações formativas.

As análises construídas neste estudo de caso evidenciaram que as diretrizes institucionais que regem o funcionamento do CEAPSI, mesmo com algumas incongruências relacionadas à formação, denotavam uma concepção ampliada de Serviço-Escola, concebido como um centro de ensino, pesquisa e extensão, e que deveria ser estruturado em núcleos/laboratórios atrelados às diversas áreas da Psicologia. O processo investigativo possibilitou detectar um movimento de transformação que vem gradativamente ocorrendo nesse serviço por meio da inserção de atividades vinculadas aos diferentes eixos da formação do curso. Esses elementos sobre o CEAPSI/UFCAT possibilitaram, como contribuições dessa tese de doutorado, a construção de indicadores de ações que poderiam ser implementadas ou aperfeiçoadas para se garantir uma formação diversa em Psicologia em um Serviço-Escola, especificamente na área da Psicologia Escolar.

Diante dos resultados encontrados na pesquisa, aponta-se que os Serviços-Escola precisam ainda se firmar enquanto espaços formativo-práticos em sua amplitude, com destaque para a inserção da Psicologia Escolar crítica, que amplia os significados atrelados à queixa e busca o sucesso escolar por meio do fortalecimento coletivo das instituições educativas e de seus atores. Considerando a constituição dos SEPs como um dos mais importantes espaços formativos em Psicologia no país, reforça-se que há grande potencialidade para ocorrerem, nesses serviços, oportunidades de formação de excelência para o psicólogo escolar na contemporaneidade.

Entende-se que a Psicologia Escolar, enquanto campo de reflexão teórica, pesquisa, produção de conhecimento e prática profissional nos contextos escolares (Marinho-Araujo, 2016), possui uma robusta produção científica que, se for melhor

integrada aos objetivos dos Serviços-Escola, pode se constituir em uma importante aliada no processo de desenvolvimento, aprimoramento e readequação dos SEPs. Defende-se a necessidade de inserção de uma Psicologia Escolar nesses serviços que atue para superar as práticas cristalizadas na área, e que vislumbre ir além das queixas escolares que fazem do SEP um laboratório de diagnósticos. Para que essa perspectiva crítica de atuação se efetive é preciso que o trabalho executado nesses Serviços, relacionado à complexa intersecção entre o conhecimento psicológico e o educacional, seja pautado em uma concepção de Psicologia que favoreça atuações mais focadas na potencialidades do desenvolvimento humano do que em seus déficits ou dificuldades.

Tem-se na Psicologia Histórico-Cultural (Leontiev, 1978/2004; Luria, 1976/2013; Vygotsky, 1931/2012) relevantes subsídios teórico-metodológicos para fundamentar essa perspectiva de atuação em Psicologia Escolar. Essa abordagem, por meio dos conhecimentos acerca de como ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, da compreensão da produção dos fenômenos sociais de forma concreta, entre outros conhecimentos, possibilita ao psicólogo entender o papel da escola e seu potencial para transformar as consciências dos sujeitos nela inseridos. Além disso, essa teoria possibilita que os profissionais sustentem sua atuação a partir de uma análise crítica da realidade concreta articulada aos processos educativos, considerando as multideterminações e contradições que constituem a instituição escolar, suas relações sociais e educativas e, sobretudo, o processo de construção do psiquismo dos sujeitos no interior da escola, em uma perspectiva materialista histórico dialética que supere as visões naturalizantes desse processo.

Considera-se que a Psicologia Escolar possa subsidiar reflexões críticas sobre a formação a ser empreendida nesses espaços, especialmente buscando superar a atuação psicológica assistencialista e mobilizando ações que provoquem uma mudança das

noções de aprendizagem, desenvolvimento e ensino que perpassam esses serviços. A partir dessa concepção, apresenta-se, na Tabela 17, os indicadores formativos para ampliação da formação na área nos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia no estado de Goiás, com o intuito de defender como a Psicologia Escolar pode se configurar como um campo fundamental ao processo de aprimoramento profissional dos futuros psicólogos nos SEPs.

Tabela 17

Indicadores formativos para ampliação da presença da Psicologia Escolar nos SEPs de Goiás.

Indicadores para ampliação da formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola de Psicologia de Goiás
Indicadores legais/normativos
Documentação para normatizar o funcionamento e as atividades desenvolvidas pelo Serviço-Escola contemplando as diversas áreas da Psicologia, entre elas a Psicologia Escolar.
Currículo que inclua as discussões recentes da Psicologia Escolar e possua ênfases curriculares vinculadas à área.
Normas que definam o Serviço-Escola como espaço de articulação entre ensino, pesquisa e extensão.
Indicadores acadêmicos
Estágios e atividades teórico-práticas das disciplinas e componentes curriculares relacionadas à Psicologia Escolar no Serviço-Escola.
Atividades de ensino, pesquisa e extensão em Psicologia Escolar no SEP realizados sob uma perspectiva institucional preventiva e relacional, que se ampara em quatro dimensões: (a) mapeamento institucional; (b) escuta psicológica; (c) assessoria ao trabalho coletivo e; (d) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem.
SEP como contexto promissor para professores de Psicologia Escolar desenvolverem projetos de ensino, pesquisa e extensão.
Ações visando parcerias colaborativas para implantação ou fortalecimento da Psicologia Escolar nas instituições educativas da educação básica ao ensino superior, nos diversos níveis e modalidades.
Processos de avaliação psicológica ampliados, superando a preponderância da perspectiva clínico-avaliativa, balizados por elementos qualitativos, processuais, relacionais e comunicativos.

Projetos permanentes ou pontuais relacionados às temáticas inovadoras em Psicologia Escolar em múltiplos contextos de atuação.

Eventos acadêmicos (Simpósios; Seminários; Congressos; Conferências; Cursos; Palestras; Workshops; Encontros; Mesas-redondas; Painéis; Jornadas), organizados pelos cursos de Psicologia, para discussão e compartilhamento do funcionamento e das práticas no Serviços-Escola.

Indicadores administrativos

Práticas psicológicas na área da Psicologia Escolar incluídas como serviços regulares do Serviço-Escola.

Parcerias com instituições de ensino para proposição de ações preventivas e institucionais, rompendo com a prática exclusiva de recebimento de queixas e oferta da psicoterapia, efetivando um processo colaborativo e de fortalecimento mútuo.

Ações de integração do Serviço-Escola junto aos estágios externos do curso de Psicologia, especialmente as práticas realizadas nas instituições educativas.

Estrutura administrativa/pedagógica organizada por áreas da Psicologia no Serviço-Escola, contemplando os campos de atuação do psicólogo, entre eles a Psicologia Escolar.

Equipe gestora do Serviço-Escola inserida nos espaços coletivos deliberativos do curso de Psicologia.

Equipe profissional/acadêmica adequada para o pleno funcionamento administrativo e pedagógico do Serviço-Escola, com coordenador, psicólogo responsável técnico, apoio administrativo e supervisores acadêmicos nas diversas áreas da Psicologia, entre elas, a Psicologia Escolar.

Ampla estrutura física, configurada para subsidiar atividades coletivas no Serviço-Escola das mais diversas áreas da Psicologia.

Atividades contínuas de avaliação e reflexão crítica das solicitações recebidas no Serviço-Escola, especialmente aquelas advindas de instituições escolares, visando a compreensão do processo de desenvolvimento dos sujeitos.

Serviços psicológicos na área da Psicologia Escolar crítica, especialmente buscando contrapor os significados atrelados à queixa escolar e superar o modelo tradicional clínico, patologizante e individual.

Projetos para escuta psicológica de estudantes nos Serviços-escola, a fim de circular os significados e sentidos produzidos acerca dos processos educativos, por meio da mobilização de recursos cognitivos, afetivos, práticos, éticos e criativos dos discentes.

Tendo como parâmetro esses indicadores formativos e as análises construídas no estudo de caso do CEAPSI, apresenta-se, como mais uma contribuição dessa pesquisa, uma série de ações que podem ser implementadas, particularmente neste Serviço-Escola,

com o objetivo de aprimorar a dimensão formativa e oportunizar um espaço específico para a Psicologia Escolar. O conteúdo da proposta foi elaborado com base em uma perspectiva crítica e ampliada das ações formativas que podem ser inseridas nos contextos dos SEPs, compreendendo esses espaços como lócus plural e fértil para a atuação profissional do psicólogo. As sugestões de ações serão evidenciadas a partir de dois eixos de referência: eixo 1) aprimoramento da proposta formativa do CEAPSI; e eixo 2) fortalecimento da formação em Psicologia Escolar no CEAPSI.

Eixo 1: Aprimoramento da proposta formativa do CEAPSI

As atividades desenvolvidas nesse eixo estão alicerçadas na necessidade de as ações do Serviço-Escola estarem alinhadas ao projeto formativo do curso de Psicologia, para que haja efetivo desenvolvimento de suas atribuições. Defende-se ainda a imprescindibilidade de se construir documentos normativos que sejam claros e precisos acerca do perfil profissional que se pretende desenvolver no futuro psicólogo, atrelado aos princípios e ações que garantam uma formação diversificada nesses serviços. As ações sugeridas neste eixo são as seguintes: a) adequações da apresentação do CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT; b) alterações no Manual de funcionamento do CEAPSI; e c) construção de normas relacionadas à curricularização da extensão no CEAPSI.

a) Adequações do CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT. Propõe-se revisão das incongruências constatadas na inserção do CEAPSI no PPC, de forma a promover maior articulação do Serviço-Escola com a proposta formativa do curso e as Diretrizes Curriculares Nacionais (Ministério da Educação, 2011, 2019). Recomenda-se, especificamente, uma apresentação precisa dos objetivos, finalidade formativa, estrutura física e de pessoal do CEAPSI no PPC, vinculando de fato o SEP a todas as dimensões do curso, procurando efetivar uma formação que contemple a

multiplicidade da ciência psicológica por meio da oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas da Psicologia, entre elas, a Psicologia Escolar. Sugere-se evidenciar a presença e a colaboração do SEP na formação do curso, inserindo aspectos relacionados ao CEAPSI nas seguintes seções existentes na estrutura do Projeto Pedagógico do curso: a) articulação entre teoria e prática; b) estágio curricular e; e c) integração ensino, pesquisa e extensão. A proposta de adequações à inserção do CEAPSI no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFCAT é apresentada no Anexo 9.

b) Alterações no Manual de funcionamento do CEAPSI. Evidencia-se a reformulação desse documento que rege as ações do CEAPSI com o intuito de clarificar as diretrizes do Serviço-Escola com foco na formação generalista, ampliada e crítica. Propõe-se que, no Manual, buscando superar a preponderância da perspectiva clínica de formação, seja melhor evidenciada sua organização em laboratórios/núcleos (Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade; Psicologia, Trabalho e Instituições; Psicologia, Clínica e Cultura e; Psicologia, Saúde Mental e Preventiva), esclarecendo como se dará a coordenação e a participação desses laboratórios/núcleos na elaboração das atividades do serviço, vinculando-os à missão de colaborar com a consecução dos objetivos formativos do CEAPSI, com ações inerentes a cada campo da Psicologia.

Cabe destacar a necessidade de convergência do Manual de funcionamento do CEAPSI com as informações presentes no Projeto Pedagógico do curso, pois, atualmente no PPC, esse serviço é apresentado em apenas dois parágrafos. Um que reedita as informações sobre os SEPs presentes nas DCN (Ministério da Educação, 2011) e outro que apresenta sua estrutura em laboratórios/núcleos; porém, ambos com dados divergentes do Manual. Por fim, tendo como parâmetro o regimento de outros SEPs e o fato de que o Manual de funcionamento do CEAPSI é composto por apenas quatro seções (concepção e planejamento de atividades; modo de funcionamento; modalidades de

atendimentos; normas e regras), sugere-se que seja seguida a estrutura normativa abaixo para a reformulação desse documento. A partir das seções criadas, espera-se que se amplie a proposta formativa desse serviço, especialmente por meio do esclarecimento das concepções de funcionamento, dos papéis profissionais, dos serviços prestados e do desenvolvimento do perfil do egresso.

(a) Caracterização do Serviço de Psicologia.

1) Objetivos geral e específicos de funcionamento. 2) Atribuições do serviço. 3) Instalações físicas. 4) Estrutura geral do serviço e funcionamento em núcleos de: Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade; Psicologia, Trabalho e Instituições; Psicologia, Clínica e Cultura; e Psicologia, Saúde Mental e Preventiva.

(b) Estrutura organizacional e administrativa e suas funções.

1) Coordenador geral do serviço. 2) coordenador de estágios. 3) Responsável técnico; 4) Secretárias. 5) Docentes supervisores. 6) Estudantes. 7) Psicólogos voluntários. 9) Outros profissionais.

(c) Articulação das atividades desenvolvidas no CEAPSI com as ações formativas do curso.

1) Estágios curriculares básicos. 2) Estágios curriculares específicos. 3) Atividades de pesquisa. 4) Atividades de extensão.

(d) Funcionamento do Serviço-Escola

1) rotinas e procedimentos básicos. 2) Organização dos registros no Serviço de Psicologia. 3) Utilização dos materiais e testes psicológicos.

(e) Serviços oferecidos.

1) Inscrição de usuários no serviço de Psicologia. 2) Serviços psicológicos à comunidade nas diversas áreas da Psicologia.

(f) Situações de ocorrência ética.

1) Responsabilidades éticas e legais. 2) Sanções disciplinares.

c) Construção de normas relacionadas à curricularização da extensão no CEAPSI. Diante do processo de creditação (curricular) ou curricularização da extensão, prevista no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Ministério da Educação, 2014) e regulamentada pela Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018 (Brasil, 2018), propõe-se a participação do CEAPSI nos momentos de discussões promovidos pelo curso de Psicologia da UFCAT para debater sobre a questão, incluindo o serviço de Psicologia como um dos principais espaços para se operacionalizar esse processo na formação oferecida pela instituição. É importante esclarecer que essa normativa estabelece, entre outras coisas, que as atividades de extensão devam compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, fazendo parte da matriz curricular (Brasil, 2018).

Com a implementação dessa política, o desafio de vincular as práticas de extensão aos componentes curriculares evidencia-se como missão que deve permear todas as dimensões da formação, especificamente nos cursos de graduação em Psicologia; esse movimento deve também incluir os Serviços-Escola. Acredita-se que os SEPs, pela sua privilegiada relação entre a academia e a sociedade, possam se constituir como parceiros desse processo de curricularização das práticas de extensão. No caso do CEAPSI, tal momento pode ser oportuno para que esse serviço possa se aperfeiçoar como centro de ensino, pesquisa e extensão do curso de Psicologia da UFCAT por meio de: (a) aprimoramento da sua interação com a comunidade; (b) incentivo ao protagonismo estudantil; (c) construção de ações que favoreçam ao estudante uma formação mais integrada com a realidade da população; e (d) desenvolvimento de uma atuação profissional dinâmica, contextualizada e multidisciplinar.

Para que o Serviço-Escola se configure como importante aliado na incorporação da extensão nos currículos dos cursos de graduação em Psicologia é condição imprescindível que sua relação com a população seja realizada sob a perspectiva de enfrentamento de pautas reais, com ações comprometidas com a mudança de condições sociais, históricas e culturais, de modo a conduzir processos emancipatórios. É fundamental, que as ações de extensão rompam com um viés assistencialista, e que sejam construídas com a proposição de possibilidades interventivas que potencializem as mudanças necessárias para a construção de uma sociedade mais igualitária.

Como orientação para guiar a discussão acerca da curricularização do CEAPSI sugere-se os parâmetros estabelecidos na Política Nacional de Extensão (Fórum dos Pró-reitores de Extensão, 2012), de maneira que o centro das elaborações seja a concepção dialógica da extensão. Essa normativa indica que as atividades de extensão devem se caracterizar pela: a) indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; b) interdisciplinaridade; c) interprofissionalidade e o impacto sobre a formação profissional; d) interação dialógica entre a universidade e a sociedade; e e) impacto e transformação social.

EIXO 2: Fortalecimento da formação em Psicologia Escolar no CEAPSI.

As ações desse eixo estão relacionadas à criação de um espaço para a formação em Psicologia Escolar no CEAPSI. As atividades sugeridas nesse eixo são as seguintes: a) criação do Núcleo de Psicologia Escolar no CEAPSI (NPE – CEAPSI); e b) implementação do Núcleo de Atendimento ao Estudante da UFCAT no CEAPSI (NAE – CEAPSI).

a) Criação do Núcleo de Psicologia Escolar no CEAPSI (NPE – CEAPSI).

Propõe-se a implantação desse Núcleo no Serviço-Escola, vinculado ao laboratório de Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade para desenvolver atividades

formativas na área da Psicologia Escolar. São sugeridas experiências teórico-práticas relacionadas ao trabalho do psicólogo escolar e suas possíveis intervenções junto às instituições educativas, visando à construção de uma compreensão ampliada das possibilidades de atuação na área da Psicologia Escolar.

Com a implementação do Núcleo de Psicologia Escolar pretende-se vincular a formação oferecida pelo CEAPSI e pelo curso de Psicologia da UFCAT às perspectivas mais inovadoras, recentes e pertinentes à compreensão crítica dos fenômenos vinculados à área. Busca-se, com a criação desse Núcleo, o fortalecimento de práticas profissionais do psicólogo escolar decorrentes da adoção de uma perspectiva preventiva, pautada em intervenções coletivas e institucionais que enfatizem o caráter transformador dos contextos escolares, que promovam melhorias nos processos educativos e ações em prol de uma educação crítica, emancipadora e conscientizadora. Ao assumir essa concepção de trabalho no Serviço-Escola, as intervenções no campo da Psicologia Escolar deslocam-se de uma atuação marcada pelo determinismo, e se abrem ao desenvolvimento de práticas formativas com potencial transformador, criativo e com ênfase nas instituições.

As atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Psicologia Escolar no CEAPSI estarão comprometidas com a construção de intervenções na área em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigindo práticas e conhecimentos coadunados com a especificidade da ciência psicológica e com a identidade profissional do psicólogo nos contextos educativos. As ações desse Núcleo também serão pautadas no compromisso com a luta por uma escola democrática, que garanta a apropriação dos conhecimentos científicos por todos os estudantes, promovendo o desenvolvimento de suas funções psicológicas complexas (Vygotsky, 1931/2012). O regulamento que orientará as ações do NPE-CEAPSI é composto pelos seguintes capítulos: a) objetivos do NPE-CEAPSI; b) estruturação geral do Núcleo; c) atividades formativas desenvolvidas;

d) serviços psicológicos oferecidos. A proposta integral desta Resolução se encontra disponível no Anexo 10.

b) Implementação do Núcleo de Atendimento ao Estudante da UFCAT no CEAPSI (NAE – CEAPSI). Diante da significativa procura por atendimento psicológico no Serviço-Escola por parte de estudantes da Universidade, sugere-se a criação de um Núcleo de atendimento, que estará vinculado a todos os laboratórios/núcleos do CEAPSI, e terá por objetivo o desenvolvimento de intervenções psicológicas concernentes aos diversos campos da Psicologia (incluindo a Psicologia Escolar, em uma perspectiva crítica) junto aos discentes regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação da UFCAT. As ações do NAE-CEAPSI estarão amparadas na compreensão de que a atuação da Psicologia na educação superior tem a função de promover atividades comprometidas com a qualidade dessa formação, em favor do desenvolvimento dos estudantes.

As ações desenvolvidas por este Núcleo estarão baseadas na substituição do paradigma da doença para o da saúde psicológica, em qualquer contexto, e pela defesa da atuação preventiva em Psicologia em atenção aos processos de desenvolvimento humano. Sua implementação buscará, ainda, o rompimento com intervenções direcionadas para o atendimento das queixas dos estudantes com o foco no fracasso, visando, em contraponto, trabalhar para uma cultura do sucesso. Procura-se, no contexto do CEAPSI, a implementação de práticas psicológicas visando a atuação institucional, coletiva e relacional, com conhecimentos coadunados com a especificidade do campo da Psicologia Escolar e com a identidade profissional do psicólogo escolar. Sugere-se que o regulamento que orientará as ações do NPE-CEAPSI seja construído coletivamente pelos professores do curso de Psicologia da UFCAT, no intuito de colaborar com essa

proposta, no Anexo 11 são evidenciados alguns pontos que podem nortear a proposta de ação desse Núcleo.

O estudo apresenta, ainda, sugestões de ações que podem ser implementadas, a nível nacional, pelos atores institucionais dos cursos de graduação em conjunto com as diversas instituições e associações científicas e profissionais da Psicologia, com o intuito de ampliar e consolidar os Serviços-Escola como contextos formativos no país. As propostas são as seguintes:

- a) Criação, na Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), de Grupos de Trabalho (GT) que estudem a importância dos SEPs, na formação em Psicologia. Pela revisão de literatura foi possível constatar a ausência de iniciativas de pesquisa sobre o cenário nacional dos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, indicando que, no atual momento, não existe ação sistematizada de investigação conduzida por grupos ou instituições acerca desses serviços no país. O GT “Atendimento psicológico nas Clínicas-Escola e em diferentes contextos”, da ANPEPP, que era a única iniciativa encontrada na área, foi desfeito em 2018 (Gauy et al., 2019).
- b) Implementação de uma rede de cooperação entre as Instituições de Ensino Superior para o compartilhamento de experiências, pesquisas e trocas profissionais entre os trabalhadores dos Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia.
- c) Realização de eventos científicos, de abrangência nacional, sobre Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, com eixos de apresentação de trabalho e discussão relacionados aos diferentes campos de atuação em Psicologia, entre eles, a Psicologia Escolar.

- d) Criação de periódico científico especializado na temática da formação e prestação de serviços nos Serviços-Escola de Psicologia no Brasil, com sessões temáticas relacionadas às diversas áreas da Psicologia, entre elas, a Psicologia Escolar.
- e) Mobilização, nas Comissões de formação em Psicologia nos Conselhos Regionais de Psicologia, de discussões e ações dedicadas ao aperfeiçoamento da formação e atuação profissional nos SEPs, por meio da construção de orientações técnicas e éticas para o desenvolvimento desses contextos, elaboradas em parceria com os cursos de graduação em Psicologia e com especialistas na área.

Com o desdobramento desta pesquisa de doutorado, espera-se que os conhecimentos construídos colaborem com o aperfeiçoamento da formação desenvolvida nos Serviços-Escola, com a expectativa de que os avanços da área, empreendidos nos últimos anos, possam contribuir com a formação e a prestação de serviços nesses espaços. Na contemporaneidade, a Psicologia Escolar no Brasil vem desenvolvendo pesquisas na direção de consolidar a área como fértil espaço de estudo, de produção de conhecimento, de atuação e de formação profissional (Marinho-Araujo, 2014, 2016).

Compreende-se que é possível aos SEPs, ao escaparem da lógica do atendimento estritamente clínico, a realização de atividades coadunadas com a Psicologia Escolar contemporânea, por meio de ações que proponham o fortalecimento das instituições escolares e dos atores que compõem esses contextos. Com a inserção de atividades vinculadas à perspectiva institucional de atuação do psicólogo escolar, como o mapeamento da realidade educacional, a escuta psicológica dos atores institucionais, e construção de espaços coletivos de reflexão, entre outros, é possibilitado ao psicólogo desenvolver um novo posicionamento profissional, superando sua representação como

aquele que desenvolve apenas ações individuais, passando a se ocupar da construção de intervenções marcadas pelo fortalecimento do coletivo e pela defesa da cooperação entre as diferentes áreas de conhecimento que coexistem nos espaços educativos.

Por fim, cabe destacar que ao caracterizar os Serviços-Escola de Psicologia de Goiás e demonstrar sua relação com a Psicologia Escolar, além do aprofundamento realizado pelo estudo de caso do CEAPSI da UFCAT, confirmou-se as indicações da revisão da literatura, que apontavam a preponderância de uma abordagem formativa única nesses serviços, sem oportunizar o desenvolvimento de competências vinculadas à área da Psicologia Escolar. Por meio da pesquisa desenvolvida pode-se confirmar a tese de que os SEPs no estado de Goiás não contemplam adequadamente a formação em Psicologia Escolar.

Esse estudo, ao perscrutar a formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola, procurou construir não apenas críticas e denúncias de práticas consideradas ultrapassadas na área, mas difundir a potencialidade desse campo nos processos formativos nesses serviços, propondo discussões e defesas relacionadas a ações mais socialmente comprometidas, direcionando e consolidando a atuação em Psicologia Escolar por meio de subsídios teóricos e práticos que fundamentem a implementação da área nesses espaços. A presente pesquisa representa um esforço para potencializar o protagonismo do psicólogo escolar no processo de formação humana nas instituições escolares, assumindo o papel de sujeito ativo e mediador de desenvolvimento de todo os atores educacionais, promovendo conscientização e transformação.

Limitações do Estudo e Agendas Futuras de Pesquisa.

A partir da realização e da finalização de uma pesquisa, com seus resultados e contribuições, é importante destacar as limitações e proposições para futuros estudos. A pesquisa de doutorado aqui relatada, realizada no contexto da pandemia da COVID-19,

considerada a emergência em saúde pública mais grave que a comunidade internacional enfrenta nos últimos 100 anos, impôs importantes entraves à realização desse trabalho científico. No cumprimento dos preceitos éticos e das diretrizes dos órgãos de saúde, não foi possível realizar as visitas aos Serviços-Escola de Psicologia de Goiás, nem as entrevistas presenciais com seus coordenadores e professores da Psicologia Escolar, procedimentos previstos no desenho metodológico inicial deste estudo. Essa realidade impossibilitou a observação interativa para acompanhar, na prática, a realização de atividades formativas no cotidiano dos SEPs.

Como estratégia metodológica para mitigar a impossibilidade dessas ações, optou-se pela utilização do questionário *on-line*, que, apesar de viabilizar diversos benefícios evidenciados no capítulo de metodologia, pode ter limitado a adesão de participantes da pesquisa, visto que o uso exacerbado das ferramentas de comunicação virtual no contexto pandêmico para diversas atividades comumente desencadeou a propensão à desistência da participação no estudo por parte de alguns coordenadores.

As contingências da pandemia não permitiram a observação interativa para acompanhar, na prática, a realização de atividades formativas no cotidiano dos SEPs; esse conhecimento apenas foi possível pelas falas dos participantes presentes nas respostas aos questionários. Compreende-se que o emprego desse instrumento pode ter limitado a aproximação com as ações de ensino, pesquisa e extensão apontadas pelos coordenadores como vinculadas à área da Psicologia Escolar. Ainda que o questionário tenha sido composto por diversas questões abertas, os registros dessas ações foram apresentados de forma muito sintética pelos participantes. Entende-se que alguns coordenadores possam ter resistido à apresentação das informações, tendo em vista que responder a um instrumento exige tempo, atenção e reflexão e requer tomada de decisão diante de algumas questões.

Sugere-se, para composição de agendas futuras de pesquisa nessa temática, a utilização de observações interativas e participativas nos contextos dos cursos de Psicologia e seus SEPs, bem como a realização de entrevistas presenciais com os coordenadores, professores da área da Psicologia Escolar e outros profissionais desses serviços. Acredita-se que assim será possível compreender de forma mais aprofundada as práticas formativas e de prestação de atendimento psicológico à população desenvolvida nesses contextos, como também as concepções, rotinas e atividades realizadas pelos profissionais.

Recomenda-se ainda que futuras pesquisas possam ampliar os indicadores formativos em Psicologia Escolar nos SEPs apresentados nesta investigação por meio das seguintes ações:

- Realizar um mapeamento da formação em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia em Goiás, por meio de entrevistas com docentes da área e da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso. A análise documental pode buscar obter as seguintes informações, especificamente vinculadas à Psicologia Escolar: (a) disciplinas com arcabouço teórico-metodológico da área; (b) disciplinas de estágios básicos e específicos; (c) atividades de pesquisa e extensão; (d) ênfase(s) curricular(es); e (e) análise do perfil esperado para o egresso dos cursos.
- Ampliar a caracterização dos Serviços-Escola em Goiás e a sua relação com a Psicologia Escolar, por meio da análise documental dos Regimentos dos SEPs e dos Projetos Pedagógicos dos cursos de Psicologia do estado nos aspectos referentes a esses serviços, expandindo o processo realizado no estudo de caso do CEAPSI a outras instituições. Essa análise documental poderá descrever: (a) concepções; (b) objetivos; (c) estrutura; (d) funcionamento; (e) articulação entre

os SEPs e a formação em Psicologia; e (f) articulação entre os SEPs e formação em Psicologia Escolar.

- Pesquisar os 15 cursos de graduação em Psicologia em atividade no estado de Goiás que não implementaram seus Serviços-Escola. Destaca-se essa ação por acreditar na necessidade de investigar essa realidade de forma pormenorizada, buscando entender quais sentidos e entraves relacionados a não implantação desses serviços.
- Investigar aprofundadamente o SEP coordenado pelo participante P2, que existe há mais de 30 anos em Goiás e possui uma ampla estrutura funcional, composta por: um coordenador geral; dois coordenadores de áreas de atuação; três secretárias e 52 professores supervisores. Conhecer a dinâmica de funcionamento desse serviço pode ser relevante na compreensão de ações formativas inovadoras no contexto dos Serviços-Escola, visto que é apresentada uma organização ampliada de SEP, onde se acredita que as diversas áreas da Psicologia estejam contempladas nas atividades institucionais e na previsão de coordenadores de áreas de atuação, presentes já na estrutura administrativa e de pessoal do serviço.
- Desenvolver uma pesquisa acerca do perfil profissional dos coordenadores, dos responsáveis técnicos e dos docentes supervisores em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola de Psicologia de Goiás, com o intuito de aprofundar os conhecimentos acerca das características profissionais esperadas para a atuação e o desenvolvimento das competências desses trabalhadores.

Com a maior presença da Psicologia Escolar nos SEPs espera-se que seja favorecida, no percurso formativo, a imersão de estudantes no contexto escolar visando o desenvolvimento de uma postura crítica acerca dos mecanismos coercitivos,

adaptacionistas, deterministas e preconceituosos de dominação que comparecem nos cenários educativos; almeja-se que os discentes tenham oportunidade de se tornarem sujeitos implicados na produção do sucesso escolar. Destaca-se que a vivência da formação em Psicologia Escolar nos Serviços-Escola pode mobilizar a conscientização do papel do estagiário e futuro psicólogo para a ressignificação de concepções e práticas profissionais nos contextos escolares, propiciando maior compreensão, visibilidade e fortalecimento da identidade do psicólogo nesses espaços.

Por fim, espera-se que os Serviços-Escola possam contribuir com a formação de psicólogos escolares para serem capazes de realizar intervenções que contribuam com a transformação de cenários de opressão e exclusão presentes nos espaços educacionais, com base no respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. Entende-se que, a partir deste estudo e complementado por agendas futuras de pesquisa, será possível construir uma atuação crítica e consolidada nos SEP em sua função acadêmica.

REFERÊNCIAS

- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. C., Leite, C. A., Lopes, F. L., & Silva, M. A. (2012). Serviços de Psicologia em clínicas-escola: Revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100005
- Amendola, M. F. (2014). Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: Uma Perspectiva. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(4), 971-983. <http://10.1590/1982-370001762013>
- American Psychological Association. (2015). *Search for accredited programs*. <http://apps-apa.ez49.periodicos.capes.gov.br/accredsearch/>
- American Psychological Association. (2016). Guidelines for the undergraduate psychology major: Version 2.0. *The American psychologist*, 71(2), 102. <http://10.1037/a0037562>
- American Psychological Association. (2017). *Standards of accreditation for programs in health service psychology*. Author.
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103.
- Antunes, M. A. M. (2012). A Psicologia no Brasil: Um ensaio sobre suas contradições. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(spe), 44-65. <http://10.1590/S1414-98932012000500005>
- Antunes, M. A. M. (2014). *A história da psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição*. EDUC.

- Arend, M. I., & Motta, R. F. (2014). Representação social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia, 31*(3), 415-423. <http://10.1590/0103-166X2014000300010>
- Asbahr, F. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: Desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo, 16*, 165-171. <http://10.1590/S1413-73722011000100019>
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2009). *Boletim especial de Agosto de 2009*. <http://www.abepsi.org.br/midias/boletins/>
- Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho. (2018, outubro). *Nota da SBPOT sobre o processo de reelaboração das Diretrizes Curriculares nacionais dos cursos de graduação em Psicologia*. <https://www.sbpot.org.br/download/194>
- Associação de Clínicas de Formação em Psicologia (APTC). (2015). *Diretrizes administrativas para clínicas de formação em psicologia*. https://www.aptc.org/public_files/APTC%20Clinic%20Guidelines%20Revision%20June-%20Final.pdf
- Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. (2018, setembro). *Nota da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia sobre a Proposta de Reformulação das Atuais Diretrizes Nacionais Curriculares da Psicologia*. https://www.anpepp.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=201
- Association of Counseling Center Training Agencies. (2020, abril). *Seção sobre a ACCTA*. https://asaccta.memberclicks.net/assets/docs/History_Docs/accta%20bylaws%2010-2014.pdf
- Association of University and College Counseling Center Directors (AUCCCD). (2014). *Annual Survey, reporting period: September 1, 2013 through August 31*,

2014. <https://www.aucccd.org/assets/documents/2014%20aucccd%20monograph%20-%20public%20pdf.pdf>

- Barbosa, R. M., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia, 27*(3), 393-402. <https://10.1590/S0103-166X2010000300011>
- Barros, A. da S.; Bernardes, C. T. R.; & Santos, V. L. P. (2017). Docência para a educação básica e as novas diretrizes curriculares nacionais: uma análise político pedagógica. In: Congresso Nacional de Educação, 13. p. 5433-5447 Anais [...]. Curitiba: Editora Universitária Champagnat.
- Bastos, A. V. B., & Gomide, P. I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão, 9*(1), 6-15. <https://www.scielo.br/pdf/pcp/v9n1/03.pdf>
- Bernardes, J. de S. (2012). A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: Alguns desafios atuais. *Psicologia: Ciência e Profissão, 32*(spe), 216-231. <https://10.1590/S1414-98932012000500016>
- Bezerra, A. C. V., Silva, C. E. M. Soares, F. R. G., & Silva, J. A. M. (2020). Fatores associados ao comportamento da população durante o isolamento social na pandemia de COVID-19. *Ciência & Saúde Coletiva, 25*(Suppl. 1), 2411-2421. <https://10.1590/1413-81232020256.1.10792020>
- Bianchini, A. F. (2018). Famílias sem fronteiras: Um estudo dos usos e apropriações de tecnologias de informação e comunicação por famílias com membros que vivem apartados [Tese de Doutorado, Pontífica Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil]. <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/8157>
- Bisinoto, C., & Marinho-Araujo, C. M. (2014). Serviços de Psicologia Escolar na educação superior: Uma proposta de atuação. In R. S. L. Guzzo (Org.), *Bastidores*

da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar (pp.277-296). Átomo & Alínea.

Boaz, C., & Nunes, M. L. T. (2010). Revisão da literatura brasileira sobre a problemática do desenvolvimento de crianças assistidas por clínicas-escola. *Aletheia*, (33), 151-165. <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115021494013.pdf>

Boeckel, M. G., Krug, J. S., Lahm, C. R., Ritter, F., Fontoura, L. O., & Sohne, L. C. (2010). O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(1), 41-52. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100005&lng=pt&tlng=pt.

Borsa, J. C., Oliveira, S. E. S. D., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2013). Centro de Avaliação Psicológica-CAP: uma clínica-escola especializada em avaliação e diagnóstico psicológico. *Psicologia Clínica*, 25(1), 101-114. <http://10.1590/S0103-56652013000100007>

Borsa, J. C., Segabinazi, J. D., Stenert, F., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2013). Caracterização da clientela infanto-juvenil de uma clínica-escola de avaliação psicológica de uma universidade brasileira. *Psico*, 44(1), 8.

Brasil. (1997). *Parecer N°776/97: Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação*. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf

Brasil. (1962a). *Lei n.º. 4.119 de 27 de agosto de 1962: Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4119-27-agosto-1962-353841-norma-pl.html>

Brasil. (1962c). Parecer n. 403 de 19 de dezembro de 1962 do Comissão Federal de Educação. Brasília: Ministério da Educação.

- Brasil. (2004b) *Lei nº. 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – Sinaes – e dá outras providências.* Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 72, p. 3-4, 15 abr. 2004.
- Brasil. (2009). *Parecer CNE/CES Nº 338/2009. 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.*
<https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/204/parecer-cne-ces-n.-338>
- Brasil. (2014). *Lei 13.005, de 25 de junho de 2014 Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm
- Brasil. (2018). *Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018: Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências.*
https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808
- Brasil. (2020a) Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Reconhece, para os fins do art. 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000, a ocorrência do estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020. *Diário Oficial da União* 2020; 20 mar.
- Brasil. (2020b) Portaria GM/MS nº188, de 3 de fevereiro de 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da infecção

humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). *Diário Oficial da União* 2020; 4 fev.

Brasil. (2021). Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2021. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm

Brasil.(2019). Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Brasília, DF: Presidência da República. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm

Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: Um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 105-120. <http://10.1590/S1413-85572010000100012>

Braz-Aquino, F. de S., & Albuquerque, J. A. (2016). Contribuições da teoria histórico-cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 225-235. <http://10.1590/1982-02752016000200005>

Braz-Aquino, F. de S., & Gomes, A. R. (2016). Estágio em Psicologia escolar: Apontamentos sobre a formação e atuação profissional. In M. V. M. Dazzani & V. L. T. de Souza. *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 141-158). Alínea.

Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *the Behavior Therapist*, 40(5), 169–180. <https://psycnet.apa.org/record/2017-32653-001>

- Callahan, J. L., Gustafson, S. A., Misner, J. B., Paprocki, C. M., Sauer, E. M., Saules, K. K., Schwartz, J. L., Swift, J. K., Whiteside, D. M., Wierda, K. E., & Wise, E. H. (2014). Introducing the association of psychology training clinics' collaborative research network: A study on client expectancies. *Training and Education in Professional Psychology, 8*(2), 95-104. <http://10.1037/tep0000047>
- Campos, M. (2014) *Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: Diretrizes Curriculares e Projetos Pedagógicos*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Brasil]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/3831>
- Campos, R. H. F. (2010) A função social do Psicólogo. In: O. H. Yamamoto, & A. L. F. Costa (Eds.), *Escritos sobre a profissão de psicólogo no Brasil*. (? ed., pp. ?-?). EDUFRN.
- Carvalho, L. B., Alves, A. F., Passos, C. A., Lopes, F. G., Holanda, R. B., & Moreira, V. (2015). A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica, 21*(1), 01-12. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672015000100002&lng=pt&tlng=pt.
- Carvalho, L. B., Alves, A. M. F., Passos, C. A., Lopes, F. G., Holanda, R. B., & Moreira, V. (2015). A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, 21*(1), 3-12. <http://www.redalyc.org/pdf/3577/357742812002.pdf>
- Carvalho, M. M., Ferreira, F. G., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Vivências de estágio em Serviços Escola de Psicologia: Perspectivas de estagiários brasileiros na literatura científica. In XV Congreso Internacional Gallego-portugués de Psicopedagogía (pp. 2351-2363). Universidade da Coruña.

- Castro, R. A. C. (2017). *Perfil esperado para o professor de Artes Visuais: perspectivas de especialistas em ensino da arte e de projetos pedagógicos de cursos de graduação* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasil]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/31047>
- Catão, A. M. L. (2016). *Psicologia e Educação em Goiás: Uma contribuição historiográfica*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/6251>
- Cavalcante, L. A., & Braz-Aquino, F. S. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. <http://10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalcante, L. A., & Braz-Aquino, F. S. (2019). Práticas Favorecedoras ao Contexto Escolar: Discutindo Formação e Atuação de Psicólogos Escolares. *Psico-USF*, 24(1), 119-130. <http://10.1590/1413-82712019240110>
- Cavalheiro, N. C., Garcia, B. G., Iwata, H., Pace Júnior, J., Rosa, H. R., Valente, M. L. L. D. C., & Migliorini, W. J. M. (2013). Triagem interventiva: A caracterização de uma demanda. *Revista da SBPH*, 15(2), 3-16. <http://hdl.handle.net/11449/127068>
- Cedro, F. I. (2016). *Análise dos encaminhamentos realizados da atenção primária à saúde a um serviço-escola de psicologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Ceará, Brasil]. <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/21591>
- Cerioni, R. A. N. (2014) *Expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um serviço-escola: Da escuta à adesão* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/D.47.2014.tde-28052014-152248>
- Chammas, D. (2009). *Triagem Estendida: Um modo de recepção de clientes em uma clínica-escola de psicologia* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/D.47.2010.tde-08032010-151628>

- Coimbra, M. D. N. C. T., & de Oliveira Martins, A. M. (2013). O estudo de caso como abordagem metodológica no ensino superior. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 31-46.
- Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura da Universidade Federal de Goiás
CEPEC – UFG (2017) - Resolução nº 1.526 de 17 de novembro de 2017.
https://arquivos.sistemas.ufg.br/arquivos/2018144080f861707780803644d2f55c/Resolucao_CEPEC_2017_1526.pdf
- Conselho de Representantes da American Psychological Association. (2017). *Padrões de acreditação para psicologia de serviços de saúde*. <http://www-apa.ez49.periodicos.capes.gov.br/ed/accreditation/about/policies/standards-of-accreditation.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia - CFP (2020). *Resolução nº 04, de 26 de março de 2020 Dispõe sobre regulamentação de serviços psicológicos prestados por meio de Tecnologia da Informação e da Comunicação durante a pandemia do COVID-19* Brasília: Autor. Recuperado de <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-4-de-26-de-marco-de-2020-250189333>
- Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. Edicon.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação profissional*. Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: Revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia*. <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/07/RELAT%C3%93RIO-FINAL-REVIS%C3%83O-DAS-DIRETRIZES-CURRICULARES-NACIONAIS-PARA-OS-CURSOS-DE-GRADUA%C3%87%C3%83O-EM-PSICOLOGIA.pdf>

- Conselho Federal Psicologia. (2007). *Resolução 003/2007: Institui a Consolidação das Resoluções do Conselho Federal de Psicologia*. http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo_etica.pdf
- Conselho Nacional de Educação – CNE. (2016) Portaria nº 1.134 de 10/10/2016 do Conselho Nacional de Educação. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Brasília, DF. <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-no-1-134-de-10-de-outubro-de-2016-22055503-22055503>
- Conselho Regional de Psicologia de Goiás (2017, 27 de abril) *Comissão Especial de Historiografia da Psicologia do Estado de Goiás*. <http://www.crp09.org.br/portal/institucional/composicao/comissoes/comissoes-especiais/comissao-especial-de-historiografia-da-Psicologia-do-estado-de-goias>
- COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). (2022). <http://gisanddata.maps.arcgis.com/apps/opsdashboard/index.html#/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>
- Croda J. H. R, Garcia L. P. (2020). Immediate Health Surveillance Response to COVID-19 Epidemic. *Epidemiol. Serv. Saúde*, 29(1). <http://10.5123/s1679-49742020000100021>
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia Escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 15-34). Alínea.
- Cruz, A. G., & Paula, M. F. C. (2018). Capital e Poder a serviço da Globalização: os oligopólios da educação superior privada no Brasil. *Avaliação: Revista da*

Avaliação da Educação Superior (Campinas), 23(3), 848-868. <https://0.1590/s1414-40772018000300016>

Cunha, M. T. (1993). *O processo de ensino-aprendizagem em Psicologia na educação no campus avançado de Catalão* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil]. https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_-_Myrtes_Dias_da_Cunha.pdf

Cunha, T. R. S., & Benetti, S. P. C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(130), 117-127. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432009000100010

Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. (2013). Regulamento geral de estágio curricular do curso de bacharelado em Psicologia da UFG/Catalão. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/90/o/regulamento_estagio_Psicologia.pdf

Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. (2010) - Manual de Orientação para as Atividades do CEAPSI. – Documento não publicado e indisponível on-line.

Cury, B. M. & Neto, J. L. F. (2014). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>.

D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, 42, 152-158.

David, M. M. (2017). Atuação da psicologia escolar no Instituto Federal de Goiás: concepções e práticas [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/24630>

- Delari-Junior, A. (2015). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves & H. A. Leite (Eds.), *Materialismo históricodialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43-82). Eduem.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). Introdução: A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: Teorias e abordagens* (pp. 15-41). Artmed.
- Espinha, T. G. (2017). *A temática racial na formação em psicologia a partir da análise de projetos políticos-pedagógicos: Silêncio e ocultação* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Brasil]. <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/331586>
- Fam, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2019). Análise das práticas de uma clínica-escola de psicologia: Potências e desafios contemporâneos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. <http://10.1590/1982-3703003178561>
- Feitosa, L R, C. & Marinho-Araujo, C M. (2018). O papel do psicólogo na educação profissional e tecnológica: Contribuições da Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 35(2), 181-191. <https://10.1590/1982-02752018000200007>
- Feitosa, L. R. C., & Marinho-Araujo, C. (2016). Psicologia escolar nos institutos federais do brasil: articulação entre formação acadêmica e formação profissional dos estudantes. *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho*, 17-29.
- Fernandes, L. F. B. (2010). *Caracterização da população atendida e do processo de supervisão do serviço de psicologia do hospital de base de São José do Rio Preto-SP* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/D.47.2010.tde-20012011-123919>

- Fernandes, S. R. F. (2016). *Psicologia e formação generalista: Do currículo mínimo às diretrizes curriculares* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil]. <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/22362>
- Fernandes, S. R. F., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2018). Psicologia e concepções de formação generalista. *Psicologia da Educação*, (47), 57-66. <https://10.5935/2175-3520.20180018>
- Ferreira, A. A., Conte, K. D. M., & Marturano, E. M. (2011). Meninos com queixa escolar: Autopercepções, desempenho e comportamento. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 443-451. <http://10.1590/S0103-166X2011000400005>
- Ferreira, F. G., Carvalho, M. M., Gomes, Y. A. F., Alarcão, L. C. P., Galvão, D. M., & Marinho-Araujo, C. M. (2019). Estágio supervisionado em psicologia escolar: Uma experiência na perspectiva institucional. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 202-216. <http://10.18256/2175-5027.2019.v11i1.3027>
- Firbida, F. B. G., & Facci, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 173-184. <https://10.1590/2175-3539/2015/0191817>
- Fleith, D. S. (2016). Avaliação psicológica no contexto escolar: Implicações para a atuação do psicólogo escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. Souza (Eds.), *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 161-172). Campinas, SP: Alínea
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Fonseca, T. D. S., Freitas, C. S. C., & Negreiros, F. (2018). Psicologia escolar e educação inclusiva: A atuação junto aos professores. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 24, 427-440.

- Fórum de Pró-Reitores de Extensão das Instituições Públicas de Educação Superior Brasileiras - FORPROEX. (2012). Política Nacional de Extensão Universitária. Porto Alegre: UFRGS/Pró-Reitoria de Extensão, 2012.
- Freitas, M. F. Q. (2015). Práxis e formação em Psicologia Social Comunitária: Exigências e desafios ético-políticos. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 32(3), 521-532. <https://10.1590/0103-166X2015000300017>
- Freitas, M. T. D. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, nº 116, jul. 2002 (pp. 21-39). <http://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>
- Furtado, O. (2012). 50 anos de Psicologia em Brasil: La construcción social de una profesión. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(SPE), 66-85. <https://10.1590/S1414-98932012000500006>.
- Galindo, W. C. M., Sousa, T. B. S., & Tamman, B. F. (2019). Modalidades de atendimento à população por serviços-escola de Psicologia: Panorama das publicações. Gerais: *Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(2), 371-388. <http://10.36298/gerais2019120212>
- Galvão, P., & Marinho-Araujo, C. M. (2018). ONGs no Brasil: Contextualização Histórica do Cenário para Atuação em Psicologia Escolar. *Psicologia em Revista*, 24(1), 101-123.
- Gauy, F. V., Fernandes, L. F. B., Silveiras, E. F. M., Marinho-Casanova, M. L., & Löhr, S. S. (2015). Perfil dos supervisores de psicologia em serviços-escola brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 543-556. <http://10.1590/1982-370300852013>

- Gebrim, V. S. (1996). *Psicologia Educação no Brasil* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil].
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Dissert_Virginia_Sales_Gebrim.pdf
- Gomes, M.A.F., & Dimenstein, M. (2016). Serviço escola de psicologia e as políticas de saúde e de assistência social. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1217-1231.
<http://10.9788/TP2016.4-03Pt>
- Gomes, V. T. S., Rodrigues, R. O., Gomes, R. N. S., Gomes, M. S., Viana, L. V. M., & Silva, F. S. (2020). A pandemia da Covid-19: repercussões do ensino remoto na formação médica. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 44.
- Gonçalves, L. F. (2018) *Evolução de queixas psicológicas e caracterização da clientela de um serviço-escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista, Brasil]. <http://hdl.handle.net/11449/153918>
- Goodman, J. L., & Borio, L. (2020). Finding effective treatments for COVID-19 scientific integrity and public confidence in a time of crisis. *Journal of American Medical Association*, 16(4), e1-e2. <http://doi.org/10.1001/jama.2020.6434>
- Guzzo, R. S. L. (2011) Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação* (pp. 253-270). Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Carias, A. R., & Mezzalira, A. S.C., (2016). Os primeiros contatos: Rompendo o modelo da queixa escolar. *Debates Em Educação*, 8(15), 01. <https://10.28998/2175-6600.2016v8n15p01>
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidade, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Alínea.

- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. D. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338. <https://10.1590/S1413-85572012000200016>
- Harzheim, E. M., Caroline, W. L., Pedebos, L. A., Faller, L. A., Marques, M.C., Minei, T. S. S., Cunha, C. R. H., Telles, L. F., Moura, L. J. N., Leal, M. H., R., Atila S., Rech, M. R. A., & D'Avila, O. P. (2020). Ações federais para apoio e fortalecimento local no combate ao COVID-19: A Atenção Primária à Saúde (APS) no assento do condutor. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(Suppl. 1), 2493-2497. <https://10.1590/1413-81232020256.1.11492020>
- Imperatore, S. L. B., & Pedde, V. (2015). Curricularização” da Extensão Universitária no Brasil: Questões estruturais e conjunturais de uma política pública. In XIII Congresso Latinoamericano de Extensión Universitaria.
- Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. (2018). *Nota do Instituto de Psicologia sobre o processo de reelaboração das DCN dos cursos de graduação em Psicologia*. http://www.ip.unb.br/index.php?option=com_content&view=article&id=495:nota-do-instituto-de-psicologia-sobre-o-processo-de-reelaboracao-das-dcn-dos-cursos-de-graduacao-em-psicologia&catid=30&Itemid=401
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2018). *Censo da Educação Superior de 2018 – Notas estatísticas*. <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. (2019). *Sinopses estatísticas da educação superior*. <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>

- Jacó-Vilela, A. M. J. (2012). História da Psicologia no Brasil: Uma narrativa por meio de seu ensino. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(SPE), 28-43. <http://10.1590/S1414-98932012000500004>
- Jonsson, M. F; Holanda, A.F. (2011). A construção da formação em psicologia no Brasil: Do currículo mínimo às diretrizes curriculares hoje. *Perspectivas em Psicologia*, 15(2), 169-193. https://www.researchgate.net/profile/Adriano-Holanda/publication/324841336_A_Construcao_da_Formacao_em_Psicologia_no_Brasil_Do_Curriculo_Minimo_as_Diretrizes_Curriculares_Hoje_Perspectivas_em_Psicologia/links/5ae7367ea6fdcc5b33eb8d85/A-Construcao-da-Formacao-em-Psicologia-no-Brasil-Do-Curriculo-Minimo-as-Diretrizes-Curriculares-Hoje-Perspectivas-em-Psicologia.pdf
- Kripka, R., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa Documental: considerações sobre conceitos e características na Pesquisa Qualitativa. *Atas – Investigação Qualitativa na Educação*, 2. <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252>
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo a competência dos profissionais*. Artmed.
- Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei no 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei no 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112527.htm
- León, R. T., & Souza, J. (2016). Questionário online e entrevista a distância como recursos de pesquisa junto a egressos de pós-graduação em educação musical. In XVII ENCONTRO REGIONAL SUL DA ABEM.

- Leontiev, A. N. (1978/2004). *Activity, consciousness and personality*. Prentice-Hall.
- Lima, C. P. (2011). “*O caminho se faz ao caminhar*”: *Propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/D.47.2012.tde-23042012-112529>
- Lüdke, M.; André, M. E. D. A. (2015). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas* (2. ed). EPU.
- Luria, A. R. (1976/2013). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo, SP: Ícone.
- Macedo, J. P., Ramos, B. B., Souza, C. D. J., Lima, M. S. D. S., & Fonseca, K. P. B. (2018). Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 23(1), 46-56. <http://10.22491/1678-4669.20180006>
- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: Desafios no estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34, 760-773. <http://10.1590/1982-3703001112013>.
- Machado, A. M., & Sekkel, M. C. (2013). Licenciatura em Psicologia: A Experiência do IPUSP. *Licenciatura em psicologia: temas atuais*, 147-160.
- Machado, L. A. (2016). Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(1), 101-108. <https://10.1590/2175-353920150201933>
- Maravieski, S., & Serralta, F. B. (2011). Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. *Temas em Psicologia*, 19(2), 481-490. <https://www.redalyc.org/pdf/5137/513751438011.pdf>
- Marcos, C. M. (2011). Reflexões sobre a clínica-escola, a psicanálise e sua transmissão. *Psicologia Clínica*, 23(2), 205-220. <http://10.1590/S0103-56652011000200013>

- Marinho-Araujo, C. M. (2010). Psicologia escolar: Pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23, 1535. <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485895/Psicologia+Escolar+pesquisa+e+interven%C3%A7%C3%A3o/3f9bf8a9-619f-40e4-a275-d7b77d1bef96?version=1.3>
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32 (especial), 1-10. <https://10.1590/0102-3772e32ne212>
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2003). Psicologia Escolar institucional: Desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S. F. C. Almeida (Ed.), *Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 59-82). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2014). *Psicologia Escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Rabelo, M. (2015). Avaliação educacional: A abordagem por competências. *Avaliação*, 20 (2), 443-466. <http://10.590/S1414-40772015000200009>
- Marinho-Araujo, C. M. (2007). A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Ed.), *Formação em Psicologia Escolar: Realidades e perspectivas* (pp. 17-48). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2014). Intervenção institucional: Ampliação crítica e política da atuação em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo (Ed.), *Psicologia Escolar: Desafios e bastidores na educação pública* (pp. 153-175). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2016a). Inovações em psicologia escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia* (Campinas), 33(2), 199-211. <http://10.1590/1982-02752016000200003>

- Marinho-Araujo, C. M. (2016b). Perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano: Fundamentos para a atuação em Psicologia Escolar. In: M. V. Dazzani & V. L. T. de Souza, *Psicologia Escolar crítica: Teoria e prática nos contextos educacionais* (pp. 37-55). Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. M., & Neves, M. M. B. J. (2007). Psicologia escolar e a formação continuada em serviço: encurtando distâncias entre teorias e práticas. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 27(1), 56-71. <https://www.redalyc.org/pdf/946/94627111.pdf>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), e32ne212. <https://doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212>
- Martín-Baró, I. (1986/2011). Para uma Psicologia da Libertação. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Júnior (Eds.), *Psicologia social para a América Latina: O resgate da psicologia da libertação* (pp. 181-197). Campinas, SP: Alínea
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2, 7-27
- Marturano, E. M., Silves, E. F. M., & Oliveira, M.S. (2014). Serviços-escola de psicologia: seu lugar no circuito de permuta do conhecimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 457-470. <http://10.9788/TP2014.2-15>
- Mendes, A. C. M. & Marinho-Araujo, C. M. (2016). Desenvolvimento humano adulto e mediação estética: Contribuições para a formação profissional. In: M. C. S. L. Oliveira, J. F. Chagas-Ferreira, G. S. M. Mieto & R. Beralto (Eds.), *Psicologia dos processos de desenvolvimento humano: Cultura e educação* (pp. 67-88). Alínea.
- Mendes, A. C. M. (2011). Oficina lúdica e mediação estética na formação continuada de psicólogos escolares [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil]. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9236>

- Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Beckman, M. V. R., & Guzzo, R. S. L. (2019). O psicólogo escolar na educação infantil: uma proposta de intervenção psicossocial. *Revista de Psicologia da IMED*, 11(1), 233-247. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6996072>
- Ministério da Educação (2018) Resolução nº 7 MEC/CNE/CES de 18 de dezembro de 2018 - Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Brasília, DF: https://www.in.gov.br/materia//asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55877808
- Ministério da Educação. (1962b). *Lei nº. 4.119 de 27 de agosto de 1962: Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.* http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204.119%2C%20DE%2027%20DE%20AGOSTO%20DE%201962.&text=Disp%C3%B5e%20s%C3%B4bre%20os%20cursos%20de,regulamenta%20a%20profiss%C3%A3o%20de%20psic%C3%B3logo.&text=Art.&text=%C2%A7%201%C2%BA%20Ao%20aluno%20que,conferido%20o%20diploma%20de%20Psic%C3%B3logo.
- Ministério da Educação. (1996). *Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.* http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf
- Ministério da Educação. (2004a). *Resolução nº. 8 de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.* http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf

- Ministério da Educação. (2011). *Resolução nº 5, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em serviço, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.*
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2015). *Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015: Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.*
<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>
- Ministério da Educação. (2019). *Parecer CNE/CES Nº1071/2019: Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia.*
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192
- Ministério da Educação. (2020) Portaria nº 343 de 17/03/2020, do Ministério da Educação - Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. Brasília, DF http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm
- Ministério da Educação. (2020). Portaria nº 458, de 05 de maio de 2020 (Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da

Educação Básica). Ministério da Educação. Brasília, DF
<https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-458-de-5-de-maio-de-2020-255378342>

- Moura, C. B., Marinho-C., M. L., Meurer, P. H. & Campana, C. (2009). Caracterização da clientela pré-escolar de uma clínica-escola brasileira a partir do Child Behavior Checklist (CBCL). *Contextos Clínicos*, *1*(1), 1-8.
<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/contextosclinicos/article/view/5472>
- Nascimento, L. (2021). *Anvisa concede registro definitivo para a vacina da Pfizer*. Agencia Brasil. <https://agenciabrasil.ebc.com.br/saude/noticia/2021-02/anvisa-concede-registro-definitivo-para-vacina-da-pfizer>
- Nasciutti, F. M. B., & Silva, S. M. C. D. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional. *Psicologia em Estudo*, *19*, 25-37.
- Naves, R. M. (2015). *O psicólogo escolar na rede municipal das Regiões Sul e Sudoeste de Goiás: concepções teóricas, práticas e desafios*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil].
<https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/17240>
- Nico, Y., & Kovac, R. (2003). As origens das diretrizes curriculares propostas pela comissão de especialistas em psicologia: um breve histórico. *Conscientiae saúde*, *(2)*, 51-59. <https://www.redalyc.org/pdf/929/92900209.pdf>
- Nunes, L. L. Alves, S. S., Ramalho, J. V., & Braz-Aquino, F. S. (2014). Contribuições da perspectiva crítica de base histórico-cultural para a produção científica em psicologia educacional. *Educação e Pesquisa*, *40*(3), 667-682. <http://10.1590/s1517-97022014091471>

- Oliveira, A. S. D., Pereira, M. S., & Lima, L. M. (2017). Trabalho, produtivismo e adoecimento dos docentes nas universidades públicas brasileiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 609-619. <https://10.1590/2175-353920170213111132>
- Oliveira, I. T., Soligo, Â., Oliveira, S. F., & Angelucci, B. (2017). Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. *Psicologia Ensino & Formação*, 8(1), 3-15. <https://10.21826/2179-5800201781315>
- Oliveira, M. O. R., Rego, B. B., Alves, D. A.; Machado, F. N., Slongo, & L. A. (2009). Uma comparação entre entrevistas face to face e entrevistas on-line via chat, aplicando-se a técnica laddering. *Gestão & Regionalidade*, 25(75), 57-72. <https://10.13037/gr.vol25n75.195>
- Oliveira, M. S., Pereira, R. F., Peixoto, A. C. A., Rocha, M. M., Oliveira-Monteiro, N. R., Macedo, M. M. K., & Silves, E. F. M. (2014). Supervisão em serviços-escola de psicologia no Brasil: perspectiva dos supervisores e estagiários. *Psico*, 45(2), 1-9. <http://10.15448/19808623.2014.2.15417>
- Oliveira, S. B. (2017) *A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em serviço-escola: Uma compreensão fenomenológica existencial* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil]. <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/941>
- Organização Mundial da Saúde. (2020, abril). *Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875
- Organização Mundial da Saúde. (2020, junho). *Folha informativa - COVID-19 (doença causada pelo novo*

coronavírus). https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid_19&Itemid=875

- Pardo, M. B. L., Carvalho, M. M. S. B., Brito, A., & Silva, L. P. L. (2015). Entrevista inicial como suporte para intervenções em grupos de orientação a pais. *Psico*, 46(4), 423-431. <http://10.15448/1980-8623.2015.4.18538>
- Parker, I. (2014). *Revolução na Psicologia: Da alienação à emancipação*. Campinas, SP: Alínea
- Patias, N. P., & Abaid, J. L. W. (2014). O que pode fazer um estagiário de Psicologia na escola? problematizando prática e formação profissional. *Educação Santa Maria*, 39, 187-200. <http://10.5902/198464444817>
- Pavoski, T. T., Toni, C. G. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *Psico*, 49, 148. <http://10.15448/1980-8623.2018.2.26501>.
- Pereira, F. M., & Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em estudo*, 8(2), 19-27. <https://10.1590/S1413-73722003000200003>
- Peres, R. S.; Santos, M. A. (2015). Considerações gerais e orientações práticas acerca do emprego de estudos de caso na pesquisa científica em Psicologia. *Interações*, v. X, n. 20, p. 109-126, jul./dez. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-29072005000200008&lng=pt&tlng=pt.
- Peretta, A. A. C., & S., Silva, S. M. C., Naves, F. M. B., & Silva, L. S. (2015). Novas diretrizes em tempos desafiadores: Formação em Psicologia para atuar na Educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 547-556 <http://10.1590/2175-3539/2015/0193893>

- Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da psicologia brasileira. *Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro*, 17-31.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. D. (2017). Psicologia Escolar: análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20. <http://10.1590/2175-353920170211950>.
- Porto, M. A., Valente, M. L. L. D. C., & Rosa, H. R. (2014). A construção do perfil da clientela numa clínica-escola. *Boletim de Psicologia*, 64(141), 159-172. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432014000200005
- Pozzer, M. R. O., & dos Reis, R. N. (2021). A descoordenação intergovernamental durante a pandemia da covid-19 no Brasil: o caso do adiamento do exame nacional do ensino médio (ENEM). *Revista Aurora*, 14(1), 9-32.
- Rabelo, I. V. M. (2003). *Reforma psiquiátrica e bem estar: perspectivas e contradições entre trabalhadores de saúde mental do município de Goiânia* [Dissertação de Mestrado, Universidade Católica de Goiás, Brasil].
- Rafih-Ferreira, R. ou Ferreira, R. E. R. (2015). *Intervenção comportamental para problemas de sono na infância* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/T.47.2015.tde-07072015-102445>
- Ramires, V. R. R.t, Passarini, D. S., Flores, G. G., & Santos, L. G. (2009). Fatores de risco e problemas de saúde mental de crianças. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 61(2), 1-14. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672009000200012&lng=pt&tlng=pt
- Rodrigues, A. B. (2003) *A Psicologia na formação de professores: Reflexões acerca da psicologia da educação em cursos de licenciatura* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil].

- Rodrigues, A. B. (2007). *História da Psicologia em Goiás: saberes, fazeres e dizeres na educação* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Goiás, Brasil].
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/6/o/Tese_Anderson_de_Brito_Rodrigues.pdf
- Rodrigues, C. M. L., Chagas, P. C., & Corrêa, C. R. (2015). Pesquisa mediada pela internet: Possibilidades de aplicação de entrevista online nas ciências da gestão. *Negócios em Projeção*, 6(2), 69-77.
<http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao1/article/view/511>
- Rodrigues, D. J. S. (2010). *O curso de graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás: na trajetória da institucionalização do Ensino Superior da Psicologia no estado de Goiás* [Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil].
<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/2070>
- Rodrigues, L. G. (2011). Psicólogo escolar e coordenador pedagógico: uma parceria necessária. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília, Brasil].
<https://repositorio.unb.br/handle/10482/9806>
- Rodrigues, L. G., & Pedroza, R. L. S. (2012). Psicologia na educação: Panorama da psicologia escolar em escolas públicas de goiânia. *Revista Inter Ação*, 37(2), 381-396. <https://10.5216/ia.v37i2.13088>
- Rodrigues, P. R. E., & Gomes, C. (2020). Educação inclusiva: refletindo sobre a relação escola-família. *Brazilian Journal of Development*, 6(8), 57548-57564.
- Rudá, C., Coutinho, D., & de Almeida Filho, N. (2015). Formação em psicologia no Brasil: O período do currículo mínimo (1962-2004). *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 29, 59-85.
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6471>

- Santana, A. C. (2019) A Psicologia escolar em Goiás: Políticas públicas e possibilidades de inserção profissional. In: A. C. Santana(ed.), *Psicologia escolar: Políticas públicas, práticas e formação profissional* (pp. 15-37). Espaço Acadêmico.
- Santos, A. V. dos, Guimarães-Iosif, R. M., & Chaves, V. L. J. (2013). Formação dos oligopólios na educação superior privada brasileira: sobre implicação no trabalho docente. *Revista Educação Em Questão*, 46(32). <https://10.21680/1981-1802.2013v46n32ID5123>
- Santos, F.O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288. <https://www.redalyc.org/pdf/2823/282342222009.pdf>
- Schwede, G. (2016). *A atuação do psicólogo escolar: concepções teóricas, práticas profissionais e desafios* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, Brasil].
- Sei, B. M & Gomes, I. C. (2017). Caracterização da clientela que busca a psicoterapia psicanalítica de casais e famílias. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 70-83. <https://10.5935/1980-6906/psicologia.v19n3p70-83>
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em Psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto Pós-DCN* [Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil].
- Severino, A. J. (2007). Metodologia do trabalho científico. São Paulo: Cortez
- Sganderla, A. P. (2015). *O ensino de psicologia na Escola Normal em Santa Catarina* [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/136340>
- Silva, D. O. (2015) *Formação, ideologia e emancipação: nexos com as diretrizes curriculares (2004 e 2011) para os cursos de graduação em Psicologia*

[Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil].

<http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/4998>

Silva, J.A. P. (2017). *A Experiência no estágio supervisionado em psicologia clínica com orientação psicanalítica na UFBA* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Brasil]. <http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/23263>

Silva, S. L. (2017). “*A gente tá sempre com a guilhotina no pescoço*”: precarização e violência no trabalho docente sob o olhar da clínica psicodinâmica do trabalho [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Maranhão, Brasil]. <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/1788>

Silva, W. S. S., Silveira, L. R., Costa, G. M., & Naue, L. A. V. (2018). Das possibilidades de trabalho com a psicanálise no contexto de uma clínica-escola. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(1), 143-156. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072018000100009&lng=pt&tlng=pt.

Silva-Moura, J., Ribeiro, J. C. D. O. A., de Castro Neta, A. A., & Nunes, C. P. (2019). A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. *Revista Profissão Docente*, 19(40), 01-17. <https://10.31496/rpd.v19i40.1242>

Silva-Neto, W M F, & Guzzo, R S L. (2016). Internship in school psychology: education and practice of the supervisor. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 213-224. <http://10.1590/1982-02752016000200004>

Silva-Neto, W. M. de F., Oliveira, W. A. de, & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em Psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 573-582. <http://10.1590/2175-353920170213111111>

- Silva-Neto, W. M. F. (2014). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições da psicologia crítica à formação e prática do supervisor* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil]. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/460>
- Silva-Neto, W.M.F.; Guzzo, R.S.L; & Moreira, A.P.G. (2014). Estagiários de psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? In: R.S.L, Guzzo (Eds.), *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública* (pp. 197-216). Alínea.
- Silveira, R. W. M., Rezende, D. & Moura, W. A. (2010). Pesquisa-intervenção em um CAPSad – Centro de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 3 (2), 184-197.
- Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo - SEMESP. (2021). Mapa do Ensino Superior no Brasil em 2020. www.semesp.org.br/mapa/edicao-10/download/
- Soares, F. R. (2011). *Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil]. <http://10.11606/D.47.2011.tde-04112011-115131>
- Sociedade Brasileira de Psicologia - SBP. (2018). *Diretrizes Curriculares da Psicologia: SBP se manifesta sobre a discussão de novas DCN para os cursos de graduação em Psicologia*. <http://www.sbponline.org.br/2018/10/diretrizes-curriculares-da-psicologia>
- Souza, D. O. (2020) A pandemia de COVID-19 para além das Ciências da Saúde: reflexões sobre sua determinação social. *Ciênc. saúde coletiva*, 25(Suppl 1): 2469-2477. <https://10.1590/1413-81232020256.1.11532020>

- Souza, V. L. T., Petroni, A. P. & Dugnani, L. A. C. (2011). A arte como mediação nas pesquisas e intervenção em Psicologia Escolar. In: R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araujo, *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 261-285). Campinas, SP: Alínea.
- Stake R.E. (2007). *Investigación com estudio de casos*. 4ª ed. Madrid (ES): Ediciones Morata.
- Teixeira, A. M. B; Cardoso, C. A. S.; Silva, M. S. S; Santos, R. S. N. (2021) *Perspectivas e Desafios da Psicologia Escolar na Educação Superior: Relato de Experiência na Universidade do Estado Da Bahia*. In:CM Marinho-Araujo (Ed.), *Psicologia Escolar na Educação Superior* (pp. 53-72). Alínea.
- Tizzei, R. P. (2014). *Formação em psicologia escolar: perspectiva crítica na ênfase para o campo educativo* [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Brasil]. <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/456>
- Tonial, F. A. L. (2014). *Uma análise documental da formação em psicologia no Brasil: desdobramentos da reforma curricular dos anos de 1990* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil]. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/123295>
- Ulup, L., & Barbosa, R. B (2012). A Formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: Uma proposta de atuação – de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 250-263. doi:10.1590/S1414-98932012000100018
- Vasconcellos, L., & Guedes, L. F. A. (2017). E-Surveys: Vantagens e Limitações dos Questionários Eletrônicos via Internet no Contexto da Pesquisa Científica. *Anais*

do 10º Seminário em Administração da FEA-USP. <http://sistema.semead.com.br/10semead/sistema/resultado/trabalhosPDF/420.pdf>

Vicente, H. A. (2019). *A licenciatura em psicologia: análise a partir dos documentos oficiais* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Brasil]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/9785>

Vieira-Santos, J. (2016). Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. *Psicol. Ensino & Form*, 7(2). <http://10.21826/2179-58002016723552>

Vivian, A. G., Timm, J. S., & Souza, F. P. (2013). Serviço-escola de psicologia: caracterização da clientela infanto juvenil atendida de 2008 a 2012, em uma Universidade privada do RS. *Aletheia*, (42), 136-152. <https://www.redalyc.org/pdf/1150/115035315012.pdf>

Vygotsky, L. S. (1931/2012). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores: Obras escogidas, Tomo III*. Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (1982/2004). *Teoria e método em Psicologia*. Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1982/2012). *El significado histórico de la crise de la Psicología: Obras escogidas, Tomo I*. Machado Libros.

Vygotsky, L. S. (1987/2008). *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes.

Yin, R. K. (2010). *Estudo de Caso-: Planejamento e métodos*. Bookman editora. 4ª ed. Porto Alegre (RS): Bookman.

Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C. & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: Contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19 (2), 25-33. <https://10.1590/S0102-71822007000200004>

Zuanazzi, A. C. (2015) *Terapia psicanalítica familiar: um estudo investigativo sobre o processo terapêutico de casos atendidos por estudantes de psicologia em um serviço-escola* [Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Brasil].
<http://10.11606/D.47.2016.tde-23022016-103518>

ANEXOS

ANEXO 1
LISTA DE REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA NACIONAL

- Aguiar, B. D. M., Rafihi-Ferreira, R. E., Alckmin-Carvalho, F., Emerich, D. R., & Moura, C. B. D. (2018). Similaridades e diferenças de crianças/cuidadores atendidos em serviço-escola de psicologia e psiquiatria. *Psico-USF*, 23(1), 109-125. doi:10.1590/1413-82712018230110
- Albuquerque Junior, A. J. D., Paravidini, J. L. L., & Prochno, C. C. S. C. (2018). Uma experiência psicanalítica na clínica escola. *Geraiis: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 11(1), 98-108. doi:10.36298/gerais2019110108
- Alonso, W. D. C., & Melo-Silva, L. L. (2013). Avaliação de uma intervenção em orientação profissional na perspectiva de ex-estagiários. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(1), 84-99. doi:10.1590/S1414-98932013000100008
- Amaral, A. E. V., Luca, L., Rodrigues, T. D. C., Leite, C. D. A., Lopes, F. L., & Silva, M. A. D. (2012). Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Boletim de Psicologia*, 62(136), 37-52.
- Andretta, I., & Oliveira, M. D. S. (2011). A entrevista motivacional em adolescentes usuários de droga que cometeram ato infracional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 24(2), 218-226. doi:10.1590/S0102-79722011000200002
- Arend, M. I., & Motta, R. F. (2014). Representação social da psicologia e do psicólogo na sala de espera de uma clínica-escola. *Estudos de Psicologia*, 31(3), 415-423. doi:10.1590/0103-166X2014000300010
- Arruda, M. N. F. D., & Melo-Silva, L. L. (2010). Avaliação da intervenção de carreira: a perspectiva dos ex-clientes. *Psico-USF*, 15(2), 225-234. doi:10.1590/S1413-82712010000200010
- Batista, S.S. (2015). *Padrões da comunicação de ex-cônjuges no divórcio e litígio*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Bazhuni, N. F. N. (2016). *Dispositivos de atendimento na clínica psicanalítica para crianças com distúrbios graves: uma experiência em uma clínica-escola*. (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2016.tde-16092016-140108
- Biselli, A. C. T. (2013). *Grupo de pais no psicodiagnóstico colaborativo: uma compreensão fenomenológica existencial*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Boaz, C. (2009). *Caracterização das queixas apresentadas por meninos e meninas encaminhados a clínicas-escola*. (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Boaz, C., & Nunes, M. L. T. (2010). Revisão da literatura brasileira sobre a problemática do desenvolvimento de crianças assistidas por clínicas-escola. *Aletheia*, (33), 151-165.
- Boaz, C., Nunes, M. L. T., & Hirakata, V. N. (2012). A problemática do desenvolvimento de crianças assistidas por clínicas-escola brasileiras mudaram no decorrer das décadas?. *Psico*, 43(3), 7.
- Boeckel, M. G., Krug, J. S., Lahm, Ca. R., Ritter, F., Fontoura, L. O., & Sohne, L. C. (2010). O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 1(1), 41-52.
- Borsa, J. C., Oliveira, S. E. S. D., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2013). Centro de Avaliação Psicológica-CAP: uma clínica-escola especializada em avaliação e

- diagnóstico psicológico. *Psicologia Clínica*, 25(1), 101-114. doi:10.1590/S0103-56652013000100007
- Borsa, J. C., Segabinazi, J. D., Stenert, F., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2013). Caracterização da clientela infanto-juvenil de uma clínica-escola de avaliação psicológica de uma universidade brasileira. *Psico*, 44(1), 8.
- Borsa, J. C., Segabinazi, J. D., Stenert, F., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2012). Caracterização da Clientela Infanto-Juvenil de uma Clínica-Escola de Avaliação Psicológica de uma Universidade Brasileira. *Psico*, 44(1).
- Brito, L. de S. & Dantas, J. B. (2016). Plantão psicológico: ampliando possibilidades de escuta. *Revista Extensão em ação*, 10(1), 90-99.
- Brito, R. M. M. (2014). *As histórias contadas na clínica: narrativa e transformação na psicoterapia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Camargo-Junior, R. B. (2019). *Estilo parental e problemas de comportamento em crianças e adolescentes em Foz do Iguaçu: determinação dos fatores associados* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu.
- Carvalho, L. B., Alves, A. M. F., Passos, C. A., Lopes, F. G., Holanda, R. B., & Moreira, V. (2015). A ética do cuidado e o encontro com o outro no contexto de uma clínica-escola em fortaleza. *Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies*, 21(1), 3-12.
- Cavalheiro, N. C., Garcia, B. G., Iwata, H., Pace Júnior, J., Rosa, H. R., Valente, M. L. L. D. C., & Migliorini, W. J. M. (2013). Triagem interventiva: a caracterização de uma demanda. *Revista da SBPH*, 15(2), 3-16.
- Cedro, F. I. (2016). *Análise dos encaminhamentos realizados da atenção primária à saúde a um serviço-escola de psicologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Ceará, Sobral.
- Cerioni, R. A. N. (2014) *Expectativas de pacientes acerca do atendimento psicológico em um serviço-escola: da escuta à adesão* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2014.tde-28052014-152248
- Cerioni, R. A. N., & Herzberg, E. (2016a). Patient's Expectations Regarding Psychological Care in Psychological Clinics: from Listening to Engaging. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(3), 597-609. doi:10.1590/1982-3703001402014
- Cerioni, R. A. N., & Herzberg, E. (2016b). Triagem psicológica: da escuta das expectativas à formulação do desejo. *Psicologia: teoria e prática*, 18(3), 19-29. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p19-29
- Chammas, D. (2009). *Triagem Estendida: um modo de recepção de clientes em uma clínica-escola de psicologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2010.tde-08032010-151628
- Cintia B. F. (2015). A construção do cuidado em psico-oncologia na extensão universitária. *Psicologia Em Estudo*, 20(4), 521-527. doi:10.4025/psicoestud.v20i4.29554
- Costa, N. J. D. (2010). *A supervisão pela internet para o tratamento comportamental da enurese com aparelho nacional de alarme* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Couto, M. P. (2011). *O fracasso escolar e a família: o que a clínica ensina* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Cunha, T. R. S., & Benetti, S. P. C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(130), 117-127.
- D'Abreu, L. C. F., & Marturano, E. M. (2011). Identificação de problemas de saúde mental associados à queixa escolar segundo o DAWBA. *Psico*, 42, 152-158.
- De Conti, L., & Sperb, T. M. (2010). Práxis psicoterapêutica de estagiários de psicologia: análise do relato e da trama narrativa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 305-314. doi:10.1590/S0102-37722010000200012
- Diniz, M. S. K. (2018) *As emoções dos ex-cônjuges e suas práticas no divórcio litigioso*. (Tese de doutorado não publicada) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia.
- Doescher, A. M. L., & Henriques, W. M. (2012). Plantão psicológico: um encontro com o outro na urgência. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 717-723. doi:10.1590/S1413-73722012000400018
- Elias, L. C. S., & Marturano, E. M. (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(1), 35-44. doi:10.1590/S0102-37722014000100005
- Fam, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2019). Análise das práticas de uma clínica-escola de psicologia: potências e desafios contemporâneos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39. doi:10.1590/1982-3703003178561
- Farah, R. M. (2009). *Ciberespaço e seus navegantes: Novas vias de expressão de antigos conflitos humanos* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Farias, I. C. (2016). *Análise dos encaminhamentos realizados da atenção primária à saúde a um serviço-escola de psicologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Ceará, Sobral.
- Fernanda C. S. (2016). A escuta clínica de policiais militares: Violência, trauma e sintoma. *Revista Mosaico*, 7(2), 10-14. doi:10.21727/rm.v7i2.465
- Fernandes, L. F. B. (2010). *Caracterização da população atendida e do processo de supervisão do serviço de psicologia do hospital de base de São José do Rio Preto-SP* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/D.47.2010.tde-20012011-123919
- Ferreira, A. A., Conte, K. D. M., & Marturano, E. M. (2011). Meninos com queixa escolar: autopercepções, desempenho e comportamento. *Estudos de Psicologia*, 28(4), 443-451. doi:10.1590/S0103-166X2011000400005
- Flávio Silva Couto, L., Santos Bispo, F., & Barroso Leo, M. (2014). Perspectivas da direção do tratamento em psicanálise para a clínica-escola de uma faculdade de Psicologia. *Psicologia em Revista*, 20(2), 395-417. doi:10.5752/P.1678-9523.2014v20n2p395
- Fontgalland, R. C., Moreira, V., & Melo, C. D. F. (2018). A experiência de ser empático para o psicoterapeuta humanista-fenomenológico iniciante. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(1), 5-20.
- França Neto, O. (2009). Considerações sobre o tempo e suas contingências em uma clínica-escola. *Psicologia Clínica*, 21(1), 33-43. doi:10.1590/S0103-56652009000100003
- Franco, M. H. P., & Mazorra, L. (2007). Criança e luto: vivências fantasmáticas diante da morte do genitor. *Estudos de Psicologia*, 24(4), 503-511. doi:10.1590/S0103-166X2007000400009
- Franco, R. S., & Sei, M. B. (2019). Family secret and artistic-expressive resources in family psychotherapy: a theoretical-clinical study. *Psicologia: teoria e prática*, 21(1), 297-311. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v21n1p297-311

- Gabriela Moreira Romeira. (2019). *Transtorno do Espectro Autista: Estilo interativo do avaliador durante a hora lúdica diagnóstica* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. doi: 001109939
- Galindo, W. C. M., Sousa, T. B. S., & Tamman, B. F. (2019). Modalidades de atendimento à população por serviços-escola de psicologia: panorama das publicações. *Gerai: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(2), 371-388. doi:10.36298/gerais2019120212
- Gauy, F. V. (2011) *Treino de Terapeutas-Estagiários no Atendimento de Crianças Ansiosas* (Tese de doutorado não publicada) Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.47.2011.tde-17042012-104758
- Gauy, F. V., Fernandes, L. F. B., Silves, E. F. M., Marinho-Casanova, M. L., & Löhr, S. S. (2015). Perfil dos supervisores de psicologia em serviços-escola brasileiros. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(2), 543-556. doi:10.1590/1982-370300852013
- Gebara, A. C. (2009). Pesquisa sobre a Eficácia Terapêutica da Interpretação Teorizada na Psicoterapia Breve Operacionalizada (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.47.2009.tde-07082009-104502
- Godinho, L. B. R. (2009). *A função reflexiva e a capacidade de mentalização em crianças que sofreram maus tratos*. (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.
- Gomes, M. A. F., & Dimenstein, M. (2016). Serviço escola de psicologia e as políticas de saúde e de assistência social. *Temas em Psicologia*, 24(4), 1217-1231. doi:10.9788/TP2016.4-03Pt
- Gonçalves, L. F. (2018) *Evolução de queixas psicológicas e caracterização da clientela de um serviço-escola* (Dissertação de mestrado não publicada) – Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Grohs, G. H. M. (2009). *O texto narrativo como intervenção terapêutica em problemas da linguagem escrita na adolescência* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Guirado, M. (2007). Dimensão institucional de uma clínica da queixa escolar: a prática psicanalítica revisitada. *Estilos da Clínica*, 12(23), 14-25. doi:10.11606/issn.1981-1624.v12i23p14-25
- Hamann, C., Consoni, M., Alcântara, R., Gamalho, A., & Dipp, R. P. (2019). Consultoria em Psicologia Escolar: Relato de Experiência em Curso Pré-Vestibular. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23. doi:10.1590/2175-35392019018505
- Herzberg, E., & Chammas, D. (2009). Triagem estendida: serviço oferecido por uma clínica-escola de psicologia. *Paidéia*, 19(42), 107-114. doi:10.1590/S0103-863X2009000100013
- Honda, G. C., & Yoshida, E. M. P. (2012). Changes in training-clinic patients: evaluation of the results and processes. *Paidéia*, 22(51), 73-82. doi:10.1590/S0103-863X2012000100009
- Junqueira, M. L. (2010) *Maturidade para a escolha da carreira em adolescentes de um serviço de orientação profissional* (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Juras, M. M. (2016). *Conjugalidade e parentalidade em pais e mães separados: Uma proposta de atendimento psicossocial grupal* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.

- Juras, M. M., & Costa, L. F. (2016). Não foi bom pai, nem bom marido: Conjugalidade e parentalidade em famílias separadas de baixa renda. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(spe), e32ne215. doi:10.1590/0102-3772e32ne215
- Keiserman, B. B. (2018). *"Projeto Cão Pipoca: os impactos da presença de cães terapeutas em sala de espera da perspectiva de funcionários, estagiários e professores supervisores em uma Clínica Escola"* (Tese de doutorado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Kern, C., & Kristyne, A. (2017). A psicanálise no contexto da clínica escola. *Revista de Ciências Humanas*, 51(1), 250-268. doi:10.5007/2178-4582.2017v51n1p250
- Kessler, C. H. (2009). *A supervisão na clínica-escola: o ato no limite do discurso* (Tese de doutorado não publicada). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- Kessler, C. H., & Araujo, F. M. R. (2019). A supervisão na clínica-escola como balança para a psicanálise na universidade. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(1), 128-142. doi: 10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.128-142
- Konrat, C. E. D. (2012). *A relação entre sexo e idade e queixas de crianças em psicoterapia* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Kruse, L. M. (2009). *Composições familiares e motivos de consulta em crianças em atendimento psicológico* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lima, C. M. (2010). *Do enlace entre psicoses e música: aquilo que pode dar voz ao sujeito* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Lima, C. P. (2011). *"O caminho se faz ao caminhar": propostas de formação para uma atuação crítica em psicologia escolar e educacional* (Dissertação de mestrado não publicada) Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lima, M. C. P., Martins, K. P. H., Rocha, L. P., Parente Jr, P. A., Castro, I. P., Pinheiro, N. M., & Domingues, M. (2013). Arte e mediação terapêutica: sobre um dispositivo com adolescentes na clínica-escola. *Revista Mal Estar e Subjetividade*, 13(3-4), 775-796.
- Lima, T. M. (2014) *A supervisão psicanalítica na clínica escola: lembrar, sonhar e re-inventar* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Lopes, J., & Castro, R. (2018). De estagiário à psicoterapeuta: sobre a descoberta de um novo lugar. *Quaderns De Psicologia*, 20(2), 129-146. doi:10.5565/rev/qpsicologia.1444.
- Macedo, M. M. K., Silva, F. C. F., Giaretta, D. G., Ribas, R. F., & Druck, C. M. (2010). Atenção integral à saúde masculina: a busca por atendimento psicológico em uma clínica-escola. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12(1), 154-170.
- Macêdo, S., Souza, G. W., & Lima, M. B. A. (2018). Oficina de desenvolvimento da escuta: prática clínica na formação em psicologia. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 24(2), 123-133. doi:10.18065/RAG.2018v24n2.1
- Machado, A. R. (2009). *Supervisão e temas da religião: experiência de acolhimento* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Flores, E. M. & Pedroso, J. (2014). Triagem em clínica escola: estudos das diversas práticas. *Psicologia Argumento*, 32(78). doi:10.7213/psicol.argum.32.078.AO01

- Maia, M. V. C. M., & Pinheiro, N. N. B. (2011). Um psicanalista fazendo outra coisa: reflexões sobre setting na psicanálise extramuros. *Psicologia Ciência e Profissão*, 31(3), 656-667. doi:10.1590/S1414-98932011000300016
- Mantovani, C. C. P., Marturano, E. M., & de Mattos Silveiras, E. F. (2010). Abandono do atendimento em uma clínica-escola de psicologia infantil: variáveis associadas. *Psicologia em estudo*, 15(3), 527-535. doi:10.1590/S1413-73722010000300010
- Maravieski, S., & Serralta, F. B. (2011). Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de psicologia. *Temas em Psicologia*, 19(2), 481-490.
- Marcos, C. M. (2011). Reflexões sobre a clínica-escola, a psicanálise e sua transmissão. *Psicologia Clínica*, 23(2), 205-220. doi:10.1590/S0103-56652011000200013
- Marturano, E. M., Silveiras, E. F. M., & Oliveira, M.S. (2014). Serviços-escola de psicologia: seu lugar no circuito de permuta do conhecimento. *Temas em Psicologia*, 22(2), 457-470. doi:10.9788/TP2014.2-15
- Menezes, M., Lopez, M., & Delvan, J. S. (2010). Psicoterapia de criança com alopecia areata universal: desenvolvendo a resiliência. *Paidéia*, 20(46), 261-267. doi:10.1590/S0103-863X2010000200013
- Merg, M. M. G. (2009) *Características da clientela infantil em clínicas-escola* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Migliorini, W. J. M. (2018). Projeto AMF na Universidade Pública: uma breve notícia. *Jornal de Psicanálise*, 51(94), 165-171.
- Moreira, L. M. A. G. (2015) *Consultas terapêuticas com pais e filhos: resgatando a experiência compartilhada do brincar* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Mota, S. T., & Goto, T. A. (2009). Plantão psicológico no CRAS em Poços de Caldas. *Fractal: Revista de Psicologia*, 21(3), 521-529. doi:10.1590/S1984-02922009000300007
- Neubern, M. (2010). Psicoterapia, dor e complexidade: construindo o contexto terapêutico. *Psicologia: Teoria & Pesquisa*, 26(3), 515-523.
- Neubern, M. S. (2013). Hipnose, dor crônica e técnicas de ancoragem: a terapia de dentro para fora. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 29(3), 297-304. doi:10.1590/S0102-37722013000300007
- Neumann, A. P. (2014) *A busca pela terapia de casal e família: caracterização da clientela atendida em uma clínica-escola* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Neves, A. J., & Calais, S. L. (2012). Efeitos do manejo comportamental de incontinência fecal em adolescente. Manejo comportamental de incontinência fecal. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(3), 754-767. doi:10.1590/S1414-98932012000300018
- Nogueira, S. C. (2013). *Práticas parentais e indicadores de ansiedade, depressão e estresse maternos* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista, Bauru.
- Nunes, A. P. (2015). *O estágio de atendimento nos anos iniciais: experiência com plantão psicológico* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.47.2015.tde-29092015-173657
- Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I., & Souza, S. V. D. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 477-484. doi:10.1590/2175-3539/2014/0183770
- Oliveira, M. S., Pereira, R. F., Peixoto, A. C. A., Rocha, M. M., Oliveira-Monteiro, N. R., Macedo, M. M. K., & Silveiras, E. F. M. (2014). Supervisão em serviços-escola

- de psicologia no Brasil: perspectiva dos supervisores e estagiários. *Psico*, 45(2), 1-9. doi:10.15448/19808623.2014.2.15417
- Oliveira, S. B. (2017). *A experiência de supervisores de estágio em psicologia clínica em serviço-escola: uma compreensão fenomenológica existencial* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Católica de Pernambuco, Recife.
- Ortolan, M. L. M., & Sei, M. B. (2016). Plantão psicológico no serviço-escola de psicologia da Universidade Estadual de Londrina. *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 7(1), 29-35. doi:10.24317/2358-0399.%Yv7i1.3079
- Otuka, L. K., Scorsolini-Comin, F., & Santos, M. A. (2012). Adoção suficientemente boa: experiência de um casal com filhos biológicos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 55-63. doi:10.1590/S0102-37722012000100007
- Paparelli, R. B., & Nogueira-Martins, M. C. F. (2007). Psicólogos em formação: vivências e demandas em plantão psicológico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 27(1), 64-79. doi:10.1590/S1414-98932007000100006
- Pardo, M. B. L., Carvalho, M. M. S. B., Brito, A., & Silva, L. P. L. (2015). Entrevista inicial como suporte para intervenções em grupos de orientação a pais. *Psico*, 46(4), 423-431. doi:10.15448/1980-8623.2015.4.18538
- Pavoski, T. T., Toni, C. G. S., Batista, A. P., & Ignachewski, C. L. (2018). Prevenção universal e promoção de saúde em grupo de crianças a partir do Método Friends. *Psico*, 49(2), 148-158. doi:10.15448/1980-8623.2018.2.26501.
- Pereira, A. K. (2011). *Adoção e queixas na psicoterapia psicanalítica de crianças* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Pereira, R. F., Costa, N. J. D. D., Rocha, M. M. D., Arantes, M. C., & Silves, E. F. D. M. (2009). O efeito da terapia comportamental para enurese sobre outros problemas de comportamento. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 25(3), 419-423. doi:10.1590/S0102-37722009000300016
- Pinheiro, N. N. B., & Darriba, V. A. (2010). A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. *Psicologia Clínica*, 22(2), 45-55. doi:10.1590/S0103-56652010000200004
- Poelman, A. M. S. S., Bedran, P. M., Barroso, S. F., & Lasmar, H. C. (2009). A clínica de psicologia–unidade coração eucarístico. *Psicologia em Revista*, 41-52.
- Porto, M. A., Valente, M. L. L. D. C., & Rosa, H. R. (2014). A construção do perfil da clientela numa clínica-escola. *Boletim de Psicologia*, 64(141), 159-172.
- Pratta, N. (2010). *O grupo psicoterapêutico na abordagem lacaniana: um estudo da interpretação a partir da análise de uma prática* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Assis.
- Prebianchi, H. B. (2011). Atenção psicológica infantil: compreensão de usuários e estagiários do serviço-escola. *Psicologia em Revista*, 17(2), 322-339.
- Prebianchi, H. B. (2014). Serviço-escola de psicologia: representações sobre a saúde mental infantil por profissionais e usuários. *Psicologia em Revista*, 20(2), 374-394. doi:10.5752/P.1678-9523.2014v20n2p374
- RafihFerreira, R. ou Ferreira, R. E. R. (2015). *Intervenção comportamental para problemas de sono na infância* (Tese de doutorado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi: 10.11606/T.47.2015.tde-07072015-102445
- Risk, E. N., & Santos, M. A. (2015). O delicado manejo da transferência em paciente de difícil acesso. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 35(4), 1074-1088. doi: 10.1590/1982-3703000872014

- Rodrigues, C. M., & Mishima-Gomes, F. K. T. (2013). As flores estão brotando: atendimento infantil em consultas terapêuticas. *Psicologia Clínica*, 25(1), 89-100. doi:10.1590/S0103-56652013000100006
- Rodrigues, L. (2009). Composições: experimentações do “ser-estagiário(a)” em uma clínica escola. *Aletheia*, (29), 217-228.
- Rodrigues, O. M. P. R., & Nogueira, S. C. (2016). Práticas educativas e indicadores de ansiedade, depressão e estresse maternos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32(1), 35-44. doi:10.1590/0102-37722016012293035044
- Roso, A., Angonese, M., Santos, V. B. (2013). Saúde das mulheres, direitos e resistência: analisando discursos produzidos no campo grupal. *Diálogo: Canoas*, 24, 09-20. doi: 10.18316/1322
- Ruschel, V. R. G., & D'Agord, M. R. L. (2009). A supervisão como experiência. *Psicologia & Sociedade*, 21(spe), 66-72. doi:10.1590/S0102-71822009000400011
- Saldanha, O. M. F. L., Pereira, A. L. B., Medeiros, C. R. G., Dhein, G., Koetz, L. C. E., Schwertner, S. F., & Ceccim, R. B. (2014). Clínica-escola: apoio institucional inovador às práticas de gestão e atenção na saúde como parte da integração ensino-serviço. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 18(Suppl. 1), 1053-1062. doi:10.1590/1807-57622013.0446
- Santeiro, T. V., Santeiro, F. R. M., Souza, A. M. O., Juiz, A. P. M., & Rossato, L. (2014). Processo grupal mediado por filmes: espaço e tempo para pensar a Psicologia. *Revista da SPAGESP*, 15(1), 95-111.
- Santos, C. G. B. (2019). *Propriedades psicométricas da versão brasileira do questionário de ambivalência em psicoterapia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.
- Santos, M. A., Cardoso, É. A. O., & Melo-Silva, L. L. (2009). Orientação profissional como porta de entrada para psicoterapia: um estudo retrospectivo. *Psico-USF*, 14(2), 143-156. doi:10.1590/S1413-82712009000200003
- Santos, T. R. R. (2015). *Tornar-se TDAH: cartografia de um processo* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília. doi:10.26512/2015.03.D.18221
- Saraiva, L. A. (2007). *A supervisão nas clínicas-escola do Rio Grande do Sul e nos centros de formação em psicoterapia psicanalítica de Porto Alegre* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sassi, R. & Maggi, A. (2007). Demandas de Psicologia escolar para uma clínica-escola. *Psico*, 38(1), 35-44.
- Savahlia, J. A. D. (2007). *Motivos de consulta em crianças de clínicas-escola de cursos de psicologia no Rio Grande do Sul* (Dissertação de mestrado não publicada). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Sei, B. M & Gomes, I. C. (2017). Caracterização da clientela que busca a psicoterapia psicanalítica de casais e famílias. *Psicologia: teoria e prática*, 19(3), 70-83. doi:10.5935/1980-6906/psicologia.v19n3p70-83
- Sei, M. B., Z., A. C., Oliveira, K. L., Lúcio, P. S., & Cordeiro, S. N. (2019). Da avaliação à psicoterapia em um serviço-escola de psicologia: uma interlocução entre práticas. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 12(1), 96-106. doi:10.36298/gerais2019120108
- Shimada, M. (2011). *O BBT-Br em contexto interventivo: um estudo com adolescentes em processo de orientação vocacional* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

- Silva, L. Q. P., Schmitz, N. H., & Menezes, M. (2017). Perspectivas parentais sobre a sexualidade de crianças atendidas em clínica-escola de psicologia. *Psicologia Argumento*, 33(81). doi:10.7213/psicol.argum.33.081.AO01
- Silva, A. K. L., Marinho, M. I. D., Machado, L. S. S. X., Queiroz, J. L. F., & Jucá, R. M. N. (2019). Assédio moral no trabalho: do enfrentamento individual ao coletivo. *Revista Brasileira de Saúde Ocupacional*, 44, 22. doi:10.1590/2317-6369000015918
- Silva, J. A. P. (2017). *A Experiência no Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica com Orientação Psicanalítica na UFBA* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- Silva, J. C., & Herzog, L. M. (2015). Psicofármacos e psicoterapia com idosos. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 438-448. doi:10.1590/1807-03102015v27n2p438
- Silva, J. R. (2013). *Traços de personalidade como preditores de ansiedade e agressividade em grupos contrastados: clínico e não clínico* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Alagoas, Maceió.
- Silva, J.A. P., Coelho, M. T. Á. D., & Pontes, S. A. (2019). Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica com Orientação Psicanalítica: Uma Revisão de Literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, e35433. doi:10.1590/0102.3772e35433
- Silva, N. O. (2019). *Considerações acerca da atividade profissional do supervisor clínico em psicologia* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade Federal de Pernambuco, Recife.
- Silva, W. S. S., Silveira, L. R., Costa, G. M., & Naue, L. A. V. (2018). Das possibilidades de trabalho com a psicanálise no contexto de uma clínica-escola. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 9(1), 143-156.
- Silveira, L. M. O. B., Grzybowski, L. S., Gomes, R. S., Pires, G. B., Azambuja, T. Oliveira, & Anderle, Fernanda. (2017). Grupo de acolhida em saúde mental: A psicologia na atenção básica. *Revista Conexão UEPG*, 13(2), 294-305.
- Soares, F. R. (2011). *Oficinas terapêuticas com crianças em uma clínica-escola de psicologia: utilização de contos de fadas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Sousa, C. R., & Padovani, R.C. (2015). Supervisão em Terapias Cognitivo-Comportamentais: Trilhando outros Caminhos Além do Serviço-Escola. *Psico-USF*, 20(3), 461-470. doi:10.1590/1413-82712015200308
- Teixeira, L. C. (2007). Intervenção psicanalítica em grupo em uma clínica-escola: considerações teórico-clínicas. *Estilos da Clínica*, 12(22), 196-207. doi:10.11606/issn.1981-1624.v12i22p196-207
- Tomaz, R., & Zanini, D.S. (2009). Personalidade e coping em pacientes com transtornos alimentares e obesidade. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 447-454. doi:0.1590/S0102-79722009000300016
- Utimati, A. P. S. (2014). *Assistência em saúde mental nas unidades de saúde de Ribeirão Preto: caracterização do fluxo de demandas* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.
- Verceze, F. A., Silva, J. M., Oliveira, K. M., & Sei, M. B. (2015). Adoção e a psicoterapia familiar: uma compreensão winnicottiana. *Revista da SPAGESP*, 16(1), 92-106.
- Viegas, P. C., & Ramires, V. R. R.. (2012). Pré-adolescentes em psicoterapia: capacidade de mentalização e divórcio altamente conflitivo dos pais. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 29(Suppl. 1), 841-849. doi:10.1590/S0103-166X2012000500020

- Vieira, P. A. C. (2007). *Influência das desordens de processamento auditivo na avaliação neuropsicológica de pessoas com dificuldade de aprendizagem* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Vivian, A. G., Timm, J. S., & Souza, F. P. (2013). Serviço-escola de psicologia: caracterização da clientela infanto juvenil atendida de 2008 a 2012, em uma Universidade privada do RS. *Aletheia*, (42), 136-152.
- Wielewicki, A. (2011). Problemas de comportamento infantil: importância e limitações de estudos de caracterização em clínicas-escola Brasileiras. *Temas em Psicologia*, 19(2), 379-389.
- Wolff, L. S. (2012). *Adolescência e passagem ao ato sexual violento: análise do eixo narcísico-identitário no método de Rorschach* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de Brasília, Brasília.
- Yoshida, E. M. P. (2013). Escala Diagnóstica Adaptativa Operacionalizada de Autorrelato - EDAO-AR: Evidências de Validade. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 23(54), 83-91. doi:10.1590/1982-43272354201310
- Zanetti, S. A. S., & Guimarães, J. A. (2014). O sonho de um supervisor em uma clínica-escola: contribuições da psicanálise contemporânea. *Revista da SPAGESP*, 15(1), 79-94.
- Zuanazzi, A. C. (2015) *Terapia psicanalítica familiar: um estudo investigativo sobre o processo terapêutico de casos atendidos por estudantes de psicologia em um serviço-escola* (Dissertação de mestrado não publicada). Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.47.2016.tde-23022016-103518
- Zuanazzi, A. C., & Sei, M. B. (2014). Psicoterapia familiar psicanalítica: reflexões sobre os fenômenos transferenciais e contratransferenciais em um serviço-escola de psicologia. *Vínculo – Revista do NESME* 11(1), 1-24.

ANEXO 2
LISTA DE REFERÊNCIAS DA REVISÃO DE LITERATURA
INTERNACIONAL

- AAI-Jabari, R., Murrell, A. R., Callahan, J. L., Cox, R. J., & Lester, E. G. (2019). Do distress level and waitlists impact termination in a training clinic? *Training and Education in Professional Psychology*, 13(2), 127-137. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000223>
- Anestis, J. C., Finn, J. A., Gottfried, E., Arbisi, P. A., & Joiner, T. E. (2015). Reading the road signs: The utility of the MMPI-2 Restructured Form Validity Scales in prediction of premature termination. *Assessment*, 22(3), 279-288.
- Bamonti, P. M., Keelan, C. M., Larson, N., Mentrikoski, J. M., Randall, C. L., Sly, S. K., Travers, R. M., & McNeil, D. W. (2014). Promoting ethical behavior by cultivating a culture of self-care during graduate training: A call to action. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(4), 253-260. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000056>
- Belanger, H. G., Curtiss, G., Duchnick, J. J., Bates, J., Pommer, S., Pollack, S., Kashner, T. M., & Jones, K. R. (2018). Satisfaction with psychology training in the Veterans Healthcare Administration. *Professional Psychology: Research and Practice*, 49(4), 290-297. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pro0000187>
- Bingham, R. P. (2015). The role of university and college counseling centers in advancing the professionalization of psychology. *American Psychologist*, 70(8), 792-796. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0039638>
- Bridges, A. J., Cavell, T. A., Ojeda, C. A., Gregus, S. J., & Gomez, D. (2017). Training in integrated behavioral health care: Dipping a toe or diving in. *the Behavior Therapist*, 40(5), 169-180.
- Caddick, N., Cullen, H., Clarke, A., Fossey, M., Hill, M., McGill, G. & D KIERNAN, M. A. T. T. H. E. W. (2019). Ageing, limb-loss and military veterans: A systematic review of the literature. *Ageing & Society*, 39(8), 1582-1610.
- Callahan, J. L., & Watkins, C. E., Jr. (2018). The science of training III: Supervision, competency, and internship training. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(4), 245-261. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000208>
- Callahan, J. L., Gustafson, S. A., Misner, J. B., Paprocki, C. M., Sauer, E. M., Saules, K. K., . . . Wise, E. H. (2014). Introducing the association of psychology training clinics' collaborative research network: A study on client expectancies. *Training and Education in Professional Psychology*, 8(2), 95-104. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000047>
- Cooper, L. D., Murphy, H. G., Delk, L. A., Fraire, M. G., Van Kirk, N., Sullivan, C. P., Waldron, J. C., Halliburton, A. E., Schiefelbein, F., & Gatto, A. (2019). Implementing routine outcome monitoring in a psychology training clinic: A case study of a process model. *Training and Education in Professional Psychology*. Advance online publication. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000298>
- Cramer, R. J., Bryson, C. N., Eichorst, M. K., Keyes, L. N., & Ridge, B. E. (2017). Conceptualization and pilot testing of a core competency-based training workshop in suicide risk assessment and management: Notes from the field. *Journal of Clinical Psychology*, 73(3), 233-238. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1002/jclp.22329>

- Dyason, K. M., Shanley, D. C., Hawkins, E., Morrissey, S. A., & Lambert, M. J. (2019). A systematic review of research in psychology training clinics: How far have we come? *Training and Education in Professional Psychology*, 13(1), 4-20. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000196>
- Flückiger, R., Ruhrmann, S., Debbané, M., Michel, C., Hubl, D., Schimmelmann, B. G., Klosterkötter, J., & Schultze-Lutter, F. (2016). Psychosis-predictive value of self-reported schizotypy in a clinical high-risk sample. *Journal of Abnormal Psychology*, 125(7), 923–932. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/abn0000192>
- Goicoechea, J., & Kessler, L. E. (2018). Competency-based training in interpersonal, process-oriented group therapy: An innovative university partnership. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(1), 46–53. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000180>
- Graf von Reventlow, H., Krüger-Özgürdal, S., Ruhrmann, S., Schultze-Lutter, F., Heinz, A., Patterson, P., Heinimaa, M., Dingemans, P., French, P., Birchwood, M., Salokangas, R. K. R., Linszen, D., Morrison, A., Klosterkötter, J., & Juckel, G. (2014). Pathways to care in subjects at high risk for psychotic disorders—A European perspective. *Schizophrenia Research*, 152(2-3), 400–407. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.schres.2013.11.031>
- Gray, M. J., Hassija, C. M., Jaconis, M., Barrett, C., Zheng, P., Steinmetz, S., & James, T. (2015). Provision of evidence-based therapies to rural survivors of domestic violence and sexual assault via telehealth: Treatment outcomes and clinical training benefits. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(3), 235–241. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000083>
- Grus, C. L., Falender, C., Fouad, N. A., & Lavelle, A. K. (2016). A culture of competence: A survey of implementation of competency-based education and assessment. *Training and Education in Professional Psychology*, 10(4), 198-205. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000126>
- Hagstrom, S. L., & Maranzan, K. A. (2019). Bridging the gap between technological advance and professional psychology training: A way forward. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 60(4), 281–289. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/cap0000186>
- Hatzichristou, C., & Polychroni, F. (2014). The preparation of school psychologists in Greece. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(3), 154-165.
- Heck, N. C., Croot, L. C., & Robohm, J. S. (2015). Piloting a psychotherapy group for transgender clients: Description and clinical considerations for practitioners. *Professional Psychology: Research and Practice*, 46(1), 30–36. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0033134>
- Hogan, C., Fleming, J., Cornwell, P., & Shum, D. (2018). ""Memória prospectiva após acidente vascular cerebral: uma revisão do escopo"": Corrigendum. *Brain Impairment*, 19 (3), 352-357. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1017/BrImp.2018.11>
- Hunt, M. G., Miller, R. A., Stacy, M. A., Lynam, S., & Carr, E. R. (2019, August 19). *Public Servant, Silent Servant: A Call to Action for Advocacy Training in Public Service Settings*. Psychological Services. Advance online publication. <http://dx.doi.org/10.1037/ser0000387>
- Hymowitz, G., Salwen, J., Vivian, D., Adamowicz, J., Pryor, A., Tuppo, C., Cottell, K., & Kar, H. L. (2014). The Stony Brook University interdisciplinary approach to the management of morbid obesity. *the Behavior Therapist*, 37(2), 34–41.

- Ingram, P. B., Cribbet, M. R., & Schmidt, A. T. (2019). Trends in training and trainee competence in personality assessment across health service psychology doctoral students: A pilot study. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(4), 254–263. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000249>
- Izquierdo, MG, Meseguer, M., Soler, MI, & Sáez, MC (2014). Avanços no estudo do assédio psicológico no trabalho. *Psychologist Papers*, 35 (2), 83-90.
- Janicke, D. M., Lim, C. S., Perri, M. G., Mathews, A. E., Bobroff, L. B., Gurka, M. J., ... & Silverstein, J. H. (2019). Featured Article: Behavior Interventions Addressing Obesity in Rural Settings: The E-FLIP for Kids Trial. *Journal of pediatric psychology*, 44(8), 889-901.
- Konstantinou, G. (2014). The relationship of counselling psychology training with CBT: Implications for research and practice. *Counselling Psychology Review*, 29(3), 43–54.
- Kuo, B. C., & Arcuri, A. (2014). Multicultural therapy practicum involving refugees: Description and illustration of a training model. *The Counseling Psychologist*, 42(7), 1021-1052.
- Lam, S. F. (2014). The preparation of educational psychologists in Hong Kong. *International Journal of School & Educational Psychology*, 2(3), 179-184.
- Landoll, R. R., Goodie, J. L., Eklund, K. E., Mallonee, S., Garza, J., & Martinez, H. R. (2019). Out of the classroom, into the field: Piloting an interprofessional experiential exercise. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(2), 138–144. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000215>
- Letourneau, E. J., Harris, A. J., Shields, R. T., Walfield, S. M., Ruzicka, A. E., Buckman, C., Kahn, G. D., & Nair, R. (2018). Effects of juvenile sex offender registration on adolescent well-being: An empirical examination. *Psychology, Public Policy, and Law*, 24(1), 105–117. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/law0000155>
- Liu, Y., Robin, F., Yoo, H., & Manna, V. (2018). Statistical Properties of the GRE® Psychology Test Subscores. *ETS Research Report Series*, 2018(1), 1-13.
- Lund, E. M., Andrews, E. E., & Holt, J. M. (2014). How we treat our own: The experiences and characteristics of psychology trainees with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 59(4), 367–375. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0037502>
- Mahoney, E. B., Perfect, M. M., & Edwinston, R. M. (2015). Comparing School and Clinical Psychology Internship Applicant Characteristics. *Psychology in the Schools*, 52(10), 972-983. <https://10.1002/pits.21878>
- McCarthy, T. (2014). Great aspirations: The postwar American college counseling center. *History of Psychology*, 17(1), 1–18. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/a0035671>
- McCord, C. E., Saenz, J. J., Armstrong, T. W., & Elliott, T. R. (2015). Training the next generation of counseling psychologists in the practice of telepsychology. *Counselling Psychology Quarterly*, 28(3), 324–344. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1080/09515070.2015.1053433>
- McMahon, A., & Hevey, D. (2017). “It has taken me a long time to get to this point of quiet confidence”: What contributes to therapeutic confidence for clinical psychologists? *Clinical Psychologist*, 21(3), 195–205. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1111/cp.12077>
- McQuaid, E. L., Aosved, A. C., & Belanger, H. G. (2018). Integrating research into postdoctoral training in health service psychology: Challenges and

- opportunities. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(2), 82–89. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000173>
- Meghani, D. T., & Ferm, B. R. (2019). Development of a standardized patient evaluation exam: An innovative model for health service psychology programs. *Training and Education in Professional Psychology*. Advance online publication. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000291>
- Moonshine, C., Gelman, I., & Sorenson, R. (2017). Disruptive change and health service psychology transform a clinical psychology doctoral training clinic. *Practice Innovations*, 2(3), 109–122. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pri0000047>
- O'Connor, J., Chur-Hansen, A., & Turnbull, D. (2015). Professional skills and personal characteristics for psychologists working in an urban Australian context with indigenous clients. *Australian Psychologist*, 50(6), 464–474. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1111/ap.12125>
- O'Neil, J., Chaison, A. D., Cuellar, A. K., Nguyen, Q. X., Brown, W. L., & Teng, E. J. (2015). Development and implementation of a mentoring program for Veterans Affairs psychology trainees. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 113–120. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000065>
- Pearrow, M. M., & Fallon, L. (2019). Integrating social justice and advocacy into training psychologists: A practical demonstration. *Psychological Services*. Advance online publication. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/ser0000384>
- Perry, J., & Ross, M. (2016). Establishing a focus in sport psychology within a clinical psychology doctoral program: Reflections from a pilot year. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(2), 59–67.
- Ponce, A. N., Aosved, A. C., Yoviene Sykes, L., Davis, C. III, & Teng, E. J. (2019). Addressing concerns in psychology training: Consultation on trainee development. *Training and Education in Professional Psychology*, 13(4), 247–253. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000237>
- Reetz, D. R., Krylowicz, B., & Mistler, B. (2018). The association for university and college counseling center directors annual survey. *Aurora*, 51, 60506.
- Rieck, T., Callahan, J. L., & Watkins, C. E., Jr. (2015). Clinical supervision: An exploration of possible mechanisms of action. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(2), 187–194. <https://10.1037/tep0000080>
- Sauer, E. M., Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Roberts, K. E. (2017). Influence of client attachment and gender on therapy transfers: A multilevel examination. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(1), 33–40. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000134>
- Sauer, E. M., Rice, K. G., Richardson, C. M. E., & Roberts, K. E. (2017). Influence of client attachment and gender on therapy transfers: A multilevel examination. *Training and Education in Professional Psychology*, 11(1), 33–40. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000134>
- Simpson, S. G., Rochford, S., Livingstone, A., English, S., & Austin, C. (2014). Teleweb Psychology in Rural South Australia: The Logistics of Setting Up a Remote University Clinic Staffed by Clinical Psychologists in Training. *Australian Psychologist*, 49(4), 193–199.
- Simpson, S. G., Rochford, S., Livingstone, A., English, S., & Austin, C. (2014). Teleweb Psychology in Rural South Australia: The Logistics of Setting Up a Remote University Clinic Staffed by Clinical Psychologists in Training. *Australian Psychologist*, 49(4), 193–199.

- Smout, M. F., Harris, J. K., & Furber, G. (2019). Outcome benchmarks for cognitive behaviour therapy delivered by student psychologist training clinics. *Australian Psychologist*, 54(4), 272–291. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1111/ap.12387>
- Stacy, M., Klee, A., & Jansen, M. (2018). Postdoctoral psychology training in preparation for specialization in serious mental illness. *Training and Education in Professional Psychology*, 12(2), 96–104. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/tep0000179>
- Strepparava, M. G., Bani, M., Zorzi, F., Mazza, U., Barile, F., & Rezzonico, G. (2017). Does the severity of psychopathology of Italian students receiving counselling services increase over time? A 5-year analysis and a comparison with a clinical and non-clinical sample. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 24(6), O1448-O1454.
- Talbot, F., LeBlanc, J., & Jbilou, J. (2015). Computerized therapy: An option to facilitate access to therapy among young adults?. *Sante Mentale au Quebec*, 40(4), 217-227.
- Talmi, A., Lovell, J. L., Herbst, R. B., Margolis, K. L., Muther, E. F., & Buchholz, M. (2015). Postdoctoral fellows' developmental trajectories in becoming pediatric primary care psychologists. *Clinical Practice in Pediatric Psychology*, 3(3), 233–240. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/cpp0000100>
- Tellegen, C. L., & Johnston, E. (2017). A service-based evaluation of the effectiveness of an all-day group parenting program. *Journal of Child and Family Studies*, 26(2), 664-673.
- Thompson, M. N., Graham, S. R., Brockberg, D., Chin, M. Y., & Jones, T. M. (2017). Advancing training in session fees through psychology training clinics. *Professional Psychology: Research and Practice*, 48(5), 327-334. <http://dx.doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/pro0000140>
- Waters, A. M., Groth, T. A., Sanders, M., O'Brien, R., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2015). Developing partnerships in the provision of youth mental health services and clinical education: a school-based cognitive behavioral intervention targeting anxiety symptoms in children. *Behavior therapy*, 46(6), 844-855.
- Watson-Singleton, N. N., Okunoren, O., LoParo, D., & Hunter, C. D. (2017). Emotional Benefits and Barriers of Psychological Services Scale: Initial construction and validation among African American women. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 684–695. <https://doi-org.ez49.periodicos.capes.gov.br/10.1037/cou0000240>
- Wolf, S., Seiffer, B., Hautzinger, M., Othman, M. F., & Kizilhan, J. (2019). Aufbau psychotherapeutischer Versorgung in der Region Dohuk, Nordirak. *Psychotherapeut*, 64(4), 322-328.
- Wrape, E. R., Callahan, J. L., Ruggero, C. J., & Watkins, C. E., Jr. (2015). An exploration of faculty supervisor variables and their impact on client outcomes. *Training and Education in Professional Psychology*, 9(1), 35–43. <http://doi.org/10.1037/tep0000014>

ANEXO 3
TABELA COM A QUANTIDADE DE PUBLICAÇÃO SOBRE OS SEPS POR
REGIÃO DO PAIS.

Região do Pais	Estado	Quantidade
Sudeste 46%	São Paulo	53
	Rio de Janeiro	3
	Minas Gerais	9
	Total = 65 publicações	
Sul 32%	Rio Grande do Sul	32
	Santa Catarina	2
	Paraná	12
	Total = 46 publicações	
Nordeste 11%	Alagoas	1
	Bahia	2
	Ceará	6
	Maranhão	1
	Sergipe	1
	Pernambuco	4
	Rio Grande do Norte	2
Total = 16 publicações		
Centro- Oeste 8%	Goiás	5
	Distrito Federal	6
	Total = 11 publicações	
Nacional 2%	Nacional	3
	Total = 3 publicações	
Norte 1%	Pará	1
	Total = 1 publicações	

ANEXO 4

FOLDER DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

*Poeta não é somente o que escreve.
É aquele que sente a poesia, se extasia
sensível ao achado de uma rima à
autenticidade de um verso.*

Cora Coralina



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
PROCESSOS DE
DESENVOLVIMENTO HUMANO E
SAÚDE
PROCESSOS EDUCATIVOS E
PSICOLOGIA ESCOLAR

OS SERVIÇOS ESCOLA DOS CURSOS DE
GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E A
FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA
ESCOLAR EM GOIÁS.

Frederico Guerreiro Ferreira
fguerreiro.psi@gmail.com

Claisy Maria Marinho-Araújo
claisy@unb.br

Doutorando:
Frederico Guerreiro Ferreira

Orientadora:
Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo

Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS)

O PGPDS foi criado em 2006, e é um dos quatro programas de pós-graduação existentes no Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília. O Programa oferece formação acadêmica em diferentes níveis de Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado, com ênfase em estudos na área de Desenvolvimento Humano e Psicologia Escolar.

Laboratório de Psicologia Escolar

O Laboratório de Psicologia Escolar integra o Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento desde 1990 e atualmente também se integra ao PGPDS. Seu objetivo é desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão universitária, parcerias e convênios nacionais e internacionais, intervenções e consultorias em instituições e órgãos regionais e nacionais, elaboração e implementação de políticas públicas regionais ou nacionais. Desde 2004 é coordenado pela professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo.

Trajatória do Pesquisador

No ano de 2011, conclui o curso de Bacharelado e Licenciatura em Psicologia na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-Catalão), e no ano de 2016 o

mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Contudo foi no ano de 2014 que tive uma maior aproximação com o campo da Psicologia Escolar ao ingressar como Psicólogo Escolar no Instituto Federal de Goiás Campus Itumbiara-Go, onde atuei profissionalmente durante quase dois anos. Em 2015 fui redistribuído a UFG-Catalão para atuar como psicólogo do Serviço-escola do curso de Psicologia, atividade que desempenho até o momento.

Ao atuar nesse Serviço-escola (SEP), acompanhando o cotidiano da formação do futuros psicólogos e a prestação de serviços à comunidade, inúmeras questões e problematizações foram surgindo a respeito da efetividade da formação nesse contexto, sobretudo, imbuído pelas experiências como psicólogo escolar fui me interessando acerca das possibilidades formativas em Psicologia Escolar nos SEP's.

Em 2017, ingressei no Doutorado no Programa de Pós-graduação em Processos do Desenvolvimento Humano e Saúde (PGPDS), do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da professora Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo. Desde então, venho estudando a formação em Psicologia Escolar, com destaque, a inserção e consolidação da área em contextos ainda pouco explorados na formação profissional.

Informações da Pesquisa

Os Serviços-Escola de Psicologia têm sido identificados por favorecer uma atuação marcadamente clínica entretanto, há forte potencialidade para também fornecerem oportunidades de formação de excelência na articulação da Psicologia com a Educação.

A motivação para o desenvolvimento deste estudo decorre, principalmente, da relevância que a Psicologia Escolar assume na formação dos futuros psicólogos. Enquanto campo de reflexão teórica, pesquisa, produção de conhecimento e prática profissional nos contextos escolares, a Psicologia Escolar possui uma robusta produção científica que possibilita o desenvolvimento de diversas competências específicas e necessárias aos futuros profissionais.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar como SEP's podem se constituir em um espaço ampliado para a formação inicial em Psicologia Escolar no estado de Goiás.

Como desdobramento deste estudo, espera-se contribuir com reflexões acerca de como os SEP's, importantes contextos de formação, histórica e legalmente vinculados aos cursos de graduação em Psicologia podem ser efetivamente articulados à Psicologia Escolar para colaborar com uma efetiva formação inicial na área.

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa “**A formação em Psicologia Escolar e a relação com os Serviços-Escola de Psicologia do estado de Goiás**”, de responsabilidade de Frederico Guerreiro Ferreira, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia podem se constituir em um espaço ampliado para a formação em Psicologia Escolar no estado de Goiás. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome e o nome da sua instituição não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários e entrevistas, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A recolha de informações será realizada por meio de questionário virtual que se encontra a seguir, que tem o tempo médio estimado para resposta de 20 minutos. É para este procedimento que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa incorre no risco de perda de confidencialidade, por isso os dados serão tratados de forma anônima e os participantes serão classificados como P1, P2, etc.

Espera-se com esta pesquisa contribuir com reflexões acerca de como os Serviços-Escola dos cursos de graduação em Psicologia, importantes contextos de formação, histórica e legalmente vinculados aos cursos de graduação em Psicologia podem ser efetivamente articulados à Psicologia Escolar para colaborar com uma efetiva formação inicial na área.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (64) **98138-8949** ou pelo e-mail **fguerreiro.psi@gmail.com**

Requeremos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Psicologia e publicá-los em revistas científicas. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: **cep_chs@unb.br** ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Ao aceitar participar da pesquisa, este TCLE será guardado em arquivo próprio do pesquisador e uma cópia será enviada a você por correio eletrônico.

Assinatura do/da participante

Frederico Guerreiro Ferreira

ANEXO 6

PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA

12/08/2020 Plataforma Brasil

BRASIL


principal
saír

Público
Pesquisador
Alterar Meus Dados
Frederico Guerreiro Ferreira - Pesquisador | V3.2

Cadastros Sua sessão expira em: 39min 32

DETALHAR PROJETO DE PESQUISA

- DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA ESCOLAR E A RELAÇÃO COM OS SERVIÇOS ESCOLA DE PSICOLOGIA DO ESTADO DE GOIÁS
Pesquisador Responsável: Frederico Guerreiro Ferreira
Área Temática:
Versão: 2
CAAE: 30592220.0.0000.5540
Submetido em: 07/05/2020
Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UIIB
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_1209215

- DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações
<ul style="list-style-type: none"> ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 2 ↳ Pendência de Parecer (PO) - Versão 2 ↳ Documentos do Projeto <ul style="list-style-type: none"> ↳ Comprovante de Recepção - Submissão 3 ↳ Cronograma - Submissão 3 ↳ Folha de Rosto - Submissão 3 ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm ↳ Outros - Submissão 3 ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investiga ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justi ↳ Apreciação 3 - UnB - Instituto de Ciências f 				

plataformabrasil.saude.gov.br/visao/pesquisador/gerirPesquisa/gerirPesquisaAgrupador.jsf

1/3

ANEXO 7
FORMULÁRIO DE REGISTRO DAS IES COM CURSOS DE GRADUAÇÃO
EM PSICOLOGIA NO ESTADO DE GOIÁS

FORMULÁRIO DE REGISTRO
CONTATO COM A IES E COM O SEP

IDENTIFICAÇÃO DA IES

Nome: _____ **Telefones:** _____

Endereço na internet: _____ **E-mail:** _____

REGISTRO DO CONTATO TELEFÔNICO COM A IES

Data do contato: _____ **Telefones:** _____

Horário: _____ **Pessoa com que falou:** _____

Encaminhamentos após o contato:

REGISTRO DO CONTATO TELEFÔNICO COM O SEP

Data do contato: _____ **Telefones:** _____

Pessoa com que falou: _____

Encaminhamentos após o contato: _____

IDENTIFICAÇÃO DO COORDENADOR do SEP

Nome: _____

E-mail: _____ **Telefone de contato:** _____

Observações e encaminhamentos para a pesquisa: _____

ANEXO 8
QUESTIONÁRIO ONLINE
CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS ESCOLA DE PSICOLOGIA

QUESTIONÁRIO ONLINE
CARACTERIZAÇÃO DOS SERVIÇOS-ESCOLA DE PSICOLOGIA

Sr(a). Coordenador(a) deste Serviço-Escola:

Este questionário é parte de uma pesquisa que busca realizar uma investigação sobre a formação em Psicologia Escolar nos cursos de graduação em Psicologia do estado de Goiás e em seus Serviços-Escola.

O tempo estimado de preenchimento deste questionário é de 15 minutos.

Agradecemos muito sua colaboração!

I – CARACTERÍSTICAS DO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA

1) Marque os profissionais que atuam no Serviço-Escola?

- Coordenador(a).
- Vice-coordenador(a).
- Psicólogo(a).
- Assistente Social.
- Secretária.
- Voluntários (as).
- Outros. Quais?

2) Qual o local do Serviço-Escola?

- Campus Universitário.
- Outros. Onde? _____

3) Os serviços/atendimentos no Serviço-Escola são oferecidos de forma:

- Gratuita Paga Ambos

4) Há quantos anos o Serviço-Escola está em funcionamento?

5) Quais são os principais objetivos (finalidade/missão) do Serviço-Escola?

6) Quais são as características do Serviço-Escola (dinâmica e funcionamento; espaço físico; equipe; processos formativos, outros) que você aponta como mais relevantes?

II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO SERVIÇO-ESCOLA

7) Quais atividades são realizadas no Serviço-Escola?

- Estágio Básico.
- Estágio específico/profissional.
- Atividades de extensão.
- Atividades de pesquisa.
- Atividades vinculadas a programas de pós-graduação.

() Outros? _____

8) Algumas das atividades descritas na questão anterior são realizadas na área da Psicologia Escolar? Se sim, qual(is)?

9) Qual(is) são a(s) principal(is) solicitação(ões)/demandas que chegam ao Serviço-Escola?

10) Quais são as instituições que fazem encaminhamentos para o Serviço-Escola?

() Instituições de ensino.

() Instituições de saúde.

() Instituições de assistência social.

() Instituições jurídicas.

() A própria instituição de ensino.

() Não são recebidos encaminhamentos de instituições.

() Outras _____

III – A PSICOLOGIA ESCOLAR NO SERVIÇO-ESCOLA DE PSICOLOGIA

11) São recebidos no Serviço-escola encaminhamentos de estudantes feitos por instituições de ensino?

() Educação infantil.

() Ensino fundamental.

() Ensino Médio.

() Ensino técnico/profissionalizante.

() Instituições de Ensino Superior (diferente da própria IES).

() Própria Instituição de Ensino Superior.

() Não são recebidos encaminhamentos de instituições de ensino.

() Outras _____

12) Quais as principais solicitações expressas nos encaminhamentos de estudantes ao Serviço-Escola?

(Responder com NÃO, caso o serviço não receba essas solicitações).

13) Qual(is) são os serviço/atendimento(s) destinado(s) a estudantes realizado(s) pelo Serviço-Escola?

(Responder com NÃO, caso o serviço não realize esse tipo de atividade).

14) Qual(is) são as solicitações por serviço/atendimento(s) na área da Psicologia Escolar recebidos no Serviço-Escola?

(Responder com NÃO, caso o serviço não receba essas solicitações).

15) Qual(is) são os serviço/atendimento(s) na área da Psicologia Escolar desenvolvidos pelo Serviço-Escola?

(Responder com NÃO, caso o serviço não realize esse tipo de atividade).

16) Você acredita que exista espaço para mais atividades a serem implantadas na área da Psicologia Escolar no Serviço-Escola? Se sim, qual(is)?

17) Como as atividades na área da Psicologia Escolar no Serviço-Escola podem contribuir para a formação dos futuros psicólogos?

18) Por fim, caso queira complementar alguma informação, fique à vontade para o preenchimento no espaço livre. _____

Agradecemos novamente sua colaboração!

ANEXO 9
TABELA PARA ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES DO MANUAL DE
FUNCIONAMENTO DO CEAPSI

Informações

Concepções:

Objetivos:

Estrutura:

Funcionamento:

Tipos de serviços oferecidos:

Articulação entre ensino, pesquisa e extensão:

Articulação com a proposta formativa do curso:

Articulação com a proposta formativa em Psicologia Escolar:

Ações de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas na área de Psicologia Escolar:

ANEXO 10

Proposta de alteração da inserção do CEAPSI no Projeto Político Pedagógico do curso de Psicologia da UFCAT

1. Apresentação do CEAPSI

O Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI) foi criado com o objetivo de promover a formação dos estudantes por meio da prestação de serviços psicológicos à comunidade e, assim, propiciar as experiências necessárias para o desenvolvimento das competências esperadas no perfil profissional do egresso. O CEAPSI destina-se a servir como centro de ensino, pesquisa e extensão do curso de Psicologia da UFCAT e visa proporcionar, durante todo o percurso formativo, o contato permanente dos estudantes com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas diversas áreas de atuação. Para que isso ocorra, o serviço de Psicologia está organizado nos seguintes núcleos a saber:

- 1) Núcleo de Psicologia Clínica e Cultura.
- 2) Núcleo de Psicologia, processos educacionais e comunidade.
- 3) Núcleo de Psicologia, saúde mental e preventiva.
- 4) Núcleo de Psicologia, trabalho e Instituições.

Cada núcleo possui um coordenador que é escolhido e indicado pelo colegiado do Departamento de Psicologia, em consonância com o CEAPSI, entre os professores participantes do corpo docente efetivo. Cada coordenador deverá possuir capacitação para a área que irá coordenar, em termos de experiência e formação acadêmica.

Na condição de um espaço para ocorrência de ensino, pesquisa e extensão, as funções primeiras do CEAPSI devem focar no atendimento, prioritariamente, às necessidades do curso de Psicologia e, em consequência, à comunidade. Como forma de conciliar estas funções, as atividades nas diversas áreas são realizadas por acadêmicos supervisionados diretamente por professores e profissionais da Psicologia.

As ações desenvolvidas por este Serviço procuram promover o estudo comprometido, o ensino e o aperfeiçoamento profissional sob uma perspectiva crítica acerca da complexidade do desenvolvimento humano. Com a execução das atividades realizadas pelo CEAPSI, busca-se contribuir para uma reflexão sobre o papel social do

psicólogo para a construção de novas possibilidades de intervenção e atuação em Psicologia sob uma perspectiva socialmente comprometida com a garantia de melhores condições de vida à população.

O CEAPSI se constitui como um serviço peculiar para a articulação entre teoria e prática, concebidos como dimensões indissociáveis para um efetivo processo formativo, em uma relação recíproca, na qual a teoria é reformulada de acordo com as necessidades reais da população. O serviço visa apresentar aos estudantes uma relação dialética entre teoria e prática, com o intuito de formar um psicólogo crítico, reflexivo, capaz de problematizar e contextualizar sua ação profissional. Nesta direção, o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia desenvolverá atividades integradas de ensino, pesquisa e extensão nas diversas áreas da Psicologia, com os seguintes compromissos:

- . PROMOVER uma formação profissional alicerçada no compromisso social da Psicologia, sobretudo, a partir de princípios emancipatórios que possibilitem o desenvolvimento humano de todos os sujeitos envolvidos nas atividades realizadas pela instituição.
- a. FORTALECER o contato direto entre a Instituição de Ensino, o corpo docente e discente do curso de Psicologia com a realidade populacional e institucional da cidade de Catalão e região.
- b. OFERTAR serviços psicológicos a diversas instituições do município de Catalão e região, subsidiando, em especial, ações que visem o fortalecimento coletivo dessas entidades e seus atores.
- c. COLABORAR com a produção de conhecimentos na formação do psicólogo por meio da pesquisa nos diversos campos de atuação profissional, especialmente diante da profícua expansão científica e profissional da ciência psicológica, incentivando a criatividade, a crítica e a autonomia discente.
- d. MOBILIZAR uma adequada articulação entre teoria e prática na formação de futuros psicólogos por meio da prestação de serviços que coadune o conhecimento científico psicológicos com as reais necessidades da população.
- e. DESENVOLVER ações focadas na prevenção e na promoção do desenvolvimento humano, mobilizando ações comprometidas com a melhoria das condições sociais, históricas e culturais da população.

f. OPORTUNIZAR formação em Psicologia que proporcione aos futuros psicólogos condições para realizarem, nos diversos campos da ciência psicológica, intervenções que superem a lógica patologizante e adaptacionista que ainda está presente em muitas práticas profissionais da área.

g. CONTRIBUIR com o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso de Psicologia, incentivando a articulação entre essas dimensões, por meio do contato permanente dos estudantes com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas diversas áreas de atuação.

2. Articulação entre teoria e prática.

O Centro de Estudos Aplicados em Psicologia se constitui como um importante lócus de articulação entre teoria e prática presente na formação oferecida pelo curso de Psicologia da UFCAT. De acordo com seus princípios de funcionamento, o CEAPSI se configura como um serviço peculiar para a articulação entre essas dimensões, concebidas como indissociáveis para um efetivo processo formativo, em uma relação recíproca, na qual a teoria é reformulada de acordo com as necessidades reais da população. O serviço visa proporcionar o contato permanente dos estudantes com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas diversas áreas de atuação, incentivando práticas integrativas nesses espaços, para que haja de fato uma fecunda articulação entre teoria e prática. Compreendendo os conhecimentos da Psicologia como plurais e heterogêneos, as atividades que ocorrem no SEP podem se constituir como vivências que instigam articulações entre os diferentes campos teóricos que, diante das demandas que são apresentadas a esse serviço, podem ser interrelacionadas.

3. Estágio curricular.

No que diz respeito à realização de estágios curriculares, cabe ressaltar que o Centro de Estudos Aplicados em Psicologia, foi implementado com a missão de promover a formação dos estudantes por meio da prestação de serviços psicológicos à comunidade e, assim, propiciar as experiências necessárias para o desenvolvimento das competências esperadas no perfil profissional do egresso. O CEAPSI constitui-se como um dos principais contextos de estágios do curso, estando vinculado às duas ênfases curriculares da formação.

O Serviço-Escola visa, ainda, proporcionar aos discentes experiências reais da profissão, nos diversos campos de atuação do psicólogo. A respeito das práticas de estágio, cabe destacar três princípios de funcionamento desse serviço de Psicologia que colaboram com a realização dessas ações formativas: a) fortalecer o contato direto entre a Instituição de Ensino, professores e estudantes do curso de Psicologia com a realidade populacional e institucional da região sudeste de Goiás; b) promover uma formação profissional alicerçada no compromisso social da Psicologia, sobretudo, a partir de princípios emancipatórios que possibilitem o desenvolvimento humano de todos os sujeitos envolvidos nas atividades realizadas pela instituição c) ofertar serviços psicológicos a diversas instituições do município de Catalão e região, subsidiando, em especial, ações que visem o fortalecimento coletivo dessas entidades e seus atores.

4. Integração ensino, pesquisa e extensão;

Em relação à integração de ensino, pesquisa e extensão na formação oferecida pelo curso, cabe destacar que o SEP CEAPSI foi criado como centro de ensino, pesquisa e extensão do curso, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento de atividades nesse tripé formativo, incentivando a articulação entre essas dimensões, por meio do contato permanente dos estudantes com experiências reais de trabalho do psicólogo, em suas diversas áreas de atuação.

Na condição de um espaço para ocorrência de ensino, pesquisa e extensão, as funções primeiras do CEAPSI focam no atendimento, prioritariamente, às necessidades do curso de Psicologia e, em consequência, à comunidade. Como forma de conciliar estas funções, as atividades nas diversas áreas são realizadas por acadêmicos supervisionados diretamente por professores e profissionais da Psicologia.

ANEXO 11

SUGESTÃO DE PONTOS PARA A CRIAÇÃO DO REGULAMENTO DO NÚCLEO DE ATENDIMENTO AO ESTUDANTE DA UFCAT NO CEAPSI

a) O Núcleo de Atendimento ao Estudante da UFCAT no CEAPSI (NAE-CEAPSI) terá por objetivo o desenvolvimento de intervenções psicológicas, concernentes aos diversos campos da Psicologia, junto aos discentes regularmente matriculados em cursos de graduação e pós-graduação presenciais da Universidade.

b) As ações do NAE-CEAPSI estarão amparadas na compreensão que a atuação da Psicologia deva ter, na educação superior, a função de mobilizar a promoção de atividades comprometidas com a qualidade dessa formação, em favor do desenvolvimento dos estudantes.

Parágrafo único: São os princípios básicos de atuação no núcleo:

- I- substituição do paradigma da doença para o da saúde psicológica, na construção de estratégias de intervenção;
- II- e do problema localizado no estudante para as possibilidades coletivas de desenvolvimento propiciadas pela instituição e seus processos, programas, sistemas, políticas de gestão e, de avaliação;
- III- defesa da atuação preventiva em Psicologia em atenção aos processos de desenvolvimento humano,
- IV- rompimento com intervenções direcionadas, quase que exclusivamente, para o atendimento das queixas dos estudantes com o foco do fracasso escolar para uma cultura do sucesso;
- V- distanciamento de concepções cristalizadoras acerca do desenvolvimento e aprendizagem.

c) As atividades desenvolvidas pelo NAE-CEAPSI estarão comprometidas com a construção de intervenções psicológicas em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigindo práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da ciência psicológica e à identidade profissional do psicólogo no contexto universitário.

Parágrafo único: Os objetivos específicos do NAE-CEAPSI serão:

- I- desenvolver intervenções psicológicas que auxiliem na melhoria da qualidade de vida, do bem-estar e do desempenho acadêmico dos estudantes da UFCAT;
- II- garantir um espaço interno no CEAPSI para o acolhimento, a escuta psicológica de estudantes;
- III- encaminhar os estudantes a instâncias que disponibilizam serviços e recursos sociais disponíveis na instituição, bem como a instituições externas que executam políticas públicas.
- IV- desenvolver parcerias com órgãos de suporte psicossocial e educativo aos discentes da Universidade na perspectiva de fortalecimento mútuo, colaborativo e desenvolvimentista dos atores e políticas institucionais;

- V- contribuir com os conhecimentos e práticas em Psicologia as iniciativas da Pro-Reitoria de Políticas Estudantis (PRPE) e demais órgãos internos e externos à UFCAT, visando o apoio ao estudante em sua formação acadêmica integral;
 - VI- promover periodicamente, em parceria com a PRPE, a realização de atividades como palestras, oficinas e dinâmicas de grupo com os estudantes, visando informar, debater e apoiar a busca do bem-estar e da qualidade de vida, além da melhoria do desempenho acadêmico dos estudantes e com outras pró-reitorias, docentes, técnicos administrativos e colaboradores, visando informar, debater e sensibilizar o corpo técnico sobre as demandas estudantis.
- d)** As atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas ao NAE-CEAPSI serão realizadas com o intuito de formar o futuro psicólogo a partir das contribuições que a Psicologia pode e deve oferecer à educação superior, considerando os múltiplos e diversificados campos de desenvolvimento psicológico presentes nesse contexto, que devem ter vínculos estreitos com uma postura crítica exercida no interior das instituições educativas e sustentadas em intervenções coerentes com a dimensão histórico-cultural dos sujeitos.
- e)** Será buscado a participação do NAE-CEAPSI em espaços institucionais da UFCAT para a construção de orientações e realização de ações práticas coletivas e intencionadas para o fortalecimento da formação de qualidade e construção de novas formas de compreensão dos estudantes e os processos formativos, distanciando os atores educativos da proposição de rótulos, dos diagnósticos ou de conclusões precipitadas acerca da trajetória dos discentes e da instituição que integram.

DA ESTRUTURAÇÃO GERAL DO NAE-CEAPSI

- f)** O NAE-CEAPSI será coordenado por um servidor efetivo do curso de Psicologia da UFCAT escolhido e indicado pela direção do Serviço-Escola em consonância com o colegiado do curso de Psicologia. O responsável pelo núcleo deverá possuir capacitação para a área que irá coordenar, em termos de experiência e formação acadêmica.
- g)** O coordenador NAE-CEAPSI terá a função de manter constante diálogo com o colegiado do curso de Psicologia, apresentando nos momentos de planejamento das ações da IES, o mapeamento das ações e demandas vinculadas às intervenções psicológicas desenvolvidas juntos aos estudantes da Universidade no Serviço-Escola.
- h)** O mandato de coordenador NAE-CEAPSI terá duração de 2 (dois) anos, e acontecerá de forma concomitante com o período de gestão da coordenação do curso de Psicologia da UFCAT.

DO SERVIÇOS PSICOLÓGICOS DESENVOLVIDOS

- i)** Orienta-se que sejam propostas outros serviços psicológicos no CEAPSI, de forma contínua ou esporádica, junto aos estudantes da UFCAT, e que essas ações sejam desenvolvidas: (a) nas diversas áreas da Psicologia; (b) estejam coadunadas com a proposta formativa do Serviço-escola; (c) sejam preferencialmente ações coletivas, visto sua maior possibilidade de abrangência a comunidade estudantil.

- j)** Atividade psicológica em grupo consiste na realização de intervenções coletivas em Psicologia que visam a construção de um espaço de escuta, discussão e compartilhamento das experiências e reflexões sobre as vivências de todos os participantes, que podem ser desenvolvidas nos diferentes campos da ciência psicológica.
- k)** No planejamento das atividades semestrais do curso de Psicologia da UFCAT ficará acordado a implementação de no mínimo uma atividade psicológica grupal no CEAPSI, destinada aos estudantes da Universidade através de ações de ensino, vinculado a qualquer uma das duas ênfases curriculares do curso.
- l)** As atividades psicológicas em grupo desenvolvidas por este núcleo estarão vinculadas ao CEAPSI, mas não precisarão se limitar a sua estrutura física, podendo acontecer em qualquer outro espaço da UFCAT que tenha as condições necessárias para o desenvolvimento dessas ações.
- m)** As regras de funcionamento das atividades psicológicas em grupo serão estabelecidas pelos proponentes, que poderão ser professores do curso de Psicologia, psicólogos voluntários, ou psicólogos lotados no CEAPSI ou em outro órgão da UFCAT.
- n)** Orienta-se que a proposta para a realização das atividades grupais sejam construídas a partir das demandas do contexto universitário, e se possível vinculada as políticas de assistência estudantil e ações afirmativas em questões de gênero, étnico-racial e de diversidade sexual, que colaborem com a eliminação de todas as formas de preconceito, discriminação e opressão, com o combate sistemático a toda forma de racismo, assédio moral e sexual, violência contra a mulher e homofobia/transfobia, levando aos estudantes uma orientação para o exercício pleno da cidadania e da justiça social.

ANEXO 12**PROPOSTA DE CRIAÇÃO E REGULAMENTO DO NÚCLEO DE
PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEAPSI****REGULAMENTO DO NÚCLEO DE PSICOLOGIA ESCOLAR NO CEAPSI**

Dispõe sobre as normas que regulamentam o funcionamento e as atividades do Núcleo de Psicologia Escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia da UFCAT.

O COLEGIADO DO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CATALÃO, no uso da competência que lhe é conferida pelo art. XX do Estatuto, na XX Reunião realizada aos XX do mês de XXX de 2022,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar as normas que criam e regulamentam o Núcleo de Psicologia Escolar no Centro de Estudos Aplicados em Psicologia (CEAPSI).

TÍTULO I**DAS NORMAS QUE REGULAMENTAM O NÚCLEO****CAPÍTULO I****DOS OBJETIVOS DO NPE-CEAPSI**

Art 2º O Núcleo de Psicologia Escolar no CEAPSI (NPE-CEAPSI), vinculado ao laboratório de Psicologia, Processos Educacionais e Comunidade do curso de Psicologia da UFCAT, terá como principal objetivo a formação de profissionais da Psicologia para se dedicarem aos campos de atuação em Psicologia Escolar, além de atrelar o Serviço-Escola às perspectivas mais inovadoras, recentes e pertinentes à compreensão crítica dos fenômenos vinculados à área.

Parágrafo único: Os objetivos específicos do NPE-CEAPSI serão:

- I- desenvolver estágios e atividades teórico-práticas das disciplinas relacionadas à Psicologia Escolar no Serviço-Escola, realizados sob uma perspectiva institucional preventiva e relacional, que se ampara em quatro dimensões: (a) mapeamento institucional; (b) escuta psicológica; (c) assessoria ao trabalho coletivo e; (d) acompanhamento ao processo de ensino-aprendizagem;.
- II- incentivar professores da Psicologia Escolar a executarem projetos de pesquisa e extensão na área no Serviço-Escola;
- III- propor ações para implantação ou fortalecimento de serviços de Psicologia Escolar nas instituições educativas na cidade de Catalão e região, nos diversos níveis e modalidades de ensino, da educação básica ao ensino superior;
- IV- construir e aprimorar parcerias com as instituições de ensino, rompendo com a prática exclusiva de recebimento de encaminhamentos e oferta da psicoterapia, efetivando um processo colaborativo e de fortalecimento institucional mútuo;

- V- fortalecer atividades desenvolvidas em parceria com a UFCAT, apoiando o desenvolvimento dos contextos de trabalho que possuem correlação com a prática profissional do psicólogo escolar;
- VI- promover, periodicamente, a realização de atividades como palestras, mini-cursos e oficinas na área da Psicologia Escolar no CEAPSI.

Art 3º Com as atividades do NPE-CEAPSI, pretende-se desenvolver e exercitar, nos futuros psicólogos, a construção de um perfil profissional que contemple:

- I- domínio de bases teóricas, metodológicas e técnicas específicas do conhecimento psicológico quando aplicado à instituição escolar e outros contextos educativos;
- II- comprometimento com a função ética, política e social da Psicologia, coadunada ao exercício de posicionamentos crítico-reflexivos sustentados no compromisso social;
- III- postura autônoma e proativa no âmbito da formação acadêmica, envolvendo estudos, pesquisas e produções;
- IV- criatividade para o desenvolvimento de ações inovadoras diante dos contextos de atuação.

Art 4º As ações do NPE-CEAPSI estarão amparadas na compreensão da Psicologia Escolar como campo de reflexão teórica, pesquisa, produção de conhecimento e prática nos contextos educativos e pela busca do fortalecimento de práticas profissionais do psicólogo escolar decorrentes da adoção de uma perspectiva preventiva, pautada em intervenções coletivas e institucionais que enfatizam o caráter transformador dos contextos escolares, que promovam melhorias nos processos educativos e ações em prol de uma educação crítica, emancipadora e conscientizadora.

Parágrafo único: São os princípios básicos de atuação no núcleo:

- I. desenvolver propostas interventivas para a mobilização e a conscientização da comunidade acadêmica acerca de seus papéis, frente às oportunidades de práticas pedagógicas de sucesso e das diversas estratégias formativas favorecedoras da transformação social;
- II. intervir, de forma preventiva, fundamentado no incentivo de práticas de ensino diversificadas, na promoção de reflexão de funções e responsabilidades dos sujeitos e na superação, com apoio da equipe, de obstáculos que impossibilitem a efetivação do conhecimento;
- III. produzir críticas ao lugar que tradicionalmente foi ocupado pelo psicólogo e desenvolver práticas coletivas que possam acolher as tensões, buscando novas saídas para os desafios da formação entre educadores e educandos;
- IV. romper com a patologização, medicalização e judicialização das práticas educacionais nas situações em que as demandas por diagnósticos fortalecem a produção do distúrbio/transtorno, da criminalização e da exclusão;
- V. defender a escola como espaço privilegiado para reflexões sobre relações de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, afirmando as contribuições do trabalho do psicólogo escolar nestas temáticas e na desconstrução de violências, tais como o capacitismo; machismo; a LGBTfobia; o racismo; o sexismo;

- VI. valorizar os professores como agentes principais no processo educacional e na mediação do desenvolvimento psicológico mais complexo dos estudantes;
- VII. lutar por uma escola democrática, que garanta apropriação dos conhecimentos científicos por todos os estudantes, promovendo conscientização, emancipação e justiça social.

Art 5° As atividades desenvolvidas pelo NPE-CEAPSI estarão comprometidas com a construção de intervenções psicológicas em uma perspectiva de atuação institucional, coletiva e relacional, exigindo práticas, saberes e conhecimentos coadunados à especificidade da Psicologia Escolar e à identidade profissional do psicólogo escolar.

Art 6° As atividades de ensino, pesquisa e extensão vinculadas ao NPE-CEAPSI serão realizadas com o intuito de formar o futuro psicólogo a partir das contribuições específicas do campo da Psicologia Escolar crítica, auxiliando a construção de um perfil profissional com profundo compromisso ético e político, colaborando para a efetivação de uma formação reflexiva, que prepare os estudantes a serem capazes de problematizar e contextualizar suas ações.

Art 7° Busca-se a inserção do NPE-CEAPSI em espaços institucionais do curso de Psicologia da UFCAT, especialmente em reuniões e momentos coletivos de inter-relação com as instituições escolares.

CAPÍTULO II

DA ESTRUTURAÇÃO GERAL DO NPE-CEAPSI

Art 8° O NPE-CEAPSI será coordenado por um servidor efetivo do curso de Psicologia da UFCAT escolhido e indicado pela direção do Serviço-Escola, em consonância com o colegiado do curso de Psicologia. O responsável pelo núcleo deverá possuir capacitação para a área que irá coordenar, em termos de experiência e formação acadêmica.

I- O coordenador NPE-CEAPSI terá a função de manter constante diálogo com o colegiado do curso de Psicologia, apresentando, nos momentos de planejamento das atividades da IES, o mapeamento das ações e demandas vinculadas às intervenções psicológicas que possam ser desenvolvidas na área da Psicologia Escolar no Serviço-Escola.

II - O mandato de coordenador NPE-CEAPSI terá duração de 2 (dois) anos e ocorrerá de forma concomitante com o período de gestão da coordenação do curso de Psicologia da UFCAT.

III - O coordenador NPE-CEAPSI terá direito à certificação de sua atividade por meio de portaria emitida pela Direção da Unidade Acadêmica (IBIOTEC/UFCAT).

CAPÍTULO III

DOS SERVIÇOS PSICOLÓGICOS DESENVOLVIDOS

Art 9° O CEAPSI, por se constituir em um centro de ensino, pesquisa e extensão, não possui condições de atender casos de urgências/emergências psicológicas e/ou

psiquiátricas. Em caso de urgências, o Serviço de Saúde Mental do Município, a Unidade Básica de Saúde e/ou a Unidade de Pronto Atendimento mais próxima de onde ocorrer o momento de crise deverão ser acionados. Em casos que impossibilitem o deslocamento do estudante até o serviço de emergência, orienta-se ligar para o Serviço do Corpo de Bombeiros - 193 e/ou Polícia Militar - 191.

Art 10° Os serviços psicológicos regulares desenvolvidos no NPE-CEAPSI serão construídos com o intuito de: (a) ampliar os processos de avaliação psicológica presentes no Serviço-Escola; (b) superar a preponderância da perspectiva clínico-avaliativa; (c) efetivar processos avaliativos, balizados por elementos qualitativos, processuais, relacionais e comunicativos e; (d) auxiliar o desenvolvimento de uma atuação mais voltada para a dinâmica institucional dos espaços educativos, cooperando com esses contextos, a fim de que se tornem mais propícios ao desenvolvimento dos estudantes e dos profissionais que ali trabalham, em especial, os professores.

I – As atividades psicológicas propostas por este núcleo estarão vinculadas ao CEAPSI, mas não precisarão se limitar à sua estrutura física, podendo ocorrer nos contextos acadêmicos ou em qualquer outro espaço que tenha as condições necessárias para o desenvolvimento dessas ações;

II - As regras de funcionamento das atividades psicológicas propostas pelo NPE-CEAPSI serão estabelecidas pelos proponentes, que poderão ser professores do curso de Psicologia, psicólogos voluntários, psicólogos lotados no CEAPSI ou em outro órgão da UFCAT.

Art 11° As intervenções psicológicas realizadas pelo NPE-CEAPSI junto à temática do preconceito e educação inclusiva, serão propostas com o intuito de se garantir o direito de pertencimento do estudante com deficiência à escola regular, e serão pautadas nas seguintes atividades:

- I- acompanhamento de estudantes visando a inclusão e permanência de todos no contexto escolar, com qualidade;
- II- participação na articulação de serviços para o atendimento do estudante com deficiência, na busca da garantia de seu direito à educação, saúde e assistência social;
- III- mobilização de encontros e reuniões com docentes e outros profissionais, visando auxiliar na construção do planejamento educacional para o estudante com deficiência;
- IV- reflexão e adequação do processo de avaliação psicopedagógica;
- V- inserção de discussão e possibilidades de atuação nos Projetos Políticos Pedagógicos, contribuindo com a construção do plano da escola e desenvolvendo programas e outras situações para promover a apropriação do conhecimento por todos alunos;
- VI- inserção, na atuação crítica do psicólogo escolar, informações e atualizações contra preconceito e discriminação contra pessoas com deficiência, visando construir uma agenda anticapacitista na Psicologia.

Art 12° As práticas psicológicas desenvolvidas pelo NPE-CEAPSI junto aos estudantes serão construídas por propostas de trabalho abordando questões sociais que envolvem as

experiências das infâncias, adolescências e juventudes, tais como: relação entre escola e trabalho; transição vivida no processo de escolarização dos anos iniciais do ensino fundamental para os anos finais e a passagem para o ensino médio; questões de gênero e sexualidades, relações étnico-raciais, desigualdade social, direitos humanos, preconceitos e violências; e outras temáticas a serem desenvolvidas a partir das necessidades das instituições educativas, do coletivo de estudantes e dos conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar.

I - Orienta-se a realização de atividades grupais junto aos estudantes da UFCAT, construídas a partir das demandas do contexto universitário, vinculadas às políticas de assistência estudantil e ações afirmativas em questões de gênero, étnico-racial, diversidade sexual, levando aos estudantes ao exercício pleno da cidadania e da justiça social.

Parágrafo único: No planejamento das atividades semestrais do curso de Psicologia da UFCAT ficará acordado a implementação de no mínimo uma atividade psicológica na área da Psicologia Escolar no CEAPSI, através de ações de ensino, pesquisa ou extensão vinculadas ao NPE-CEAPSI.

Art 13° Os casos omissos serão resolvidos pela Direção do CEAPSI.

Catalão, aos XX de XX de 2022.

ANEXO 13

RESULTADO DA REVISÃO DA LITERATURA NACIONAL EM BASES DE DADOS

Bases de dados	Temáticas	Quantidade de produções
“Psychology training” AND Center		
PsycNET (APA) (12 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	1
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	1
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	2
	Estudos nacionais	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	3
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	5
SCOPUS (17 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	-
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	4
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	5
	Estudos nacionais	2
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	4
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	2
Google Acadêmico (8 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	2
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	4
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	-
	Estudos nacionais	2
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Subtotal: 37 publicações		
“Psychology training” AND Service		
PsycNET (APA) (31 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	1
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	6
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	11
	Estudos nacionais	-

	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	13
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
	Formação em outras áreas do conhecimento	3
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	8
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	8
	Estudos nacionais	8
SCOPUS (39 publicações)	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	12
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
	Formação em outras áreas do conhecimento	-
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	2
Google Acadêmico (4 publicações)	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	2
	Estudos nacionais	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Subtotal: 74 publicações		
“Service School Psychology”		
	Formação em outras áreas do conhecimento	1
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	1
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	5
	Estudos nacionais	-
PsycNET (APA) (9 publicações)	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	2
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
	Formação em outras áreas do conhecimento	4
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	4
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	4
	Estudos nacionais	-
SCOPUS (12 publicações)	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
	Formação em outras áreas do conhecimento	-

Google Acadêmico (13 publicações)	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	11
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	-
	Estudos nacionais	2
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Subtotal: 34 publicações		
“School-Clinic Psychology”		
PsycNET (APA) (4 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	2
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	-
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	1
	Estudos nacionais	1
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
SCOPUS (16 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	15
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	-
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	-
	Estudos nacionais	1
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Google Acadêmico (10 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	-
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	-
	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	2
	Estudos nacionais	8
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Subtotal: 30 publicações		
Psychology university services		
PsycNET (APA) (26 publicações)	Formação em outras áreas do conhecimento	7
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	3

	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	4
	Estudos nacionais	0
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	9
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	3
	Formação em outras áreas do conhecimento	35
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	47
SCOPUS (150 publicações)	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	28
	Estudos nacionais	14
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	19
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	7
	Formação em outras áreas do conhecimento	-
	Formação em Psicologia, mas não discute serviços	-
Google Acadêmico (6 publicações)	Serviço não vinculados diretamente aos cursos/programas de formação	-
	Estudos nacionais	6
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (clínica)	-
	Serviços vinculados a curso/programação de formação (aconselhamento)	-
Subtotal: 182 publicações		