



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO**



**UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

JÓICE MACEDO VINHAL

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

**CATALÃO
2020**



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA
DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei 9.610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese

2. Nome completo do autor

Joice Macedo Vinhal

3. Título do trabalho

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(à) autor(a) e ao(à) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 22/04/2020, às 15:44, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **JÓICE MACEDO VINHAL, Discente**, em 22/04/2020, às 16:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1288994** e o código CRC **1B5320BB**.

Referência: Processo nº 23070.017185/2020-15

SEI nº 1288994

JÓICE MACEDO VINHAL

A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação. Orientadora: Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral. Coorientadora: Profa. Dra. Dulcéria Tartuce. Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão.

CATALÃO

2020

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Vinhal, Jóice Macedo
A Formação em Psicologia e a Atuação no Âmbito da Educação
[manuscrito] / Jóice Macedo Vinhal. - 2020.
172 f.: il.

Orientador: Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral; co-orientadora Dra. Dulcéria Tartuci.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Unidade Acadêmica Especial de Educação, Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2020.

Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, gráfico, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Formação do Psicólogo. 2. Psicologia. 3. Educação. 4. Ensino Superior. 5. Goiás. I. Tavares do Amaral, Cláudia, orient. II. Título.

CDU 159.9



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO

**ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ATA DA 115ª. SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ATA DA COMISSÃO EXAMINADORA DESIGNADA PELA COORDENADORIA DO PPGEDUC PARA JULGAMENTO DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO DE JOICE MACEDO VINHAL.

Aos trinta dias do mês de março de dois mil e vinte, às nove horas, por webconferência/RNP, reuniram-se os componentes da banca examinadora, a Profa. Dra. Claudia Tavares do Amaral (PPGEDUC/UAEE/UFG-RC/UFCAT em transição) - Orientadora; Profa. Dra. Janaína Cassiano da Silva (PPGEDUC/UAEE/UFG-RC/UFCAT em transição) - Membro Interno; Profa. Dra. Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino (Faculdade de Educação - UFRJ) - Membro Externo; para, em sessão pública de exame de Defesa de mestrado, de JOICE MACEDO VINHAL, discente do Programa de Mestrado em Educação - PPGEDUC da UFG-RC/UFCAT em transição, com trabalho intitulado "A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO". A sessão foi aberta pela presidente da banca, que fez a apresentação formal dos membros da banca. Em seguida, a palavra foi concedida à discente que, procedeu a apresentação da Defesa. Terminada a apresentação, cada membro da banca arguiu a examinanda. Durante a arguição os membros da banca não fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. Terminada a fase de arguição, foi suspensa a Sessão Pública e, em Sessão Secreta, as arguidoras atribuíram seus conceitos. Reaberta a Sessão Pública foi anunciado o resultado final: **DEFESA APROVADA**, fazendo jus, portanto, ao título de Mestre em Educação, de acordo com o artigo 57 do Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão/UFCAT em transição. A Banca Examinadora de Defesa Pública de Dissertação foi realizada em conformidade com a Portaria da CAPES n. 36, de 19 de março de 2020, de acordo com seu segundo artigo. Nada mais havendo a registrar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos Membros da Banca Examinadora.

Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC/UFCAT em transição, trinta dias do mês de março de dois mil e vinte.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

não teve sugestão de alteração de título.



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Bueno de Queiroz Paschoalino, Usuário Externo**, em 30/03/2020, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Janaina Cassiano Silva, Professor do Magistério Superior**, em 30/03/2020, às 11:05, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Cláudia Tavares Do Amaral, Professora do Magistério Superior**, em 30/03/2020, às 11:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dulcéria Tartuci, Coordenadora de Pós-Graduação**, em 30/03/2020, às 22:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1222010** e o código CRC **2820ECDC**.

“The most revolutionary thing one can do is always to proclaim loudly what is happening”.¹

ROSA LUXEEMBURG

¹ A coisa mais revolucionária que alguém pode fazer é sempre proclamar em voz alta o que está acontecendo.

VINHAL, Joice Macedo. **A Formação em Psicologia e a Atuação no Âmbito da Educação**. 172 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Catalão, 2020.

RESUMO

Esta pesquisa de Mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. A mesma teve como objetivo geral investigar a formação dos estudantes de Cursos de Psicologia, os processos formativos vivenciados para atuação na área da Educação. Neste sentido, a fundamentação teórica problematizou as interfaces entre Psicologia e Educação. Adotou-se como pressuposto teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético. Os participantes da pesquisa foram alunos de três Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás, que estavam cursando o último ano - 9º e/ou 10º períodos - dos Cursos de Psicologia. Ao todo foram realizadas 8 entrevistas semiestruturadas e foram aplicados 68 questionários. Para a construção das análises dos dados dos questionários, utilizou-se o Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS) e as entrevistas foram utilizadas em forma de excertos para serem analisadas. Como resultados foi evidenciado que os embates entre os campos da Educação e da Psicologia ainda hoje se fazem presentes, apontando para a dificuldade de compreensão de que ambas são áreas que se complementam e que poderiam dialogar mais proximamente. Além de ser evidente o campo de contradições que tangenciam a atuação do profissional de Psicologia no âmbito escolar, propõe-se que, nos cursos de formação inicial em Psicologia, seja possível trabalhar questões essenciais, tais como a revisão curricular, o posicionamento dos professores em relação às disciplinas ministradas, bem como a elaboração e desenvolvimento de projetos e pesquisas que sejam comprometidos socialmente. Buscou-se destacar a imprescindibilidade do comprometimento e sensibilidade diante dos campos de atuação que os profissionais se propõem trabalhar, bem como fomentar um lugar político e crítico que preza pelo desenvolvimento de práticas que emergem de determinado contexto social a partir de suas problemáticas e seus limites.

Palavras-chave: Formação do Psicólogo. Psicologia. Educação. Ensino Superior. Goiás.

VINHAL, Joice Macedo. **Psychology graduation and the work in the area of Education**. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão, Catalão, 2020.

ABSTRACT

This Master's degree research is linked to the Educational Practices Research Line, Teacher Training and Inclusion of the Graduation Program in Education at the Federal University of Goiás - Regional Catalão. The main objective of the research was to investigate the educational process of students of Psychology Courses and the training processes experienced to work in the area of Education. In this sense, the theoretical foundation problematized the interfaces between Psychology and Education. The Historical and Dialectical Materialism was adopted as a theoretical-methodological assumption for the research. The research participants were students from three Higher Education Institutions in the State of Goiás, who were attending the last year - 9th and/or 10th periods - of Psychology Courses. In all, 8 semi-structured interviews were conducted and 68 questionnaires were applied. For the analysis construction of the questionnaire data, we used the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) and we used the interviews in the form of excerpts to be analyzed. As a result, it was evidenced that the discussions between the fields of Education and Psychology are still present today, pointing to the difficulty of understanding that both are areas that complement each other and that could dialogue more closely. In addition to the evident field of contradictions that affect the work of the Psychology professional in the school environment, it is proposed that, in the initial training courses in Psychology Courses, it is possible to work on essential issues, such as curriculum revision, the positioning of teachers and the elaboration and development of projects and research that are socially engaged. We sought to highlight the indispensability of commitment and sensitivity in the face of the fields in which we propose to work, as well as to foster a political and critical environment that values the development of practices that emerge from a given social context and from its problems and boundaries.

Key-Words: Psychologist Graduation. Psychology. Education. University Education. Goiás.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos participantes que responderam os questionários	98
Tabela 2 - Habilitação de formação dos participantes dos questionários.....	99
Tabela 3 - Média de idade dos participantes dos questionários.....	99
Tabela 4 - Gênero dos participantes dos questionários	100
Tabela 5 - Raça dos participantes dos questionários.....	100
Tabela 6 - Caracterização dos participantes entrevistados.....	101
Tabela 7 - Habilitação de formação dos participantes das entrevistas.....	102
Tabela 8 - Média de idade dos participantes das entrevistas.....	102
Tabela 9 - Gênero dos participantes das entrevistas	102
Tabela 10 - Para você, qual o papel do profissional da Psicologia na Educação?..	104
Tabela 11 - Participação em atividade acadêmica abordando a Psicologia relacionada à Educação	109
Tabela 12 - Atividades desenvolvidas na área da Educação	112
Tabela 13 - Conteúdos abordados nas atividades por IES	113
Tabela 14 - Atividades desenvolvidas na escola e público-alvo envolvido.....	116
Tabela 15 - Vínculos das atividades desenvolvidas no âmbito escolar.....	117
Tabela 16 - Qual a linha/referencial teórico que você fundamentou para desenvolver as atividades?	119
Tabela 17 - Ênfases curriculares escolhidas pelos alunos.....	120
Tabela 18 - Facilidades relatadas para atuar na área da Educação	122
Tabela 19 - Dificuldades relatadas para atuar na área da Educação.....	125
Tabela 20 - Sugestões dos alunos às IES participantes a respeito da formação em Psicologia com foco na atuação em âmbito educacional	127

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior de Goiás: por cidade, caráter, ano de criação e modalidade.....	38
Quadro 2 - Nomenclatura utilizada para identificar os participantes das entrevistas	102

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Etapas Derivadas do Processo da Pesquisa	36
Figura 2 - IES Participantes da Pesquisa	42
Figura 3 - Inserção de dados no SPSS	47

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Amostra de estudantes de Psicologia que participaram da pesquisa.....98

LISTA DE ABREVIATURAS

Cpto.	Comportamento
Desenv.	Desenvolvimento
Educa.	Educação
Lic.	Licenciatura
Orient.	Orientação
Prof.	Professor
Profs.	Professores
Psi.	Psicologia
Qtd.	Quantidade

LISTA DE SILGLAS

CAAE	Certificado de Apresentação para Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CCPA	Centro de Convivência do Pequeno Aprendiz
CEEPSI	Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CES	Câmara de Educação Superior
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
E-MEC	Sistema Eletrônico de Acompanhamento dos Processos que Regulam a Educação Superior no Brasil
EUA	Estados Unidos da América
FIES	Financiamento Estudantil
IC	Projeto de Iniciação Científica
IES	Instituição de Ensino Superior/Instituições de Ensino Superior
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
ILES /ULBRA	Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
IPE	Instituto de Pesquisas Educacionais
LAPEIN	Laboratório de Ensino e Recursos Especiais
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
NEPPEIN	Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PIVIC	Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária
PPGEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação - Regional Catalão
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROLICEN	Programa de Bolsas de Licenciatura

PROUNI	Programa Universidade para Todos
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i> (Pacote Estatístico para as Ciências Sociais)
TA	Termo de Anuência
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UBS	Unidade Básica de Saúde
UFG-RC	Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão
UFG	Universidade Federal de Goiás
UNIRV	Universidade de Rio Verde
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	PERCURSO METODOLÓGICO	26
2.1	MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO	26
2.2	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
2.2.1	Caracterização da amostra	37
2.2.1.1	Caracterização dos Cursos das IES selecionadas	42
2.2.1.1.1	<i>Curso de Psicologia no Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara</i> 42	
2.2.1.1.2	<i>Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás</i>	43
2.2.1.1.3	<i>Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão</i> 45	
2.3	PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	46
2.3.1	Questionário	46
2.3.2	Entrevista semiestruturada	48
3	A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA NO BRASIL E SUAS INTERLOCUÇÕES	49
3.1	A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO	50
3.2	A PSICOLOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL.....	65
3.3	COMO ESTÁ A PSICOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL?.....	89
4	ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS	97
4.1	A COLETA DE DADOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	97
4.2	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS..	98
4.3	CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS	101
4.4	PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA PARA ATUAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO.....	103
4.5	A CONSTRUÇÃO, VIVÊNCIA E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO EM PSICOLOGIA.....	127
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
	REFERÊNCIAS	135
	ANEXO	151
	ANEXO A - FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	151
	APÊNDICES	159
	APÊNDICE A - TCLE - QUESTIONÁRIO.....	159
	APÊNDICE B - TCLE - ENTREVISTA.....	162
	APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO	165
	APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	170

1 INTRODUÇÃO

Partindo da minha formação acadêmica como Bacharel e Licenciada em Psicologia pela Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), o interesse pelo campo educacional sempre esteve presente, seja por meio de projetos de pesquisa e extensão ou por meio dos estágios dos quais me inseri, esta área sempre me despertou inquietações.

Iniciei minha graduação no ano de 2012 e realizei o Estágio Obrigatório na Modalidade de Formação de Professores no ano de 2016, o qual tinha como objetivo analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) de uma escola estadual a respeito dos processos de Inclusão escolar. Particpei do Projeto de Pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (PIVIC) nos anos de 2015 e 2016 na área de Educação Especial, intitulado “Atuação de Professores de Apoio à Inclusão, de Referência da Classe Comum e de Sala de Recursos Multifuncionais e o Ensino Colaborativo”.

Realizei estágio não-obrigatório no Laboratório de Ensino e Recursos Especiais da Unidade Acadêmica Especial de Educação (LAPEIN) nos anos de 2016 e 2017 como monitora de um laboratório que discute questões sobre Educação Inclusiva. Ainda nos anos de 2016/2017 fui aluna voluntária no Programa de Bolsas de Licenciatura (PROLICEN), intitulado “Atuação de Professores de Apoio à Inclusão, de Referência da Classe Comum e de Sala de Recursos Multifuncionais e o Ensino Colaborativo”, também desenvolvendo projetos na área da Educação Especial conciliando com a questão do Coensino.

Particpei do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) nos anos de 2017 e 2018, focalizando a atuação da Psicologia com alunos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Além disso, fui aluna voluntária de um Projeto de Iniciação Científica (IC) em 2018, intitulado “Inclusão Escolar e Social de Pessoas com e sem Deficiência em Escolas e Comunidades Rurais - Desafios e Perspectivas”, o qual investigava a Inclusão de alunos das escolas do campo.

Sou membra integrante do “Núcleo de Estudos e Pesquisa em Práticas Educativas e Inclusão” (NEPPEIn²) desde o ano de 2016, e participante do projeto de

2 O NEPPEIn iniciou suas primeiras atividades no ano de 1999, através de projetos de pesquisa e extensão, em 2006 foi instituído como Grupo de Estudos e Pesquisa e somente no ano de 2009 foi cadastrado como Núcleo no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)

pesquisa “Sujeitos, Diretrizes Políticas, Formação Docente e Práticas de Educação Especial e Inclusão Escolar em Goiás”. Tal núcleo de estudo direciona-se à investigação dos processos educativos, educação especial e inclusão escolar tomando como base as políticas públicas, a produção do conhecimento e as práticas educacionais.

Além de participar do grupo de pesquisa “Centro de Investigação e Estudos em Educação” (CIEEd³), desde 2019, e do projeto “As políticas de Educação Básica sob a ótica da Justiça Federal e Estadual de Minas Gerais” desde 2018, coordenados pela Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral. Ambos buscam promover estudos e investigações na linha de Formação de Professores e Práticas Educativas.

Desde então tenho continuado os estudos na área da Educação, entretanto, agora procuro trazer a Psicologia para o bojo das discussões, pois, por mais que eu tenha este percurso na área da Educação, nem sempre foi possível pensar como seria a inserção do profissional de Psicologia nestes espaços.

Hoje, no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFG-RC, insiro-me na linha de pesquisa “Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão” e tenho buscado conjugar meus interesses de estudos. Sendo eles a minha formação em Psicologia e atuação dos estudantes de Psicologia junto à educação, buscando verificar como tem sido a formação dos estudantes para atuarem nesta área.

Deste modo, a presente pesquisa emerge da problematização da interface Psicologia e Educação a partir das indagações: na perspectiva dos estudantes de Psicologia, de que forma os Cursos de Psicologia têm contemplado, na formação inicial, processos formativos para atuarem no âmbito da Educação? Como os Cursos de Psicologia têm promovido uma prática voltada para atuação no contexto escolar?

Assim, o **objetivo geral** da pesquisa é investigar a formação dos estudantes de Cursos de Psicologia do estado de Goiás, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da Educação. E como **objetivos específicos**: descrever as

(GOIÁS, 2016). O NEPEIn tem por objetivo produzir pesquisas com foco na investigação sobre as práticas inclusivas e a implementação de políticas em diferentes esferas sociais, de modo a contribuir para a superação da exclusão escolar e social (CNPQ, 2016).

³ O CIEEd iniciou suas primeiras atividades no ano de 2012 e, tem como principal preocupação desenvolver pesquisas e estudos que tenham repercussão nas questões relacionadas a Formação de Professores e Práticas Educativas, tal como o estudo do processo de construção, desenvolvimento e aprofundamento do conhecimento e das habilidades necessárias ao exercício da docência, seus impactos e resultados, formação continuada e formação de formadores (CNPQ, 2012).

atividades formativas vivenciadas pelos estudantes de Psicologia - em programas de estágio, ensino, pesquisa e extensão - que contemplam a atuação na Educação; identificar o referencial teórico que direciona as ações desenvolvidas pelos estudantes de Psicologia na área da Educação; descrever as concepções dos estudantes dos Cursos de Psicologia a respeito do papel e atuação do profissional de Psicologia no âmbito da Educação; analisar a percepção de estudantes sobre os processos formativos vivenciados ao longo da graduação para atuarem na área da Educação.

Optou-se por desenvolver esta pesquisa com alunos dos Cursos de Psicologia por compreender que a graduação possui uma centralidade no processo de Formação em Psicologia, visto que esta é uma obrigatoriedade para atuação profissional no campo.

Na presente pesquisa optou-se por não focalizar a investigação para atuação do profissional como psicólogo escolar, ou psicólogo educacional, ou ainda na sua atuação na área da licenciatura em Psicologia. Tal escolha foi tomada de modo a enfatizar o estudo de todos os tipos e focos das formações em Psicologia.

No processo de construção do conhecimento existem diversas abordagens de como se dá a relação sujeito/objeto, ou seja, há diversos modos de compreender a realidade concreta. E no contexto da pesquisa educacional, essas relações se traduzem a diferentes tipos de métodos como o Positivista, o Fenomenológico e o Materialismo Histórico-Dialético (MHD) (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2015).

No método Positivista, há uma valorização do conhecimento empírico, segue-se um raciocínio hipotético-dedutivo, buscam-se as causas ou fatos que culminam na manifestação de um fenômeno, pauta-se na mensuração sistemática e estatística, cria-se um conjunto de regras para o pesquisador obter os resultados de sua pesquisa, busca-se por fatos ou causas, o que culmina na pouca importância dada aos aspectos subjetivos dos indivíduos (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2015; MÉSZÁROS, 2005).

O Positivismo incorpora uma visão de racionalidade técnica, de previsão e de controle dos fenômenos, porém, ao se pautar por ele, dificulta-se a possibilidade de compreensão dos movimentos reais da sociedade, tendo em vista que o homem é produto e produtor de sua realidade (MÉSZÁROS, 2005).

Sarup (1980) aborda que na cultura do Positivismo:

O padrão de certeza e a exatidão passou a ser considerado como o único modelo explicativo do conhecimento social. A suposição é sempre a de que a ciência oferece o paradigma do pensamento "correto", da racionalidade.

Assim, os métodos científicos são cada vez mais aplicados (...) o Positivismo na ciência se tornou uma ideologia na sociedade capitalista (SARUP, 1980, p. 43).

Nesta perspectiva, entende-se que há a construção de um homem que perpassa pela objetividade, preocupado com o *status* de cientificidade, dando grande ênfase aos dados mensuráveis e quantificáveis, ao mesmo tempo em que se deixa de lado qualquer análise que considera os aspectos morais e as dimensões éticas, o ser humano parece ser “coisificado” aos nossos olhos (SANTOMÉ, 2003).

No método Fenomenológico, há uma valorização do olhar do pesquisador para o fenômeno estudado, enfatiza-se a descrição exaustiva e densa do mesmo e seus significados, na tentativa de desvelá-lo, além de preconizar a realização da “*epoché*”, ou seja, a suspensão das crenças, pré-conceitos, e teorias a respeito do mundo e da existência (FREITAS; QUEIROZ; SOUSA, 2015), preocupa-se com a análise de aspectos essenciais dos objetos da consciência, utiliza-se, principalmente a experiência vivida e adquirida pelos indivíduos (MÉSZÁROS, 2005).

Já o MHD parte do pressuposto de que haja um papel ativo na construção do conhecimento entre o sujeito e o objeto/fenômeno pesquisado, de modo que ambos sofrem transformações durante o processo. Este movimento é essencialmente contraditório, dinâmico e histórico. Assim, busca-se abordar o objeto mediante uma perspectiva histórica, a partir de suas origens, apresentar os dados de modo a apresentar seus nexos internos e contraditórios com a totalidade, buscando articulação entre a teoria e prática (TRIVIÑOS, 1987).

Conceitualmente, o termo *materialismo* diz respeito à condição material de existência humana, o termo *histórico* parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2013, p. 127).

O MHD se configura como um instrumento lógico de interpretação da realidade, este instrumento pode ser utilizado para analisar tanto os fenômenos da natureza, da sociedade, como do pensamento, contribuindo para a construção de uma concepção científica da realidade enriquecida pela prática social. Ou seja, busca-se compreender fundamentalmente a realidade humana, dentro de uma totalidade social (TRIVIÑOS, 1987), como é explicitado nas obras de Marx e Engels, em que apontam para um caminho de concepção de homem enquanto formação histórica e social (ENGELS; MARX, 2007; MARX, 2001, 2004).

Como Mészáros (2005) aponta em seu livro “Marxismo e Educação”, pode-se encontrar ainda uma predominância da corrente Positivista sob a produção de conhecimento, porém, de acordo com os escritos de Marx e Engels, é possível observar que esta abordagem não leva em consideração a realidade existente de maneira não-problemática, isto é, se pauta em um pressuposto de objetividade, e aposta na neutralidade do pesquisador. Assim, o Positivismo estaria ligado à uma visão de racionalidade técnica, a qual tinha como princípios a previsão e o controle de comportamentos. E o método Fenomenológico, alguns críticos discutem que esta abordagem apesar de dar destaque para o homem como ator de suas ações, ainda não consegue explicar como ou porque algumas características das sociedades continuam a existir.

Deste modo, optou-se por utilizar a teoria do MHD para respaldar e conduzir o percurso da presente pesquisa, por acreditar que por meio desta abordagem seja possível aproximar cada vez mais dos objetos estudados, e observar suas contradições, nuances e buscar pensar novas possibilidades para o campo.

Partindo então deste pressuposto, a presente pesquisa se caracteriza como uma pesquisa de campo, de enfoque teórico-metodológico pautado no MHD, abordagem que pressupõe o emprego de um pensamento crítico a partir de uma reflexão dialética do conhecimento, com possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social (MACHADO; BOCK *et al.*, 2002).

O que pode ser percebido historicamente é que a inserção da Psicologia no âmbito escolar se deu, em grande parte, relacionada às questões higienistas/adaptacionistas, marcada por uma prática psicodiagnóstica, reeducativa, com grande influência da psicomетria. Tal prática passou a ser identificada como um modelo clínico de atendimento escolar. No entanto, a Psicologia enquanto ciência e profissão passou a ser questionada e, a partir destas críticas, o caráter desta atuação dos profissionais Psi⁴ no âmbito da Educação tem se reformulado ao longo dos tempos, o que tem levado a uma revisão das concepções a respeito do seu objeto de estudo, produzindo mudanças nas concepções hegemônicas do pensamento psicológico (SOUZA, 2010).

A Psicologia como profissão carrega marcas a-históricas e conservadoras das sociedades que lhes culminaram a existência, com um enfoque para o

⁴ Profissionais Psi: nomenclatura adotada no trabalho para se referir aos profissionais de Psicologia.

desenvolvimento individual dos sujeitos, visto que ela se institui como ciência no momento histórico no qual a burguesia se consolida no poder (TULESKI, 2012; DANZIGER, 1997).

Apoiado em uma visão crítica deste histórico levantado, é imprescindível falar de uma concepção de homem como um ser histórico e socialmente determinado que pensa a relação do psiquismo com o mundo material.

Para abordar as determinações do objeto de pesquisa, propõe-se o desenvolvimento de uma análise a respeito da profissão/atuação da área da Psicologia, de modo a pensar a sua configuração histórica e contextual no Brasil; analisar a configuração desta atuação voltada para a área da Educação, levando em consideração a história de formação de profissionais e dos seus processos de construções/constituições da atuação; bem como, pensar a Educação enquanto campo de formação dos indivíduos.

Mas como que a formação em Psicologia tem se caracterizado atualmente? Como a formação inicial dos alunos dos Cursos de Psicologia tem dado suporte para a construção de uma prática dentro do contexto escolar?

O interesse de se pesquisar sobre esta temática surgiu de algumas inquietações de como se deu e tem se dado as práticas dos profissionais Psi no âmbito da Educação. Neste sentido, espera-se poder contribuir para a compreensão dos trabalhos que estão sendo realizados na área e fomentar/estimular a (re)construção da constituição da identidade profissional da Psicologia dentro das instituições escolares e nos cursos de formação.

A realização da presente pesquisa se torna importante social e academicamente na medida em que contribui para a construção de novos saberes com a investigação das realidades existentes, analisando crítica e historicamente a produção de conhecimento da Psicologia voltada para a área da Educação, levando em consideração que o fenômeno educativo é produzido com base nas dimensões sociais, históricas e culturais. Abre-se espaço para discutir, reflexionar e propor mudanças que tangem a formação inicial dos alunos dos Cursos de Psicologia.

Acredita-se que a articulação dessas duas áreas de saberes, a partir de uma abordagem histórica e crítica da constituição da relação Psicologia-Educação, pode contribuir para viabilizar discussões, garantir e oportunizar o desenvolvimento dos alunos dos cursos de Psicologia, e dos estudantes das escolas regulares de ensino, profissionais e familiares que estão diretamente vinculados às questões escolares,

uma vez que pauta-se pela busca de uma Educação democrática, emancipatória e de qualidade para todos.

Concerne indicar que a opção por investigar o campo de formação em Psicologia dos sujeitos foi realizada baseada em uma perspectiva de investigação que parte da concretude do objeto (LOUREIRO, 2009). Se faz de extrema importância estar atentos aos modos de formação que estamos-lo promovendo, pois “não podemos nos abster do fato que somos atravessados e constituídos por vetores e fatores históricos que não apenas influenciam como determinam nossos modos de agir, pensar e trabalhar” (DANTAS, 2010, p. 623).

É importante salientar que tal pesquisa passou pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFG-RC, conforme Parecer consubstanciado de nº 3.137.253 (Anexo A). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁵.

Para selecionar os participantes da pesquisa realizou-se o levantamento dos Cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior (IES) de Goiás. Após isto, realizou-se a seleção dos Cursos participantes da pesquisa, de acordo com um critério estabelecido, sendo eles: selecionar quatro IES para participarem, sendo dois Cursos de IES privadas e dois Cursos de IES públicas; bem como selecionar uma IES por cidade, considerando o ano de criação dos cursos. Neste sentido, as IES selecionadas para participar da pesquisa foram: o Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES/ULBRA), localizado na cidade de Itumbiara; a Universidade de Rio Verde (UniRV), localizada na cidade de Rio Verde; a Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), localizada na cidade de Catalão; e a Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada na cidade de Goiânia.

Posteriormente, foram aplicados questionários e realizadas entrevistas semiestruturadas junto aos estudantes de Psicologia do último ano de graduação - 9º e/ou 10º períodos - das instituições selecionadas, com o intuito de conhecer a formação destes estudantes, buscando explorar como eles têm percebido a sua formação inicial para atuarem na área da Educação.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. O primeiro capítulo é a Introdução. O Segundo capítulo está denominado de “Percurso Metodológico”, aqui trata-se das questões teórico-metodológicas utilizadas para embasar a pesquisa, além

⁵ Código de Financiamento 001.

de apresentar também os procedimentos metodológicos de seleção e caracterização da amostra da pesquisa, procedimentos de coleta de dados utilizados, e ainda é feita a apresentação do *Software Statistical Package for the Social Sciences* ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS), utilizado nas análises dos questionários.

No terceiro capítulo, intitulado “A Trajetória da Educação e da Psicologia no Brasil e suas Interlocações” discute-se a trajetória dessas duas áreas do saber, pautado em uma perspectiva histórico-crítica, em que se busca identificar e questionar pontos de interlocações.

No quarto capítulo nomeado de “Análise de Dados e Resultados”, contém a exposição dos dados coletados e as análises e resultados elaborados na pesquisa.

Por fim, tem-se as “Considerações Finais” bem como as “Referências”, seguida do “Anexo” (Folha de Aprovação do Comitê de Ética) e dos “Apêndices” (Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os participantes da pesquisa; os roteiros do Questionário e da Entrevista Semiestruturada).

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo serão abordadas as questões teórico-metodológicas da pesquisa, tais como concepção teórica que oferece suporte para a realização da pesquisa, procedimentos de definição da amostra e da coleta de dados.

2.1 MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

A pesquisa se pautou na teoria do Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a qual têm como autores principais Marx e Engels. A vertente teórica do MHD auxilia na compreensão dos fenômenos, tais como eles são, pois ajuda a pensar as contradições e conflitos estruturais e dinâmicos das sociedades e dos fenômenos, além de auxiliar no aprofundamento de questões, uma vez que, fundamentado em um pressuposto teórico que tem como base o pensamento dialético, busca-se a essência do objeto estudado, não permitindo uma leitura e interpretação de mundo de forma superficial, aligeirada, ou generalista. Esta abordagem tem um cunho teórico crítico pois coloca em xeque as estruturas dominantes, seja de poder, de pensamento entre outros (MARX, 2001, 2004; ENGELS; MARX, 2007).

Karl Heinrich Marx (1818-1883) pode ser considerado um pensador revolucionário do século XIX, pois ele teorizou sobre realidade social, poder político, instituições culturais, formação de classes, alienação, trabalho, além de redigir uma série de livros que ficaram conhecidos no mundo inteiro. Friedrich Engels (1820-1895) também pode ser considerado um pensador revolucionário, que ao se unir a Marx fundaram a denominada teoria Marxista. Estes autores constroem um novo percurso metodológico de leitura da sociedade, e isto se deve ao contexto de apropriação crítica da tradição filosófica alemã (PAULO NETTO, 2009).

A teoria Marxista compreende três aspectos principais, sendo eles: o Materialismo Dialético, o Materialismo Histórico, e a Economia Política. Para que a análise societal seja feita de modo a compreender o movimento real dos fenômenos é preciso perpassar por essas três esferas (TRIVIÑOS, 1987).

Em consonância com suas tradições acadêmicas fortemente arraigadas, os autores como Engels e Marx (2007) e Marx (2004, 2001) sustentam uma teoria sobre a sociedade que questiona as fundações sociais e produtivas do capitalismo. É neste sentido que os autores se aliam e passam a corroborar cientificamente para a

construção de uma teoria que vai de encontro das concepções “mantidas/preservadas/implantadas” pelas camadas sociais que detinham os poderes (ENGELS; MARX, 2007; MARX, 2001, 2004).

Os autores referidos questionavam como se dava a acumulação do capital que gera o fluxo de produção capitalista, e como isto refletia diretamente na classe trabalhadora, que se encontra em uma posição de expropriação. É correto afirmar que a união de Marx e Engels apontam para um caminho de concepção de homem enquanto formação histórica e social, e que se faz necessário que os indivíduos ajam, pensem, questionem, a fim de promover mudanças (ENGELS; MARX, 2007; MARX, 2001, 2004).

Esta corrente filosófica apresenta três características imprescindíveis para realizar sua leitura de mundo. De início, é necessário assumir que há uma materialidade no mundo, ou seja, que todos os fenômenos/objetos/processos ocorrem na realidade material, não no plano das ideias. A segunda característica está em ressaltar que a matéria é anterior à consciência, o que implica em reconhecer a consciência como reflexo da matéria, se constituindo como uma realidade objetiva. E a terceira se configura na afirmação de que o mundo é conhecível, por meio da sua vivência no mundo (TRIVIÑOS, 1987).

Engels e Marx (2007), nos seus escritos se deparam então com uma preocupação, que é pensar a ontologia, a origem do ser, para compreender o ser humano, as instituições e as sociedades.

No livro “A ideologia Alemã”, Engels e Marx (2007) iniciam por demonstrarem enfaticamente o que eles defendem ao decorrer de sua teoria:

Até agora, os homens formaram sempre idéias falsas sobre si mesmos, sobre aquilo que são ou que deviam ser. Organizaram as suas relações mútuas em função das representações de Deus, do homem normal, etc., que aceitavam estes produtos do seu cérebro acabaram por os dominar; apesar de criadores, inclinaram-se perante as suas próprias criações. Libertemo-los, portanto, das quimeras, das idéias, dos dogmas, dos seres imaginários cujo jugo os faz degenerar. Revoltemo-nos contra o império dessas idéias. Ensinemos os homens a substituir essas ilusões por pensamentos que correspondam à essência⁶ do homem, afirma um; a ter perante elas uma atitude crítica [...] (ENGELS; MARX, 2007, p. 1).

⁶ “O ser não é um conceito geral, separável das coisas. Ele é uno com aquilo que é... O ser é a posição da essência. O que é minha essência é meu ser. O peixe está na água, mas desse ser tu não podes separar sua essência” (ENGELS; MARX, 2007, p. 80).

Assim, Engels e Marx (2007) postulam que somente mediante uma visão crítica do mundo que podê-lo-emos chegar à essência do ser humano, que surge a possibilidade de conhecer e apreender o real, de sair da alienação, do discurso imposto pela camada dominante da sociedade.

Como aponta Queiroz (2014, p. 38-39), é necessário que o pesquisador seja capaz “de negar o dado, o aparente, de colocar sob suspeita o que se intitula real”.

Marx na tentativa de apreensão do real, do esgotamento das determinações dos objetos subdividiu seu método em duas categorias, o método da investigação e o método da exposição (ENGELS; MARX, 2007; PAULO NETTO, 2009; KOSÍK, 1976). Na investigação, os indivíduos devem “apoderar-se da matéria, em seus pormenores, de analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e de perquirir a conexão que há entre elas” (MARX, 2001, p. 28). E somente após a conclusão da referida investigação é que o pesquisador pode apresentar, expositivamente, os resultados que ele encontrou.

De acordo com Mészáros (2007, p. 214), “mudar essas condições exige uma intervenção consciente em todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social”, assim, é imprescindível a efetuação de uma intervenção de modo a superar a alienação.

Os autores fazem um movimento nesta obra com vista à construção de um novo enfoque teórico que considera os fenômenos sociais, e reflexionam sobre os problemas que advêm destes, e como isto infere na *práxis* humana (ENGELS; MARX, 2007). A *práxis* humana é entendida neste contexto como:

Atividade concreta pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se em si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa de reflexão, do auto-questionamento, da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1993, p. 115).

Desta forma, o homem, na perspectiva marxista se torna um transformador da própria história, sendo a *práxis*, o retrato desta relação (KONDER, 1993; LOUREIRO, 2006).

Neste novo percurso os autores concebem o ser humano como indivíduo real, que se forma e transforma mediante suas relações com a natureza e com seus pares, sendo assim, cada indivíduo possui suas histórias, que são reflexos de suas atividades. Marx e Engels (2007) pensam o desenvolvimento do homem enquanto

desenvolvimento social, e para saber mais sobre este homem deve-se investigar seu desenvolvimento histórico e o desenvolvimento das suas forças de produção.

A perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético parte da compreensão de que as pessoas e as culturas são situadas historicamente, onde o contexto cultural e o acúmulo histórico produzido pela humanidade são fatores que promovem a constituição e o desenvolvimento humano (PEDERIVA, 2017, p. 67).

A concepção materialista fundamenta-se na dialética da realidade como Gomide (2013) aponta que:

A dialética sob o prisma do Materialismo Histórico parte do conceito fundamental de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos. As coisas e suas representações refletem conceitos na mente, os quais estão em mudanças contínuas e ininterruptas de devir (GOMIDE, 2013, p. 2).

Complementando, de acordo com Kosík (1976) é com o uso da dialética que será possível conhecer a coisa em si, compreender a realidade, uma vez que o pensamento dialético diferencia a questão de representação e conceito das coisas. Ele ainda faz um apontamento sobre a atitude primordial do homem, ele considera que:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da realidade, não é a de um sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém a de um ser que age objetiva e praticamente, de um indivíduo histórico que exerce a sua atividade prática no trato com a natureza e com os outros homens (KOSÍK, 1976, p. 10).

O que Kosík (1976) enseja dizer é que a *práxis* utilitária imediata e o senso comum auxiliam o homem a se orientar no mundo, a se familiarizar com as coisas e de manejá-las, mas isso não proporciona a compreensão das coisas e da realidade em si, mas sim o que o autor chama de pseudoconcreticidade, a qual é caracterizada como:

O complexo dos fenômenos externos que povoam o ambiente cotidiano e a atmosfera comum da vida humana, que, com a sua regularidade, imediatismo e evidência, penetram na consciência dos indivíduos agentes, assumindo um aspecto independente e natural [...] é a existência autônoma dos produtos do homem e a redução do homem ao nível da *práxis* utilitária (KOSÍK, 1976, p. 11).

É necessário que se busque outros caminhos que não o da pseudoconcreticidade sendo essencial que no caminho da pesquisa desvela-la do

objeto de estudo e situá-lo na realidade, permeado por suas determinações (PAULO NETTO, 2009; KOSÍK, 1976).

Para conhecer todas as determinações do objeto estudado se faz necessário apreender o movimento visível e o movimento real do interno, tornando a investigação ir além da pseudoconcreticidade. É a partir do desvelamento que é possível ter uma condição fundamental para o conhecimento aprofundado de qualquer fenômeno, o que vale dizer do caráter histórico e sua função real na totalidade histórica (PAULO NETTO, 1983; LOWY, 1987; KOSÍK, 1976).

Segundo Frigotto (2010), o método marxiano se caracteriza pelo rompimento entre as análises pseudoconcretas, metafísicas e a ciência da história ou do humano-social, o que impacta as leis fundamentais das organizações, o desenvolvimento e a transformação dos fatos, bem como os problemas histórico-sociais.

Nesta perspectiva, o MHD se conduz, se orienta, pautado por três movimentos concomitantes, um movimento de crítica, de construção de um novo conhecimento, que visa, por fim, a transformação (GOMIDE, 2013). E para que isto ocorra, de fato, a investigação deve considerar a concretude, a totalidade e a dinamicidade dos fenômenos sociais que permeiam a realidade do objeto estudado.

A pesquisa pautada pelo MHD não deve se limitar à análise crítica, mas da crítica apontar para a conscientização associada a uma prática social, consequentemente, isso atribui ao conhecimento produzido, um caráter histórico, bem como político, pois, “para além da formação da consciência e da resistência nas situações de conflito, propõe uma participação ativa dos agentes históricos na organização social” (GOMIDE, 2013, p. 132-133).

A transformação da realidade (KOSÍK, 1976; ENGELS; MARX, 2007; PAULO NETTO, 2009) é uma das premissas básicas do MHD, como pode ser observado na fala de Kosík (1976, p. 18), “a realidade pode ser mudada de modo revolucionário só porque e só na medida em que nós mesmos produzimos realidade, e na medida em que saibamos que a realidade é produzida por nós”.

O conceito de totalidade faz referência à compreensão de uma realidade, de forma estruturada, pensada dialeticamente, no qual um fato qualquer pode vir a ser racionalmente compreendido. Assim, a realidade ou a essência dos fenômenos não se apresentam de forma imediata ao homem, mas sim de modo mediato, o que implica dizer que é somente por meio da investigação e da elucidação das relações entre a essência e fenômeno, entre o todo e as partes (KOSÍK, 1976).

Ou seja, a apropriação da realidade pelo pensamento se torna possível pela mediação da teoria. O fenômeno possui uma estrutura própria, a qual pode ser revelada e descrita por intermédio da análise de seus fundamentos e determinações, viabilizando a compreensão do mesmo na sua totalidade (MAZZEU, 2008).

A totalidade, segundo Frigotto (2008), significa:

Buscar explicitar, de um objeto de pesquisa delimitado, as múltiplas determinações e mediações históricas que o constitui. A historicidade dos fatos sociais consiste fundamentalmente na explicitação da multiplicidade de determinações fundamentais e secundárias que os produzem (FRIGOTTO, 2008, p. 44).

O olhar da perspectiva do MHD possibilita a compreensão do objeto de pesquisa, na sua “essência”, transpassado pela sua totalidade, permitindo uma leitura robusta e mais completa do fenômeno (KOSÍK, 1976; ENGELS; MARX, 2007).

Uma categoria imprescindível à teoria de Marx e Engels é o trabalho⁷, ele pensa o trabalho como atividade produtiva humana. Quando Marx (2001) se refere ao trabalho leva em consideração a relação do homem com a natureza, considerando esta como algo vital, de extrema importância. Assim, o homem também seria considerado um ser natural, mas que se diferencia dos animais na medida em que, por meio desta relação, o homem consegue apropriar dos recursos da natureza, imprimindo-lhe uma utilização para a vida humana.

Para Marx (2001) a apropriação se caracteriza como uma atividade transformadora, uma vez que, ao se apropriar da natureza o homem a incorpora à prática social. E ao mesmo tempo ocorre o que Marx delinea como “objetivação”. Este conceito representa a ideia de que ao longo do processo de apropriação “o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ser portadora de características humanas, isto é, adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos” (DUARTE, 2001, p. 151).

Como Duarte (2008, p. 24) aponta, o processo de objetivação e de apropriação sintetiza “a dinâmica essencial do trabalho e, por decorrência, a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana”. E ao produzir os meios

⁷ “O processo de trabalho, como o apresentamos em seus elementos simples e abstratos, é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer a necessidades humanas” (MARX, 2001, p. 153). “A partir do momento em que o trabalho começa a se dividir, cada qual se move em determinado círculo de atividades, que lhe é imposto e do qual não se pode escapar; o homem é caçador, pescador, pastor [...] e tem de continuar a sê-lo caso não queira se ver privado dos meios da vida” (ENGELS; MARX, 2007, p. 55-56).

para a satisfação das necessidades básicas o homem produz uma realidade humanizada pela sua atividade, na medida em que a transformação objetiva requer uma transformação subjetiva.

O trabalho se caracteriza como uma necessidade natural de efetivação de trocas entre o homem e a natureza, ele cria condições materiais indispensáveis para a existência do ser humano. No entanto, o trabalho possui concepções diferentes para Marx, sendo que o mesmo passa a ser problemático no momento que ele exaure o trabalhador, quando o mesmo causa um estranhamento do homem em relação ao objeto do trabalho, ao processo do trabalho, a sua natureza genética e em relação ao outro (ENGELS; MARX, 2007, 2004). E como superar este estranhamento? A partir dos questionamentos, da capacidade crítica, da ação transformadora.

O desenvolvimento humano estaria então não como proveniente de uma essência humana abstrata, mas que se constitui socialmente, por meio do trabalho. Este trabalho por sua vez, constitui uma individualidade, conseqüentemente, uma subjetividade, que se constitui incorporados a determinadas condições histórico-sociais (MARX, 2001). Assim, como acrescenta Frigotto (2012),

A língua que falamos, os valores, os sentimentos, os hábitos, o gosto, a religião ou as crenças e os conhecimentos que naturais, mas uma produção histórica. São os seres humanos em sociedade que produzem as condições que se expressam no seu modo de pensar, sentir e de ser (FRIGOTTO, 2012, p. 267-268).

De acordo com Frigotto (2012), a Educação deve seguir um princípio de omnilateralidade, e perceber o trabalho como um motor educativo.

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa "todos os lados ou dimensões". Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 267).

Neste sentido, a Educação omnilateral tem um compromisso com o desenvolvimento integral do ser humano, ao considerar todas as dimensões que envolvem o ser. Consideram-se os aspectos objetivos e subjetivos, de modo a contribuir para o desenvolvimento integral, o que significa levar em conta os aspectos e condições sócio-históricas que transpassam a vida em suas múltiplas

determinações. Esta forma de interpretar o ser humano e o processo educativo manifesta uma concepção de mundo e um compromisso político, que se contrapõe, veementemente, à perspectiva burguesa de sociedade, uma vez que esta se baseia em princípios individualistas, em uma natureza humana sem história, competitiva, lugar que cada um busca o máximo seu próprio interesse (FRIGOTTO, 2012).

Cria-se um novo espaço de produção de novas subjetividades, porém, na sociedade capitalista preza-se por uma formação de indivíduos com habilidades mecânicas e técnicas. Nesta lógica, os sujeitos são formados sob demandas políticas e econômicas, não pelas suas próprias necessidades ou condições (SANTOMÉ, 2003).

A sociedade capitalista que se pauta em uma estrutura de exploração que produz e reproduz desigualdades, se guiando pelo objetivo de obtenção e acumulação de lucro engendrando proporções de mercantilização de direitos e serviços (RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016; SILVA; MALINOSKI, 2017).

Em decorrência deste modo de sociedade, a educação também é permeada por estes princípios, pautando-se no cenário político e econômico do país, em consonância com os interesses e necessidades de cada época, e com isto, a educação é afetada diretamente. Pois ao se inserir dentro das necessidades da sociedade, a mesma se insere na lógica de perpetuação e reprodução do sistema capitalista, perdendo de vista seu objetivo central que é uma educação emancipadora (SILVA; MALINOSKI, 2017; RAFAEL; RIBEIRO; SEGUNDO, 2016; ANTUNES, 2012).

Porém, como salienta Mészáros (2005, p. 27), a mudança não parte apenas do lado educacional, “é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”, envolvendo todo o quadro social e econômico.

É preciso considerar que a escola é situada em uma sociedade de classes, marcada pela desigualdade social, que reproduz as relações de dominação e preconceitos, mas que também se configura como um espaço privilegiado de apropriação do conhecimento socialmente acumulado e da crítica social (SOUZA, 2010). Partindo deste pressuposto é que se pode refletir e analisar sobre como estas práticas, ou esta formação dos alunos, tem tencionado a realidade e os contextos que têm se inserido.

Isto implica em dizer do caráter higienista, elitista e adaptacionista, voltado para o saneamento físico e moral que a Psicologia possuía quando do seu início no Brasil

(SILVA; HAI, 2011). De acordo com Meira e Facci (2004, p. 122), “a Psicologia carrega em si as marcas a-históricas e conservadoras da sociedade que lhe deram origem, visto que se institui como ciência no momento histórico no qual a burguesia, consolidada no poder”.

É, portanto, imprescindível falar da constituição da Psicologia e da Educação enquanto campo profissional, para buscar a compreensão de construção e de interpretação de concepção de homem, o considerando como produto e produtor de realidade, sendo um ser determinado histórico e socialmente.

Para esgotar as determinações do objeto de pesquisa, é importante analisar como a formação dos estudantes dos Cursos de Psicologia tem se desenvolvido de modo a pensar sua configuração histórica e contextual do país. Além disso, precisa-se analisar esta formação voltada para a área da Educação levando em consideração a história e percurso do profissional de Psicologia, como processo particular de construção/constituição para, então, pensar as suas consequências no campo Educacional.

Outro aspecto importante a ser salientado é que no decorrer da análise do objeto investigado, buscou-se fazer um exame racional dos fenômenos/processos de modo a torná-los conscientes⁸, trazendo à tona seus fundamentos, condicionamentos e os seus limites. Intentou-se aqui não apenas descrever o objeto de estudo construindo modelos explicativos pautados por hipóteses que apontam para relações de causa/efeito, mas sim “ir além da aparência fenomênica, imediata e empírica” do objeto, sendo crucial a apreensão da essência do mesmo, ou seja, apreender a estrutura e a dinâmica do objeto (PAULO NETTO, 2009, p. 5).

Partindo da aparência, então, deve-se alcançar a essência do objeto estudado, compreender sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial. Sendo a abstração uma capacidade intelectual que permite o isolamento e a investigação de suas particularidades, extraíndo deste elemento suas múltiplas determinações, mediante a saturação da análise. Desta forma, “apreender um fenômeno como síntese de múltiplas determinações significa, em última instância,

⁸ Conscientes: palavra utilizada para falar da relação entre o sujeito e objeto. “O mundo objetivo é que será captado pelos sentidos e representado pela consciência, a quem compete torná-lo cognoscível ao sujeito, de sorte que as sensações, as ideias, os conceitos, não emanam da consciência a partir dela mesma, mas da relação ativa que se institui entre sujeito e objeto, entre o homem e a natureza” (MARTINS, 2013, p. 118).

apreendê-lo no complexo de relações que comportam sua existência objetiva” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 226).

Ao capturar sua estrutura e dinâmica por meio de procedimentos analíticos e operando sua síntese, o pesquisador reproduz no plano do pensamento este movimento de apreensão viabilizado pelo método, reproduzindo no plano ideal a essência do objeto investigado (PAULO NETTO, 2009).

A utilização da teoria do MHD, como aponta Frigotto (2010), seria como adotar uma postura, uma concepção de mundo, pois permite a apreensão do radical (que vai à raiz) da realidade, e enquanto práxis ou seja, uma unidade teórico e prática na busca da transformação e de novas sínteses do conhecimento e da realidade histórica.

O princípio de adotar esta abordagem teórica como forma de interpretar a realidade, os fatos e os contextos se justifica a partir da compreensão que é mediante a utilização desta, para entender a dinâmica e o movimento do fenômeno estudado, possibilitando a apreensão do real. Objetiva-se, desta forma, evitar pairar o olhar sobre o fenômeno pautado pela pseudoconcreticidade, enfatizando a emersão dialética do fenômeno. Para isso é necessário haver um esforço no sentido de buscar e perceber as contradições, além de se discutir e reflexionar o que está posto (PAULO NETTO, 2009).

Fundamentado nesta teoria, acredita-se na oportunidade de entender o contexto histórico e social da realidade estudada, possibilitando assim a compreensão e o desvelamentos dos processos presentes no fenômeno investigado.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

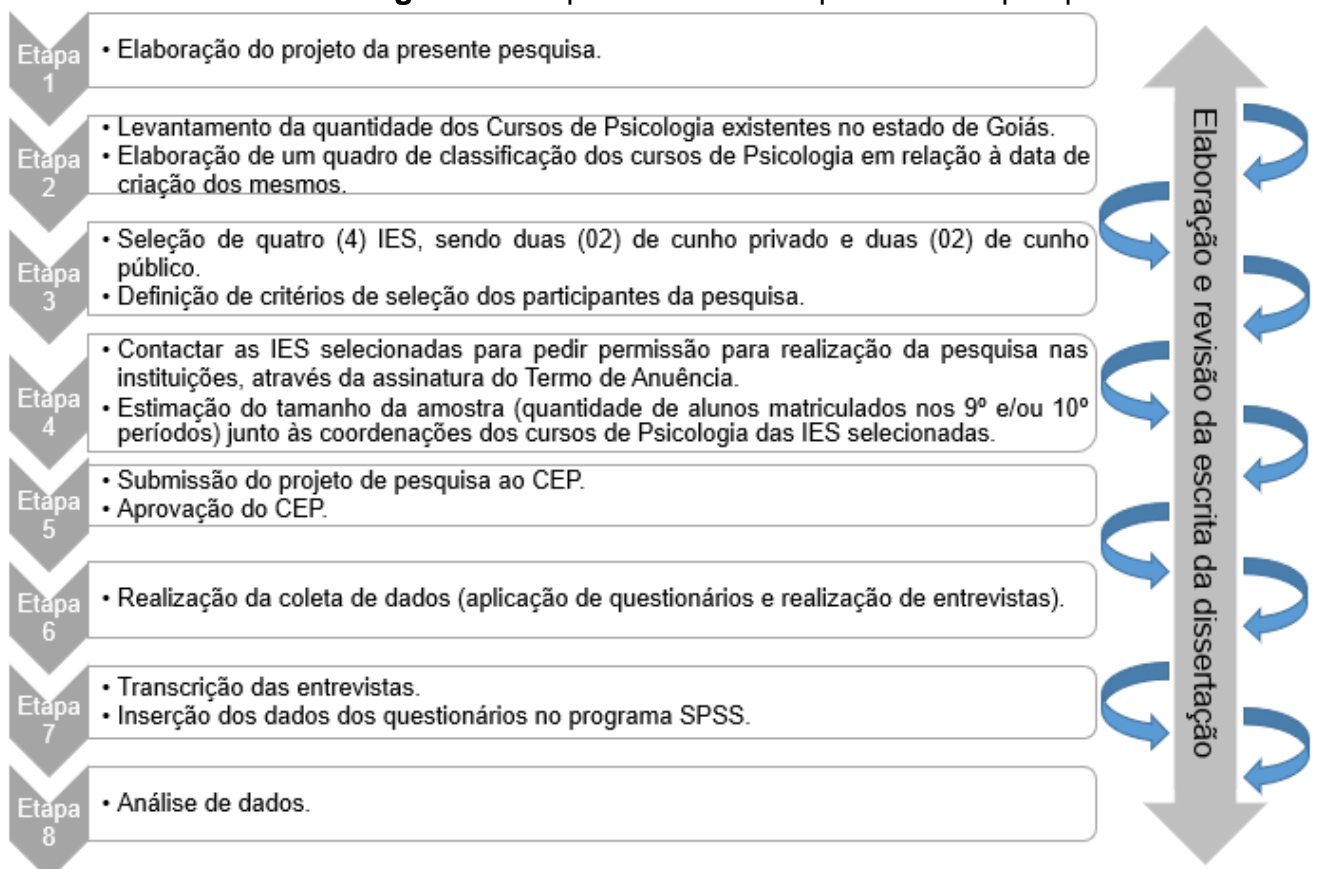
Neste subtópico serão descritos os procedimentos metodológicos que foram utilizados no decorrer o presente estudo. O qual se caracteriza como um estudo de campo uma vez que os dados foram coletados junto aos indivíduos participantes por meio da utilização de questionários e entrevistas semiestruturadas (FONSECA, 2002).

Foram buscadas informações diretamente com os participantes da pesquisa, possibilitando que a pesquisadora entrasse em contato com a realidade dos mesmos, uma vez que o ato de pesquisar, mediante a perspectiva do MHD, traz a necessidade de diálogo com a realidade que deseja-se investigar com um olhar atento e embasado em uma perspectiva crítica.

A pesquisa se caracteriza como uma tentativa de aproximação da trajetória formativa e as experiências dos alunos dos Cursos de Psicologia, visando compreendê-las na sua dinamicidade dialética.

De forma sintetizada, na Figura 1, está representado o resumo da estrutura metodológica utilizada, ilustrando as etapas e o escopo da pesquisa, de modo a favorecer a compreensão, de forma geral, sobre o processo percorrido durante a pesquisa.

Figura 1 - Etapas derivadas do processo da pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Como pode-se observar na Figura 1, a estrutura do trabalho foi resumida de modo a representar, simplificada, os passos da pesquisa, mas que nem sempre foram seguidos cronologicamente, como o próprio pressuposto teórico-metodológico do trabalho, a pesquisa e a escrita são processos que emergem dialeticamente, e são construídos e reconstruídos a partir da aproximação do fenômeno estudado, o que envolve uma constante escrita e revisão da mesma.

A pesquisa materialista histórico-dialética, compreende uma constante revisitação e reconstrução da teoria, justamente por envolver o enfoque histórico do

fenômeno, e se tratando de um conhecimento histórico, há que se apontar para a sua provisoriamente e parcialidade, necessitando ser revisitado e reconstruído constantemente (GOMIDE, 2013).

2.2.1 Caracterização da amostra

O Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG-RC, desde a sua criação em 2011, há oito anos, vem desenvolvendo pesquisas referentes à realidade educacional brasileira, e sobre o estado de Goiás, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos dos profissionais que atuam ou irão atuar na área da Educação, bem como formar pesquisadores na área (PPGEDUC, 2019).

Faz-se pertinente dizer que este Programa se estrutura de forma interdisciplinar, comportando a inserção de variados profissionais, desde que se faça uma interlocução com a área maior do programa, que é a Educação.

O Programa de Pós-Graduação em Educação ao qual a pesquisadora está vinculada localiza-se no estado de Goiás. Assim, optou-se por realizar a pesquisa no mesmo estado de modo a conhecer a realidade regional e ampliar os conhecimentos a respeito dos processos formativos dos alunos dos Cursos de Psicologia que, potencialmente, poderão atuar na Educação, tendo em vista que a atuação no âmbito da Educação se configura como um campo de atuação da Psicologia.

Isto posto, para auxiliar a delimitar uma amostra de quais Instituições de Ensino Superior eleger para realizar a pesquisa, elaborou-se um levantamento (Quadro 1), no sítio eletrônico do E-mec, para investigar o número de Cursos de Psicologia existentes no estado de Goiás. Este sítio consiste em uma base de dados do Governo a respeito dos Cursos de Educação Superior no Brasil (E-MEC, 2018).

Quadro 1 - Cursos de Psicologia das Instituições de Ensino Superior de Goiás: por cidade, caráter, ano de criação e modalidade

	IES	Cidade	Caráter	Ano de criação - Grau	
1	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE ANÁPOLIS	Anápolis	Privada	2014 - Bacharel	
2	FACULDADE ANHANGUERA DE ANÁPOLIS		Privada	2005 - Bacharel	
3	FACULDADE ALFREDO NASSER	Aparecida de Goiânia	Privada	2017 - Bacharel	
4	FACULDADE DE ENSINO SUPERIOR DE CATALÃO	Catalão	Privada	2014 - Bacharel	
5	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG-RC)		Pública Federal	2007 - Bacharel e Licenciatura	
6	FACULDADES INTEGRADAS ISGO	Formosa	Privada	2010 - Bacharel	
7	CENTRO UNIVERSITÁRIO ALVES FARIA	Goiânia	Privada	2007 - Bacharel	
8	FACULDADE CAMBURY		Privada	2005 - Bacharel	
9	FACULDADE ESTÁCIO DE SÁ DE GOIÁS		Privada	2011 - Bacharel	
10	FACULDADE UNIDA DE CAMPINAS GOIÂNIA		Privada	2018 - Bacharel	
11	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS		Privada	1973 - Bacharel	
12	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG)		Pública Federal	2006 - Bacharel e Licenciatura	
13	UNIVERSIDADE PAULISTA		Privada	2000 - Bacharel	
14	UNIVERSIDADE SALGADO DE OLIVEIRA		Privada	2012 - Bacharel	
15	FACULDADE DE IPORÁ		Iporá	Privada	2016 - Bacharel
16	FACULDADE SANTA RITA DE CÁSSIA		Itumbiara	Privada	2017 - Bacharel
17	INSTITUTO LUTERANO DE ENSINO SUPERIOR DE ITUMBIARA (ILES/ULBRA)	Privada		2005 - Bacharel	
18	UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS	Jataí	Pública Federal	2007 - Bacharel	
19	CENTRO UNIVERSITÁRIO DE MINEIROS	Mineiros	Privada	2012 - Bacharel	
20	FACULDADE MINEIRENSE		Privada	2011 - Bacharel	
21	INSTITUTO DE ENSINO SUPERIOR DE RIO VERDE	Rio Verde	Privada	2018 - Bacharel	
22	UNIVERSIDADE DE RIO VERDE (UNIRV)		Privada	2002 - Bacharel	
23	FACULDADE MONTES BELOS	São Luís de Montes Belos	Privada	2017 - Bacharel	
Total	23 Cursos de Psicologia no estado de GO	11 cidades	20 Particulares 3 Públicas	VERMELHO - 1 AZUL - 5 LARANJA - 11 VERDE - 6	

- Cursos criados antes de 2000.
- Cursos criados entre os anos de 2000 a 2005.
- Cursos criados entre os anos de 2006 a 2014.
- Cursos criados após o ano de 2015 e/ou que não possuíam turmas formadas.

Fonte: Informações retiradas do site do E-Mec, na data de 08 de maio de 2018. Elaborado pela pesquisadora (2019).

O levantamento foi realizado no mês de maio de 2018, e é importante destacar isto, pois o sítio é constantemente atualizado, exibindo os novos cursos que estão

sendo instituídos, assim, se o levantamento for realizado em outra data, os dados poderão ser diferentes.

Alicerçado nos dados deste levantamento, elaborou-se um quadro o qual foi estruturado pela quantidade de Cursos de Psicologia das IES no estado de Goiás, cidade, caráter, ano de criação e grau de formação dos Cursos. Neste quadro é possível observar que no estado de Goiás possuem onze cidades que ofertam Cursos de Psicologia e tais cursos estão localizados em vinte e três IES.

Em detrimento ao grande número de Cursos de Psicologia no estado de Goiás, criou-se critérios de seleção das IES para comporem a amostra da pesquisa.

Para isto, classificou-se os Cursos encontrados em quatro grupos, sendo eles organizados por data de criação dos Cursos, vinculando-os a grupos nomeados por cores, para facilitar a identificação (grupos: **vermelho**, **azul**, **laranja** e **verde**).

No grupo **vermelho** agrupou-se os Cursos criados antes do ano de 2000. No grupo **azul**, os Cursos criados entre o período de 2000 a 2005. No grupo **laranja**, agrupou-se os Cursos criados no período de 2006 a 2014 e no grupo **verde** agrupou-se os Cursos que foram criados após o ano de 2015 e/ou que ainda não possuíam turmas formadas até a data da realização do levantamento.

Como pode ser observado no Quadro 1, o grupo **vermelho** possui apenas um Curso de Psicologia, no grupo **azul** possui cinco, no grupo **laranja** onze e no grupo **verde**, seis. Totalizando em 23 Cursos de Psicologia no estado de Goiás, sendo que 20 são de IES particulares e apenas três são de IES públicas.

Após a realização do levantamento, optou-se por selecionar dois Cursos do grupo **azul** e dois Cursos do grupo **laranja**, totalizando uma amostra de quatro Cursos do estado de Goiás para a realização da pesquisa.

Como critérios de exclusão para a seleção da amostra, optou-se por desconsiderar os Cursos dos grupos de cores vermelha e verde. Uma vez que o Curso do grupo vermelho possui apenas uma instituição, e que esta poderia se diferenciar bastante nas práticas se comparada aos demais Cursos mais recentes, uma vez que tal Curso possui extenso percurso formativo haja vista que sua criação no ano de 1973.

Considerou-se a exclusão dos Cursos dispostos no grupo verde devido a suas recentes institucionalizações, o que tem como consequência o fato de ainda não possuírem turmas formadas, visto que impossibilitaria a coleta de dados considerando que os alunos neles matriculados ainda não teriam tido a oportunidade de articulação

e atuação nos campos de estágio, por exemplo, sendo este um dos pontos a serem investigados na presente pesquisa. Outro critério de exclusão aplicado na pesquisa foi a não seleção de mais de uma IES na mesma cidade.

Como critérios de inclusão dos Cursos, optou-se por definir que a coleta de dados seria realizada com quatro Cursos de Psicologia, sendo dois Cursos de IES privadas e dois Cursos de IES públicas. Outro critério de inclusão da amostra foi a consideração de realizar a pesquisa em apenas uma IES por cidade. Por fim, o último critério utilizado foi que as IES seguissem os critérios anteriores e que fossem selecionadas de modo aleatório pela pesquisadora.

As IES selecionadas para participação na pesquisa foram: duas instituições de cunho privado: Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES/ULBRA), localizada na cidade de Itumbiara; e Universidade de Rio Verde (UniRV), localizada na cidade de Rio Verde. E duas instituições de cunho público federal: Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), localizada na cidade de Catalão; e Universidade Federal de Goiás (UFG), localizada na cidade de Goiânia.

Após a seleção das IES, entrou-se em contato com cada instituição via e-mail para solicitar a permissão do desenvolvimento da pesquisa naquele espaço e para que fosse assinado o Termo de Anuência (TA) pelos responsáveis das IES.

Após as assinaturas dos termos, deu-se início ao processo de submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFG-RC, somente após os trâmites do CEP e da aprovação do projeto de pesquisa que realizamos as entrevistas e a aplicação dos questionários com os participantes.

O projeto de pesquisa foi inserido na Plataforma Brasil, no mês de setembro de 2018, com data de aprovação em fevereiro de 2019 e possui o número do Parecer consubstanciado: 3.137.253, e tem como número de protocolo o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE): 03151018.7.0000.8409, conforme apresentado no Anexo A.

Como participantes da pesquisa, optou-se por selecionar os alunos dos Cursos de Psicologia do último ano - 9º e/ou 10º períodos - das quatro IES selecionadas, a partir dos dados retirados do E-mec (E-MEC, 2018), como pode ser observado no Quadro 1.

Optou-se por escolher os estudantes do último ano da graduação em Psicologia por acreditar que, ao final do Curso, os estudantes tiveram um percurso de formação maior, com mais experiências na sua trajetória na graduação, o que considera-se ser

essencial para que eles conseguissem falar sobre suas experiências formativas e como se constituía sua atuação dentro do âmbito da Educação.

Neste sentido, os critérios de inclusão dos participantes da pesquisa para responder os questionários foram: os participantes da pesquisa deveriam ser alunos matriculados nos Cursos de Psicologia das IES selecionadas e estarem cursando o último ano do Curso (9º e/ou 10º período). Os critérios de exclusão foram: os participantes da pesquisa não poderiam ser alunos dos Cursos de Psicologia de IES não selecionadas; eles também não deveriam estar cursando entre o 1º e o 8º períodos dos Cursos de Psicologia das IES selecionadas.

E os critérios de inclusão para selecionar os estudantes para participarem das entrevistas foram: estar cursando o último ano (9º e/ou 10º período) dos Cursos de Psicologia das IES selecionadas, responder o questionário da presente pesquisa, se dispor a dar a entrevista caso fosse aleatoriamente selecionado pela pesquisadora.

Anterior à aplicação dos questionários e da realização das entrevistas foram entregues os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os estudantes, para registrar a concordância ou não, de participar da presente pesquisa, termos os quais estão adicionados ao final do trabalho (Apêndices A e B).

Os mesmos foram entregues em duas vias, sendo uma da pesquisadora e a outra do participante. Neste momento os estudantes foram esclarecidos a respeito da pesquisa, sua finalidade, riscos e benefícios, sendo explicado também que a participação dos mesmos se daria de forma anônima, gratuita, voluntária e que poderiam recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

O tamanho da amostra, inicialmente, estava estimado em 243 alunos. Esta quantidade de estudantes foi estabelecida junto às coordenações dos Cursos de Psicologia das IES selecionadas. A aplicação dos questionários seria realizada com estes 243 alunos e a realização das entrevistas seria feita com três alunos de cada instituição selecionada, totalizando 12 alunos entrevistados.

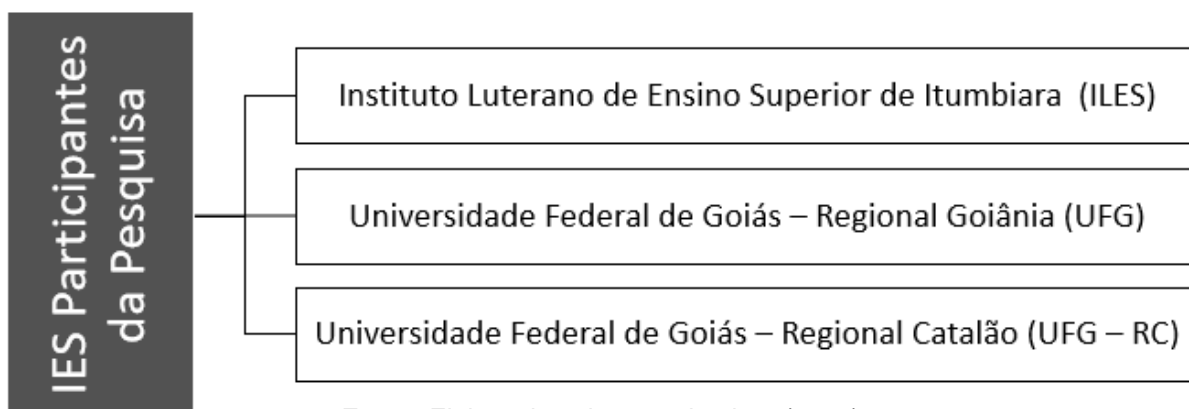
No entanto, quando da necessidade de ir a campo para realizar a coleta de dados, deparou-se com uma realidade adversa. A quantidade de alunos repassados pelas coordenações não correspondia aos alunos presentes no dia de aplicação dos questionários e da realização das entrevistas. Houve ainda a impossibilidade de contactar a IES de Rio Verde para marcar a data de coletar os dados. Como o TA foi assinado em 2018, o mesmo foi assinado por um diretor, porém no ano seguinte, tinha

sido alterado o diretor e não conseguimos entrar em contato com ele para marcar a data da coleta de dados. Desta forma, a pesquisa não foi realizada nesta instituição.

Outra dificuldade encontrada, para além das citadas anteriormente, é que a estruturação do Curso de Psicologia é distinta entres as IES selecionadas. Assim, nem sempre todos os alunos do último ano - 9º e/ou 10º períodos - frequentam as mesmas disciplinas, o que demandou ajustes uma vez que a pesquisadora teria que se deslocar a diferentes municípios e realizar a coleta de dados somente nos espaços físicos das IES, como recomenda o CEP.

Portanto, a amostra da pesquisa se restringiu à participação de alunos dos Cursos de Psicologia das IES Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES/ULBRA), Universidade Federal de Goiás (UFG) e Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão (UFG-RC), como está representado no Figura 2.

Figura 2 - IES Participantes da Pesquisa



Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

No tópico a seguir será abordado um pouco sobre a estrutura e aspectos gerais de cada um dos três Cursos selecionados, fazendo uma breve caracterização.

2.2.1.1 Caracterização dos Cursos das IES selecionadas

2.2.1.1.1 *Curso de Psicologia no Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara*

O **Curso de Psicologia no Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara** foi instituído no ano de 2005. O grau de formação oferecido é somente o Bacharel, o qual sua forma de ingresso é semestral (ILES/ULBRA, 2005).

O Curso tem uma duração de cinco anos, com uma carga horária de 4052 horas, em que se exige 108 horas de atividades complementares⁹. O Curso é de modalidade presencial, com aulas noturnas de segunda à sexta-feira e aos sábados no período diurno (ILES, 2013). O Curso desta instituição tem como objetivo:

Ser um centro de referência e excelência na formação de psicólogos atendendo profissionalmente às expectativas e necessidades local e regional, visando à saúde do ser humano e à qualidade de vida, por meio do ensino, pesquisa e extensão, formando profissionais, que, como cidadãos, sejam capazes de atuar com consciência ética e crítica, competência teórico-prática e responsabilidade social (ILES, 2013).

Seus estágios estão voltados para as seguintes áreas: Psicologia e Processos de Prevenção e Promoção da Saúde (I e II); Psicologia e Processos Educativos (I e II); Psicologia e Processos de Gestão (I e II); totalizando 136 horas ao final do seus dois semestres (ILES/ULBRA, 2005). Porém, os alunos devem fazer uma opção de qual ênfase deseja estudar, e cumprir, neste sentido, ambos os semestres na mesma ênfase. Assim, nem todos os alunos possuem contato com todas áreas de formação ofertadas pela instituição.

A partir da leitura da matriz do curso de Psicologia da IES ILES¹⁰, disponível no site da IES, foi possível observar algumas disciplinas que abordam o estudo da Psicologia vinculada às questões escolares, essas disciplinas são: Psicologia Escolar (I e II); Estágio Básico II - Foco Escolar; Estágio Específico - em Psicologia e Processos Educativos (I e II). Porém não foi possível analisar se elas são de caráter obrigatório (que todos os alunos têm que cursar), ou se são optativas (que os alunos escolhem se querem fazer ou não), pois não possuía esta informação neste documento.

2.2.1.1.2 Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás

O Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás em Goiânia foi instituído no ano de 2006. São ofertados dois graus de formação, o Bacharel, e o

⁹ As atividades complementares “compreendem a participação em eventos diversos (seminários, congressos, conferências, cursos), apresentação de trabalhos e outras atividades no campo da Psicologia, das demais ciências, da cultura e das artes” (UFG, 2006, p. 25).

¹⁰ Disponível em: <https://www.ulbra.br/itumbiara/graduacao/presencial/psicologia/bacharelado/matriz>. Acesso em: abr. 2020.

Bacharel e Licenciatura, sendo que para cursar a licenciatura o aluno deve fazer esta opção ao final do segundo período. A forma de ingresso é anual (UFG, 2006).

Ele tem uma duração de cinco anos, com uma carga horária para Bacharel de 4856 horas, e para Bacharel e Licenciatura são exigidas 5089 horas de carga horária, das quais se exigem 200 horas de atividades complementares (UFG, 2006).

Sendo de modalidade presencial, o turno de funcionamento é integral, com aulas e outras atividades no vespertino e noturno (UFG, 2006). O Curso de Psicologia nesta IES pretende:

Oferecer uma formação sólida, rigorosa e consistente que dê condições para seus alunos, no transcorrer do Curso e no seu futuro como pesquisadores e profissionais, enfrentarem de forma consciente e crítica as vicissitudes do indivíduo emergentes na Sociedade Brasileira. Ao mesmo tempo, procura não esquecer as demandas regionais de intervenção humana, social e profissional em Psicologia (UFG, 2006).

Os estágios desta IES estão voltados para as seguintes áreas: Psicologia e Processos Clínicos (I e II); Psicologia e Processos Psicossociais (I e II); e, Estágio Supervisionado em formação do Professor de Psicologia (I e II), totalizando uma carga horária de 640 horas ao final dos dois semestres de estágios no Bacharel e um total de 1.040 horas para os graus de Bacharel e Licenciatura (UFG, 2006).

Em relação à formação do professor de Psicologia, a UFG, em seu PPP, salienta que as disciplinas obrigatórias para que desejar cursar a licenciatura são: Psicologia da Educação (I e II); Políticas Educacionais; Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação; Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico; Cultura, Curricular e Avaliação e, Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) (I e II) (UFG, 2006).

Para além das disciplinas ofertadas na licenciatura, há apenas uma outra disciplina que aborda a questão da Psicologia vinculada às questões escolares, que é a disciplina de Psicologia Escolar, que é obrigatória aos alunos que fazem a ênfase Psicologia e Processos Psicossociais, ou seja, não há uma matéria que vincule as questões da Psicologia à Educação, que seja obrigatória para todos os alunos que passam pelo curso (UFG-GOIÂNIA, 2006).

Na Licenciatura no curso de Psicologia da UFG, os alunos de estágio e TCC desenvolvem suas atividades sob a supervisão de uma única professora.

2.2.1.1.3 *Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão*

O **Curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão** começou a funcionar no ano 2007. Em Catalão também são ofertados os dois graus de formação, Bacharel, e Bacharel e Licenciatura, sendo que no terceiro período do Curso, o aluno poderá optar por uma modalidade ou cursar as duas. A forma de ingresso é anual (UFG-CATALÃO, 2007).

Tendo uma duração de cinco anos, com uma carga horária para Bacharel de 4000 horas, das quais 200 horas são de atividades complementares, e para Bacharel e Licenciatura são exigidas 5096 horas de carga horária, das quais 250 horas são de atividades complementares (UFG-CATALÃO, 2017).

O Curso é de modalidade presencial. Com turno de funcionamento integral, com aulas e outras atividades no período matutino, vespertino e noturno (UFG-CATALÃO, 2007). O Curso de Psicologia de Catalão aponta que a formação:

[...] Visa possibilitar uma compreensão ampla da complexidade do ser humano e desenvolver habilidades e competências específicas do psicólogo e do pesquisador em Psicologia, que serão desenvolvidas por meio de um conjunto significativo de conteúdos e estratégias de ensino (UFG-CATALÃO, 2017).

Os estágios desta IES estão voltados para as seguintes áreas: Psicologia e Processos Clínicos (I e II); Psicologia e Processos Psicossociais (I e II); e, Formação do Professor de Psicologia (I e II), totalizando uma carga horária de 256 horas ao final dos dois semestres de estágios no Bacharel e um total de 656 horas para o grau de Bacharel e Licenciatura (UFG-CATALÃO, 2017).

Em relação à formação do professor de Psicologia, a UFG-RC, em seu PPP, salienta que as disciplinas obrigatórias para que desejar cursar a licenciatura são: Fundamentos Filosóficos e Sócio-Históricos da Educação; Psicologia da Educação (I e II); Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); Políticas Educacionais no Brasil e, TCC (I e II) (UFG-CATALÃO, 2017).

Para além das disciplinas ofertadas na licenciatura, há apenas duas outras disciplinas que abordam a questão da Psicologia vinculada às questões escolares, as quais são: Psicologia Escolar, que é obrigatória para todos os alunos que passam pelo curso e, Tópicos em Saúde: Educação e Trabalho, que é obrigatória aos alunos que fazem a ênfase Processos Psicossociais (UFG-CATALÃO, 2007).

A Licenciatura no curso de Psicologia da UFG-RC divide os alunos de estágio e TCC perante a distribuição entre 3 professores, sendo que os alunos optam pelos professores, porém os mesmos são selecionados a partir da sua média global no curso. Podendo esses três professores adotar metodologias diferenciadas.

2.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

2.3.1 Questionário

O questionário (Apêndice C) possui questões que visam abordar a formação e atuação dos participantes da pesquisa no âmbito da Educação, de forma mais abrangente, para se ter uma noção geral a respeito da trajetória acadêmica dos participantes da pesquisa, seja em atividades de ensino, extensão, pesquisa e estágio.

Foi proposto que a aplicação dos questionários fosse realizada na própria IES, em sala de aula, biblioteca, laboratórios de pesquisa ou em outros espaços disponibilizados pelas próprias instituições.

Posteriormente, os dados colhidos a partir do uso do questionário foram dispostos na forma de quadros e tabelas os quais estão localizados na sessão de discussão e análises.

Para a realização das análises dos questionários utilizou-se o *Statistical Package for the Social Sciences* ou Pacote Estatístico para as Ciências Sociais (SPSS) para *Windows*®, versão 2.0, o qual apresenta a interface ilustrada na Figura 3. Este é um *software* de manipulação, análise e apresentação de resultados (MAROCO, 2007).

Apesar do programa ter sido criado no início dos anos 80, para manejar dados que geralmente são produzidos na área das Ciências Sociais e Humanas, hoje ele está sendo utilizado em todas as áreas do conhecimento (MAROCO, 2007).

Ele possui uma interface bastante semelhante ao *Microsoft Office Excel*. E os arquivos que o programa gera podem ser editados e salvos como um arquivo de projeto do SPSS ou como um arquivo do Excel (VIDAL, 2016).

A inserção dos dados neste programa surge com a finalidade de poder mostrar quantidade máxima de dados possíveis, de modo a permitir uma visão da totalidade

dos elementos encontrados. Buscou-se manter a fidelidade dos dados, unindo respostas as quais possuíam extrema semelhança entre si.

Figura 3 - Inserção de dados no SPSS

Conjunto_de_dados inicial - IBM SPSS Statistics Editor de dados

Arquivo Editar Visualizar Dados Transformar Analisar Marketing direto Gráficos Utilitários Janela Ajuda

Visível: 46 de 46 variáveis

	Instituição	Período	Ano_ingresso	Grau	Ênfase_optada	Idade	Gênero	Estado_Civil	Possui_filhos	Outra_Formacao	Cor_raca_aut...	Papel_profissional_psicologia_e...	No_Curso_alguma_disciplina_psi...	Tipo_Componente_Curricular	Atividade_Academica_Psic...	Conteudos_abordados	Considera_conteudo_con...	Contato_com_escola_d...	Atividade_ligada...	Publico_alvo...	Qtde_publico...	Atvd_deser...	Linha_referenc...
1	1	01	99	01	01	06	01	02	00	00	01	01	02	01	01	03	01	01	01	03	01	02	01
2	1	01	03	01	02	02	02	01	00	00	01	10	03	01	00	99	98	01	01	01	01	02	02
3	1	01	03	01	03	02	02	01	00	00	01	10	03	01	02	02	02	01	02	06	05	03	03
4	1	01	04	01	00	03	02	02	99	01	03	10	03	01	03	03	03	01	06	01	01	02	04
5	1	02	99	01	99	02	99	01	00	00	03	10	04	01	01	05	08	01	01	07	04	04	99
6	1	01	99	01	01	04	02	01	00	00	01	10	03	01	03	18	05	01	01	01	01	02	05
7	1	01	03	01	04	02	02	01	00	00	01	04	03	01	04	03	05	01	07	06	07	05	06
8	1	01	03	01	00	02	02	01	00	00	01	05	04	01	00	99	98	01	01	01	04	02	06
9	1	01	03	01	02	02	02	01	00	00	01	02	03	01	03	20	06	01	01	08	01	02	07
10	1	01	99	01	99	02	02	01	00	00	03	10	03	01	03	07	05	01	08	09	02	02	02
11	1	01	03	01	99	03	02	01	00	00	01	04	03	01	00	99	98	01	01	01	01	02	08
12	1	01	03	01	01	02	02	01	00	01	03	10	03	01	00	03	05	01	01	01	01	02	02
13	1	02	02	01	05	02	02	01	00	00	01	05	03	01	03	29	08	01	08	08	99	02	09
14	1	01	03	01	02	02	02	01	00	00	03	04	03	01	00	03	08	01	01	01	01	02	10
15	1	02	05	01	06	02	02	01	00	00	01	10	04	01	00	99	98	01	10	01	04	02	01
16	1	02	02	01	07	02	99	01	00	00	01	10	05	01	00	05	08	01	01	08	04	02	02
17	1	01	03	01	01	02	02	01	00	00	01	10	03	01	03	09	08	01	01	01	01	02	02
18	1	02	02	01	06	09	02	02	01	00	01	10	06	01	03	03	03	01	01	01	01	02	11
19	1	01	03	01	99	02	02	01	01	00	01	06	07	01	99	99	98	01	01	01	01	02	01
20	1	01	02	01	99	02	02	02	01	01	01	10	04	01	03	10	09	01	03	01	05	03	01
21	1	01	99	01	99	02	02	99	00	00	03	10	04	01	03	11	05	01	01	01	04	02	02
22	1	02	02	01	06	09	02	02	01	00	01	10	06	01	03	03	03	01	01	01	01	02	11

Visualização de dados Visualização da variável

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Posterior à inserção dos dados no programa é possível acessar às funções dos menus e realizar as análises desejadas, bem como gerar gráficos, tabelas e quadros (VIDAL, 2016).

Para este trabalho, foram utilizadas 46 variáveis, as quais estão correlacionadas às questões pertencentes aos questionários. E para a elaboração das tabelas empregou-se as funções “estatísticas descritivas”, “frequência” e “tabela de referência cruzada”.

Quando se cria as tabelas, é possível observar as respostas dos indivíduos da pesquisa cadastradas no programa, e também as frequências das respostas. A frequência é o que caracteriza a ocorrência das respostas.

2.3.2 Entrevista semiestruturada

A entrevista possui questões que tratam da formação e atuação dos participantes da pesquisa, porém buscou-se maior profundidade nas informações das entrevistas, visto que se dá maior abertura (e possibilidades investigativas) para os sujeitos com este tipo de procedimento de coleta de dados.

Realizou-se a entrevista baseada em um roteiro semiestruturado (Apêndice D) e solicitou-se a permissão para realizar a gravação em áudio. Após a realização das entrevistas, elas foram transcritas, na íntegra, de acordo com o conteúdo gravado. Propôs-se também que a realização das entrevistas fosse feita na própria IES, em consultórios das clínicas-escola, biblioteca, laboratórios de pesquisa ou em outros espaços disponibilizados pelas próprias instituições.

Ao todo, as entrevistas tiveram uma duração de 06 horas e 19 minutos. O tempo médio das entrevistas foi de 47 minutos e 37 segundos.

A seguir daremos início à parte de revisão teórica do trabalho abarcando concepções históricas e teóricas a respeito da presente pesquisa, abordando diretamente os campos da Educação e da Psicologia.

3 A TRAJETÓRIA DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA NO BRASIL E SUAS INTERLOCUÇÕES

Neste capítulo serão abordadas questões que concernem à constituição do Campo Educacional Brasileiro, bem como aspectos que tangenciam a constituição da Psicologia enquanto Ciência e Profissão no Brasil.

Buscou-se então, fazer este percurso histórico para possibilitar uma leitura da totalidade da realidade estudada, para posteriormente adentrar ao objeto de pesquisa, que é a formação dos estudantes dos Cursos de Psicologia, para atuação dentro do contexto escolar.

De início se faz necessário apontar que “investigar a formação em Psicologia é discutir a formação de profissionais que, em seu exercício profissional, lidarão obrigatoriamente com seres humanos” (CAMPOS, 2014, p. 16).

Sendo essencial se discutir as concepções de formação que tangenciam a Psicologia, bem como os aspectos éticos e políticos que estão envolvidos neste campo, uma vez que, a Psicologia pode se tornar, através de suas práticas, uma forma de instrumentalizar a manutenção ou a transformação da realidade vigente (CAMPOS, 2014).

Este olhar também é essencial para se analisar a constituição do campo educacional uma vez que, conforme aponta Gomide (2013):

Considerando que a educação, enquanto prática social, é resultante das determinações econômicas, sociais e políticas, atuando na reprodução da ideologia dominante, como também reproduzindo as contradições que dinamizam as mudanças e possibilitam novas formações sociais (GOMIDE, 2013, p. 135).

A Educação é também, portanto, tomada como campo de manutenção e transformação da realidade vigente. E para que a Educação seja, de fato, transformadora, exige-se um comportamento politicamente engajado (GOMIDE, 2013).

Após o percurso histórico de constituição de ambas as áreas, buscou-se pensar então sobre suas possíveis articulações, e investigar como a Psicologia têm se inserido no campo educacional.

3.1 A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO

O Brasil durante o processo de colonização, no contexto da expansão econômica europeia, sofreu um processo prolongado de exploração. A metrópole criava mecanismos para manter seu monopólio, com uma finalidade extremamente lucrativista, o que afeta o modo de ser em sociedade e incrementa sua ideologia por meio da religião, a qual toma posição de legitimar a exploração da colônia (ANTUNES, 2012).

Havia a preocupação com os índios, especialmente em relação ao trabalho e à aculturação, bem como havia uma preocupação com o controle das emoções, buscava-se a resolução para os problemas da colônia, problemas cuja as causas eram, em geral, de ordem moral (ANTUNES, 2012).

A Educação também surge como preocupação ligada aos interesses metropolitanos, quer assumindo um papel de difusão da ideologia dominante, quer como responsável pela formação de pessoas destinadas ao cumprimento de cargos da organização da empresa colonial (ANTUNES, 2012).

Pode-se dizer que as “necessidades impostas pela realidade exigiram soluções que, ao mesmo tempo que almejando a manutenção da ordem estabelecida, também se constituíam em forças impulsionadoras [...] em direção ao futuro” (ANTUNES, 2012, p. 22), ou procuram, por outra via, colocar em questão o *status quo*, buscando por uma nova ordem.

No Brasil, a Companhia de Jesus exerceu grande papel no que concerne à criação de um sistema de ensino, operando na forma de um monopólio da Educação nos dois primeiros séculos de colonização do país. Atuando fortemente com um plano que envolvia o aprendizado do português, a doutrinação cristã, o aprendizado profissional e agrícola, a retórica e o latim para as pessoas que poderiam buscar a realização de estudos superiores na Europa, com o intuito de promover a sujeição do povo, a conversão à religião católica e a disciplinarização moral e intelectual (SAVIANI, 2011; ARANHA, 1996).

A Companhia de Jesus deu início à elaboração de um plano geral de estudos, que seria implementado em todos os colégios da Ordem no mundo todo, este plano ficou conhecido como *Ratio Studiorum* (o método pedagógico dos jesuítas), o qual

tinha por objetivo uniformizar a organização e o funcionamento dos colégios (SAVIANI, 2011).

O *Ratio Studiorum* possuía um caráter universalista, pois todos os jesuítas adotavam este método de ensino, e elitista já que ele se destinava aos filhos dos colonos, não dando abertura para o ingresso dos indígenas (SAVIANI, 2011). Os índios também eram educados, porém focalizava-se a doutrinação e catequização dos mesmos, como traz Aranha (1996):

As primeiras escolas reúnem os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica é separar os “catequisados” e os “instruídos”. A ação sobre os índios se resume na cristianização e pacificação, tornando-os dóceis para o trabalho. Com os filhos de colonos, porém, a educação tende a ser mais ampla (ARANHA, 1996, p. 101).

No período da Idade Média até o final do século XV predominou o modelo de ensino chamado *modus italicus*, seu nome é originário do método utilizado nas regiões italianas. O mesmo tinha por características não seguir um programa estruturado previamente e nem se vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina, sem a necessidade de preencher nenhum pré-requisito. Este método pressupunha a presença de um preceptor e um conjunto de discípulos, independente das diferenças de níveis de formação ou idades dos mesmos. Quando se observava a presença de diferenças entre os estudantes, levava-se os mais adiantados para acompanhar os discípulos em fase de iniciação (SAVIANI, 2011).

A partir do início do século XVI, o *modus italicus* foi sendo gradualmente suplantado pela orientação do *modus parisiensis*, método o qual tem sua origem na França. Ele é caracterizado pela divisão dos alunos por classes, de acordo com a idade e nível de instrução, a classe era regida por um professor, o ensino partia de aspectos básicos, com a preleção dos assuntos a serem estudados. Além de incluir a realização de exercícios escolares que tinham como objetivo de incentivar, no processo de aprendizagem, os recursos dos alunos, bem como utilizava mecanismos de incentivo ao trabalho escolar. Tais métodos de incentivo se tipificavam pela aplicação de castigos corporais, prêmios, condecorações, além da utilização da denúncia ou delação dos ocorridos (SAVIANI, 2011).

Como indica Saviani (2011), pode-se considerar que o *modus parisiensis* compreende o embrião da organização do ensino que viria a constituir a escola moderna, a qual pressupõe a existência de classes homogêneas, edifícios próprios para a instituição escolar, como também as progressões no nível de escolarização. E

os jesuítas, ao estudarem na Universidade de Paris, adotaram tal método em todas as suas instituições de ensino.

O currículo escolar brasileiro na época do *Ratio* estava voltado para o oferecimento de cinco disciplinas: “retórica, humanidades, gramática superior, gramática média, e gramática inferior” (SAVIANI, 2011, p. 56). E a formação prosseguia com os Cursos de Teologia e Filosofia, o que na época era chamado de ensino superior. O currículo desses Cursos abrangia a introdução às Ciências, Cosmologia, Psicologia, Física, Metafísica e a Filosofia Moral, e se limitavam à formação de padres. Nesse sentido, no período colonial, era possível observar o predomínio de Cursos na área das humanidades.

As ideias pedagógicas presentes no *Ratio Studiorum* podem ser identificadas como pedagogia tradicional, em que se prevalece uma visão essencialista de homem, o qual é concebido ser humano imutável e de caráter universal, cabendo à Educação, moldar a existência individual de cada estudante à uma concepção universal de homem (SAVIANI, 2011).

Para além dos aspectos pedagógicos trabalhados pelos jesuítas, é possível destacar sua articulação com o sistema de produção e venda de manufaturas (predominantemente agrícolas) que se destinava ao mercado europeu, o que demonstra uma articulação com as regras do capitalismo que estava ascendendo, que se baseava em um grande patrimônio, tais como colégios, seminários, igrejas, fazendas, engenhos entre outros, cabendo aqui destacar a exploração indígena aos interesses da Coroa portuguesa (SAVIANI, 2011). E por se tratar de uma sociedade que era agrária e escravista, não era interessante fomentar a Educação para a massa de iletrados, estando as mulheres e os mestiços fora do foco educacional (ARANHA, 1996).

Os indivíduos que buscavam uma formação para além das oferecidas no país, que estavam intimamente ligadas às questões religiosas, como as profissões liberais, tinham que se dirigir às Universidades europeias como a de Coimbra (Portugal) e a de Montpellier (França). Com isto, os indivíduos desempenharam papel importante no alargamento de possibilidades, trazendo aspirações para a civilização urbana mais avançada, germinando ideais políticos e sociais que demonstravam insatisfação com a situação em que o país se encontrava (ARANHA, 1996).

Outro aspecto que impacta a tradição colonial foi a invasão de Pernambuco pelos holandeses, povo o qual buscava quebrar esta uniformização do pensamento brasileiro que havia sido estabelecido pela Companhia de Jesus (ARANHA, 1996).

Com o questionamento das práticas jesuítas envolvendo a mão de obra indígena, passou a haver críticas em relação a eles, gerando conflitos. Pela questão política, Portugal e a Espanha começaram a se colocar contra os jesuítas, culminando na expulsão dos mesmos do país em 1759, movimento que teve figura importante o Marquês de Pombal (SAVIANI, 2011).

O século XVII foi marcado pela influência iluminista, demonstrando ao mesmo tempo um contraste entre a atmosfera religiosa e a visão racionalista, entre o desejo por mudanças e a incumbência das tradições, entre a fé e a ciência (SAVIANI, 2011).

Já no século XVIII, a Europa encarava a crise do Antigo Regime, momento em que há uma luta do absolutismo e o mercantilismo, se opondo aos ideais liberais, que mais tarde culminou nas revoluções burguesas, como a Revolução Gloriosa e a Revolução Francesa. Isto é, houve uma luta entre a visão de mundo feudal, religiosa, aristocrática, “a apropriação privada da terra, então o principal meio de produção, gerou a divisão dos homens em classes” (SAVIANI, 2007, p. 155), em oposição à perspectiva burguesa, liberal, que se propunha a igualdade de direitos e de oportunidades (ARANHA, 1996).

Neste ritmo, ocorreu a Revolução Comercial, bem como a Revolução Industrial, movimentos marcados pela mecanização da indústria, a presença da burguesia e sua busca por poderes políticos (ARANHA, 1996).

A Inglaterra ao antecipar estas alterações econômicas e políticas, investe no desenvolvimento do país, se tornando precursor no que se refere ao capitalismo industrial. Como Portugal ainda possuía diversas colônias, embora não estivesse investindo diretamente na produção de manufaturas no próprio país, se submete à contratos comerciais, acordos econômicos nocivos em troca de proteção, como garantias políticas da Inglaterra. Ao não conseguir acompanhar o desenvolvimento das forças produtivas da Europa, Portugal busca superar esta defasagem pelo fortalecimento do Estado, denotado no despotismo esclarecido. Gestão a qual teve como ministro o Marquês de Pombal, que buscava modernizar o reino, pretendendo manter o absolutismo real e retirar Portugal das dependências inglesas (ARANHA, 1996; SAVIANI, 2011).

Este projeto envolvia o “aproveitamento” da riqueza aurífera encontrada em terras brasileiras, a instalação de indústrias e a dinamização do comércio (interno e externo), a paz política, bem como um investimento na área educacional como no progresso das letras e o progresso científico. De acordo com Saviani (2011), havia uma intencionalidade de aumentar o nível de riqueza e bem-estar.

Os colégios jesuítas foram fechados, organismos políticos e sociais foram submetidos ao poder central, buscou-se anular os conflitos de classe, enobreceu os agentes da indústria e do comércio, retirou-se privilégios de nascimento da nobreza (SAVIANI, 2011).

Com um discurso de modernização do país, vinculou-se a igreja ao Estado, tornando-a independente de Roma, criou-se a medida Real Mesa Censória¹¹, a qual tinha como função a centralização do poder do Estado e também decretou a reforma dos estudos menores e maiores¹² (SAVIANI, 2011).

Os estudos menores, com a reforma, privilegiaram o estudo das humanidades, que correspondia ao nível secundário. O nível primário seria incorporado somente na segunda fase da reforma. Já a reforma dos estudos maiores impactou diretamente na elaboração dos novos estatutos das universidades, além da existência dos Cursos de Teologia, Cânones, Direito e Medicina, mais tarde acrescentando-se os Cursos de Filosofia e Matemática (SAVIANI, 2011).

Fez-se uma crítica ao período em que a universidade estava sob controle jesuítico, introduziram o método experimental incorporando o progresso das investigações empíricas no campo da Medicina, Filosofia e da Matemática, bem como introduziram o método histórico e crítico no âmbito Teológico e Jurídico (SAVIANI, 2011).

Esta reforma dos estudos tinha por objetivo instruir a cultura portuguesa pela ideologia iluminista, sendo indispensável destacar que tal esforço estava ligado aos propósitos políticos. Buscavam uma doutrina política que primava pela concessão ao Estado questões religiosas (regalismo) e o controle centralizado da Educação (SAVIANI, 2011).

¹¹ Foi uma medida criada em 1768, que visava transferir para o Estado a função de fiscalizar as obras que estavam sendo enviadas para publicação, se encarregando também de aprovar o reprovar livros e papeis, e também ficou responsável pela concessão de comercialização e impressão de livros e papeis avulsos (SAVIANI, 2011).

¹² Estudos menores: “ensino primário e secundário”. Estudos maiores: “ensino de nível superior” (SAVIANI, 2011, p. 82-90).

Ponderava-se a Educação para todos, com a justificativa que mesmo as pessoas que possuíam habilidade para os estudos também estavam sujeitas a desigualdades, e com isto, as pessoas menos favorecidas econômica e socialmente, que ministram o sustento dos povos, se deparavam com maiores obstáculos, já que não se tinha uma perspectiva de inserção no ensino superior (SAVIANI, 2011).

A partir disto, cria-se um plano para a instrução pública em que se passa a selecionar mestres, diretor-geral de estudos, planos de estudos e de inspeção, da mesma forma para selecionar os estudantes para compor às escolas. Em conjunto com estas ações, as condições materiais de implantação e manutenção foi um aspecto que teve atenção, levando à criação de um imposto, mais tarde conhecido como “subsídio literário”, que cobrava taxas para suprir as necessidades da instrução pública (ARANHA, 1996; SAVIANI, 2011).

O ideário pedagógico do período pombalino estava em consonância com a formação de uma sociedade burguesa centrada no modelo de produção capitalista, em que tinha como objetivo criar escolas para atender aos interesses do Estado, em substituição àquela que se voltava aos interesses eclesiásticos. Portugal estava com um dilema: “mobilizar o pensamento crítico para empreender as reformas, e contê-lo para que não revelasse a sua face reacionária” (SAVIANI, 2011, p. 116).

Com a chegada da família Real no Brasil, houve um embate no que se refere as ideias entre educação laica e religiosa, pois apesar da presença do sistema laico a educação no império ainda era marcada pela religião (SAVIANI, 2011).

Após a proclamação da independência do Brasil, em 1822, inicia-se no país a organização de um sistema de escolas públicas em todo o território brasileiro. E a estrutura organizacional passa a ser dividida por quatro estágios, sendo eles: 1º grau: pedagogias; 2º grau: liceus, 3º grau: ginásios; 4º grau: academias (SAVIANI, 2011).

Posteriormente, mais especificamente em 1827, houve a criação da primeira lei de Educação no Brasil, a qual determinava a criação das Escolas de Primeiras Letras, assim houve a disseminação de escolas em lugares mais populosos, como cidades e vilas (SAVIANI, 2011).

Com essa lei no país, foi criado o sistema de ensino mútuo, o método proposto por Lancaster. Este método baseava-se no aproveitamento dos alunos mais adiantados para serem monitores dos seus professores, no intuito de auxiliar os seus colegas que estavam em um nível intelectual inferior a eles (SAVIANI, 2011).

A respeito desse método Saviani (2011) aponta que o que se sobressai no mesmo não é o seu caráter qualitativo, mas sim o quantitativo, ou seja, preza-se pela possibilidade de instruir muitas pessoas ao mesmo tempo e com um baixo custo.

Com a ineficácia do método lancasteriano as Escolas Normais não estavam surtindo efeito, o que gerou a necessidade de instituir Reformas Educacionais no país. Sendo a primeira delas a “Reforma de Couto Ferraz”, a qual passa a exigir uma obrigatoriedade de ensino para crianças dos sete aos quatorze anos de idade. A organização do ensino tinha por base o seguinte currículo: a instrução moral, religiosa, além de princípios de aritmética, sistemas de pesos e medida a serem ministrados nas escolas primárias de primeiro grau (SAVIANI, 2011).

Alguns anos mais tarde, em 1879, houve a “Reforma Leôncio de Carvalho”, esta continuou com a perpetuação de alguns seguimentos da Reforma anterior, como a obrigatoriedade do ensino dos sete aos quatorze anos, e fez algumas inovações como a fundação de museus e bibliotecas escolares; implantação do jardim de infância para crianças de três a sete anos; criação de cursos de alfabetização de adultos (SAVIANI, 2011).

Neste contexto surgiu a imagem de Abílio Cesar Borges¹³, futuro Barão de Macahubas, que foi o grande representante e defensor do ensino privado. Ele elaborou e traduziu materiais para serem utilizados nas escolas. Uma das questões levantadas por Abílio foi à elaboração de um sistema nacional de ensino o qual teve como pano de fundo a questão da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre (SAVIANI, 2011).

O Barão de Macahubas acreditava que as Escolas Normais deveriam funcionar em regime de internato e se localizar em pequenas aldeias. Isto deveria criar nos futuros mestres bons hábitos. Além disso, o mesmo era contra os castigos, defendendo a hipótese de que o mestre deveria tornar os meios de ensino agradáveis aos meninos, pois só assim haveria bons resultados. Ele também era contra os jardins de infância, partindo do princípio de que uma criança com menos de seis anos aprende melhor no seio de sua família (SAVIANI, 2011).

¹³ Abílio Cesar Borges, conhecido também como Barão de Macahubas (1824-1891), nascido no estado da Bahia, formado em Medicina, atuou na área da Educação como Pedagogo (por via do autodidatismo). Foi Diretor Geral da Instrução Pública da Bahia e depois, atuou frente à criação e direção de colégios. Sua visão de mundo e de homem era pautada pelo catolicismo, em decorrência disto sempre aparecia a religião no currículo escolar. A educação moral, a qual guardava íntima ligação com a religião, ocupava ponto central no conjunto das suas ideias pedagógicas (TEIXEIRA, 1952; SAVIANI, 2000).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, e posteriormente, o governo imperial, houve muitas transformações, as quais acabaram por culminar na criação de instituições que se equiparasse aos costumes da elite portuguesa (ANTUNES, 2011).

Alguns anos mais tarde, com a Proclamação da República, em 1889, separa-se o Estado da Igreja, desta forma o Ensino Religioso é excluído das escolas públicas. O país seguiu o exemplo da América em termos políticos adotando o presidencialismo como sistema de governo do país e na área da Educação, ainda no século XIX, foi visível a influência europeia da filosofia Positivista e do Liberalismo (SAVIANI, 2011; ARANHA, 1996; PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

As transformações da sociedade brasileira compeliram uma maior preocupação com as questões educacionais. Na Educação, para além da preocupação pedagógica com o ensino, foi tornando visível uma preocupação em relação ao desenvolvimento do pensamento psicológico das crianças. Com isto, abre-se espaço para a investigação dos processos psíquicos (ANTUNES, 2012).

O sistema educacional brasileiro, ao final do século XIX, ocupou vários setores da sociedade, articulando-se a interesses diversos e à diferentes concepções sobre a própria sociedade. Nos primeiros anos da república houve grande influência de ideias Positivistas e Liberais, as quais se fizeram presentes no plano educacional, na ciência e no humanismo, bem como se fez presentes nos fundamentos da organização escolar (ANTUNES, 2012).

Na perspectiva de difusão do Positivismo, houve a Reforma Benjamin Constant, em 1890, a qual tinha como princípios a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino. Aqui buscou-se a substituição da tendência humanística clássica pela tendência cientificista, bem como a substituição da disciplina de Filosofia pelas disciplinas de Psicologia e Lógica (ANTUNES, 2012).

Com as mudanças decorridas da Reforma Benjamin Constant, a partir do ano de 1890, houve a incorporação da disciplina de Psicologia nos currículos das Escolas Normais¹⁴, além de ter sido criado o *Pedagogium*, o primeiro laboratório experimental em Educação, no ano de 1906. Neste período pode se dizer que a Psicologia se institucionalizou na Educação (CRUCES, 2006).

A disciplina de Psicologia era considerada como um “elemento acessório ou complementar à formação de diversos profissionais afins [...], e ainda não gozava de

¹⁴ Escola Normal: nome dado às antigas escolas de Ensino Médio, as quais eram locais que formavam professores para atuarem no Ensino Fundamental.

autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente” (LISBOA; BARBOSA, 2009, p. 721).

Seguiram-se outras reformas educacionais depois desta, porém, o elemento que se repete entre elas é a questão de que elas “são frequentemente divorciadas das necessidades concretas da realidade brasileira”, até porque elas advinham de uma tendência Europeia e Norte Americana (ANTUNES, 2012, p. 64).

E mesmo com estas reformas educacionais, os problemas advindos dos problemas educacionais permaneceram ocorrendo, como por exemplo, o índice de analfabetismo, permanecendo uma parcela da população fora da escola primária, a ampliação do ensino secundário que se deu somente a nível particular, do mesmo modo que o ensino superior também se desenvolveu amplamente na rede privada (ANTUNES, 2012).

Em um momento de maior desenvolvimento urbano-industrial do país, exigisse-se indivíduos que possuíssem formação, que fossem capacitados minimamente, como por exemplo, era necessário saber ler, escrever e contar. E em defesa da instrução popular, a qual reivindicava ampliação dos números de escolas e o combate ao analfabetismo, entra em cena o movimento escolanovista, o qual objetivava a solução dos problemas educacionais brasileiros, nesta época as teorias pedagógicas, as quais se encontravam empenhadas ao processo de ensino-aprendizagem (ANTUNES, 2012).

Houve dois movimentos educacionais neste período, o movimento pela difusão da educação, o qual teve como precursor Manuel Bomfim¹⁵, e a influência escolanovista no pensamento pedagógico (ANTUNES, 2012).

Manuel Bomfim aponta para a interferência que a história provoca na constituição de um pensamento educacional no país, considerando então que umas das consequências do processo de colonização ao incidir sobre a cultura, bem como apontou que haveria a possibilidade de superação dos problemas nacionais. Através

¹⁵ Manuel Bomfim (1868-1932), nascido no estado de Pernambuco, foi médico, pedagogo, psicólogo. Desenvolveu seus estudos em Psicologia, no Laboratório de Psicologia anexo à Clínica Jouffroy, em Saint'Anne (França). Bomfim estudou com George Duma e Alfred Binet, com quem planejou a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia Brasileiro, instalado em 1906 no *Pedagogium*, do qual foi diretor por quinze anos. Quando retornou ao Brasil, foi nomeado diretor da Instrução Pública. “Manuel Bomfim defende a expansão da educação pública como meio privilegiado para a construção de uma sociedade democrática, calcada na liberdade que somente poderia ser atingida pelo acesso de todos ao saber” [...], ele “critica a pesquisa realizada em laboratório, considerando que a complexidade do psiquismo não seria passível de ser apreendida em condições tão restritas e artificiais. Ele propôs o método interpretativo para o estudo do psiquismo” (BOMFIM, 2005, p. 504).

do processo educacional seria possível um caminho para se alcançar a liberdade, ao se direcionar para um rumo que prezasse a democratização da Educação. Bomfim aponta o processo educacional como fonte para se alcançar a liberdade e não somente remediar o atraso econômico do país (ANTUNES, 2012). Bomfim também foi pioneiro em relação à instalação de Laboratórios de Psicologia no país (BOCK; FURTADO, 2006).

Concomitante a estes movimentos, existiam autores e políticos que apontavam que a ignorância era a causa do atraso do Brasil, com isto, buscava-se a estruturação de um Brasil pautada por um povo que fosse forte, o que nos remete a uma concepção idealística da eugenia¹⁶. Essas ideias se articulavam com o pensamento nacional, o qual prezava pelo fortalecimento militar e o anticomunismo, como vem ocorrendo atualmente no Brasil. Outro aspecto que era discutido na época era que não se defendia qualquer tipo de instrução escolar, mas sim uma instrução que se voltasse, especificamente, para a área profissional, criando mão-de-obra para as indústrias e o comércio, ou seja, uma instrução então tecnicista (ANTUNES, 2012).

Desde então havia uma preocupação com o não fornecimento de uma instrução crítica, uma vez que já se inferiam que qualquer forma de instrução poderia gerar inconformidade com as condições de vida. Ou seja, “a instrução deveria ser um meio para suprir a indústria com uma força de trabalho preparada e racionalizada, com vistas à produtividade” (ANTUNES, 2012, p. 67). Desta forma, tanto a Psicologia, quanto a Educação, quanto o Trabalho, eram importantes para que se ocorresse um processo de industrialização massivo o qual era almejado para a sociedade brasileira (ANTUNES, 2012).

O pensamento escolanovista que foi ganhando força no Brasil não se contrapunha ao movimento da difusão da instrução, mas estava junto a ele à medida em que servia de sustentação teórico-prática. Neste sentido, o escolanovismo buscava a construção de um homem novo advindo da Educação, ao tecnificar um campo que, de antemão, era marcado pelas relações político-econômico-sociais (NAGLE, 1976).

Neste cenário, ocorreram mudanças significativas em relação à organização escolar de modo que, aconteceram várias discussões com ideais reformistas, gerando

¹⁶ Conhecimento pseudocientífico que serviu aos interesses nazistas e à segregação ou extermínio de minorias étnicas e de gênero (CARVALHO; SOUZA, 2017, p. 888).

o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova¹⁷ em 1932, sendo os seus principais percussores Anísio Teixeira¹⁸, Fernando de Azevedo¹⁹, Lourenço Filho²⁰. Os quais defendiam uma Educação pública, obrigatória e universal. Lourenço Filho também pode ser considerado um dos primeiros psicólogos no Brasil, o qual exerceu um protagonismo no estabelecimento da Psicologia como profissão no país, bem como para o estabelecimento de uma Psicologia Científica (ANTUNES, 2012).

Psicologia e Educação começam a desenvolver suas profissões em conjunto, pois ambas serviam como subsídio teórico de modo a instrumentalizar a ação educativa. A Psicologia, nesta ocasião, serviu como sustentação científica para esta concepção pedagógica desenvolvendo um subterfúgio para o cuidado com os indivíduos e no lidando com as diferenças individuais (ANTUNES, 2011, 2012).

A Psicologia estava voltada para o ensino normal, atuação em laboratórios e Institutos. As obras produzidas neste momento constituem como documentos significativos que tratavam de ideias psicológicas, bem como de ideias pedagógicas.

¹⁷ “Inicialmente, efetuava a defesa de princípios gerais que, sob a rubrica de novos ideais de educação, pretendiam modernizar o sistema educativo e a sociedade brasileira. Além da laicidade, da gratuidade, da obrigatoriedade e da coeducação, o Manifesto propugnava pela escola única, constituída sobre a base do trabalho produtivo, tido como fundamento das relações sociais, e pela defesa do Estado como responsável pela disseminação da escola brasileira. Nesse sentido, distinguia-se do que denominava educação tradicional, particularmente no que considerava como a maior contribuição da Escola Nova: a organização científica da escola” (VIDAL, 2013, p. 579).

¹⁸ Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), nascido no estado da Bahia, formou-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais, em 1922, graduou-se também como Master of Arts pelo Teachers College da Columbia University, em 1929. Ele ocupou alguns cargos como Inspetor Geral de Ensino, em 1924, na Bahia; foi Diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, em 1931, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, assumiu a Secretaria Geral da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 1951; foi diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), até o ano de 1964. Foi docente na Escola Normal de Salvador, lecionando Filosofia e História da Educação. E se posicionou em defesa da democracia e da educação para a democracia (NUNES, 2010, 2000).

¹⁹ Fernando Azevedo (1894-1974), nascido no estado de Minas Gerais, se interessou pelo campo do Direito, Psicologia, Anatomia, cursou Ciências Jurídicas e Sociais. Participou dos movimento de reforma da educação no Brasil, tornou-se um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, fundou a Biblioteca Pedagógica Brasileira, em 1931, participou da fundação da Universidade de São Paulo (USP), em 1934, foi secretário da Educação e Saúde do Estado de São Paulo, em 1945, nomeado secretário da Educação e Cultura do prefeito de São Paulo, em 1961, (PENNA, 2010)

²⁰ Lourenço Filho (1897-1970), nascido no estado de São Paulo, formou-se professor normalista e, posteriormente, iniciou sua carreira como professor primário do Grupo Escolar de Porto Ferreira. Ele foi a primeira pessoa a ministrar aulas de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal de Piracicaba, lugar em que fundou a Revista de Educação. Na escola-modelo, anexa à Escola Normal, Lourenço Filho iniciou a aplicação dos conhecimentos psicológicos à Educação, sendo esta uma das primeiras experiências de Psicologia aplicada no âmbito escolar. Ele foi um dos atores mais influente do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (documento que exigia melhorias na educação pública). Foi ele também que implantou e dirigiu o INEP no ano de 1938 (CRP-SP, 2014; MONARCHA, 2001).

Tendo como expoente teórico as obras de Claparède²¹, Binet-Simon²², Henri Piéron, Lourenço Filho, Maurício Campos de Medeiros²³, Léon Walter²⁴ (ANTUNES, 2012; MAIA FILHO; CHAVES, 2016; MONARCHA, 2001).

Neste sentido, a Educação foi de grande importância para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil no início do século XX, guardando uma relação próxima com as ideias propostas pelo escolanovismo, endossado por um projeto social para o Brasil. Assim, o compromisso com a formação de um novo indivíduo estava condicionado a uma nova escola, a qual estava baseada nos princípios de racionalização e organização científica, que comportava um novo conceito de disciplina. Esta disciplina, baseava-se, por sua vez, na concepção política de colaboração de classe, neste sentido, eliminava-se as contradições e conflitos na relação entre o capital e o trabalho (ANTUNES, 2012).

Entretanto, é pertinente dizer que nem todos os teóricos da época possuíam ideias similares às que acabaram de ser discutidas logo acima, como por exemplo, as ações desenvolvidas no Instituto de Psicologia de Recife, as concepções de Psicologia e Educação elaboradas por Manoel Bomfim e por Helena Antipoff²⁵ (ANTUNES, 2012).

²¹ Édouard Claparède (1873-1940), nascido na Suíça, foi um dos maiores expoentes da Psicologia Funcionalista. É um nome bastante conhecido no Brasil, principalmente pelos estudos acadêmicos realizados na área da Psicologia e da Pedagogia (COLINVAUX; BANKS-LEITE, 2012; HAMELINE, 2010).

²² Alfred Binet (1857-1911), nascido na França, foi psicólogo e pedagogo, atuando na área da psicométrica e com a Psicologia experimental. Foi uma pessoa importante para a criação do primeiro Laboratório de Psicologia Pedagógico no *Pedagogium*. E Theodore Simon (1873-1961), nascido na França, foi psicólogo e psicométrica, atuando como colaborador de Alfred Binet. Foi co-autor do teste Binet-Simon, um dos primeiros testes que visava medir o desenvolvimento da inteligência (ZAZZO, 2010). Esses testes foram criados com o intuito de “auxiliar as escolas primárias na identificação e tratamento de problemas de aprendizagem nas chamadas salas especiais”, fornecendo uma base científica para a Psicologia (CAMPOS, 2010, p. 16).

²³ Maurício Campos de Medeiros (1885-1966), nascido no estado do Rio de Janeiro, irmão mais novo de Medeiros e Albuquerque, formou-se em Farmácia e Medicina. Foi professor de Psicologia na Escola Normal do Distrito Federal, esteve ligado ao *Pedagogium*, atuando também fortemente relacionado à área da psiquiatria (PENNA; MASIERO, 2010).

²⁴ Léon Walther (1889-1963), nascido na Rússia, foi psicólogo, especialista em Psicologia Aplicada (Psicotécnica). Colaborou no trabalho realizado por Simon na fase inicial do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico. Instalou, no Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, o serviço de psicotécnica, no Rio de Janeiro (PENNA, 2004).

²⁵ Helena Wladimirna Antipoff (1892-1974), nascida na Rússia, psicóloga e educadora radicada no Brasil, teve papel importante no desenvolvimento e consolidação de uma análise psicológica e psicossocial dos fenômenos educativos. Atuou com a educação de excepcionais e na educação rural, além de atuar na reforma do ensino pautado pelo escolanovismo, além de contribuir para a institucionalização da área da Psicologia no Brasil. Foi orientanda de Claparède, o qual se tornou sua principal referência nas áreas da Psicologia e da teoria da Educação (CAMPOS, 2010).

Até aqui é perceptível que a Educação perpassou por um período tradicionalista predominantemente dominado pela Igreja, depois passou ao período escolanovista representado por uma pedagogia inovadora.

Portanto como aponta Saviani (2011), a partir de 1938 houve a promulgação das leis orgânicas do ensino conhecidas como a “Reforma Capanema”, separando o ensino destinado as elites do ensino profissional destinado ao povo. O que ocasionou no país uma maior desigualdade social, já que a elite tinha os privilégios de uma Educação crítica, enquanto a classe baixa era formada apenas para o trabalho.

Em 1961, após muitas discussões e embates políticos, houve a publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN), a Lei nº 4.024/1961, a mesma era composta por ideias escolanovistas, porém muito mais, por ideias tecnicistas (SAVIANI, 2011). E com esta vertente tecnicista no currículo o aluno se profissionalizava no decorrer dos anos para que, quando o indivíduo se formasse no Ensino Médio, se tornasse mão de obra especializada para o mercado de trabalho, assim sendo, um subordinado do estado.

Desde então a Educação tecnicista se perpetua no país e preponderando até 1985, a mesma tem um caráter produtivista, sendo regida pelos seguintes princípios: racionalidade; influencia; razão. Deste modo, o sujeito se formava com a finalidade de ser eficiente para o estado predominando cada vez mais as ideias capitalistas. Enquanto os militares estavam no poder a pedagogia tecnicista foi predominante, porém com o avanço e hegemonia da pedagogia se desenvolveu também a concepção analítica de Filosofia da Educação, havendo uma relação entre ambas (SAVIANI, 2011).

Contudo, se a pedagogia tradicional se inspira diretamente na concepção humanista tradicional de Filosofia da Educação; e se a Pedagogia Nova se inspira na concepção humanista moderna de Filosofia da Educação, ainda que, nesse caso, isso se deu pela mediação das ciências, em especial a Biologia, a Psicologia e a Sociologia, a relação entre a tendência tecnicista e a concepção analítica não é do mesmo tipo (SAVIANI, 2011, p. 384).

Junto à presença da concepção analítica e da tendência tecnicista, surgem novos estudos, onde a Educação começa a ser repensada, e passa a ser vista a partir de seus condicionamentos sociais, questionando o modelo educacional voltado as classes dominantes (SAVIANI, 2011).

Neste mesmo período, junto com a tendência tecnicista e analítica, surgem também estudos com o intuito de fazer a crítica acerca do modelo de educação

dominante, sendo a pós-graduação um espaço privilegiado para a circulação destes debates. Isso, porque o professor passa a adquirir em sua formação uma consciência crítica, não defendendo mais as medidas do Estado (SAVIANI, 2011).

Neste contexto, a partir dos Estudos de Pierre Bourdieu²⁶ e Jean-Claude Passeron²⁷, os intelectuais voltados para a educação percebem que ao reproduzirem teorias dominantes, as quais impedem que os estudantes reproduzam a sua cultura, eles agem com violência simbólica, além disso, passam a perceber as escolas como um aparelho ideológico do estado sendo adeptos da tendência crítico-produtivista (SAVIANI, 2011).

A visão crítico-produtivista desempenhou, pois, um papel importante na década de 1970. Suas análises constituíram-se em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar, que era uma política de ajustamento da escola utilizada como instrumento de controle da sociedade visando a perpetuar as relações de dominação vigentes (SAVIANI, 2011, p. 397).

Apesar da tendência críticos-produtivista não ter fornecido uma orientação pedagógica para a prática educativa, a mesma compreende e explica os modos de funcionamento da educação, formulando categorias importantes para o entendimento de tais práticas (SAVIANI, 2011).

Desta forma, esta teoria gerou discussões entre educadores da época, os quais buscavam um modo para colocá-la em prática para assim “atuar de modo crítico no campo pedagógico, como ser um professor que, ao agir, desenvolve uma prática de caráter crítico” (SAVIANI, 1994, p. 59).

Diante desta perspectiva, o tecnicismo começa a ser eliminado das escolas, iniciando um fortalecimento das pedagogias de esquerda, pois como aponta Saviani (2011), começa haver uma sustentação de um processo que parte da prática social para a prática educacional. Os educadores passam a ter uma visão crítico dialética, de modo que:

Envolve a necessidade de se compreender a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por consequência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo

²⁶ Pierre Félix Bourdieu (1930-2002), nascido na França, foi um sociólogo que buscava interpretar os fenômenos sociais de maneira crítica, levando em consideração questões do jogo de poder, distinções econômicas e culturais (SETTON, 2010).

²⁷ Jean-Claude Passeron (1930), nascido na França, também foi sociólogo e trabalhou junto a Bourdieu por um longo período. Ambos tiveram uma formação consistente em Filosofia o que influenciou posteriormente no desenvolvimento de seus trabalhos (MASSON, 2014).

compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação (SAVIANI, 1994, p. 80).

Essa nova forma de compreender a educação escolar se refere à Pedagogia Histórico-Crítica, a qual é “uma proposta pedagógica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais” (SAVIANI, 2011, p. 118).

A nomenclatura “Histórico-Crítica” se traduz “a apreensão do movimento histórico que se desenvolve dialeticamente em suas contradições” (SAVIANI, 2011, p. 119). E em relação ao seu embasamento teórico, Marx tem grande contribuição, por se tratar de uma “dialética histórica expressa no Materialismo-Histórico” (SAVIANI, 2011, p. 120). Deste modo, a Pedagogia Histórico-Crítica visa:

Favorecer o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levar em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos preceitos da pedagogia histórico crítica que pensar na educação de modo articulado com o contexto histórico e de forma crítica (GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 04).

A Pedagogia Histórico-Crítica considera a educação como “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 13).

Já no que se refere à Psicologia, o que embasa esta teoria “é a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, onde o homem é compreendido como um ser histórico, construído através de suas relações com o mundo natural e social” (GASPARIN; PETENUCCI, 2007, p. 04), pautado pelo combate às teses inatistas e ambientalista em Psicologia e seu viés idealista/mecanicista (MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

Esta teoria proporcionou a possibilidade de compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, como o resultado de um extenso processo de transformação (SAVIANI, 1994). De acordo com Sarup (1980),

Nas condições de capitalismo, a educação é conduzida sob condições tão alienantes que se constitui num processo de desumanização (...) não devemos aceitar sem discutir as definições da realidade da educação existentes, mas indagar que suposições implícitas levaram à formulação de determinadas perguntas e não de outras (SARUP, 1980, p. 19).

Deste modo, as instituições escolares, em tempos de Neoliberalismo, de acordo com Santomé (2003), adquirem uma dimensão muito grande em relação ao

desenvolvimento econômico do país e na construção dos mercados, uma vez que, os discursos oficiais e das administrações educativas transpassam, através de uma estrutura pré-determinada, conteúdos que julgam necessários, mas que supre mesmo suas próprias necessidades, baseados nos interesses dos estado, assim, qual seria a finalidade da Educação?

De acordo com os escritos de Marx e Engels (1977)

A teoria materialista [define] que os homens são produto das circunstâncias e da educação e de que, portanto, homens modificados são produto de circunstancias diferentes e de educação modificadas (...) a coincidência da modificação das circunstâncias e da atividade humana só pode ser apreendida e racionalmente compreendida como prática transformadora (MARX; ENGELS, 1977, p. 02)

Com este trabalho parte-se então da Educação como prática social, humanizadora e intencional, cuja intencionalidade é transmitir a cultura que é construída historicamente pela humanidade.

A seguir temos o subcapítulo que aborda os aspectos históricos da constituição profissional da Psicologia no Brasil, onde discute-se o processo de constituição da Psicologia no país, as influências históricas, as modificações das práticas, os campos de atuações, o alargamento teórico que vai se produzindo de modo a abarcar as leituras do fenômeno humano.

3.2 A PSICOLOGIA NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS DE SUA CONSTITUIÇÃO PROFISSIONAL

Inicia-se falando da Profissão de Psicologia no Brasil, primeiramente são apresentadas as discussões de alguns aspectos históricos sobre as ideias a respeito do desenvolvimento do próprio país como um todo. Como aponta Vilela (2012), ao se discutir a formação em Psicologia não se pode desconsiderar o processo que antecedeu a regulamentação da profissão no ano de 1962.

A saber, desde a colonização pelos portugueses, no século XVI, conforme Antunes (2012, 2011), pode-se perceber várias influências que vão penetrando na cultura brasileira e modificando formas de viver, pensar e agir. Neste período, já era possível identificar a preocupação com os fenômenos psicológicos ao acompanhar os trabalhos realizados em diversas áreas, tais como a Teologia, Moral, Motivação, Personalidade, Aprendizagem, Pedagogia e Política. Em cada uma destas áreas do

conhecimento, buscava-se formas possíveis de atuação sobre os fenômenos psíquicos.

Nesta época, ainda conforme Antunes (2012), os pesquisadores em território brasileiro tiveram, em sua grande maioria, formação em universidades europeias ou jesuíticas. Os mesmos exerciam funções religiosas ou políticas ocupando cargos importantes nas colônias e metrópoles. Desde então, pode-se perceber uma influência europeia na construção de conhecimento em território brasileiro, a qual desconsiderava a realidade vivenciada neste espaço e buscava uma adequação dos povos aos interesses da colônia portuguesa e das metrópoles.

Outro aspecto a ser salientado é que as obras literárias e acadêmicas, nesta época, eram todas impressas em Portugal, uma vez que era proibida a impressão de textos na colônia. As obras neste período revelavam relação com a aculturação dos indígenas, o controle do comportamento das crianças para a formação moral, as quais se relacionavam à necessidade de controle da metrópole sobre aqueles que habitavam as colônias (ANTUNES, 2011; SOARES, 2010). A Psicologia era algo secundário utilizada para o controle relativo, principalmente ao ensino de cunho moralista, não tendo relação direta com a Psicologia de hoje.

Mais tarde, no século XIX, frente às diversas mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas, com o país deixando a condição de colônia para tornar-se império, houve profundas transformações no plano cultural e na produção de ideias e práticas referentes à Psicologia. Aqui, o pensamento psicológico passou a diferenciar-se das instituições até então criadas e passou a vincular-se às outras áreas do conhecimento, tais como a Medicina e Educação (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

A Europa teve grande influência na formação dos pensadores brasileiros. Foi a partir da apreensão dos avanços dos estudos europeus que o Brasil passou a criar melhores condições para se desenvolver como produtor de conhecimento. Ainda assim, a Psicologia permaneceu vinculada às outras áreas do saber, tais como a Medicina e Educação já citados, gradualmente se separando e assumindo seu próprio campo (ANTUNES, 2012).

Ainda no século XIX, a Psicologia enquanto saber encontra solo fértil para construção de conhecimento atrelado aos processos educativos. A Educação neste período, influenciada pela mudança da corte vinda ao Brasil, preocupava-se com uma formação que atendesse as necessidades do governo, fomentando um processo educativo de caráter repressivo e administrativo. Além disso, havia uma crescente

preocupação com o desenvolvimento do pensamento psicológico, permeando o emprego de métodos de ensino, conteúdos de ensino, processos de aprendizagem e a utilização de recompensas e castigos como instrumento educativo (ANTUNES, 2012).

Neste período, também foram criados os primeiros cursos superiores no país, com uma formação voltada à atuação profissional sem a preocupação com a produção de conhecimento. Somente no início do século XX as preocupações, advindas da Pedagogia, como as questões psicológicas, passaram a ter mais foco e mais rigor metodológico em seu estudo (ANTUNES, 2012).

A Psicologia também encontra solo fértil na área da Medicina, inicialmente ao abordar as questões relativas ao corpo-mente, nos estudos sobre o sistema nervoso e psicopatologia, contribuindo também com estudos a respeito da sexualidade e da loucura (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

A Medicina no século XVIII desenvolveu estudos sobre Psiquiatria, Neurologia, Medicina Social, Medicina Legal, abordando diversos assuntos como paixões ou emoções, histeria, diagnóstico e tratamento das alucinações, instrução e educação física e moral, higiene escolar entre outros. O trabalho da Medicina Social estava intrinsicamente vinculado às questões higienistas à medida que se dispunha a realizar uma normatização da sociedade ao elaborar propostas a diferentes instituições, adentrando em hospitais, prisões, fábricas, e especialmente às escolas (ANTUNES, 2012).

Havia também estudos que estavam intimamente relacionados à Psicologia Experimental voltada para a mensuração e classificação de comportamentos (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003).

Em relação às instituições médicas, a Psicologia passa por uma fase em que se encontra intrinsicamente ligada a atender as necessidades das classes dominantes, porém, pouco a pouco, foi sendo percebida uma preocupação com a formação de psicólogos já que ainda não havia a institucionalização do Curso de Psicologia no Brasil. A preocupação principal estava relacionada com a aplicação da Psicologia nos problemas sociais (ANTUNES, 2012).

A autonomia da Psicologia em relação à Medicina foi se dando na medida do seu próprio desenvolvimento e das necessidades geradas pelos problemas sociais brasileiros (ANTUNES, 2012).

Essas idéias buscavam na Psicologia não apenas fundamentação teórica e corpo de técnicas úteis às suas finalidades de higienização social do trabalho e da família, como também prenunciavam um outro tipo de prática que se aproximava da prática clínica da Psicologia no momento subsequente, pelas denominadas “clínicas de higiene mental”, cuja finalidade era de origem profilática e, portanto, voltada para o indivíduo normal (ANTUNES, 2012, p. 52).

Ao final do período colonial, em busca de uma identidade própria, os profissionais passaram a se preocupar com a compreensão e solução de problemas nacionais, bem como o avanço do modo-de-produção capitalista. Em consequência disso, ocorria a expansão do ideário Liberal, sendo de suma importância destacar a preocupação com a área da Saúde e da Educação (ANTUNES, 2012).

A isto acrescenta-se que a ideologia burguesa colocava no indivíduo o fundamento de uma sociedade baseada na propriedade privada, portanto pessoal e individual; fazia-se necessário, pois, compreender o homem nesta dimensão. De resto, é preciso considerar que uma formação social baseada na divisão social do trabalho e no avanço técnico apontava para a especialização do conhecimento (ANTUNES, 2012, p. 33).

Em detrimento das transformações econômicas deste período, com o aumento do processo de urbanização, acabam surgindo novos problemas ou evidenciando problemas antigos (ANTUNES, 2012).

A Psicologia não era uma prática definida ou regulamentada. O mercado de trabalho era incipiente. As associações profissionais e de pesquisa não foram identificadas. O que havia eram pessoas interessadas nos temas e questões psicológicas. Não havia, portanto, a profissão de psicólogo no Brasil durante o século XIX (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003, p. 20).

Antes da institucionalização da Psicologia no Brasil, não se pode negar que a mesma estava orientada para o atendimento dos interesses sociais hegemônicos, a higienização material e moral da sociedade brasileira, bem como atuou na consolidação de discursos excludentes, favorecendo ideais da classe dominante (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003; CAMINO; MASCAREÑO; ISMAEL, 2011).

Somente no final do século XIX que a Psicologia conquistou o estatuto de ciência autônoma. Foi a partir dos trabalhos desenvolvidos na Europa, e posteriormente nos Estados Unidos (EUA) que a Psicologia começou a ser divulgada a nível internacional enquanto ciência, e no Brasil foi o momento que começa a surgir teses doutorais que se identificavam como ciência psicológica (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

Na virada do século houve um grande desdobramento da ciência psicológica, seja no plano teórico seja no âmbito prático, o que proporcionou espaços de articulação entre potencialidades e necessidades e, com isto, impulsionou o desenvolvimento da Psicologia no Brasil (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

As fontes mais importantes no século XIX para a produção do conhecimento psicológico foram as instituições de ensino superior, secundário e normal, e algumas instituições médicas, criadas com o início da vinda da Corte portuguesa para o Brasil. Dentre essas, pode-se destacar as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Nestes contextos pesquisadores vinham realizando análises em torno dos fenômenos psicológicos relacionados aos assuntos educacionais (ANTUNES, 2011).

No Brasil, a Psicologia e outras áreas do conhecimento, se colocaram na posição de buscar a modernidade representada pela concretização do ingresso do país no mundo industrializado (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

Com advento da Psicologia Científica, buscava-se pensar uma aproximação com as pesquisas realizadas na área da Física e da Fisiologia, uma vez que o pensamento psicológico passava pelo crivo Positivista (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003; PATTO, 2009).

A Psicologia Científica surgiu no final do século XIX com as publicações das obras de Fechner²⁸ e como marco simbólico, em 1879, com a criação do laboratório de Psicologia Experimental em Leipzig, na Alemanha, feitos atribuídos a Wundt²⁹. A Europa neste período passava pela disseminação dos ideais da Revolução Francesa (Liberdade, Igualdade e Fraternidade) e, portanto, da ideologia Liberal. Assim, havia-se uma concepção de mundo em que todos tinham oportunidades iguais, e as deficiências individuais são o que poderia impedir o indivíduo de ter acesso a melhores condições de vida. Isso também acabou sendo reforçado por práticas psicológicas, principalmente pela criação e utilização dos testes psicológicos (LOUREIRO, 2009).

²⁸ Gustav Theodor Fechner (1801-1887), nascido na Alemanha, foi um filósofo, médico e psicofísico que fez um grande esforço para estabelecer uma ciência psicológica. Ele buscava estudar a relação entre os fenômenos físicos e os fenômenos mentais. A Psicofísica foi o embrião da Psicologia (FERREIRA, 2003).

²⁹ Wilhelm Wundt (1832-1920), nascido na Alemanha, foi um médico, filósofo e psicólogo alemão. Depois que se formou em Medicina, atuou pouco tempo na área, e se propôs a estudar Fisiologia Experimental com Johannes Muller, além de trabalhar como assistente de laboratório de Hermann Helmholtz, neste período Wundt já defendia uma abordagem experimental para a investigação de fenômenos psicológicos básicos. Ele tinha por objetivo criar uma Psicologia que utilizasse o método experimental das Ciências Naturais e que alcançasse o estatuto de cientificidade, que era concebida na época sob o prisma do modelo positivista, e focalizava seus estudos na experiência consciente imediata (LEONARDI, 2011).

Neste sentido, o conhecimento psicológico cumpria o papel de reproduzir a lógica estrutural do modelo societário, naturalizando as características humanas. Diante de tais concepções, as diferenças individuais não eram consideradas a partir de uma estrutura social e, também, desconsiderava-se que a sociedade é estruturada e organizada a partir da dominação de uma classe sobre a outra. Desta forma, há a disseminação de práticas que naturalizam a condição humana e dispensam do social responsabilidades estruturais na produção de riquezas e de pobreza (LOUREIRO, 2009).

No Brasil a Psicologia começa a desenvolver sua autonomia por meio da definição e delimitação de seu objeto de estudo e do seu campo de ação, a partir do contato com a área educacional e a área médica (ANTUNES, 2012).

Por volta do ano de 1910 houve uma crescente organização da classe trabalhadora, principalmente do operariado urbano-industrial. Neste momento ocorre, então, uma fortificação dos sindicatos e associações de trabalhadores; a difusão de ideários anarquistas e socialistas; o advento de variadas obras operárias; greves, e com isto, várias propostas de intervenção sobre os problemas que aconteciam no país, entre eles, a gestão da produção (ANTUNES, 2012).

Com o desenvolvimento do país e o incremento de sua urbanização e industrialização, ocorre um aumento diversificado das atividades produtivas, ao mesmo tempo em que a burguesia buscava elaborar processos administrativos modernos. Esta nova configuração social gera conflitos, e o poder vigente se encontra na posição de reprimir tais movimentos (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

A relação entre a Psicologia e o Trabalho, desde os tempos da colônia, abordava o trabalho do ponto de vista Moral e o considerava como forma de prevenir o ócio, a preguiça e o vício, bem como uma tentativa de controlar o processo produtivo. A abordagem sobre o trabalho realizada na época visava principalmente uma perspectiva moral, social e psicológica na medida que se buscava a adaptação dos sujeitos ao trabalho de modo a tê-lo como instrumento de controle social (ANTUNES, 2012).

Somente mais tarde, na década de 20 do século XX, a Psicologia se viu entrelaçada com outros aspectos do trabalho, vinculando-se a discussões no campo das organizações com a ação, sobretudo, na área de seleção de pessoal e na orientação e instrução profissional (ANTUNES, 2012).

Diversos elementos contribuíram para a interlocução da Psicologia com a gestão da força de trabalho. Destaca-se, especialmente, o movimento dos testes iniciado na década de 20 com grande influência das produções acadêmicas norte-americanas. Dentre os expoentes teóricos desta época pode-se citar Henri Piéron³⁰, Lourenço Filho, Léon Walther, Medeiros e Albuquerque³¹, entre outros (ANTUNES, 2012).

A utilização dos testes, sem dúvida, surge das primeiras aplicações da Psicologia ao trabalho. Contudo, esta vertente de atuação, bem como a utilização de testes nas escolas retratam um movimento mais amplo da sociedade brasileira em busca da racionalização dos processos psíquicos (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

A ciência é concebida até então como neutra, produtora de conhecimentos inquestionáveis. Neste viés, a ciência, a técnica e o progresso se entrelaçam de modo a oferecer suporte à gestão da força do trabalho. Neste prisma, em nome do progresso e da proteção dos bons trabalhadores, justifica-se uma administração baseada em preceitos científicos. Destacam-se a neutralidade da técnica e a valorização da competência individual. Com esta manobra, torna-se viável a dissolução dos conflitos de interesses entre o capital e o trabalho, com o argumento de que a ciência se institui com suposta neutralidade (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

Assim, busca-se a institucionalização de um projeto de modernidade e de cientificação dos processos administrativos. A Psicologia torna-se um pilar científico dos novos métodos administrativos, mas por outro lado, veio a referendar algumas práticas sociais (SOARES, 2010).

É possível notar similaridade entre propostas de reorganização escolar, administração científica da indústria e do comércio, todas essas propostas são voltadas para a busca de métodos e processos, bem como seleção e avaliação,

³⁰ Henri Piéron (1881-1964), nascido na França, foi um dos pioneiros da psicologia científica e, um dos maiores estudiosos da psicologia aplicada. Desenvolveu sua carreira no Laboratório de Psicologia Experimental, no hospital de Villejuif (França). Além das pesquisas, Henri Piéron ficou conhecido pelas suas criações: laboratórios, cursos, institutos, a organização e a supervisão de tratados enciclopédicos e de associações internacionais (AUGRAS, 1965).

³¹ José Joaquim de Campos da Costa de Medeiros e Albuquerque (1867-1934), nascido no estado de Pernambuco, foi jornalista, professor, político, literato, orador, ensaísta e memorialista. Participou da Academia Brasileira de Letras desde 1899. Sendo diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, promoveu uma reorganização do *Pedagogium*, órgão destinado a ser um "museu de educação", transformando-o em centro de cultura superior e nele criando o primeiro laboratório de Psicologia Experimental do país. Laboratório o qual foi planejado por Binet e, para dirigi-lo, Medeiros e Albuquerque convidou o médico Manoel Bomfim. Participou do movimento de fortalecimento dos testes psicológicos no Brasil, com a aplicação de testes psicológicos e pedagógicos no ambiente escolar (PINHEIRO; VALENTE, 2014; BOMFIM, 2005).

através da utilização de técnicas que se dizem objetivas e isentas de valor subjetivo, de modo a realizar a mensuração e a quantificação dos fenômenos. Procurava-se referendar uma noção de “neutralidade”, que caracterizaria a técnica preconizada pelo conhecimento científico. Ensejava-se mostrar relação direta com a ciência na aplicabilidade dos testes, porém, não se faziam um exercício de reflexão sobre os interesses de tal prática, do mesmo modo que não se discutiam as consequências da sua utilização. Os interesses se alinhavam às finalidades do processo produtivo na medida que os sujeitos eram selecionados a partir dos resultados esperados, o que visava gerar uma máxima eficiência industrial (ANTUNES, 2012).

A intersecção da Psicologia com a área do trabalho teve como consequência a criação, para além da Psicologia Organizacional, a Psicologia Industrial. Tais áreas vivenciaram um progresso acelerado a partir de 1930, ocupando diversas empresas além de fomentar o estatuto da ciência Psicológica no Brasil (ANTUNES, 2012).

É de suma importância apontar que o percurso da Psicologia rumo ao estabelecimento de seu status de cientificidade não aconteceu sem conflitos e contradições, ou foi constituído de maneira homogênea (ANTUNES, 2012).

Amplia-se as possibilidades de aplicação da Psicologia às necessidades impostas pela vida social. Isto confirma o espaço da Psicologia enquanto ciência no Brasil, uma vez que é capaz de contribuir para encontrar respostas e subsidiar ações diante dos problemas sociais a partir de sua aplicação. Contudo, é preciso ressaltar que nem sempre as demandas sociais eram vistas na ótica dos sujeitos que vivenciavam tais problemáticas. Por vezes, a atuação da Psicologia se restringia aos interesses do poder vigente, na medida de em que se adotava princípios “científicos” para a administração dos problemas (ANTUNES, 2012).

Como aponta Danziger (1997), a Psicologia esteve por um tempo comprometida com a investigação dos processos de cognição, percepção e motivação, isto é, como fenômenos de natureza historicamente invariantes, e não dando foco aos fenômenos sociais historicamente determinados. E ao negar seu caráter histórico, ao negar a historicidade do seu próprio objeto, a Psicologia se coloca em um ponto, que se trata de sujeitos abstratos, afastado do seu contexto, cindido em categorias de análises encaradas como naturais (FERREIRA, 2018), o que vai de encontro com a perspectiva teórica que se aborda neste trabalho.

Até então a Pedagogia também não era considerada uma ciência específica, mas sim um campo de conhecimento que buscava sistematizar uma prática

determinada, a Educação. Em busca de uma cientificidade a Pedagogia recorreu às ciências afins para obter as bases que necessitava para se estabelecer. Foi nesta perspectiva que o pensamento pedagógico abriu espaço para que a Psicologia pudesse contribuir com um instrumental técnico e com conhecimento científico para dar bases para a educação escolar (ANTUNES, 2012; SOARES, 2010).

Em 1946 duas leis referendam a institucionalização da Psicologia, sendo elas: o Decreto-Lei nº 9.092/1946 de 26 de março de 1946 (BRASIL, 1946), que determina a obrigatoriedade da disciplina de Psicologia Aplicada à Educação para a obtenção do diploma de licenciado, e a Portaria nº 272/1946 de 13 de abril de 1946 (BRASIL, 1946), do Ministério da Educação e Saúde, que regulamenta os diplomas de especialização, entre eles o de psicólogo(a). Assim, nasce o “psicólogo especialista”, com psicólogas(os) atuando na Clínica, na área do Trabalho e na área da Educação.

A Psicologia Clínica iria surgir pouco mais tarde, com Durval Marcondes³² e Arthur Ramos³³, com a psicoterapia infantil. Na área da Educação, a Psicologia foi um conjunto de conhecimento fundamental, e posteriormente, pôde-se desenvolver e ampliar-se para outros campos de ação (ANTUNES, 2012).

A integração de vários determinantes na constituição da Psicologia, sejam eles de natureza social, econômica, política, ou no âmbito filosófico-científico, os quais compõem um quadro geral da Psicologia (ANTUNES, 2012).

Neste contexto, é possível dizer que o período que vai da última década do século XIX à terceira década do século XX, no Brasil, foi o momento histórico em que a Psicologia alcançou sua autonomia em relação às outras áreas do conhecimento, tornando-se reconhecida como ciência independente [...]. Neste momento, não apenas a Psicologia se estabelece como ciência autônoma no Brasil, mas a partir daí inicia-se o processo de sua efetivação como profissão, aparecendo já mais delimitados aqueles que seriam os campos tradicionais de atuação da Psicologia (ANTUNES, 2012, p. 116).

³² Durval Bellegarde Marcondes (1899-1981), nascido no estado de São Paulo, foi um médico psiquiatra de grande importância no Brasil. Ele foi o precursor da criação do primeiro serviço de atuação prática que se tem conhecimento no âmbito da Psicologia Educacional tendo como foco no atendimento psicológico de crianças com problemas escolares. Também, junto com Franco da Rocha, fundou a Sociedade Brasileira de Psicanálise, sendo a primeira da América Latina. Durval Marcondes ainda criou a ramificação de Higiene Mental Escolar dentro do Setor de Saúde Escolar do Departamento de Educação da Secretaria de Estado da Educação e Saúde Pública. Ele também foi responsável pela organização do primeiro curso de especialização em Psicologia Clínica, na Faculdade de Filosofia da USP (CRP-SP, 2014).

³³ Arthur Ramos de Araújo Pereira (1903-1949), nascido no estado de Alagoas, foi também um médico de grande importância no Brasil. Parecia preocupado com as questões sociais que afligiam o país naquela época. Ele teve participação marcante no desenvolvimento da psiquiatria, da antropologia, da psicanálise, e do folclore. Grande parte de sua experiência na área educacional vinha do seu trabalho junto ao Instituto de Pesquisas Educacionais (IPE). Na área da educação pesquisa temas como: criança; escola e educação (GARCIA, 2011).

Em 1961 houve a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1961) a qual versa sobre a regulamentação que direcionou a formação no ensino básico, com ela as licenciaturas sofreram algumas modificações, sendo aqui possível verificar um encaminhamento para a regulamentação do licenciado em Psicologia. Como exposto no Art. 63º:

Nas faculdades de Filosofia será criado, para a formação de orientadores de educação do Ensino Médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em Pedagogia, Filosofia, **Psicologia** ou Ciências Sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Superiores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério (BRASIL, 1961, p. 07, grifo nosso).

Assim, com a LDB de 1961, abre-se uma possibilidade de pensar a formação dos licenciados, incluindo aqui a licenciatura em Psicologia, a qual se diferenciava do “professor de Psicologia”, que até então era um especialista na área, para pensar efetivamente a profissão de Psicólogo, suas atribuições e funções (CAMPOS, 2014).

Somente após a promulgação da Lei nº 4.119/1962, de 27 de agosto de 1962, que a Psicologia veio a se constituir como profissão no Brasil (BRASIL, 1962; CIRINO; MIRANDA, 2013). Esta lei visou regulamentar o exercício da profissão e estabeleceu um currículo mínimo para a existência de Cursos de Psicologia no país (SOARES, 2010).

Nesta ocasião foram estabelecidos três graus de formação: a Licenciatura, que focalizava a docência; o Bacharelado, dava ênfase a formação de pesquisadores, e a Formação de psicólogo, que habilitava para o exercício profissional (BRASIL, 1962). Os dois primeiros tinham uma duração de quatro anos e o último com cinco anos (cumulativos). Porém a formação em Licenciatura em Psicologia é exclusivamente complementar à graduação em Psicologia, não sendo possível cursar esta habilitação separadamente (CFP, 2018).

Este Currículo Mínimo para o Bacharelado e Licenciatura em Psicologia, determina a obrigatoriedade das seguintes disciplinas: Estatística, Fisiologia, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral, além das disciplinas pedagógicas exigidas para a formação em Licenciatura. Para cumprir a Formação do Psicólogo, além das acima relacionadas, são obrigatórias as disciplinas Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico e Ética Profissional; e ainda outras três entre: Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia do Excepcional, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Psicologia Escolar e Problemas da Aprendizagem, Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria. É exigido, ainda, o mínimo de 500 horas de estágio supervisionado e a duração mínima de

quatro anos para a Licenciatura e Bacharelado, e cinco anos para a Formação do Psicólogo, incluindo os estágios (JAPUR, 1996, p. 132).

E alguns direitos eram conferidos aos diplomados em Psicologia, tais como:

Art. 11º - Ao portador do diploma de Bacharel em Psicologia, é conferido o direito de ensinar Psicologia em cursos de grau médio, nos termos da legislação em vigor.

Art. 12º - Ao portador do diploma de Licenciado em Psicologia é conferido o direito de lecionar Psicologia, atendidas as exigências legais devidas.

Art. 13º - Ao portador do diploma de Psicólogo é conferido o direito de ensinar Psicologia nos vários cursos de que trata esta lei, observadas as exigências legais específicas, e a exercer a profissão de Psicólogo (BRASIL, 1962, p. 02).

Com esta lei, o psicólogo, desde a sua implementação, a Psicologia já estaria habilitada a atuar no campo da educação, tanto na Educação Básica, como no Ensino Superior.

Nesse período, pela Lei nº 5.766/1971 de 1971 foram criados o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, que constituem o Sistema Conselhos de Psicologia (BRASIL, 1971).

A Psicologia brasileira foi intensamente criticada nas décadas de 1970 e 1980, uma vez que o fenômeno psicológico era tratado pelos pesquisadores e profissionais da área de forma desconectada do contexto sócio-histórico (BOCK, 1997). E conforme Campos (2014), as críticas redigidas à Formação em Psicologia culminaram na discussão de novos parâmetros para a formação na área. Assim, com a homologação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/1996, houve a extinção dos currículos mínimos para os cursos de graduação ocorrendo a implantação de Diretrizes Curriculares Nacionais³⁴ (DCN) (BRASIL, 1996).

As DCN devem conter os princípios, os fundamentos, as condições, os procedimentos e as finalidades dos cursos, necessitando tratar de forma ampla, flexível e geral os elementos que constituem os currículos dos cursos superiores, além de orientar a elaboração do Projetos Pedagógicos dos cursos (BRASIL, 2019) 2018).

³⁴ O quinto eixo da política educacional encontra-se na flexibilização da estrutura curricular. A novidade estava no abandono dos currículos mínimos para cada carreira, até então vigentes, e sua substituição pelas diretrizes curriculares por área de ensino. A Câmara da Educação Superior do Conselho Nacional de Educação ficou responsável por deliberar sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação para os cursos de graduação. O diagnóstico do MEC é que o padrão do currículo mínimo conduziu ao engessamento e à uniformização do sistema, incompatível à realidade brasileira. Além disso, atribuiu a fixação dos currículos à pressão de grupos corporativos interessados na criação de obstáculos para o ingresso no mercado de trabalho, resultando no excesso de disciplinas obrigatórias e na desnecessária prorrogação dos cursos (CARVALHO, 2011 *apud* CAMPOS, 2014, p. 19).

No caso do Curso de formação em Psicologia, a primeira minuta das DCN foi apresentada no ano de 1999 (BRASIL, 1999; CRUCES, 2010). Na época, uma das propostas elaboradas tinha como objetivo reduzir o tempo de integralização do curso para três anos, com o intuito de criar cursos específicos (uma formação tecnicista) para cada área de atuação, neste sentido, não se pensava em manter um caráter generalista da formação, mas sim propor cursos que ofereciam a formação em Psicologia Clínica, Escolar e Organizacional. Neste texto, a Psicologia estava apresentada como uma ciência exclusivamente funcional e comportamentalista (CAMPOS, 2014).

No início de 1999, foram apresentadas à Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia (CEEPSI) 45 propostas de alteração da minuta das DCN. Propostas as quais representavam mais de setenta instituições que ofereciam Cursos de graduação em Psicologia no Brasil. Elas eram consensuais em muitos pontos. Como por exemplo, a defesa de uma formação mais ampla, a ampliação do tempo de duração do curso, a expectativa de apresentar a Psicologia não apenas como uma técnica aplicada e restrita às demandas do mercado, mas como uma ciência (CFP, 2018).

O texto não utiliza as expressões **formação especializada** e **formação generalista**, como se fossem estranhas à terminologia da área e como se as questões a elas subjacentes não dissessem respeito à Psicologia e à sua evolução no Brasil. Apesar desta ausência, a forma como é descrita a meta da graduação, seguida de indicação da capacitação para o *exercício diferenciado* de atividades profissionais, de ensino e de pesquisa em pós-graduação, favorecem a idéia de que a Minuta estaria defendendo exatamente uma formação generalista, e não uma graduação com caráter já especializado (HOFF, 1999, p. 15, grifo nosso).

A defesa por uma formação generalista vem fazendo parte, frequentemente, das linhas de discussões acerca da formação em Psicologia no Brasil (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018).

No entanto, para se chegar à discussão de uma formação generalista em Psicologia, é necessário remeter ao histórico desta ciência vinculada a outros campos de conhecimento e práticas, e observar que a sua interface predominante foi em relação ao modelo médico de atuação (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018).

A formação em Medicina, do século XVIII ao XIX, buscava formar profissionais generalistas, no entendimento de que o conhecimento deveria abranger todo o indivíduo e suas relações, comunidades, família, aspectos biológicos. Porém, esse modelo de formação foi sendo enfraquecido em detrimento do predomínio da visão

Positivista de ciência, momento em que a formação especializada passa a ganhar força. Após várias críticas a este modelo de formação, iniciou-se um movimento para o desenvolvimento para uma “Medicina integral” ou abordagem “holística”, retomando a ideia de um modelo de formação que privilegiasse a formação do profissional generalista (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018).

Essa vinculação com os movimentos internos à Medicina influenciou os debates sobre formação em Psicologia nos EUA, se estendendo pela América Latina e Brasil. Todavia, no Brasil, mudanças concretas só foram acontecer no contexto de reforma educacional, no final da década de 1990, junto ao movimento iniciado pela LDB de 1996 (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018).

No bojo destas discussões, em 2004, foram regulamentadas as DCN a respeito do currículo de formação em Psicologia na forma da Resolução CNE/CES nº 8/2004 (BRASIL, 2004). Configurando um conjunto de “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (BRASIL, 2004, p. 01). Buscava-se o exercício de Psicologia enquanto ciência e profissão, levando em conta que o profissional deveria ser cientista, não se formar enquanto um especialista, desenvolvendo competências para atuar de forma investigativa, pautado por uma formação generalista (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018).

Este documento prevê uma formação voltada para a atuação profissional, bem como para a pesquisa e o ensino de Psicologia (BRASIL, 2004). E elenca, no Art. 3º, alguns princípios e compromissos essenciais para a Formação em Psicologia, tais como:

Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia; Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico [...], reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano [...], incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico, [...] compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País [...], atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos [...], bem como o respeito à ética nas relações e o aprimoramento e capacitação contínuo (BRASIL, 2004, p. 01, grifo nosso).

Como discute Vieira-Santos (2016), a Formação em Psicologia foi intensamente criticada pela distinção existente entre a formação acadêmica e a realidade social que o profissional se deparava ao sair da graduação. Isto apenas

confirmava uma inadequação do currículo de Psicologia, até então, para lidar com as demandas sociais que eram encontradas. Sendo este um dos fatores que impulsionaram o movimento crescente de modificação (ou substituição do currículo mínimo em Psicologia), acompanhado pelas críticas ao modelo de formação que dava ênfase à reprodução de informação, tecendo críticas em relação à divisão da formação (formação especialista), e críticas em relação ao predomínio da atuação clínica.

E com as DCN de 2004 é possível observar algumas preocupações com o rumo que a Formação em Psicologia deveria tomar, apontando para responsabilidade formativa que leva em consideração uma formação humana complexa, que é perpassada por fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos (BRASIL, 2004), o que nos parece uma tentativa de aproximação da Formação Inicial com a realidade do país.

As DCN vem no sentido de garantir um currículo mínimo que assegure o domínio de conteúdos básicos e necessários à atuação na área, além de prever a instituição de ênfases curriculares pelas quais se delinearão o projeto político pedagógico, revisando a adaptação dos cursos às realidades socioeconômicas e geográficas em que se encontram inseridas (CRUCES, 2010).

Em vista disto a formação em Psicologia possui uma estrutura geral, tais como *Competências e Habilidades* gerais a serem desenvolvidas ao longo da formação (sendo elas: Atenção à saúde, Tomada de decisões, Comunicação, Liderança, Administração e gerenciamento, Educação permanente), as quais devem se articular com os *Eixos Estruturantes* dos cursos (tais como: Fundamentos epistemológicos e históricos, Fundamentos teórico-metodológicos, Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, Fenômenos e processos psicológicos, Interfaces com campos afins do conhecimento, Práticas profissionais) (BRASIL, 2004).

Possui um *Núcleo Comum* (o qual estabelece um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos que devem ser ofertados), além de ofertar *Ênfases Curriculares* (as quais são “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia”) (BRASIL, 2004, p. 04). Sendo que as instituições devem oferecer no mínimo duas ênfases com possibilidade de opção pelo estudante por uma ou mais entre as propostas (BRASIL, 2004, 2011, 2018).

Contém ainda na sua estrutura um segmento que trata dos *Estágios Supervisionados* e dos *Serviços de Psicologia*. Nas DCN de 2004 o estágio supervisionado é caracterizado com um conjunto de “atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas” (BRASIL, 2004, p. 07).

Por ser interface entre atividades acadêmica e profissional, o estágio oferece a possibilidade de problematizar a realidade, sendo espaço privilegiado para o exercício profissional supervisionado, para a intervenção em novos campos de atuação, bem como para o levantamento de questões de pesquisa (CFP, 2013, p. 08).

Nesta perspectiva, os estágios supervisionados podem ser considerados como uma fonte que visa “assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais” (BRASIL, 2004, p. 06). O que demonstra que os estágios um importante instrumento para o desenvolvimento profissional, social e da própria área da Psicologia (CFP, 2013).

A instalação do Serviço de Psicologia deve “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”, dando foco a realidade local (BRASIL, 2004, p. 06). Estes serviços ocupam um lugar central na formação em Psicologia pois ali é possível desenvolver atividades práticas de estágio, supervisões, projeto de pesquisa, além de coordenar estágios externos (CFP, 2013).

Além de prever a participação dos alunos em atividades individuais e de equipe tais como: Aulas, conferências e palestras; Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento; Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso; entre outros (BRASIL, 2004). Os espaços de estudos, pesquisa e estágio têm proporcionado uma ampliação do campo de atuação profissional e a construção de práticas mais críticas (CRUCES, 2008), mais embasadas na realidade.

Para Vieira-Santos (2016, p. 43), o surgimento de oportunidades de participação em projetos de pesquisa durante o período de graduação contribui “para que o profissional supere a posição de mero consumidor, reproduzidor de conhecimento, capacitando-o a analisar criticamente as demandas do contexto profissional e as possíveis soluções para as mesmas”, com vistas à sua transformação.

Santos (2010) aponta que a extensão universitária é um dispositivo importante que media a relação entre a universidade e a comunidade em que a instituição está inserida, desta forma a universidade fica responsável por levar conhecimento e assistência para a comunidade.

Para este autor, a extensão se constitui como “um processo metodológico que pergunta pela relevância social do ensino e que procura, por meio da pesquisa, referências objetivas aos problemas reais que envolvem a sociedade” (SANTOS, 2010, p. 12). Além de repercutir positivamente na experiência acadêmica discente e na formação profissional, na interdisciplinaridade (ARRUDA-BARBOSA; SALES *et al.*, 2019).

Outro aspecto abordado nas DCN de 2004, no Art. 13º, que é colocado algumas questões sobre a formação do Professor de Psicologia, em que a mesma deve:

Dar-se-á em um **projeto pedagógico complementar** e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país. § 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior (BRASIL, 2004, p. 05, grifo nosso).

Porém a mesma não definia com clareza a questão da formação de professores de Psicologia, o que exigiu uma revisão e sua posterior alteração, que se consolidou a partir do Parecer CNE/CES nº 338/2009 (BRASIL, 2009). Por meio deste parecer, alterou-se o Art. 13º das DCN de 2004, acrescentando uma redação mais completa do que seria o Projeto Pedagógico Complementar, o qual passa ter como objetivos:

Complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos didáticos e metodológicos, para atuar na construção de políticas públicas de educação, na Educação Básica, no Nível Médio, no curso Normal, em Cursos Profissionalizantes e em Cursos Técnicos, na Educação Continuada, assim como em contextos de educação informal como abrigos, centros socioeducativos, instituições comunitárias e outros;
Possibilitar a formação de professores de Psicologia comprometidos com as transformações político-sociais, adequando sua prática pedagógica às exigências de uma educação inclusiva;
Formar professores de Psicologia comprometidos com os valores da solidariedade e da cidadania, capazes de refletir, expressar e construir, de modo crítico e criativo, novos contextos de pensamentos e ação (BRASIL, 2009, p. 3).

Além de acrescentar também outros aspectos ao Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Professores de Psicologia, como a inclusão de

Eixos estruturantes, Conteúdos curriculares, Prática de ensino, Carga horária (BRASIL, 2009), o que não era possível encontrar nas DCN de 2004.

Em uma revisão de literatura realizada a respeito do Ensino de Psicologia, Vieira-Santos (2016) analisa que ao se comparar as publicações realizadas no final da década de 1980, com as realizadas nos anos de 2004 e 2014, período que sucede a implementação das primeiras DCN da Formação em Psicologia, é observável que as mudanças não foram muito significativas, porém elas indicam que há a evidência de uma maior participação do psicólogo atuando em campos para além da clínica, e ocorrendo um movimento de substituição do modelo clínico de atendimento por modelos enfatizam o aspecto social.

A próxima alteração das DCN só foi realizada em 2011, quando foi homologada uma nova versão das DCN na forma da Resolução CNE/CES nº 5/2011 (BRASIL, 2011), unicamente para incluir a questão da formação de professores de Psicologia (FERNANDES; SEIXAS; YAMAMOTO, 2018). Momento o qual tornou-se obrigatório a oferta nos Cursos de graduação em Psicologia a modalidade de Formação do Professor de Psicologia, e que reacende a discussão sobre a licenciatura em Psicologia.

Neste sentido, através do Art. 13º, inciso 7, do referido documento, dá-se opção para os alunos cursarem ou não a licenciatura, como pode ser visto a seguir:

Art. 13º, Inciso 7 - As atividades referentes à Formação de Professores, a serem assimiladas e adquiridas por meio da complementação ao curso de Psicologia, serão oferecidas a todos os alunos dos cursos de graduação em Psicologia, que poderão optar ou não por sua realização (BRASIL, 2011, p. 6).

Desta forma, o Projeto Pedagógico Complementar só foi regulamentado em 2011, quando as DCN foram novamente publicadas (CFP, 2018). Neste seguimento, passa-se a exigir que as instituições uma elaboração de um projeto pedagógico à parte, bem como exigia-se a construção de um perfil de formação profissional, de maneira mais estruturada (VICENTE, 2019).

Porém, como aponta Campos (CAMPOS, 2014), é possível verificar que apesar da oferta da habilitação em licenciatura em Psicologia deve ser aplica a todas as instituições que oferecem o curso de Psicologia, sejam elas públicas, privadas ou conveniadas, constata-se que a oferta da licenciatura acaba por não acontecer, como é elucidado no Quadro 1 desta dissertação. No levantamento realizado para seleção das IES para se realizar a coleta de dados foram encontrados um total de 23 Cursos

de Psicologia no estado de Goiás, sendo que 20 são de IES particulares e apenas três são de IES públicas e somente duas IES públicas que oferecem o curso de Psicologia com habilitação em licenciatura.

Entretanto, nos primeiros anos do século XXI o país se encontrava em um clima de efervescência política, e a complexa e tensa relação histórica entre a Psicologia e a Educação intensificou os pontos fundamentais acerca do debate fomentado sobre a formação dos professores de Psicologia para a Educação Básica (SANTOS; PARANAHYBA, 2018), refletindo fortemente no que veio a se consolidar como a Resolução nº 5/2011 (BRASIL, 2011). Conforme Santos e Paranahyba (2018) apontam:

Essa obrigatoriedade, que ocorreu tanto no ensino privado como no ensino público, gerou questões instigantes a respeito dos possíveis campos de atuação do licenciado em Psicologia e de suas contribuições para a formação dos alunos da Educação Básica (SANTOS; PARANAHYBA, 2018, p. 84).

E com estes debates acerca da licenciatura em Psicologia, e neste contexto Coêlho (2003) faz uma crítica à formação de professores que visa atender uma demanda de mercado específica, ou quando se prioriza posturas que são pautadas no tecnicismo. De acordo com este autor, é necessário se problematizar a formação do Professor de Psicologia para não pensar que a mesma se relaciona estritamente à uma educação que privilegie intervenções técnicas, que prepara os alunos para mercado de trabalho, local em que o sentido da educação e do fazer pedagógico são desqualificados.

O que pode-se notar de diferença entre as DCN de 2004, e de 2011 é apenas a alteração do Art. 13º, o qual trata do Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de professores de Psicologia, quando se dá mais detalhes do que se deve constar dentro deste âmbito de formação.

Após 14 anos da publicação das primeiras DCN de 2004 (CFP, 2018), foi aprovada uma nova minuta, por meio da Resolução nº 597/2018, ainda na data de Fevereiro de 2020 está em tramitação um novo Parecer, nº 1071/2019, que aprova a revisão das novas DCN dos Cursos de Psicologia (BRASIL, 2018; CFP, 2019, 2020).

O processo de reformulação das DCN é um processo complexo e envolve uma gama de pessoas, entre profissionais, entidades representantes da profissão, buscando respeitar a diversidade cultural do país. A reformulação das DCN que ainda

está sendo realizada, entre dezembro de 2017 e maio de 2018 envolveu mais 4.000 participantes (CFP, 2019; BRASIL, 2019).

Como é apresentado na própria minuta, após 14 anos da publicação da primeira DCN do curso de Psicologia, é imprescindível pontuar um acúmulo de experiências e conhecimentos produzidos para avaliar a sua efetividade e propor sua revisão no sentido de avançar no intuito de pensar uma formação de qualidade considerando as necessidades da nossa sociedade e a evolução dos conhecimentos na área (BRASIL, 2018).

Nesta minuta é afirmada o compromisso com uma formação que contemple a pluralidade e a diversidade, os direitos humanos, a proposta de uma formação em Psicologia generalista, crítica, reflexiva, ética e transformadora, além de posicionar o curso enquanto promotor e defensor das políticas públicas, que contribua para um projeto de sociedade mais democrática e igualitária (BRASIL, 2018).

No Parecer nº 1071/2019 houve algumas alterações como a necessidade da formação ser presencial, carga horária, tempo de integralização, estágios, competências, além de dar mais foco à questão de políticas públicas, como pode ser observado nos Art. 2º, 3º e 11º, além de inserção ou modificação de outros itens (BRASIL, 2019).

Art. 2º - Inciso 9 - Reconhecimento da importância das políticas públicas para assegurar o acesso da população aos serviços da Psicologia e promover os direitos sociais, em articulação com os avanços no campo do conhecimento científico e tecnológico.

Art. 3º - O curso de graduação em Psicologia deve ser oferecido na modalidade presencial, tendo em vista a natureza complexa das competências profissionais do psicólogo, e segue os marcos legais para os cursos de bacharelado. [...]

Art. 11º - A carga horária referencial dos cursos de Psicologia é de 4.000 (quatro mil) horas com, no mínimo, 20% (vinte por cento) da carga efetiva global para estágios supervisionados básicos e específicos, e duração mínima de 5 (cinco) anos (BRASIL, 2019, p. 11).

Outro tópico a ser ressaltado é que com este novo parecer busca-se tornar a oferta da licenciatura em Psicologia como optativa, como pode ser observado no Art. 22º, “A oferta de licenciatura, formação de professores de Psicologia, é optativa e dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, atendendo aos marcos legais vigentes” (BRASIL, 2019, p. 12).

Com isto, as instituições não são mais obrigadas a oferecer. O que pode ser considerado um retrocesso, pois mesmo com as DCN de 2011, que obrigava a oferta dos cursos de licenciatura, poucas instituições realizavam este serviço, e agora que

esta prática é reificada, a tendência nos parece diminuir cada vez mais este tipo de serviço.

As DCN são estruturantes quanto ao perfil de formação, atuação, ensino e pesquisa em Psicologia, à medida em que se avança o conhecimento científico. Com isto, preza-se a ampliação da compreensão dos fenômenos psicológicos, além de situar o reconhecimento da diversidade epistemológica como um aspecto primordial na constituição formativa profissional (VICENTE, 2019).

Conforme aponta Campos (2014), as DCN para a Psicologia são compostas enquanto campo de disputas, espaço de poder e movimentações políticas que dizem respeito aos interesses que a classe profissional tem sobre o processo formativo. Além disso, envolvem também os interesses do governo em relação a este processo, bem como o perfil que o mercado espera destes profissionais.

Segundo Vilela (2012), o modelo de formação em Psicologia que se tem no Brasil é baseado em modelos europeus e estadunidenses, nos quais a concepção hegemônica é a de um indivíduo livre e autônomo. Isto nos indica uma naturalização das concepções teóricas da Psicologia. A concepção que pautou e ainda pauta a formação em Psicologia no Brasil está diretamente ligada às concepções que embasaram a Psicologia científica do século XIX.

De acordo com Campos (2014), a concepção de formação:

É construída pelas disputas presentes na área do saber (divergências teórico-metodológicas); pelas características das instituições que oferecem os cursos de graduação (políticas institucionais, tipo de instituição de ensino, condições materiais para a oferta do curso); as distintas perspectivas que constroem as políticas educacionais e, claro, a realidade social, visto que as concepções de formação são produtos e produtoras desta (CAMPOS, 2014, p. 20).

Ao investigar as concepções de formação que estão como pano de fundo nos Cursos de graduação em Psicologia, é fundamental que se questione quais necessidades são atendidas por esta formação. Torna-se imprescindível questionar a quem a Formação em Psicologia atende e qual a sua finalidade (CAMPOS, 2014), o que nos leva a compreender que a Formação em Psicologia deve ser pensada a partir de um ponto de vista crítico e político.

À vista disso, esta concepção de formação é entendida como produto e produtora de uma realidade social, o que é consoante com o que Dantas (2010, p. 623), afirma: “Não podemos nos abster do fato que somos atravessados e constituídos

por vetores e fatores históricos que não apenas influenciam como determinam nossos modos de agir, pensar e trabalhar”.

O que contrapõe a um modelo de Psicologia em que o seu foco central está na formação de sujeitos técnicos, que saibam utilizar e aplicar técnicas no campo do saber (DANTAS, 2010).

Sistemas e técnicas psicológicas são imprescindíveis, mas se apresentam apenas como uma das faces desta formação que, essencialmente, precisa ser contextualizada, política, cultural e socialmente como possibilidade de uma prática enriquecedora do seu tempo. A formação do psicólogo estando atravessada pela história e pelos panoramas de nosso tempo não deve se tornar um dispositivo político que intimiza a vida ou que dicotomiza o humano em antagônicos espaços de acordo com suas supostas “capacidades ou potencialidades” (DANTAS, 2010, p. 625).

Para Dantas (2010), a Psicologia se configura enquanto campo de formação, em que se cria e fortalece territórios e, portanto, se vê no papel de produtora e reprodutora de concepções. Concepções que podem ser compreendidas tanto como modelos teóricos, produzidos pela história, ou por fatos cotidianos, não sendo neutros nem a-históricos.

Campos (2014) pontua que é importante oferecer uma formação de psicólogos, a qual incite a reflexão sobre as condições sociais, que traga um corpo teórico implicado com o contexto histórico da contemporaneidade. Isto significa pensar as concepções de indivíduos a partir de questões concretas do cotidiano.

Ao não se considerar o aspecto político da formação em Psicologia, acaba-se por oferecer uma formação voltada para a técnica, a qual não abre espaço para a reflexão sobre as ações no mundo (CAMPOS, 2014).

Ao permanecemos orientados por um modelo de Psicologia que se centra no diagnóstico, na norma, no ajuste, na aplicação da técnica como finalidade, não encontramos as demandas, nem produzimos as ofertas, passamos por elas. Não lidamos com o humano lidamos com um objeto de estudo a ser quantificado, calculado e rotulado (DANTAS, 2010, p. 628-629).

Este modelo com que a Psicologia ainda é identificada, em algumas ocasiões, se caracteriza como uma Psicologia que não consegue atender as demandas reais dos indivíduos, ela se volta para os interesses maiores do capital, e não leva em consideração os indivíduos que estão submergidos no sistema (DANTAS, 2010).

Dantas (2010) aponta que a tendência de parâmetros de objetividade, determinismos e verdades inquestionáveis se caracteriza como uma tendência de “psicologização” e de “especialismos Psi”, os quais demonstram uma recusa pelos

movimentos políticos e sociais. Isto expressa uma busca de um projeto individual de ascensão social, como é propositado no modelo de sociedade ao qual estejamo-lo inseridos atualmente, que dispõe de alegações individualizantes em busca de alcançar objetivos, desconsiderando o contexto, dando enfoque às conquistas, sucessos e aquisições como responsabilidades dos indivíduos, em outros termos, a Psicologia tem fornecido uma legitimação científica do ajustamento.

Discute-se a identidade profissional do psicólogo, que por vezes se sentem desconfortáveis quando questionados a respeito de sua atuação, no entanto, a raiz desse problema pode estar ligada ao não-saber diante dos intensos dilemas existenciais de nossa vida, nesta perspectiva questiona-se qual o diálogo que tem-se estabelecido com as práticas Psi contemporâneas (DANTAS, 2010).

Desta forma, para além de historicizar todos esses saberes que nos são impostos como naturais, sobretudo, é necessário questionar o acomodado lugar que nós nos ocupemos neste mundo capitalista como o lugar do saber científico e objetivo (DANTAS, 2010).

Dantas (2010) observa que a formação dos Psi, vinculados a uma instituição, deve escapar dos planos hierarquizantes onde o conhecimento esteja vinculado às relações de poder que o configuram.

Aquilo que na **técnica** se manifesta como seu constitutivo básico são os processos, conteúdos, instrumentos, recursos, objetos e objetivos bem definidos. Não que esses fatores não sejam importantes, contudo, não devemos restringir a formação do psicólogo, a uma mera aquisição de fazeres técnicos que possibilita o exercício de uma profissão (DANTAS, 2010, p. 631, grifo nosso).

Neste sentido, a autora enfatiza que a Formação em Psicologia ainda dicotomiza a prática da teoria, neutralizava ações de rebeldia, as quais ficavam encarregadas de produzir papéis previamente definidos e produzindo efeitos normatizadores. Colocar em questão a Formação em Psicologia não perpassa pela busca de uma identidade ou pelo papel para o psicólogo, mas “passa pela invenção de outros **modos de subjetivação** que rompem as amarras hermeticamente instituídas no campo Psi” (DANTAS, 2010, p. 630).

Dantas (2010) aponta que o saber/fazer psicológico está extremamente ligado à compreensão sócio-histórica, bem como nas redes de relações que estabelecem entre os atores deste processo de formação, o qual é perpassado pela aprendizagem da técnica, porém a formação é essencialmente humana, uma vez que se leva em

consideração a formação em Psicologia como um ser, um corpo subjetivo, político, intelectual, e que está expressamente interligado à sociedade, suas problemáticas e seus limites.

Se ater às técnicas, seus conteúdos e instrumentos, são importantes, porém, não deve-se restringir a formação do psicólogo a uma ordinária aquisição de fazeres técnicos que possibilitam o exercício de uma profissão (DANTAS, 2010).

De acordo com Benjamin (1987), a subjetividade deve ser compreendida enquanto um movimento marcado por rupturas, que aponta para possibilidades de mudanças. A história aqui é entendida não como um lugar homogêneo, mas sim, como uma construção composta por diversas vozes, que se caracteriza como espaço de transformações, de contrapor o que se está sendo estabelecido. E apesar da subjetividade estar sendo paulatinamente influenciada pelo meio, bem como a própria Psicologia, tais mecanismos podem ser utilizados como processo de criação.

Porém, como compreender este conceito de subjetividade? Segundo Chagas (2013), a subjetividade não é entendida como autônoma, abstrata, dada naturalmente, mas sim construída historicamente, e desempenhando papel importante na transformação, apreensão e interpretação da realidade.

Assim, a constituição de um saber e de suas práticas devem ser pautados socialmente, para que não se incorra o risco de reduzir a complexidade do trabalho em Psicologia para uma questão individual. No entanto, em relação às generalizações e prescrições que se encontra frequentemente na atuação do psicólogo nos leva a problematizar que esta formação inicial não dá conta de contemplar a complexidade que o mundo contemporâneo coloca. Se faz necessário a adoção de uma postura que admite o lugar de não-saber, para se abrir às possibilidades de construção de novas formas de trabalhos, de novas posturas em favor de um compromisso social (DANTAS, 2010).

Teoria e prática coexistem e são atravessadas e, por isto, torna-se fundamental um debate a respeito de uma prática política, no que se refere ao sujeito que nos procura. Uma prática voltada para a reflexão sobre nossas ações no mundo (DANTAS, 2010).

Pensar a Psicologia implica repensarmos as configurações de nosso tempo que dão forma ao corpo social, bem como se pautar pela via de um pensamento crítico em relação a como a sociedade está organizada, por este ângulo faz-se possível a confluência desta perspectiva crítica no curso da própria formação inicial. Ou seja,

pensar a Psicologia, e propor já na formação, reflexões e ações que tensionem e busquem formas de engendrar proposições políticas, e que estas estejam pautas pelo comprometimento social (DANTAS, 2010).

Dantas (2010) aponta para uma formação em Psicologia que seja sensível, crítica, e que tenha relevância social, na medida em que se busca o distanciamento dos modelos determinantes de como os sujeitos devem ser e se propõe a pensar as condições reais dos mesmos, para, enfim, tecer uma prática que busque acolher, cuidar; atender bem como compreender o sujeito em relação às suas necessidades.

A autora traz que a formação em Psicologia dever ir além de um compromisso de cumprimentos de etapas curriculares e da busca de um lugar profissional no mercado de trabalho, sendo necessário se colocar como agente social, que constrói e é construído no processo em curso (DANTAS, 2010).

Considerando que toda prática psicológica é histórica e datada nossa indagação se desloca para pensar em que momento podemos nos indagar sobre o modo como formamos os psicólogos e o que queremos com isso? Formamos psicólogos capazes de reflexão sobre o seu cotidiano? Reflexão sobre que práticas produzem ou que resultados promovem? (DANTAS, 2010, p. 624).

Deve-se indagar sobre o modo como formamo-nos os psicólogos, sobre o que objetiva-se com essa formação, bem como refletir estes profissionais são capazes de fazer reflexões sobre o seu cotidiano, de questionar as práticas que produzem e os resultados alcançados, dando um enfoque à finalidade da ação (DANTAS, 2010).

Tanto as técnicas como as teorias não são percebidas como produções históricas de sentido, mas sim, como dogmas que devem ser seguidos biblicamente. E, assim, não conseguimos avaliar os efeitos cotidianos que nossas práticas estão produzindo no mundo e não entendemos as técnicas e teorias que nos são apresentadas como instrumentos. Percebemos, ainda que sutilmente, os meios acadêmicos transformam esses instrumentos em modismo, em “verdades” prontas e acabadas. Tais instrumentos tornam-se, então, instituições inquestionáveis e apenas reproduzíveis. Este, a nosso ver, é o grande desafio do por que formar psicólogos: desnaturalizar práticas que, rotineiramente, vem sendo produzidas como naturais, eternas e necessárias (DANTAS, 2010, p. 627).

É problematizado neste contexto a questão das técnicas e teorias se tornarem como passos determinados a serem seguidos, mas que ao fazer isto, não se possibilita a avaliação dos efeitos cotidianos das nossas práticas, não se abre espaço para questionamentos, tais instrumentos se solidificam e tornam-se apenas reproduzíveis. E ao pensar a formação em Psicologia, é uma tarefa incessante a

busca pela desnaturalização de práticas que são produzidas, cotidianamente, como naturais (DANTAS, 2010).

Com isto trabalha-se um ponto de tensionamento que é pensar a formação Psi para além de certas características modelares instituídas, com o predomínio do viés Positivista, o qual torna hegemônico os conceitos de neutralidade, objetividade, cientificidade e tecnicismo, em que prática, homem e sociedade são apresentados como “coisas em si”, não produzidos historicamente (DANTAS, 2010).

Em seguida abordaremos a situação atual da inserção da Psicologia no âmbito escolar, dando foco à sua estruturação e atuação profissional.

3.3 COMO ESTÁ A PSICOLOGIA NO ÂMBITO EDUCACIONAL?

Frente aos impasses da formação em Psicologia que vem, desde o século XIX, sendo implementada de forma indireta e ou indireta, cabe aqui questionar, o que tem sido feito enquanto atuação Psi? Quais fronteiras ou articulações tem sido implementada em relação ao saber e fazer Psi?

As fontes mais importantes no século XIX para a produção do conhecimento psicológico foram as instituições de ensino superior, secundário e normal. Destacando as Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. Os pesquisadores estavam desenvolvendo pesquisas em torno do fenômeno psicológico relacionado aos assuntos educacionais (ANTUNES, 2011).

A relação mais direta com a área da Educação se deu em contato com as escolas normais, criadas no Brasil a partir do ano de 1830. Tais instituições, ainda que introdutoriamente, mostraram uma preocupação com a metodologia de ensino, as contribuições a respeito da aprendizagem e o desenvolvimento da criança (ANTUNES, 2011).

Em meados deste século, encaminhando para o final do mesmo, as ideias produzidas no âmbito das escolas normais se aproximavam aos poucos do que seria, posteriormente, chamado de Psicologia Educacional. Já no século XIX se podia encontrar disciplinas chamadas de Psicologia. Em 1892 havia uma proposta de criar uma cadeira de Psicologia e de Pedagogia nas escolas normais (ANTUNES, 2011).

No século XIX, com a modernização do país, se aparelhavam os ideais Liberais, e, a Educação ocupava um lugar importante neste novo projeto de sociedade. Nas primeiras décadas do século XX, as ideias mais associadas ao

escolanovismo começaram a ser incorporadas no país, porém ainda de forma assimétrica. Colocando “o indivíduo como eixo de sua construção e dá ênfase a preocupação cientificista, transformando as escolas em verdadeiros laboratórios” (BOCK, 2004, p. 02). Esta concepção veio se tornar um dos mais importantes alicerces para o estabelecimento de uma relação da Psicologia com a Educação (ANTUNES, 2011; SÁ, 2012).

Desta forma a Educação, embora se vinculasse a um campo seletivo e excludente, passava a ser necessária para o país, em detrimento da crescente urbanização e da baixa taxa de alfabetização. Estas preocupações demandavam conhecimento psicológico e, como já apontado anteriormente, este seria uma das bases para dar sustentação teórica à Pedagogia (ANTUNES, 2011).

Diante deste contexto, as novas tecnologias de organização escolar corroboradas pela Psicologia, se tornam presentes nos espaços educacionais de modo a garantir a ordem e o progresso, lema positivista que está estampado na bandeira do Brasil. Assim, as práticas psicométricas junto a outras estratégias de higienização vão adentrando o espaço escolar (MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

É neste momento que a prática clínica se insere no campo escolar, como uma possibilidade instrumental de redução de problemas de aprendizagem, especialmente àqueles problemas resultantes de “maus-comportamentos”, porém toda a dinâmica envolta no contexto escolar era desconsiderada (MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

Na época, o que existia era a Psicologia “do” Escolar, ou seja, uma Psicologia que era voltada para a identificação das características dos escolares, que se centrava, principalmente, naqueles alunos que não aprendiam, que não se alfabetizavam ou que não aceitavam as regras escolares (SOUZA *et al.*, 2014; MRECH, 2013).

O foco de atuação era os problemas de aprendizagem, e o enfrentamento desta questão se deu com a associação e uma pedagogia mais crítica das práticas cotidianas, reconfigurando os moldes de como a relação entre Psicologia e Educação estava se articulando. Neste momento é possível observar um movimento crítico da educação que permite ler a realidade para além da aparência, prezando pela emergência social, econômica e política da época, indagando as condições de aprendizagem, o que tangencia a realidade política, econômica e cultural subjacente à educação escolar, tendo aí o prenúncio da Psicologia Escolar (MAIA FILHO; CHAVES, 2016).

A Psicologia passa a se afastar do fenômeno da educação como sinônimo de escolarização, uma vez que se constrói o entendimento que a mesma ultrapassa os muros da escola, além de que nesse momento, o psicólogo passa a se ver no lugar de fazer uma análise institucional da escola (MAIA FILHO; CHAVES, 2016). Mas o papel da Psicologia não se encerra aí, podendo atuar com a família, sociedade, sofrimento psíquico, construção do conhecimento entre outros (SETTON, 2002).

Podemos afirmar que a formalização de espaços destinados à educação permitiu a relação mais próxima de ciências sob a denominação pedagógicas. A Psicologia é, sem sombra de dúvida, uma ciência pedagógica, na medida em que se faz ciência aplicada. A pedagogia educativa, por sua vez, se faz Psicologia ao reconhecer que o processo de ensino e aprendizagem é, no fundo, fruto de uma relação humana, para além de um processo meramente cognitivo. Questões clássicas oriundas das discussões mais filosóficas passaram ao campo da investigação da Psicologia e seus diversos métodos de investigação. A educação, em contrapartida, deixa de ser uma mera instrução, transmissão ou modelagem ao se propor científica. A aprendizagem humana parece ser um dos espólios filosóficos compartilhado pela Psicologia e pela educação, talvez a mais pungente contribuição das duas áreas (MAIA FILHO; CHAVES, 2016, p. 318).

As primeiras décadas do século XX geraram vários debates e movimentos, uma vez que dominado pelo modelo agrário, questionava-se a modernização do país pelo ingresso no mundo industrializado. Este projeto para uma nova nação requiritava a existência de um novo homem, o qual pudesse responder a este emergente modelo produtivo e das relações do trabalho, competindo à Educação por meio da Pedagogia e do escolanovismo, o desenvolvimento deste novo homem (ANTUNES, 2011).

A ruptura desse modelo de compreensão das dificuldades escolares veio acontecer junto as discussões feitas a partir dos anos de 1980, dentro de uma nova área intitulada Psicologia Escolar, que teve como nome importante Maria Helena Souza Patto (SOUZA *et al.*, 2014). Momento em que surge espaço para se questionar a formação inicial do psicólogo e dá abertura para novos modelos de atuação para psicólogos atuarem na área da Educação, que não envolvesse apenas os alunos, mas passando a incorporar a instituição como *lócus* de atuação (CRUCES, 2010).

Os estudos de Patto (2002) contribuíram para a constituição de uma crítica às questões sobre a escolarização, assim, o âmago da discussão passa a recair sobre os processos que constituem os alunos que fracassam, abrindo espaço para uma leitura que compreende as questões macroestruturais do sistema capitalista, que se articulam com as políticas educacionais e que se introduzem no cotidiano escolar. Ou seja, a leitura do que antes era chamado por fracasso escolar, agora perpassa

diretamente pelas condições que envolvem os alunos, deixando de lado este viés individualista e descontextualizado dos problemas de aprendizagem. E para além da crítica à leitura destes fenômenos, houve também as críticas aos modos de atuação dos psicólogos nos campos educacionais (SOUZA *et al.*, 2014).

Ao ir à raiz teórica e histórica que dá sustentação ao conhecimento psicológico, pesquisadores da área de Psicologia Escolar analisam a atuação de psicólogos enquanto profissionais que necessitam conhecer a complexidade do processo de escolarização e as questões postas no âmbito das políticas públicas educacionais (SOUZA *et al.*, 2014, p. 124).

Além de buscar por procedimentos e instrumentos que fossem coerentes com as bases epistemológicas de explicação da realidade escolar, o que em dada medida significa dizer da necessidade de ruptura dos modelos tradicionais de investigação e buscando uma aproximação do dia-a-dia escolar (SOUZA *et al.*, 2014).

Nesta perspectiva, o psicólogo teria um novo *lócus*, bem como um outro foco de trabalho na área da educação. Ele deveria atuar com as questões institucionais, analisá-las e constituir mecanismos de atuação. Porém, ao privilegiar as causas macroestruturais, e adotar uma leitura menos mecânica dos problemas dos processos de escolarização, deixou-se de lado, por vezes, a intervenção no âmbito psicológico (SOUZA *et al.*, 2014).

Tanamachi (2000) discute que para se superar esses reducionismos presentes na trajetória da Psicologia em suas relações com a Educação envolve a busca por concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação. Tais reducionismos eram percebidos mediante a redução de fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes, por exemplo, o que se distanciava de todos os determinantes que influenciavam neste processo (ANTUNES, 2007).

De acordo com Souza *et al.* (2014), por volta dos anos 1990 passaram a se realizar críticas em relação as discussões teóricas e metodológicas em Psicologia Escolar e Educacional, fundamentada em uma perspectiva histórico-crítica, de modo a buscar uma compreensão mais ampla do fenômeno educativo e contemplasse a complexidade da vida escolar, e que considerasse os desafios da constituição dos indivíduos na sua realidade social.

É importante, aqui, apontar para a diferenciação que se tem na literatura a respeito de Psicologia Escolar e Psicologia Educacional. Ambas, intrinsecamente relacionadas, diferenciam-se conforme o foco de atuação e intervenção no âmbito escolar. Enquanto a Psicologia Educacional, como subárea da Psicologia, tem como

finalidade produzir saberes a respeito do fenômeno psicológico no processo educativo, a Psicologia Escolar gira em torno de um campo de ação que tem como objeto a escola e as relações que ali se estabelecem (ANTUNES, 2008).

Observa-se então um movimento de reconhecimento da necessidade de compreensão das relações escolares, o processo de escolarização, além de se possível observar uma crescente preocupação com as políticas educacionais. Assim, para analisar situações que precisam de intervenções dentro do âmbito escolar deve-se deslocar o eixo de análise, que antes era centrado no indivíduo, para o interior da escola, para o conjunto de relações institucionais (SOUZA *et al.*, 2014).

Se, por um lado, as explicações sobre a não aprendizagem escolar, numa perspectiva tradicional, centravam-se em encontrar as causas nas crianças, nas famílias ou no meio social ao qual pertenciam essas crianças e suas famílias, por outro, as concepções teóricas histórico-críticas permitiram avançar essa compreensão (SOUZA *et al.*, 2014, p. 126).

Assim, o cerne de estudo da Psicologia Escola crítica se volta para uma compreensão que contemple as dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas. De acordo com Giongo e Oliveira-Menegotto (2010), o psicólogo escolar possui uma vasta possibilidade de atuação, como por exemplo, atuando como: especialista educacional, assessor e consultor, avaliador e pesquisador.

No momento atual é legítimo dizer das tendências emergentes de ampliação dos campos de atuação na área escolar, e os modos inovadores de se posicionar frente ao mercado de trabalho e às necessidades da população. Porém, ainda também é possível verificar a existência de atuações estigmatizantes que fazem recair sobre o próprio indivíduo a culpa pela questão/problema que apresenta (CRUCES, 2010).

Esta perspectiva mais abrangente da atuação do psicólogo no âmbito educacional já aparece no documento elaborado pelo Conselho Federal de Psicologia, no ano de 1992, enviado ao Ministério do Trabalho para constar no catálogo brasileiro de ocupações.

Atua no âmbito da educação, nas instituições formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, **referindo-se sempre as dimensões política, econômica, social e cultural**. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também da elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino (CFP, 1992, p. 05, grifo nosso).

Apesar do documento possuir um vocabulário que contradiz os aspectos teóricos de uma Psicologia crítica, como por exemplo, ao utilizar palavras como: colaborar com a adequação, desenvolvimento de potencialidades, tem-se algumas ações que corroboram com esta perspectiva teórica, tais como: pensar de modo crítico e reflexivo os papéis dos profissionais da Educação, buscando desenvolver uma ação integrada da escola com a comunidade; planejar, executar e/ou participar de pesquisas relacionadas a compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características Psicossociais com o intuito de auxiliar na reconstrução do projeto pedagógico da escola; procurando fundamentar a atuação crítica do Psicólogo, dos professores e usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos, ou complementares, entre outros (CFP, 1992).

Neste mesmo documento também é apontado algumas atribuições do Professor de Psicologia (Ensino de 2º Grau), como pode ser constatado a seguir:

1 - Leciona Psicologia em cursos de 2º grau selecionando nos vários campos da Psicologia, os conteúdos teórico-práticos pertinentes aos objetivos do curso em que insere a disciplina, transmitindo-os através de técnicas didáticas, para proporcionar aos alunos condições de compreensão e utilização dos conhecimentos gerados pela ciência psicológica.

2 - É especializado em ministrar aulas de Psicologia, devendo ter como habilitação mínima a licenciatura em Psicologia (CFP, 1992, p. 09).

Tem-se a presença do professor de Psicologia atuando no que hoje é chamado de Ensino Médio, lidando com conteúdo teórico-prático, de modo a proporcionar a compreensão e utilização dos conhecimentos de Psicologia. Para atuar nesta perspectiva, faz-se necessário a habilitação mínima em Licenciatura em Psicologia (CFP, 1992).

De acordo com Pandita-Pereira e Sekkel (2012) e Massimi (1993) os conhecimentos psicológicos se fizeram presentes no Nível Médio de ensino brasileiro desde 1830, quando a Psicologia ainda não havia se constituído como ciência e quando o ensino nesse nível era composto pela modalidade propedêutica, isto é, se destinava a preparar os filhos da elite nacional aos exames para ingressar ao Nível Superior.

A partir deste marco, o ensino de Psicologia vem se fazendo presente no Nível Médio, seja ele como disciplina obrigatória, optativa, seja como conteúdo abrangido por outras disciplinas (PANDITA-PEREIRA; SEKKEL, 2012). Porém nas escolas estaduais de São Paulo, no âmbito do Ensino Médio Propedêutico, essa disciplina foi

aos poucos perdendo espaço, até que em 2008 ela foi extinguida da matriz curricular pela Resolução nº 92/1972. Porém, como aponta Santos e Paranahyba (2018):

Ademais, se por um lado o estado de São Paulo pôde ilustrar os diversos momentos históricos do ensino de Psicologia no Ensino Médio, seja como disciplina obrigatória, optativa, ou integrante do núcleo diversificado do currículo, por outro lado, o estado de Goiás não apresentou em sua trajetória experiência semelhante, uma vez que a disciplina de Psicologia nunca integrou o currículo obrigatório do Ensino Médio (SANTOS; PARANAHYBA, 2018, p. 85).

Neste sentido, em Goiás, a aproximação com o espaço escolar se deu por meio dos estágios e projetos de extensão, possibilitando a inserção dos licenciandos de Psicologia com o Ensino Médio. As contribuições deste encontro não apenas possibilitam aos alunos a repensarem sua atuação de forma crítica, e também construir uma visão de homem historicamente constituído nas e pelas relações sociais em contextos culturais específicos.

Os conteúdos da Psicologia, embora estivessem cada vez mais presentes no currículo do ensino básico, apresentavam-se como temas transversais em diferentes disciplinas ou projetos coordenados por professores de distintas áreas do conhecimento (SANTOS; PARANAHYBA, 2018, p. 85).

Um novo elemento que deve ser destacado quanto a inserção do psicólogo no mercado de trabalho foi a recente conquista que a Psicologia e o Serviço Social conseguiram. Por meio da aprovação da Lei nº 13.935/2019 de 11 de Dezembro de 2019 (BRASIL, 2019), que versa sobre a oferta de serviço de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, novas perspectivas de atuação podem ser delineadas:

Art. 1º - As redes públicas de Educação Básica contarão com serviços de Psicologia e de Serviço Social para atender às necessidades e prioridades definidas pelas políticas de educação, por meio de equipes multiprofissionais.
§ 1º - As equipes multiprofissionais deverão desenvolver ações para a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com a participação da comunidade escolar, atuando na mediação das relações sociais e institucionais.
§ 2º - O trabalho da equipe multiprofissional deverá considerar o projeto político-pedagógico das redes públicas de Educação Básica e dos seus estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2019, p. 01).

Tal medida oferece um ano de prazo, a partir da publicação da mesma, para sua implementação. Com isto, os profissionais envolvidos na discussão desta nova conquista legal estão se organizando para levar esse debate para o mais próximo da

população, de modo a tornar público as possibilidades do serviço e sua eventual efetivação (CFP, 2019).

É importante apontar o caráter recente desta referida lei. Ainda em fevereiro de 2020 se discute a criação de grupos de trabalhos para a proposição de diretrizes da regulamentação da mesma (CFP, 2020). E enquanto se elabora este documento, a atuação do psicólogo está pautada em normas técnicas prescritas pelo Conselho Federal de Psicologia.

Encerrando este tópico, a seguir será debatido sobre as análises e resultados encontrados na presente pesquisa. Iniciando pela breve caracterização dos participantes da pesquisa, sobre a realização da coleta de dados, depois parte-se para a descrição dos participantes dos questionários, seguido pela descrição dos participantes das entrevistas, posteriormente inicia-se as análises esmiuçando os dados dos questionários e das entrevistas.

4 ANÁLISE DE DADOS E RESULTADOS

De início, aborda-se as análises dos dados, demonstrando e problematizando os resultados encontrados. Perpassando primeiramente por uma indicação a respeito da coleta de dados, em seguida realizou-se a caracterização dos participantes dos questionários e entrevistas. Por fim, elencou-se e discutiu-se duas categorias de análise, sendo elas: “Perspectivas sobre a Formação Inicial em Psicologia para atuar na área da Educação” e “A construção e a vivência do processo formativo em Psicologia”.

4.1 A COLETA DE DADOS E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

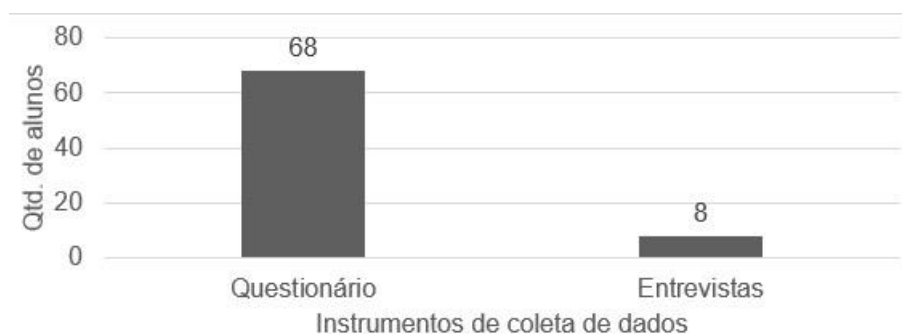
Realizou-se a coleta de dados no período de abril a julho de 2019, após verificar as datas disponíveis junto às IES.

A realização da coleta de dados em Itumbiara/GO foi feita nos dias 23 e 24 de abril de 2019. No dia 23 aplicou-se os questionários, no dia 24 realizou-se as entrevistas e aplicou-se os questionários para os alunos que não estavam presentes no dia anterior.

A coleta de dados em Goiânia/GO foi realizada nos dias 24 e 29 de maio de 2019. No dia 24 aplicou-se os questionários e realizou-se as entrevistas. No dia 29 aplicou-se os questionários para os alunos que não estavam presentes na aplicação no dia 24.

Em Catalão/GO, a coleta de dados se estendeu por um período maior em detrimento da grade horária do Curso, sendo realizada de junho a julho de 2019. A mesma ocorreu nos dias 13, 18, 19, 24, 26 e 27 de junho com a aplicação de questionários, e nos dias 02, 03 e 04 de julho com a realização das entrevistas.

No total, quando da coleta de dados, nas três IES, estavam presentes 76 alunos no dia da aplicação dos questionários. Porém, a amostra da pesquisa ficou delimitada a 68 estudantes que responderam aos questionários, pois oito alunos não se dispuseram a participar da pesquisa. E em relação às entrevistas, oito estudantes participaram das mesmas, pois no dia em que a coleta de dados estava sendo realizada em Goiânia/GO, os alunos precisaram participar de uma atividade acadêmica, e, tanto a pesquisadora quanto os alunos, não estavam disponíveis para a realização da entrevista em outro dia/horário.

Gráfico 1 - Amostra de estudantes de Psicologia que participaram da pesquisa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Neste sentido, o tamanho da amostra da pesquisa se restringiu a 68 alunos, sendo que 68 deles responderam aos questionários e oito alunos participaram das entrevistas, contabilizando 76 participações.

Tendo apresentado a quantidade de participantes total da pesquisa, e a seguir será abordada a caracterização dos participantes que responderam aos questionários, assim como os que participaram das entrevistas.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DOS QUESTIONÁRIOS

A seguir, como pode ser visualizado na Tabela 1, tem-se a quantidade de participantes que responderam aos questionários. Aqui, os dados estão divididos por período e cidade na qual a IES está instalada.

Tabela 1 - Caracterização dos participantes que responderam os questionários

	Itumbiara	Goiânia	Catalão
Alunos do 9º período	18	15	29
Alunos do 10º período	6	0	0
Total de alunos por cidade	24	15	29
Total da amostra:	68		

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Dos 68 alunos que participaram da pesquisa, 62 são do 9º período e apenas seis do 10º período. Esta diferença se dá porque nas IES públicas o ingresso no Curso é feito anualmente, e nas IES particulares o ingresso é semestral, logo, como a pesquisa foi realizada em duas IES públicas, e em uma IES particular, a quantidade de alunos do 10º período é menor nestas instituições.

Dos participantes dos questionários, 33 cursavam bacharel e 35 deles cursavam a habilitação de bacharel e licenciatura, como pode ser observado na Tabela 2. É importante salientar aqui que a IES de Itumbiara não possui a modalidade de formação em bacharel e licenciatura, e por isto, também não possui nenhum aluno a cursar a mesma.

Tabela 2 - Habilitação de formação dos participantes dos questionários

	Itumbiara	Goiânia	Catalão	Total
Bacharel	24	6	3	33
Bacharel e Licenciatura	0	9	26	35
Total de alunos por cidade:	24	15	29	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Mesmo que as DCN de 2011 tornem obrigatória a oferta da habilitação de Licenciatura em todos os cursos de Psicologia, ficando facultativo para o aluno cursar ou não, porém em Itumbiara não é possível cursar as duas já que é inexistente a oferta da licenciatura na IES.

Tabela 3 - Média de idade dos participantes dos questionários

	Itumbiara	Goiânia	Catalão
Média de idade dos participantes	25,37 anos	23,06 anos	23,27 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação à idade dos participantes, no universo da amostra, as idades estavam entre 20 e 51 anos de idade. Para melhor observação, construímos uma tabela com a média de idades por IES. Dos dados apresentados pode-se verificar que a cidade de Itumbiara possui alunos mais velhos, com uma média de idade de 25,37 anos. E em Catalão e Goiânia os alunos possuem aproximadamente a mesma idade, cerca de 23 anos, como pode ser visualizado na Tabela 3.

Já em relação ao gênero dos participantes, a maior parte deles se identificaram com o gênero feminino, com 58 pessoas no total. Tem-se também oito pessoas que se identificaram com o gênero masculino e duas pessoas que não responderam, como pode ser verificado na Tabela 4.

Isto corrobora com dados de pesquisas realizadas pelo próprio Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), as quais afirmam a historicidade da hegemonia das mulheres no universo de profissionais de Psicologia. Tal dado se encontra corroborado por pesquisas anteriores realizadas nas últimas décadas que assim indicam:

É nos embates entre natureza e cultura que se constituem corpos familiares à Psicologia e sua historicidade, corpos domesticados pela tradição de uma profissão feminina. Toda a produção no contemporâneo que a pesquisa qualitativa com as psicólogas brasileiras visibiliza traz as marcas de um passado recente e nos lança para um futuro próximo, em que as grades de entendimento do gênero aos pares turvam os olhares sobre o mundo atual (CFP, 2013, p. 26).

Com isto, pode-se observar que o feminino está atrelado à profissão de Psicologia. Porém, faz-se necessário problematizar essa racionalidade que naturaliza o feminino como responsável pelo cuidado (BERNARDES; TONELI; MÜLLER, 2013).

Tabela 4 - Gênero dos participantes dos questionários

	Itumbiara	Goiânia	Catalão	Total
Feminino	21	13	24	58
Masculino	1	2	5	8
Não responderam	2	0	0	2

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação à raça dos participantes dos questionários, pode-se observar na Tabela 5 que, do universo da amostra de 68 participantes, 43 deles se consideram brancos, 16 deles se consideram pardos, oito deles se consideram negros, um deles se considera amarelo de origem oriental. Isto aponta que o Curso ainda é muito ocupado por pessoas brancas.

Tabela 5 - Raça dos participantes dos questionários

	Itumbiara	Goiânia	Catalão	Total
Branco	16	9	18	43
Pardo	7	2	7	16
Negro	1	3	4	8
Amarelo de Origem Oriental	0	1	0	1
Não Responderam	0	0	0	0

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Conforme apontam Chaves (2003), Antunes (2012), Khouri e Castelar (2016), a Psicologia participou, historicamente, na construção de pensamentos racistas, ao longo do século XIX e início do século XX. Contudo, pode-se observar um movimento contrário da Psicologia na tentativa de desconstrução dessas ideias, produzindo, então, importantes referenciais teóricos sobre o tema, permitindo a concepção de aspectos subjetivos das relações raciais e o sofrimento psíquico vivenciado por negros e negras (SCHUCMAN, 2014; SCHUCMAN; NUNES; COSTA, 2015).

Como Khouri e Castelar (2016) abordam, a Psicologia é uma profissão que compreende uma pequena quantidade de profissionais negras/os e, com isto, pode-se destacar também a dificuldade de acesso das populações com baixa condição

socioeconômica aos serviços psicológicos. Isto reforça a construção de um imaginário social branqueado para essa ciência e profissão.

Na presente dissertação, busca-se problematizar algumas questões, tal como a intencionalidade da formação e como ela tem atendido as necessidades da população. Diante disto, não se pode fechar os olhos para este fenômeno social que ainda em 2020 se faz presente nas IES, sendo este o predomínio de pessoas brancas matriculadas nos cursos de Psicologia mesmo que as IES participem das políticas do Programa Universidade para Todos (PROUNI); do Financiamento Estudantil (FIES) e do Sistema de Seleção Unificada (SISU) que dão maior abertura e possibilidades estudantis para a população economicamente menos favorecida.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DAS ENTREVISTAS

Em relação aos participantes das entrevistas, a estimativa era de se realizar a entrevista com três alunos de cada IES selecionada, totalizando uma amostra de 12 alunos. Porém, é necessário salientar que a IES de Rio Verde/GO não participou da pesquisa, reduzindo mais três alunos desta estimativa que havia sido definida anteriormente, e em Goiânia/GO, conforme citado anteriormente, não foi possível realizar as três entrevistas previstas. Desta forma, oito alunos participaram das entrevistas semiestruturadas, como pode ser visto na Tabela 6, sendo três alunos da IES de Itumbiara, duas alunas da IES de Goiânia, e três alunos da IES de Catalão.

Tabela 6 - Caracterização dos participantes entrevistados

Cidade	Quantidade de Entrevistados
Itumbiara	3
Goiânia	2
Catalão	3
Total	8

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação à habilitação de formação dos alunos que participaram das entrevistas, pode-se observar na Tabela 7 que a metade deles optaram pela habilitação Bacharel e a outra metade optaram pelo Bacharel e Licenciatura.

Tabela 7 - Habilitação de formação dos participantes das entrevistas

	Itumbiara	Goiânia	Catalão
Bacharel	3	1	0
Bacharel e Licenciatura	0	1	3
Total		8	

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Quanto às idades dos participantes destas entrevistas, suas idades variaram de 20 a 40 anos. Obteve-se uma média de idade diferente da obtida com relação aos participantes dos questionários. Mas, ainda assim, a IES da cidade de Itumbiara teve uma média de idade acima do que Goiânia e Catalão, como pode ser observado na Tabela 8.

Tabela 8 - Média de idade dos participantes das entrevistas

	Itumbiara	Goiânia	Catalão
Média de idade dos participantes	27,33 anos	23 anos	23 anos

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Na Tabela 9 pode-se observar como os participantes das entrevistas se identificavam enquanto gênero. Houve a participação de seis pessoas que se consideram do gênero feminino e duas pessoas que se consideram do gênero masculino.

Tabela 9 - Gênero dos participantes das entrevistas

	Itumbiara	Goiânia	Catalão
Feminino	2	2	2
Masculino	1	0	1

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Para manter o sigilo dos nomes dos participantes das entrevistas utilizou-se algumas nomenclaturas para preservar a identidade dos mesmos, como está posto no Quadro 2. Para dar esta nomenclatura utilizou-se a letra inicial de cada cidade em que as IES estão localizadas e uma sequência numérica crescente.

Quadro 2 - Nomenclatura utilizada para identificar os participantes das entrevistas

Cidade da IES	Nomenclatura utilizada
Itumbiara	I 1
	I 2
	I 3
Goiânia	G 1
	G 2
Catalão	C 1
	C 2
	C 3

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2019).

Finaliza-se aqui a caracterização dos participantes das pesquisas, com os dados gerais obtidos para adentrar às análises dos conteúdos levantados a partir dos questionários e da realização das entrevistas semiestruturadas.

4.4 PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL EM PSICOLOGIA PARA ATUAR NA ÁREA DA EDUCAÇÃO

Foram elaboradas algumas tabelas com as respostas apresentadas nos questionários, e, conforme a necessidade, visando a articulação da teoria em paralelo aos excertos obtidos das entrevistas.

Dois tipos de tabelas foram formulados. Algumas foram elaboradas de acordo com as questões presentes nos questionários, em outras realizou-se o cruzamento de dados de mais de uma questão, permitindo verificar algumas comparações de repostas.

Durante o processo investigativo buscou-se compreender os processos e as vivências dos alunos de Psicologia. Tais processos estão diretamente atrelados às relações sociais, ao contexto local e institucional em que a formação é promovida, a saber, as IES. Partindo da realidade objetiva, busca-se aprofundar as percepções a respeito dos indivíduos participantes da pesquisa, o que resulta em investigar essência da própria realidade objetiva, às relações sociais (DUARTE, 2000).

Deste modo, entende-se que a compreensão e a análise de suas respostas perpassam um caminho de compreensão de fatos e possíveis releituras, a fim de construir um percurso metodológico que apreenda também o processo histórico e material aos quais os participantes se veem inseridos. Neste sentido, Vigotski (1996, p. 289) aponta que a fundamentação do conhecimento científico “consiste em sair dos limites do visível e buscar seu significado, que não pode ser observado”.

De início, buscou-se verificar com os alunos qual seria o papel do profissional de Psicologia para atuar na área da Educação, almejando a não contaminação das respostas pelas perguntas subsequentes.

Como é possível verificar na Tabela 10, obteve-se uma variedade de respostas a respeito da atuação dos profissionais Psi na Educação, perpassando desde o desempenho de múltiplos papéis (indo desde a atuação com alunos, pais, professores); atuação com questões do desenvolvimento humano (e mediação do

mesmo); cuidar da saúde psíquica dos sujeitos; possibilitar integração entre questões subjetivas, conhecimento teórico e prático; Desempenhar trabalho com a própria instituição; atuar como Psicólogo Escolar ou Educacional além de atuar como professor de Psicologia; até atuar como facilitador da comunicação entre os atores envolvidos.

Tabela 10 - Para você, qual o papel do profissional da Psicologia na Educação?

Para você, qual o papel do profissional da Psicologia na Educação?	Frequência
Múltiplos papéis. Com alunos, pais, profissionais, sociedade	22
Mediar o desenv. e aprendizagem	7
Orientar, discutir sobre o desenv. e cuidar da qualidade psíquica do sujeito	7
Não respondeu	4
Dar suporte aos educadores e estudantes	3
Possibilitar integração entre questões subjetivas, conhecimento teórico e prático	3
Trabalhar com as instituições	3
Atuar com o desenv. humano, demandas e aperfeiçoamento das instituições	2
Facilitar a comunicação entre os atores envolvidos na escolarização e buscar quebra de paradigmas	2
Levantar as demandas do ambiente escolar e propor atividades/discussões para trabalhá-las	2
Mediador e promotor de um serviço humanizado	2
Múltiplos papéis. Com alunos, pais, profissionais, sociedade. Promoção de uma Educa. Inclusiva e crítica	2
Trabalhar com a diversidade, intervir em situações problemas e discutir a aprendizagem	2
Dar atenção às individualidades dos sujeitos	1
Fundamental na formação dos alunos (pensamento crítico). Discutir temas que não tratados com outros profissionais	1
Múltiplos papéis. Diagnóstico institucional, desenv. humano, formação do currículo, entre outros temas	1
O profissional de Psi. pode atuar como prof. e psicólogo escolar. Conhecer a realidade e propor intervenções	1
Prof. de Psi., psicólogo educacional ou escolar. Facilitador e mediador dos conhecimentos Psi. e a Educa.	1
Ser prof. de Psi. e psicólogo. Atuando com o desenv., mediação de conflitos e formação profissional	1
Trabalho multiprofissional	1
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Diante das respostas obtidas nos questionários em relação à atuação do psicólogo no âmbito escolar, pode-se observar relevante diversidade de conteúdo. Um fator pertinente que se assume presente nas respostas é a multiplicidade de funções, diversas vezes atribuída ao profissional de Psicologia, que pode ser interpretada como consequência da falta de um delineamento razoavelmente claro quanto ao papel do profissional Psi em ambiente escolar. Isto pode ser evidenciado nas falas de alguns participantes das entrevistas:

Excerto 1 - “Você ir tentando nortear a pessoa para o eu dela né, no aqui e agora, e antes eu pensava que era de frente, que era uma coisa mais de aconselhamento, que era questão mais educativa, né, eu vejo que não é simplesmente, **é um vespeiro né**, é uma coisa que te abre assim, vários leques né” (I 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 2 - “Eu vi assim um **mundo de possibilidades**, né, dentro do CMEI, eu não conhecia, e aí foi assim uma **descoberta de um monte de coisa**, e um monte de coisa que pode ser feita, um monte de coisa que não está bom, mas tem um monte de coisa já que está sendo feita muito legal, e lá a gente quando a gente fez a intervenção a gente fez intervenção porque era licenciatura e formação de professores, né, então a gente fez intervenção com os professores, mas fez também com as crianças, **e foi muito produtivo, a gente recebe feedback disso até hoje**” (G 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 3 - “A hora que a gente terminou a gente ficou muito frustradas, a gente pensou “**nós somos um lixo**”, “**a gente fez tudo errado**”, mas aí eu fico pensando nessa similaridade, é uma coisa que você, que você faz e não sabe.. **é uma coisinha né**” (C 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 4 - “Ah, **o percurso** (da graduação) para mim foi.. ah ele **teve seus altos e baixos**, até hoje, até ontem mesmo eu estava conversando com uma amiga minha, “será que eu vou querer ser isso para o resto da minha vida?”, porque tem dia que eu falo “nossa, é isso mesmo que eu quero”, já tem dia que eu falo assim “ah, pelo amor de Deus, que ranço que eu tenho dessa Psicologia”, **porque é uma ciência que as vezes eu falo que nossa, ela gera muita transformação, mas tem hora que eu penso, nossa, parece que você está patinando no mesmo lugar**” (C 3, 2019, grifo nosso).

No excerto 1, o aluno relata que, ao deparar-se com o campo de atuação, o que se tenta fazer é um serviço de orientação. Porém, antes disto, ele achava que seria uma atividade de aconselhamento, ou algo mais no sentido educativo. Ao longo do processo formativo ele entendeu a prática como algo complexo, e a compara a um vespeiro, como algo que exige cuidado no “trato”, concluindo que dali se abre vários leques de atuação.

No excerto 2, é relatado que, a partir do contato com o campo de Estágio Obrigatório Supervisionado para a Formação do Professor em Psicologia, o participante conseguiu visualizar um mundo de possibilidades de atuação, sendo este um momento de descoberta profissional que permite enxergar também o que parece não funcionar dentro da instituição, bem como observar as coisas que são feitas e que geram resultados satisfatórios. Ele caminha para encerrar a frase relatando que achou muito produtivo e que, com o feedback da instituição, sabe dos efeitos que essas práticas geraram. Isto soa como um incentivo para novas possibilidades de atuação.

Ao contrário do excerto 3, o participante relata a frustração do seu contato com o campo, que também ocorreu vinculado ao Estágio Obrigatório Supervisionado para a Formação do Professor em Psicologia. Por serem realidades, contexto e instituições

diferentes, a partir do relato fica perceptível como o participante experiencia esta situação, chegando a afirmar que a dupla seria um “lixo”, e que tudo foi feito de maneira inadequada. Encaminhado para encerrar o raciocínio, ele pontua que “*é uma coisinha né*”. Com esta fala o participante tenta relatar que, por mais que se faça o trabalho, que haja o planejamento, intencionalidade, observação, inserção no campo, supervisão entre outros, é difícil saber se a ação desenvolvida surtiu algum resultado, e isto parece ser algo que gera questionamentos enquanto um sujeito que, posteriormente irá se inserir no mercado de trabalho.

No excerto 4, o aluno aponta para o fato de que “*parece que você está patinando no mesmo lugar*”, que também faz referência à problemática de não se ver os resultados das ações.

Esta questão ainda apareceu em outras falas, como pode ser verificado a seguir:

Excerto 5 - “*Um das coisas que **angustia muito** na parte da Psicologia é porque **tem hora que a gente não sabe de fato se aquele trabalho que a gente exerceu teve um resultado né**, porque é muito difícil isso, **a gente não tem esse feedback né**, de necessariamente, você vai lá, faz o trabalho, mas aquele trabalho não, ele não te responde assim como você vai lá, prepara um bolo, e depois que o seu trabalho está pronto o bolo está lá e você vê o resultado” (C 3, 2019, grifo nosso).*

Excerto 6 - “*Outra coisa também, por isso que eu falo né da **necessidade dessa avaliação posteriori**, porque justamente para isso né, para poder saber, **por isso da importância tanto da gente, quanto do professor da escola, porque a partir da escola que eles vão dar essa resposta, aí o que que acontece, quando a gente finaliza, a gente vai embora, a gente não sabe o que que aconteceu lá**” (C 3, 2019, grifo nosso).*

No excerto 5, ao contrário do 2, o aluno relata a ausência de *feedback*, acompanhado da angústia de também não se saber dos resultados. A seguir, ele complementa que percebeu a necessidade de uma avaliação a ser realizada ao se finalizar as ações (excerto 6) para verificar o alcance das mesmas, assim como a avaliação que a escola fez do trabalho exercido para que, a partir disto, realizem-se modificações necessárias. Porém, parece que esta avaliação não existe. Ao se finalizar as atividades observa-se um movimento de deixar o campo, e isso pode, por vezes, comprometer o vínculo estabelecido com as instituições e não abrir espaço para que se repense sobre o que foi desenvolvido na escola, o que deve ser melhorado ou o que deve ser melhor observado.

É interessante destacar que essas falas remetem a atuação dos alunos em diversos âmbitos (escolas, creches, UBS's, CAPs, CCPA, entre outros) não se

voltando especificamente para o ambiente escolar, por a falta de feedback no ambiente escolar também existe, tais como: projetos de extensão, projetos de pesquisa, estágio em Formação de Professor, PIBID, entre outros.

Entende-se que estas inquietações sejam fatores consideráveis frente às respostas obtidas. Isto diz da complexidade da produção de conhecimento do campo, desde sua natureza histórica e contextual à reformulação ao longo dos anos. Além de envolver os aspectos institucionais, tem-se o peso da formação inicial em que emergem demandas dialéticas que convocam os profissionais Psi a atuarem de diversas maneiras.

A atividade humana envolve três aspectos fundamentais: “ser orientada por um objetivo, fazer uso dos instrumentos de mediação e produzir algo que pode-se caracterizar como elemento da cultura” isso consiste na objetivação do ser humano (ZANELLA, 2004, p. 130).

Daí a necessidade dos profissionais Psi atuarem justamente mediante a criação de espaços para diálogo e reflexão entre todos os atores envolvidos no processo educacional, buscando contribuir para a construção de uma postura crítico-reflexiva (PEDROZA, 2003).

O materialismo histórico e dialético postula que, para um sujeito captar a essência de um objeto e para interagir com ele, é necessária uma ação intencionada sobre o objeto, a práxis. Esta se configura como uma prática de apropriação e transformação do objeto; dando abertura para se ver, ouvir, sentir e pensar sobre este em função da ação de transformação que se tem sobre ele.

Foi possível também encontrar elementos nas entrevistas que corroboram questões já amplamente apontadas na teorização do trabalho. Para além da questão da multiplicidade de papéis atribuídos ao psicólogo na escola e sua conseqüente falta de delineamento claro, uma das entrevistadas comenta sobre como a Psicologia ainda se mostra “*elitista*” (excerto 7). É possível relacionar tal fala à comparação intrínseca levantada pelos alunos sobre seus estágios obrigatórios em instituições escolares, comparando-os ao papel ortodoxo e clássico que é atribuído ao profissional de Psicologia, com formação para atuação como profissionais autônomos na prática clínica que ainda se faz presente na composição curricular nas IES.

Excerto 7 - *“Eu acho que é uma formação muito importante, é.. e agora depois que eu fiz a licenciatura eu acho que foi muito importante para meu desenvolvimento não só como uma possível professora, mas dentro de outros campos também.. é... querendo ou não, a Psicologia é muito elitista né”* (C 1, 2019, grifo nosso).

Outro aspecto identificado foi “colocar em movimento discursos cristalizados” (QC 47, 2019). Sendo aqui importante ressaltar que, por vezes, esta solidificação do discurso pode ocorrer de ambas as partes, dependendo da experiência da pessoa com os campos e com os processos formativos vivenciados.

De acordo com Bock (1997) e Kahale e Rosa (2009), a formação dos psicólogos tem sido dominada pela visão liberal de homem, o que enviesa o modo de compreensão deste. Assim, a formação ainda se realiza na perspectiva do individualismo, da naturalização do homem, do fenômeno psíquico, dificultando uma compreensão crítica dos fenômenos. Como Bock (2004, p. 07) indica, “o fenômeno psicológico, como qualquer fenômeno, não tem força motriz que lhe seja própria. É na relação com o mundo material e social que se desenvolvem as possibilidades humanas”. Isto é, o fenômeno psíquico reflete a condição social, econômica e cultural dos indivíduos.

É neste sentido que se indica aqui possibilidades de mudanças mediante aos processos que envolvam discussões, momentos formativos e intencionalidade da ação, sobretudo mediante uma perspectiva crítica.

Segundo Tuleski, Facci e Barroco (2013), é mediante o processo de modificação da natureza, que se torna possível a humanização deste processo. Aqui, então, o trabalho é entendido como universal, sendo o processo pelo qual o sujeito pode vir a transformar a própria consciência, considerando que a consciência é produto da vida material concreta e das atividades humanas historicamente organizadas.

É crucial que a Psicologia se construa enquanto uma ciência comprometida com as demandas da sociedade, incentive os sujeitos se reconhecerem como ativos e responsáveis pelo mundo em que vivemos. É necessário pensar e refletir sobre a dimensão da nossa formação e verificar se, ao ensinar as teorias e saberes historicamente acumulados, somos capazes de falar da realidade vivida pela população brasileira (BOCK; GONÇALVES, 2009; BOCK, 1997).

Tabela 11 - Participação em atividade acadêmica abordando a Psicologia relacionada à Educação

Participação em atividade acadêmica que abordasse Psicologia relacionada à Educação	Frequência
Não participou	25
Não respondeu	1
Não se lembra	1
Sim	2
Sim. Apresentação de trabalho em evento científico	1
Sim. Estágio básico escolar	3
Sim. Estágio básico, supervisionado e eventos	1
Sim. Estágio obrigatório e não-obrigatório	1
Sim. Estágio supervisionado	1
Sim. Eventos	20
Sim. Eventos e especialização EAD	1
Sim. Eventos e projetos de extensão	6
Sim. Eventos, projeto de pesquisa e PIBID	1
Sim. Eventos, projetos de pesquisa e extensão	1
Sim. Monitoria da disciplina de Psi. da Educa., eventos, projeto de extensão	1
Sim. Projetos de extensão	2
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Conforme os dados da Tabela 11, dentre os 68 participantes dos questionários, 25 alunos não participaram de atividades acadêmicas que relacionassem em algum momento a questão da Psicologia à Educação. Duas pessoas falaram que não se lembram, 20 participantes responderam que participaram apenas de eventos e seis responderam que participaram de eventos e projetos de extensão.

Diante dos dados, é considerável dizer então que um relevante número de alunos não tem participado de atividades que envolvam conteúdo que relacione as áreas de Psicologia e Educação. Mas porque isso vem ocorrendo? As IES têm oferecido oportunidades para os alunos?

Alguns alunos responderam que participaram somente de projeto de extensão, curso de especialização EAD, monitoria, apresentação de trabalhos científicos, entre outros. Isto é, aponta-se para outros tipos de atuações que trabalham esta relação.

Bock (1997) chama atenção para que a formação estimule o aluno à pesquisa, para uma formação que ensine a perguntar, a estranhar o familiar e que instigue a buscar novas respostas. Desta forma, o conhecimento deve ser ensinado como algo historicamente construído e como um saber que responda a determinadas questões de um determinado momento da sociedade, sendo assim um conhecimento em permanente movimento. Além disso, atenta-nos também para uma formação que incite a construção de projetos a partir de situações desafiadoras e novas.

Esta visão corrobora o que Antunes e Meira (2003) apontam sobre a formação do psicólogo. As autoras afirmam que esta deve auxiliar os alunos a desenvolverem reflexões críticas que possibilitem a diversidade teórica e que incentivem a transformação da sociedade.

Um ponto que foi levantado em relação ao desenvolvimento de atividades em instituições escolares, mas que também pode ser observado em outros campos de atuações, foi a ausência de um contato prévio do professor com o campo de estágio.

Excerto 8 - *“E ai quando você vê que tem uma pessoa por trás que é estudiosa da área, que estudou, que tem todo um lastro acadêmico sobre aquilo ai te dá mais credibilidade mesmo né, acho que é isso que falta, os professores darem a cara a tapa e mostrar que o projeto deles funcionam, e as vezes também falta isso, funcionalidade nos projetos que os professores aplicam, porque ai levam umas coisas nada a ver para a escola, que realmente não faz sentido, exige coisas que não tem como a escola”* (C 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 9 - *“Eu acho que isso é uma relação que os professores, os nossos professores precisam tomar frente, sabe? [...] porque as vezes eu vejo que os professores não se engajam tanto nesse processo, é tipo assim “ah vou lá, vou lá, não quero, não, eles não quiseram”, ou então manda os alunos e a gente não tem essa... essa moral mesmo, de chegar e mostrar o projeto”* (C 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 10 - *“Ah eu acho que assim, porque por exemplo, uma das coisas que eu percebi durante muito tempo nesses estágios é porque eles (professores) falam assim “ah, você vai fazer estágio na escola”, por exemplo, então eu sempre acho que primeiro o professor deve ir lá, ter uma conversa, saber da demanda, conhecer o que que é que o estagiário pode fazer lá, não é simplesmente despachar a gente para lá sabe? [...] parece que falta um pouco dessa responsabilidade do professor de ter esse deslocamento de ir lá conversar e acertar as coisas [...] então eu acho que falta um pouco dessa mediação do professor para poder ir lá”* (C 3, 2019, grifo nosso).

Nos excertos 8, 9 e 10, fica evidente um sentimento de desespero por parte dos alunos quando se deparam com a realidade da instituição, o que parece ser interpretado por eles como um aspecto de insegurança, além de se observar questionamentos sobre a funcionalidade das atividades desenvolvidas. Tal questionamento se mostra pertinente pois essas atividades deveriam fazer sentido tanto para as pessoas envolvidas quanto para quem as desenvolve.

Embora seja observada a estruturação das IES brasileiras em torno da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como constata Brown e Carasso (2013) o ensino, face à nova realidade contemporânea, tem se tornado pouco prestigiado em razão do valor intrínseco do conhecimento, o que leva a uma superestimação de determinada formação ou diploma. Assim, na perspectiva da formação, se fortalece no âmbito da educação superior o “valor de troca” ao invés de

seu “valor de uso” e, com isto, as IES se inserem no campo da reprodução de ideologia que não atendam às necessidades que a população apresenta, mas às necessidades que o mercado elenca no momento.

Gibbons *et al.* (2010) apontam para o fato de que a produção de conhecimento é resultado das mudanças ocorridas no mundo do trabalho e isto produz demanda por novos profissionais. Com isto, passa-se a se exigir flexibilidade e formação interdisciplinar, o que nos impele a pensar paradigmas formativos que reflitam sobre esse processo veloz de mudanças.

Diante disto, ressalta-se a importância de promover uma formação que se questione e que questione as demandas apresentadas, analisando com profundidade, e pautado em uma formação teorizada e permeada pela prática, e que verifique junto ao público-alvo das ações o delineamento e desenho de suas práticas.

Já na Tabela 12 pode-se observar o cruzamento de duas questões, sendo elas as atividades desenvolvidas na área da Educação e os conteúdos abordados nas mesmas. A partir da leitura desta tabela se torna possível destacar que o tema que mais apareceu em discussão foi: Desenvolvimento Cognitivo, Psicomotricidade e Aprendizagem (com oito respostas); A função/atuação do profissional de Psicologia na Educação, como desenvolver práticas na escola (com quatro respostas); Consciência crítica, racismo, gênero, medicalização e violência (com três respostas); e três não especificaram os conteúdos.

Tabela 12 - Atividades desenvolvidas na área da Educação

Participação em atividade acadêmica que abordasse Psi. relacionada à Educa.	Conteúdos abordados nas atividades acadêmicas																				Total							
	Políticas públicas na Educa., projeto escola sem partido	Orient. vocacional, uso da Internet, bullying, emoção, afeto	Desenv. Cognitivo, psicomotricidade, aprendizagem	Não especificou	Promoção de saúde através do campo escolar. Subatividades, formação de prof.	Saúde e prevenção	Psicoeducação	Psi. positiva, dificuldades encontradas em sala de aula, estratégias e ferramentas para solucionar problemas	Importância do trabalho em equipe, papel do Psicólogo Escolar. Psicomotricidade	Correlação entre Filosofia, Educação e Psi.	Queixa escolar, participação da família, valorização dos professores, medicalização da Educa.	Inclusão, diversidade e a inserção de profissionais da Psi. na escola	Desenv. humano e teóricos da Educa.	Consciência crítica, racismo, gênero, medicalização, violência	Ensino de Psi., medicalização, inclusão e bullying	Planejamento de aula, didática, recursos	Constituição da infância e adolescência, desenv. da Psi. na área escolar	O papel da instituição escolar, PPP, ensino-aprendizagem, fracasso escolar, plano de aula	Não se lembra	Medicalização e fracasso escolar		Didática, conteúdo, interação com os alunos	Metodologias de aprendizagem, medicalização, recursos didáticos, problemas de desenv.	Educa. e interação familiar, uso de tecnologia no ensino, metodologias ativas	Mediação de conflitos, participação dos pais na formação escolar dos filhos	A função/atuação do prof. de Psi. e do psicólogo na Educa., como desenvolver práticas na escola	Não participei	Não respondeu
Não participou	0	0	3	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	10	7	25	
Sim. Estágio básico escolar	0	0	2	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3	
Sim. Eventos e projetos de extensão	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	
Sim. Eventos	1	0	2	0	0	1	1	1	1	0	1	1	2	1	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	2	0	1	20
Sim. Estágio básico, supervisionado e eventos	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Sim. Eventos, projeto de pesquisa e PIBID	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	2	
Sim. Apresentação de trabalho em evento científico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Não se lembra	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Sim. Eventos, projetos de pesquisa e extensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
Sim. Estágio supervisionado	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1	
Sim. Projetos de extensão	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	
Sim. Estágio obrigatório e não-obrigatório	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Sim. Eventos e especialização EAD	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	
Sim. Monitoria da disciplina de Psi. da Educa., eventos, projeto de extensão	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	
Total	1	2	8	3	1	1	1	1	1	1	1	2	3	2	2	2	2	1	2	1	1	2	2	1	4	10	11	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

A resposta com maior frequência observada, referente às discussões sobre o Desenvolvimento Cognitivo, foram dadas pelos alunos da IES ULBRA. Tal constatação foi feita a partir da correlação dos dados no programa SPSS (Tabela 13). Pode-se inferir que isto possa ser resultado do modelo de formação desenvolvido na IES, a qual requer que todos os alunos, ao cursarem a disciplina de Psicologia do Desenvolvimento I - Infância ofertada no primeiro semestre, realizem uma avaliação da psicomotricidade no âmbito escolar.

As temáticas abordadas nas atividades da IES UFG-RC dentre elas as que mais se destacaram foram: Planejamento de aula, didática, recursos; Metodologias de aprendizagem, medicalização, recursos didáticos, problemas de desenvolvimento; Educação e interação familiar, uso de tecnologia no ensino, metodologias ativas; A função/atuação do profissional de Psicologia e do psicólogo na Educação, como desenvolver práticas na escola.

Na IES UFG a temática que mais se destacou foi: Consciência crítica, racismo, gênero, medicalização e violência, visto que a habilitação em Psicologia é pautada totalmente na teoria Psicologia Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica, o que acaba por influenciar na produção de conhecimento na IES.

A partir da observação das temáticas abordadas por IES, pode-se perceber quais delas são mais trabalhadas, dando margem para interpretação das demandas que surgem em cada local, podendo também articulá-las com o universal da formação. Assim, um tema que aparece em um município pode não aparecer em outro, o que talvez seja reflexo das necessidades locais.

Tabela 13 - Conteúdos abordados nas atividades por IES

		IES			Total
		ULBRA	UFG	UFG-RC	
Conteúdos abordados nas atividades acadêmicas	Políticas Públicas na Educa., Projeto Escola Sem Partido	0	0	1	1
	Orientação vocacional, Uso da Internet, Bullying, Emoção, afeto	1	0	1	2
	Desenv. Cognitivo, Psicomotricidade, Aprendizagem	8	0	0	8
	Não especificou	3	0	0	3
	Promoção de saúde através do campo escolar. Subjetividades, Formação de Prof.	0	0	1	1
	Saúde e prevenção	1	0	0	1
	Psicoeducação	1	0	0	1
	Psi. Positiva, dificuldades encontradas em sala de aula, estratégias e ferramentas para solucionar problemas	1	0	0	1
	Importância do trabalho em equipe, papel do Psicólogo Escolar, Psicomotricidade	1	0	0	1
	Correlação entre Filosofia, Educa. e Psi.	0	0	1	1

Queixa escolar, participação da família, valorização dos profs., medicalização da Educa.	0	0	1	1
Inclusão, diversidade e a inserção de profissionais da Psi. na escola	0	1	0	1
Desenv. humano e teóricos da Educa.	0	1	1	2
Consciência crítica, racismo, gênero, medicalização, violência	0	3	0	3
Ensino de Psi., medicalização, inclusão e bullying	1	1	0	2
Planejamento de aula, didática, recursos	0	0	2	2
Constituição da infância e adolescência, desenv. da Psi. na área escolar	1	0	1	2
O papel da instituição escolar, PPP, ensino-aprendizagem, fracasso escolar, plano de aula	0	0	1	1
Não se lembra	0	0	2	2
Medicalização e fracasso escolar	0	0	1	1
Didática, conteúdo, interação com os alunos	0	0	1	1
Metodologias de aprendizagem, medicalização, recursos didáticos, problemas de desenv.	0	0	2	2
Educa. e interação familiar, uso de tecnologia no ensino, metodologias ativas	0	0	2	2
Mediação de conflitos, participação dos pais na formação escolar dos filhos	0	0	1	1
A função/atuação do prof. de Psi. e do psicólogo na Educa., como desenvolver práticas na escola	1	1	2	4
Não participei	0	3	7	10
Não respondeu	5	5	1	11
Total	24	15	29	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

A seguir, tem-se a Tabela 14, que investiga o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar, e quais foram os público-alvo envolvidos.

A resposta mais frequente foi a realização de avaliação da psicomotricidade e processos de aprendizagem (com dezenove respostas), realizada com alunos (com quatorze repostas); a segunda resposta mais frequente foi a realização de observação em sala de aula, intervenção com crianças, formação de professores e de auxiliares educativas (com sete respostas), envolvendo tanto alunos como professores e outros funcionários; depois tem-se observação e regências (com quatro respostas), envolvendo alunos; e tem-se também observação participante, planejamento de aula e regências e realização de entrevista e visita aos ambientes das escola com três repostas cada.

Novamente, cabe aqui destacar que a resposta mais frequente está vinculada à IES ULBRA, que em detrimento de sua formação o curso irá exigir que todos os alunos realizem uma avaliação da psicomotricidade durante uma disciplina obrigatória.

Como mais da metade dos alunos da amostra também cursavam licenciatura (35 alunos), têm-se com frequência questões quanto à observação, planejamento de aula, formação de professores, regências e ações desenvolvidas no âmbito escolar. A resposta de realização de entrevista também surge vinculada a uma disciplina em que os alunos são orientados a investigar os campos de atuação do psicólogo escolar.

Em relação ao público-alvo, observa-se que os alunos foram o foco principal das ações (com trinta e três respostas), a resposta seguinte com maior aparição foi com alunos e professores (com oito respostas), e a seguir tem-se a realização de atividades com alunos e responsáveis (com cinco respostas). Essas atividades que envolviam os pais geralmente vinham atreladas às entrevistas para saber sobre o desenvolvimento das crianças.

Aqui, percebe-se uma tendência de atuação com um público-alvo de alunos. Entretanto, cabe salientar que o campo educacional torna possível a atuação com todos seus atores envolvidos. Seria esta uma questão a se investigar? Porque priorizar a realização de ações com alunos? E outros públicos-alvos?

Tabela 14 - Atividades desenvolvidas na escola e público-alvo envolvido

	Público alvo do trabalho											Total	
	Alunos	Pais de alunos	Todos	Alunos e responsáveis	Alunos e professores	Alunos, pais e professores	Outros funcionários. Psicólogo escolar	Outros. Alunos, professores e outros funcionários	Outros. Psicólogo escolar	Outros. Alunos, professores, pais de alunos e outros funcionários	Não participou		Não respondeu
Palestras, minicursos, observações, roda de conversas e eventos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
Avaliação da psicomotricidade e processos de aprendizagem	14	1	0	0	3	1	0	0	0	0	0	0	19
Teatro, palestras e rodas de conversa	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Entrevistas, dinâmicas e brincadeiras	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Dinâmicas grupais, atendimentos e mesa redonda	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Avaliação da psicomotricidade e rodas de conversa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação em sala de aula, intervenção com crianças, formação de prof. e de auxiliares educativas	0	0	0	0	0	0	0	5	0	2	0	0	7
Planejamento, regência, elaboração e correção de avaliações	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Regência, formação de prof. e auxiliares educativas, oficinas e realização de reforço escolar	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1
Entrevista e visita aos ambientes da escola	1	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3
Contação de história, leitura de textos, confecção de mural e apresentações	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação participante e regências	4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4
Observação participante, elaboração de aula, dinâmicas, leitura de texto e debates	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação participante, avaliação institucional, plano de aula, análise do PPP e regências	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
Observação, dinâmicas, regências, encaminhamento de alunos com sinais e sintomas de autismo para atendimento	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação participante, regências e entrevista com uma psicóloga da Secretaria de Educa.	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
Observação participante, planejamento de aula e regências	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
Observação, regências, estudo sobre metodologia de aprendizagem, letramento e aplicação de recursos tecnológicos	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	2
Regências e grupos de orientação vocacional	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Projeto	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação participante, aplicação de questionário e rodas de conversa	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Desenv. de atividades referentes as dificuldades de cada aluno e trabalho com os pais	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Regência e atuação como assistente de uma aluna com Síndrome de Down	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação, regência, grupos focais e lúdicos e atividades de orientação vocacional	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Oficinas de redação e leituras de textos	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação e dinâmica de grupo	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Regências, dinâmica de grupo, roda de conversa e capacitação de prof.	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Observação, regências e convívio com a rotina escolar	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Observação, diário de campo, planejamento de aula, regências e participação da rotina da escola	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
Não participou	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	2
Não respondeu	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Total	33	1	2	5	8	4	2	6	1	3	2	1	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Na Tabela 15 é possível observar com mais precisão qual o tipo de vínculo com as atividades desenvolvidas. Lembrando que, dos 68 participantes, trinta e três cursavam apenas o bacharel e trinta e cinco deles cursavam bacharel e licenciatura. O peso maior do vínculo se recai sobre às atividades de estágio, sendo este o vínculo com maior destaque. Porém, outra categoria que também se destaca é a junção de estágio obrigatório com projetos de extensão. Aparecem também ações vinculadas à pesquisa, ao PIBID, à estágios não-obrigatório (o qual o aluno realiza, mas sem ser um requisito proposto pelo curso) e disciplinas.

De acordo com Santos (2010), o papel da universidade é de gerar e difundir conhecimentos e saberes. Neste sentido, enquanto organismo socialmente constituído e determinado, a universidade reflete historicamente o quadro social de sua época, o que faz com que seja incorporado em suas agendas a temática fornecida pela sociedade na qual se encontra inserida. Assim, as ações desenvolvidas dentro do âmbito da universidade não podem ser interpretadas isoladamente. Entretanto, não se faz necessário se colocar em uma posição de aceitação total das temáticas elencadas porque é preciso fazer um exame das demandas para que, diante das contradições geradas na e pela sociedade, no confronto entre as diferentes perspectivas e interesses, possa-se pensar e desenvolver ações tangenciadas pelo compromisso social e de transformação.

Tabela 15 - Vínculos das atividades desenvolvidas no âmbito escolar

		IES			Total
		ULBRA	UFG	UFG-RC	
Atividades no espaço escolar estavam vinculadas	Estágio obrigatório	16	3	13	32
	Estágio não-obrigatório	1	0	0	1
	Pesquisa	1	0	0	1
	PIBID	0	1	0	1
	Outros. Estágio obrigatório e palestras	1	0	0	1
	Outros. Estágio obrigatório, estágio não-obrigatório e projeto de extensão	1	0	3	4
	Outros. Estágio obrigatório e projeto de extensão	3	1	7	11
	Outros. Estágio obrigatório e estágio não-obrigatório	0	0	2	2
	Outros. Concurso da prefeitura	1	0	0	1
	Outros. Disciplina de Psi. Escolar	0	1	0	1
	Outros. Disciplina de Psicodiagnóstico Infantil	0	1	0	1
	Outros. Estágio obrigatório, projeto de extensão e Programa Mais Educa.	0	1	0	1
	Outros. Estágio obrigatório, projeto de pesquisa e extensão, monitora de inclusão no CEPAE	0	1	0	1
	Outros. Disciplina optativa	0	2	0	2
	Outros. Estágio obrigatório, PIBID, projeto de pesquisa e extensão	0	1	0	1
	Outros. Estágio obrigatório e disciplina de Psi. Escolar	0	1	0	1
	Outros. Estágio obrigatório e projeto de pesquisa	0	0	1	1

Outros. Estágio obrigatório, projeto de pesquisa e extensão	0	0	2	2
Outros. Estágio obrigatório, projeto de pesquisa e extensão, promoção de palestras e minicursos	0	0	1	1
Não participou	0	2	0	2
Total	24	15	29	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

É interessante destacar que a universidade, enquanto campo formativo, exige um diálogo com a comunidade por meio de seu tripé ensino, pesquisa e extensão, e que, para além de se pensar as necessidades da comunidade local, os alunos também são beneficiados neste processo, como aponta o excerto 11:

Excerto 11 - ***“Eu fico pensando até hoje em que momento a gente vai conseguir formação gratuita depois que a gente sair da universidade, porque eu acho que vai ser muito difícil [...] a gente acaba sabendo mais nos projetos as vezes, do que das próprias disciplinas”*** (C 1, 2019, grifo nosso).

Conforme apontam Bianchetti, Silva e Oliveira (2012), a realização de pesquisa pode ser entendida como uma possibilidade de investigação e de produção de conhecimento na universidade, uma vez que proporciona aos alunos de diversas áreas do conhecimento oportunidade de experimentar o campo. Tal oportunidade é importante por ser um auxílio para a formação, além de estimular a criação de grupos de investigação e também formulação de políticas direcionadas à pesquisa na IES.

As atividades práticas curriculares e extracurriculares se configuram, então, como oportunidades de estudos em função da sua riqueza, abrindo espaço para que os alunos reflitam acerca da realidade brasileira, sobre a realidade escolar, institucional e organizacional, assim como sobre suas hierarquias e jogos de poder (CRUCES, 2010).

A escola, a universidade, o ensino e a aula não são realidades simples, prontas e anistóricas, mas socialmente determinadas, totalidades em construção e que se fazem no trabalho mesmo de busca do saber, de interrogação do sentido da realidade, de formação humana (COELHO, 2003, p. 49).

Essas vivências proporcionam aos alunos uma capacidade de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de diversas ordens, além de incitar, por meio de uma visão e atuação crítica, a superação da defasagem entre teoria e prática.

Já no que tange o campo teórico das ações desenvolvidas em âmbito escolar, tem-se a Tabela 16.

Tabela 16 - Qual a linha/referencial teórico que você fundamentou para desenvolver as atividades?

Qual a linha/referencial teórico que você fundamentou para desenvolver as atividades?	Frequência
Não recordo os nomes	10
Psi. Histórico-Cultural e Materialismo Histórico-Dialético	10
Piaget e Vigotski	8
Não respondeu	4
Psi. Histórico-Cultural, em outros momentos Psicanálise	3
Piaget, Rogers, Lúria e Escola da Ponte	2
Piaget	2
Psi. Social	2
Psi. Social, em outros momentos, Psicanálise	2
Psi. Histórico-Cultural, Vigotski, Piaget e Proença	2
Psi. Histórico-Cultural, Materialismo Histórico-Dialético, Análise do Comportamento e Psi. Cognitiva	2
Vigotski, Piaget e Feire	2
Não participou	2
Ana Bock, Piaget, Freud e autores da área do Direito	1
Ana Bock	1
Ana Bock, Piaget e Vigotski	1
Piaget, Vigotski, Papalia, Feldman, Ramos entre outros	1
Abordagem sócio-histórica	1
Rogers, Wallon entre outros	1
Piaget, Vigotski entre outros	1
Vigotski, Skinner, Sawaia e Freud	1
Sawaia, Lane, Vigotski, Mattos entre outros	1
Patto e Leite	1
Patto e Vigotski	1
Freire	1
Vigotski	1
Psi. Histórico-Cultural, Psi. Social, em outros momentos Psicanálise	1
Vigotski, Piaget, Lane e Saviani	1
Freire, Patto e Campos	1
Patto, Dagrel, Mitsuko, Bugato, Kleiman e Soares	1
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Se faz necessário levar em consideração que os alunos relataram o referencial teórico de diversas atividades realizadas em uma única resposta, desta forma, algumas respostas apresentam variados autores, não indicando que todos foram utilizados para a realização de uma atividade em si, o que as vezes poderia chegar a ser contraditório, pois há referenciais teóricos que divergem em relação à corrente de pensamento.

De acordo com esta tabela, pode-se observar que os alunos utilizaram diversos referenciais teóricos, os mais frequentes foram: Piaget, Vigotski, Psicologia Histórico-Cultural e Materialismo Histórico-Dialético. Posteriormente, tem-se Psicanálise, Psicologia Social, Paulo Feire, Patto, Análise do Comportamento e Psicologia Cognitiva, Bock, Rogers, Luria, Escola da Ponte, Souza.

Isto demonstra uma tendência dos adotarem referenciais teóricos mais voltados para a compreensão do fenômeno humano como social, pautado em um aporte teórico crítico, porém não deixa de comparecer as outras tendências teóricas as quais investigam o humano sob outra ótica, como a Psicanálise, a Análise do Comportamento e Psicologia Cognitiva.

Pode-se dizer ainda que tais enfoques teóricos são baseados na maneira como o próprio curso se estrutura, e como os professores, a partir das DCN, se apropriam do conhecimento psicológico e como eles passam isto para seus estudantes. O que corrobora com a ideia de Meira e Nunes (2005), quando apontam que as características teóricas dos cursos de graduação em Psicologia exercem um papel relevante na formação profissional do aluno, bem como no seu futuro exercício profissional.

Tabela 17 - Ênfases curriculares escolhidas pelos alunos

		IES			Total
		ULBRA	UFG	UFG-RC	
Ênfase optada	Jurídica	2	0	0	2
	Clínica/Psi. Social	4	0	0	4
	Clínica/Organizacional	3	0	0	3
	Clínica/Jurídica	1	0	0	1
	Clínica/Escolar	1	0	0	1
	ACP	1	0	0	1
	Psicanálise	2	0	1	3
	Psicologia	1	0	0	1
	Psi. Sócio-Histórica	1	0	0	1
	Psi. Teoria Cognitivo Comportamental	1	0	0	1
	Psi. e Processos Clínicos	0	7	16	23
	Psi. e Processos Psicossociais	0	8	12	20
	Não respondeu	7	0	0	7
	Total		24	15	29

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação à oferta de ênfases pelo curso (Tabela 17), nota-se que na IES ULBRA, a oferta de ênfases é mais diversificada. Desde a oferta da ênfase “Jurídica”, “Clínica/Psicologia Social”, “Clínica/Organizacional”, “Psicanálise”, até a “Psicologia Sócio-Histórica”. E sete alunos não responderam. Como pode ser observado nas falas dos seguintes participantes:

*Excerto 12 - “[...] E no final, agora que mudou esse ano a grade do supervisionado (do estágio supervisionado), que então **você pega dois supervisionados, um clínica**, que pode ser aqui, ou pode ser no hospitalar, e a outra com a ênfase, pode ser Jurídica, Organizacional, Escolar, Social” (I 2, 2019, grifo nosso).*

Excerto 13 - “No bacharel a gente tem a ênfase Psicossocial e a ênfase Clínica, e aí a gente faz essa decisão também no final do quarto período, então a gente tem matérias específicas, mas a grade aqui também se adapta de um jeito que a gente pode fazer todas as disciplinas” (G 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 14 - “Eu optei por clínica, mas atualmente eu não me identifico mais, eu acho que foi uma escolha muito precoce, no quinto período ainda, sendo que eu ainda não tinha visto as matérias de Social” (G 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 15 - “Fiquei com a clínica [...] porque a gente tem muito mais contato com professores da clínica durante o curso” (C 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 16 - “Eu estudei análise do comportamento por um tempo [...] mas eu não tenho certeza se eu quero Psicanálise também não, eu acho que é muito cedo para definir as coisas” (C 1, 2019, grifo nosso).

De acordo com Mello (1975), a Psicologia Clínica foi a área da Psicologia que se estabeleceu mais rapidamente no país, e marcou de modo intenso não somente os currículos, mas também o imaginário social, em relação à figura que o psicólogo representa. E observa-se, ainda hoje, a preponderância tanto da oferta quanto do número de estudantes que optam pela ênfase clínica.

Na IES ULBRA, a ênfase clínica é sempre acompanhada pela oferta de uma outra ênfase. Já nas IES UFG e UFG-RC, por mais que se ofereçam duas opções, é maior o número de participantes na ênfase de processos clínicos. As IES UFG e UFG-RC, por possuírem um PPP bastante semelhante, acabam por oferecer ênfases iguais. Sendo assim, os alunos se distribuem entre as ênfases de “Psicologia e Processos Clínicos” e “Psicologia e Processos Psicossociais”.

Entendendo que a oferta e escolha por parte dos alunos da ênfase não se constituem, por si, como um problema, é importante um olhar e postura críticas quanto as práticas a serem realizadas por estes profissionais, no sentido de evitar e combater práticas estigmatizantes das quais a Psicologia já foi caracterizada e criticada no passado.

Outro ponto a ser discutido aqui sobre as ênfases é que, segundo as DCN de 2011 (BRASIL, 2011, p. 04), “o projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas”. Porém algumas faculdades oferecem as disciplinas de ênfases diferentes nos mesmos horários para dificultar o acesso dos alunos às mesmas, fazendo com que o aspecto generalista da formação, primado na DCN, seja colocado de lado. Isto foi uma das queixas que os alunos apresentaram mediante a coleta de dados.

Assim, no discurso de oferecer mais ênfases dando aos alunos a ideia de escolha, a IES acabar por reduzir o acesso, o que aos poucos vai se tornando um

mecanismo de especialização em uma prática, pois os alunos parecem não ter possibilidade de transitar entre as áreas de interesse, reduzindo ao estudo de apenas uma.

Quanto à formação profissional, dentro do currículo das IES participantes da pesquisa, observa-se que não há uma priorização da formação do profissional de Psicologia para atuar com os processos educativos. Isto pode ser pontuado, por exemplo, ao conferir as ênfases propostas nas DCN de 2011 (BRASIL, 2011). Há o espaço para a ênfase de “Psicologia e processos educativos”, que aparece recente e timidamente no currículo da IES ULBRA.

Conforme Almeida (2001), a formação do psicólogo ainda se encontra voltada para conteúdos vislumbrando uma atuação clínica ou com pouco subsídio do trabalho interdisciplinar.

Outro ponto que pode ser ressaltado aqui é em relação ao tempo de escolha para se vincular às ênfases. A escolha, segundo os participantes, parece ser muito precoce, já que tem que ser feita no início do curso, exigindo um posicionamento que delineará toda sua formação e que, às vezes, nesse momento da escolha, não estão confortáveis e seguros com esta tomada de decisão. Seria interessante refletir novamente sobre a questão da diversidade de ênfases e a oferta das mesmas, já que a escolha de uma, pela grade horária comumente oferecida, delimita o contato com disciplinas referentes às outras ênfases, o que prejudica o percurso formativo do aluno.

Também pode-se verificar que o modelo de formação proposto pelo curso vai influenciar diretamente na escolha das ênfases, como é observado no excerto 15. É relatado que, pelo maior contato com determinada área, os alunos desenvolvem maior identificação. Deve-se pensar, então, como os cursos estão viabilizando e influenciando as escolhas dos alunos.

Tabela 18 - Facilidades relatadas para atuar na área da Educação

Facilidades que estudantes e profissionais de Psicologia poderiam se deparar ao desenvolver alguma ação dentro do contexto escolar?	Frequência
Interesse, demanda e abertura de espaço pelos envolvidos nas atividades	9
O contexto escolar engloba uma variedade de possibilidades de atuações, públicos, temas, teorias e demandas	9
Lidar com a crianças e adolescentes no contexto escolar/educacional	8
Não respondeu	8
Colaboração das crianças e profs.	6
Abertura (curiosidade das pessoas) em relação à Psi. Teorias que dão suporte para a atuação	3

Apoio da rede de ensino/escola	3
O conhecimento das teorias psicológicas pode facilitar na atuação	3
A Psi. é algo novo para as instituições e há abertura (curiosidade das pessoas)	2
Equipe multiprofissional	2
Relacionamento com os profs.	2
Alguns profs. reconhecem e solicitam a presença de psicólogos no ambiente escolar	1
Compressão da importância das atividades desenvolvidas e encontro de demanda comum para se trabalhar	1
Diversos públicos, supervisão na universidade, acervo teórico	1
Espaço físico adequado	1
Facilidade na formação de grupos e oficinas	1
Já ter tido contato com o ambiente escolar durante a graduação	1
Necessidade de haver um profissional de Psi. (há demandas)	1
Normalmente o grupo já tem vínculo, ideia de patologização abre espaço para atuação, espaço escolar busca aprendizados	1
Observar problemáticas e inclusão social	1
Os psicólogos geralmente são bem recebidos pela escola e a demanda (em geral) tem sido grande	1
Papéis indefinidos. Liberdade para construção da atuação junto ao campo	1
Pensar problemas de aprendizagem e propor planos para a superação de tais questões	1
Trabalhar com os alunos e perceber as demandas do ambiente escolar	1
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação às facilidades que estudantes e profissionais de Psicologia poderiam se deparar ao desenvolver alguma ação dentro do contexto escolar, a maioria dos alunos perceberam interesse, abertura e necessidade quanto ao trabalho do profissional de Psicologia no âmbito educacional. A questão essencial aqui seria como o psicólogo se coloca frente às demandas que lhes são apresentadas.

Guarido e Sayão (2004) discutem sobre a atuação do psicólogo no contexto escolar e comentam que um modelo de ação não é pretendido, mas sim que, mediante a realização do trabalho, elabore-se a caracterização de uma proposta de atuação que considere todo o contexto que produziu uma determinada situação-problema.

Este fator, aliado à abertura de espaço para a atuação do psicólogo no âmbito escolar, proporciona uma via de atuação que busque cada vez mais uma aproximação com a comunidade escolar.

A partir dos relatos dos alunos é possível observar algumas perspectivas sobre esse momento de inserção no âmbito escolar. Os relatos variam desde a abertura do espaço escolar, a ausência de psicólogo nas instituições escolares, a colaboração de professores viabilizando o desenvolvimento de atividades até o questionamento de onde começa e onde se encerra o papel de um professor de Psicologia e um psicólogo no campo escolar.

Excerto 17 - **“Então eles acharam muito interessante o papel do psicólogo dentro da escola, porque não tem lá, o mais próximo de um psicólogo é uma psicopedagoga, que não é, que não é a mesma coisa, mas é a única coisa mais próxima que eles tinham, então as vezes a demanda é um pouco grande, apesar de ser uma escola privada, tem muita coisa que acontece lá, então eles viram a necessidade de ter, eu não sei se contratou hoje em dia”** (I 3, 2019, grifo nosso).

Excerto 18 - **“Em toda a rede de ensino aqui, se eu não me engano, é dois ou três psicólogos, então isso aí é quase que.. nem enxuga gelo, nem dá...”** (I 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 19 - **“A gente dá aula e não planeja que as coisas vão rolar assim, não é que eu não acreditasse no potencial deles, não é isso, eu não estava acreditando era no meu (risos), “eu não vou fazer diferença na vida desse povo, não, não vai dar nada”, e eu acho que isso foi o que mais me surpreendeu, e assim, outra coisa que eu acredito que foi uma sorte muito grande que a gente teve foi de ter uma professora dentro da escola, que foi muito receptiva, que discutia as aulas com a gente, que ajudou a gente a construir as aulas, não me parece que foi uma experiência de todos os alunos”** (C 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 20 - **“Na escola hoje eu sou professor/monitor [...] (de um projeto) que se chama Mais Educação [...] lá eu faço desde ministrar aulas, de Matemática, Português, História, Ciências, a também trabalhar com eles esses aspectos de assuntos transversais, sexualidade, respeito, bullying, essas coisas que já entram um pouquinho para o campo da Psicologia mesmo, lá eu não sou psicólogo, lá eu sou professor, mas por a gente já ter um pouco dessa formação a gente acaba trabalhando né”** (C 3, 2019, grifo nosso).

Tendo em vista o histórico das duas áreas do saber (Psicologia e Educação), realizado neste trabalho, é possível perceber uma intersecção de ambas desde o período colonial do Brasil. Com o passar do tempo, estas áreas foram se desenvolvendo e criando seus próprios referencias teóricos, e a Psicologia foi se configurando e estabelecendo seus campos de atuação.

A atuação da Psicologia na área escolar possui uma história cheia de embates e contradições, haja vista a constituição da Psicologia enquanto atuante e disseminadora do aparelho ideológico do Estado. Porém, é crucial ressaltar que esse posicionamento teórico da Psicologia passou por modificações, e hoje é possível encontrar um aparato teórico implicado na atuação que leva em consideração o contexto histórico, econômico e cultural do meio no qual está inserido. Mas, por mais que o âmbito educacional tenha se constituído como um campo de atuação do psicólogo, não há presença desses profissionais em todos estes locais. E, quando se tem, como no excerto 19, parece ser um profissional que “*enxuga gelo*”, pois, pelo fato da demanda ser demasiada, o trabalho acaba por ser apressado, não restando tempo para efetivação de um serviço que faça sentido.

O reflexo da constituição profissional da Psicologia esbarra, até hoje, em uma figura tradicional de seu ensino. Isto, aliado ao senso comum que se construiu em

volta da atuação do psicólogo no âmbito escolar, só contribui para a disseminação de uma imagem do profissional Psi estigmatizante, deslocada de um contexto social.

Outro aspecto salientado foi em relação as parcerias desenvolvidas nas escolas com os profissionais locais (como por exemplo, o auxílio dos professores quando da realização de estágios). Esse laço foi interpretado como sendo um propulsor e, por vezes, algo que gera inércia nas ações.

Em relação ao excerto 20, é possível destacar que o aluno percebe que a formação em Psicologia pode contribuir para sua atuação enquanto professor, pois a mesma fornece conhecimentos sobre a leituras dos fenômenos educativos que ele estava lidando.

Tabela 19 - Dificuldades relatadas para atuar na área da Educação

Dificuldades que estudantes e profissionais de Psicologia poderiam se deparar ao desenvolver alguma ação dentro do contexto escolar?	Frequência
Estigmatização do profissional Psi. como clínico no ambiente escolar além da busca de soluções rápidas para os problemas	8
Acesso/abertura da família. Terceirização do papel da família para a escola	7
Pais, profs. e gestores	5
Condições materiais insuficientes (verba, estrutura da escola, remuneração dos profs.)	4
Não abertura de espaço para a atuação do psicólogo no ambiente escolar ou desconhecimento da atuação deste profissional	4
Falta de interesse ou motivação pelas práticas desenvolvidas	3
Lidar com as deficiências de forma a incluir o aluno nas atividades	3
Não respondeu	3
Falta de investimento no profissional de Psi. na escola	2
Interação dos alunos e dos pais quando necessário	2
Confusão entre a atuação do psicólogo escolar e do psicólogo clínico	2
Nem sempre o contexto escolar é favorável para o desenv. de atividades	2
Demanda institucional por patologização dos alunos	2
Aceitação da escola	1
Despreparo. Às vezes se depara com muitas dúvidas no caminho	1
Alunos	1
Família e a falta de uma equipe multiprofissional	1
Falta de interesse e dificuldade de encontrar horário para realizar atividades	1
Pais não aceitam os filhos terem dificuldades e não participam da escola. Profs. não se adaptam para atender alunos	1
Muita demanda para um profissional de Psi. Além da estigmatização (atuação clínica)	1
Relações de poder, preconceitos com alunos, medicalização	1
Carga horária do curso de Psi., ausência de disciplina na Educa. Básica, baixo número de psicólogos nas escolas	1
Relação teoria e prática, entendimento de Psi. e Educa. como áreas complementares que não se sobrepõem	1
Área pouco conhecida se tratando da atuação em Lic. em Psi., confundindo com o psicólogo escolar	1
Aceitação dos profs.	1
Muitos profissionais com cargos políticos, negligência da violência familiar, instituição não dá abertura para a atuação	1
Pais e equipe escolar que se isentam de responsabilidade no processo educativo e apontam a criança como problematização	1
A formação dos profs. que ministram aula no âmbito da Educa.	1

Ser visto com parte da equipe escolar e não como alguém que está ali para dar laudos	1
Dúvidas quanto à atuação, adaptação da linguagem para os públicos-alvo das atividades	1
Gestão da escola, falta de autonomia, falta de interação do prof., exigências da instituição escolar	1
Não saber o porquê o profissional de Psi. está na escola	1
Desconstruir que Psi. é para "louco", reversão de cpto. indesejado, medicalização da dificuldade de aprendizagem	1
Não ter tido contato com a área e com a equipe escolar	1
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Em relação às dificuldades que estudantes e profissionais de Psicologia poderiam se deparar ao desenvolver alguma ação dentro do contexto escolar, a respostas mais frequentes foram: Estigmatização do profissional Psi. como clínico no ambiente escolar além da busca de soluções rápidas para os problemas (com oito respostas); Acesso/abertura da família e terceirização do papel da família para a escola (com sete respostas); depois tem-se: Condições materiais insuficientes (verba, estrutura da escola, remuneração dos professores) e Não abertura de espaço para a atuação do psicólogo no ambiente escolar ou desconhecimento da atuação deste profissional (com quatro respostas cada).

Aqui, novamente, aparece a questão da estigmatização do papel do profissional de Psicologia nas instituições escolares e a não abertura de espaço para sua atuação. Uma das razões para isto acontecer poderia ser em detrimento do desconhecimento da atuação deste profissional, como um aluno salienta. Às vezes, o desconhecimento das possibilidades de atuação dos profissionais de Psicologia pode coibir ou dificultar a inserção dele ou mesmo sua atuação. Parece não haver um “*entendimento de Psicologia e Educação como complementares*”, mas sim “*como instâncias que se sobrepõem*” (QG 37, 2019).

A seguir são apontados alguns excertos que abordam algumas dificuldades:

Excerto 21 - “Um coordenador [...] ele estava na porta da sala, e pegou o menino no braço, o menino foi mostrar o caderno dele [...] “esse menino passa necessidade, a família dele é...” cochichando, ele falou que a família do menino era toda usuária de droga, que ele morava com a avó, na frente do menino, não, e assim, a sala no fundo né, assim, ele expos esse menino não foi só para a gente que era estagiária, ele expos esse menino para todo mundo [...] mas a questão é que assim, a gente estraga... **a gente não estraga o campo, porque quem estraga é eles, mas assim, a gente perde a possibilidade de retornar lá, e aí essas crianças e esses adolescentes ficam muito mais mal assistidos, e aí a gente fica numa sinuca de bico**” (C 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 22 - **“Eu falo, eu deixo acontecer, eu sou conivente, mas se eu não estiver aqui parece que esses adolescentes vão estar mais abandonados, e assim, é uma frustração que a gente tem em todos os campos”** (C 1, 2019, grifo nosso).

Excerto 23 - **“Ai.. é aquela coisa, porque a gente está lá na escola a gente vê uma realidade né, quando a gente está de fora dela a gente supõe muita coisa, de fato assim, uma das coisas que eu percebo que faz falta ali dentro da escola é convocar os pais para a atenção da educação dos filhos, então eu acho que por mais que o professor, o coordenador lida com isso, mas falta um pouco de tato para poder acessar esses pais”** (C 3, 2019, grifo nosso).

Excerto 24 - **“[...] Então a gente fica sempre fazendo aqueles nos respaldos dos compromissos éticos dos psicólogos, a gente tentar não infringir nada daquilo, mas aí não é, nem sempre é daquele jeito, porque ali tem uma instituição, ali já tem as suas regras, ali já tem a sua forma de agir, e as vezes quando você chega lá com alguma proposta nova, igual nessa escola que a gente fez o estágio, lá a gente vê que a gente queria participar das reuniões e eles não davam abertura para a gente”** (C 3, 2019, grifo nosso).

Além da macroestrutura das instituições, das suas regras, os alunos de Psicologia apontam para o fato de que sentem dificuldades quando se deparam no campo, o que gera incertezas. A atuação deles convoca um posicionamento político que precisa ser balanceado diante das exigências do campo de estágio. Neste sentido, rebater as ideias que escutam poderia gerar desconfortos e a quebra da relação aluno-instituição pré-estabelecida.

4.5 A CONSTRUÇÃO, VIVÊNCIA E DESAFIOS DO PROCESSO FORMATIVO EM PSICOLOGIA

Para finalizar a sessão de análise de dados, elenca-se algumas sugestões feitas pelos alunos em relação a sua formação inicial para atuação no âmbito escolar, questão que faz emergir possibilidades de ações, modificações e formulações na formação oferecida pelas IES.

Tabela 20 - Sugestões dos alunos às IES participantes a respeito da formação em Psicologia com foco na atuação em âmbito educacional

Que sugestões você faz a seu curso de formação para que ele contemple a prática da Psicologia no âmbito da Educação?	Frequência
Oferecer mais disciplinas e atividades práticas referentes à Psi. no campo educacional	15
Não respondeu	8
Foi suficiente	6
Ter mais oportunidades de conhecimento sobre a Psi. na área da Educa. (cursos, palestras, oficinas entre outros)	4
Que sejam ofertadas mais disciplinas obrigatórias sobre a Psi. na Educa.	4
Capacitar os alunos a lidarem com a inclusão escolar, pois é algo que pouco visto na graduação	4
Que o curso focalize ações com outros públicos-alvo, para além das crianças	3

A formação é boa, mas poderia conter disciplinas de didática, inclusão, desenvolvimento humano e metodologias ativas	3
Sem sugestão	2
Desvincular a atuação escolar voltada estritamente para Lic., promovendo discussões mais amplas	2
Que o curso pesquise/discuta dificuldades e fatores motivacionais no processo de aprendizagem	2
Tornar a disciplina de Psi. Escolar em um componente obrigatório do curso	2
Investir em criação de projetos de pesquisa e extensão na área	2
O curso é extenso, bem como as áreas de atuação do psicólogo. Quem gosta desta área deve aprofundar mais depois	1
Foi suficiente, mas deveria ter mais oportunidades no mercado de trabalho	1
Ampliar acesso dos alunos em reuniões pedagógicas da escola para conhecer instituição e desenvolver suas atividades	1
Rever profs. que ministram a disciplina de Fundamentos Filosóficos na Psi.	1
Abordar a relação Psi. e Educa. na teoria e na prática. Promover uma formação menos técnica e mais reflexiva	1
Mais supervisão dos profs. em relação às práticas desenvolvidas no ambiente escolar e mais indicações de leituras	1
Ter mais contato com o ambiente escolar e com profissionais Psi que estão inseridos neste campo	1
Horários das disciplinas da Lic. sejam acessíveis para todos, pois isto prejudica na escolha de fazê-la	1
Não há conscientização do porquê fazer Lic. Falta de conhecimento do campo de atuação (nos anos iniciais)	1
Maior incentivo dos profs. para com os alunos	1
Mais disciplinas, mais oportunidades de estágio, mais eventos na área	1
Total	68

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2019).

Após refletirem sobre como as suas atuações estavam ocorrendo no âmbito escolar, os alunos elencaram algumas sugestões para seus cursos de formação. Dentre as respostas mais frequentes estão: Oferecer mais disciplinas e atividades práticas referentes à Psicologia no campo educacional (com quinze respostas); foi suficiente (com seis respostas); ter mais oportunidades de conhecimento sobre a Psicologia na área da Educação (cursos, palestras, oficinas entre outros); que sejam ofertadas mais disciplinas obrigatórias sobre a Psicologia na Educação, e capacitar os alunos a lidarem com a inclusão escolar, pois é algo pouco visto na graduação (com quatro respostas cada).

A partir destes dados, é possível observar que as disciplinas que abordam diretamente a relação da Psicologia com a área da Educação são pouco ofertadas. Alguns também apontaram a possibilidades de formação complementar por meio de cursos, palestras, oficinas entre outros.

Alguns alunos apontam que a formação é boa, suficiente, extensa, mas que deveria ser ampliado o mercado de trabalho para este campo de atuação.

Em relação à licenciatura, foi pontuada a necessidade de desvincular a atuação escolar voltada estritamente para licenciatura em Psicologia, recorrendo à promoção de discussões mais amplas, além da oferta de horários das disciplinas de licenciatura que fossem mais acessíveis para todos. Além disso, apontam para a falta de uma discussão e conscientização do porquê fazer licenciatura. Assim, entende-se que a questão da licenciatura pode ser esmiuçada no próprio curso de formação inicial, pois os alunos estarão mais preparados teoricamente para desenvolver uma prática sem titubeação.

Um participante traz a questão da licenciatura por outro viés, o de tentar fazer com que a IES instaurasse a habilitação em licenciatura, porém sem sucesso.

Excerto 25 - “A **minha turma até tentou trazer licenciatura pra cá**, no começo, quando a gente estava no começo do período **a gente procurou a coordenação para trazer, como que isso ia funcionar, só que como a faculdade aqui está falindo, não conseguiu [...]**” (I 2, 2019, grifo nosso).

É interessante destacar o interesse e participação dos alunos para buscarem ações que beneficiam a todos, por mais que esta questão da licenciatura não precisasse passar pela ação dos alunos, pois a mesma já estava prevista pelas DCN de 2011. Neste sentido, faz-se necessário destacar que a implementação das normas contidas nas DCN referentes à habilitação em licenciatura estava irregular, uma vez que a oferta da licenciatura é tida como obrigatória.

Excerto 26 - “**Eu tive que mudar na hora, me adaptar totalmente diferente para conversar com essas crianças**, que as outras eram pré adolescentes, e o outro era criança, então foi um desafio muito grande e muito legal [...] fui e me virei sozinha” (I 2, 2019, grifo nosso).

Excerto 27 - “**Eu acho que era um receio que a gente tinha de falar dessas observações que a gente estava fazendo, e do que poderia melhorar, tinha um receio muito grande de como as pessoas iam receber isto, né, como os professores iam receber isto, então a forma de como a gente se colocava né, a forma como as intervenções foram propostas né, eu acho que eu fiquei um pouco receosa assim, a me posicionar mesmo, a falar assim.. “olha, tem que ser feito isto”, talvez pela condição de estudante, estagiária, primeiro campo de estágio assim que eu tinha ido mais ativamente, né**” (G4, 2019, grifo nosso).

Excerto 27 - “**Eu acho que o principal aqui é essa formação social, quando eu entrei eu tinha aquela visão muito estereotipada da Psicologia, e aquela questão só do psicólogo clínico, né, e aí nessa formação aqui na UFG eu percebi que vai muito além**” (G 2, 2019, grifo nosso).

Outros aspectos que foram apontados são relacionados à adaptação dos estudantes de Psicologia para atuarem com seu público-alvo; a dificuldade de se colocar no campo enquanto um estagiário; a questão de que com a formação os

indivíduos começam identificar novos modos de atuação e perceber a dimensão da Psicologia enquanto ciência e profissão.

De acordo com Bock (2004), nos vemos como profissionais à medida que se atua no mundo, muda-se o mundo e nos objetivamos nele. Somos sujeitos que transformam o mundo a partir de nossas práticas profissionais e isto exige que se desenvolva um projeto profissional e um projeto político de construção do âmbito coletivo.

Ou seja, uma ação profissional que contemple a concretude, a historicidade do ser, bem como os determinantes econômicos, históricos, políticos e culturais, levando em consideração a complexa realidade social (TAMBARA, 2000).

A formação neste trabalho é compreendida no sentido de ser mais aberta, flexível, democrática e crítica, que vise durante seus processos formativos instigar e desenvolver a capacidade de produção social da existência, conciliando isto com a ação técnica, política e cultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Articulações entre o campo da Filosofia, a preocupação com os fenômenos psicológicos, a Educação e a Pedagogia são encontradas desde a antiguidade (ANTUNES, 2011).

No Brasil, a relação da Psicologia com o campo educacional vem se construindo desde que o país era colônia de Portugal. Podendo encontrar dados destas relações com a presença da Psicologia nas Escolas Normais, nos laboratórios de Psicologia experimental, bem como a presença da Psicologia junto aos professores e alunos das escolas públicas em vários estados brasileiros (SOUZA *et al.*, 2014).

A ciência psicológica, inicialmente, percorreu um trajeto de intensas modificações nas suas práticas, por mais que as mesmas ainda se encontravam vinculadas aos interesses das classes dominantes, em um período que o país passava por diversas modificações, tais como o processo de urbanização, o crescimento econômico, baixa condição de salubridade (SAVIANI, 2011; ANTUNES, 2011).

Época que também houve uma profunda mudança no plano da produção de conhecimento, ocasionando um acelerado processo de desenvolvimento científico e tecnológico do país, momento em que ocorre a instituição de áreas específicas de conhecimento, permitindo-lhes sua autonomia (ANTUNES, 2012).

A especialização do conhecimento e a autonomia contribuiu para a fragmentação do conhecimento, dando margem para que os problemas da sociedade pudessem ser resolvidos isoladamente (ANTUNES, 2012).

Com estes movimentos da sociedade viu-se necessário então a contensão da massa popular, e para isto, a Psicologia exerceu um papel por meio da disciplinarização e organização da produção industrial e comercial de modo racional e pautado pelo suposto princípio de cientificidade (ANTUNES, 2012).

A integração de múltiplos determinantes na constituição da Psicologia, sejam eles de natureza social, econômica, política, ou no âmbito filosófico-científico, compõe um quadro geral da Psicologia corroborando para o desenvolvimento de sua autonomia enquanto ciência, que pela via de sua produção teórica que pela sua produção prática (ANTUNES, 2012).

Por mais que o atrelamento do desenvolvimento de atividades da Psicologia estivessem subordinados à classe dominante, ainda era possível encontrar práticas que conseguia visualizar as reais necessidades dos sujeitos (ANTUNES, 2012).

Retomando o objetivo geral dessa pesquisa que tratou de investigar a formação dos estudantes de Cursos de Psicologia do estado de Goiás, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da Educação, considera-se que o mesmo foi alcançado, pois a partir do desenvolvimento da pesquisa foi permitido investigar e verificar como tem sido este processo, e como os estudantes tem o percebido.

Em relação aos objetivos específicos, eles também foram contemplados na pesquisa, visto que conseguiu-se descrever as atividades formativas vivenciadas pelos estudantes de Psicologia - em programas de estágio, ensino, pesquisa e extensão - que contemplam a atuação na Educação; identificar o referencial teórico que direciona as ações desenvolvidas pelos estudantes de Psicologia na área da Educação; descrever as concepções dos estudantes dos Cursos de Psicologia a respeito do papel e atuação do profissional de Psicologia no âmbito da Educação; e analisar a percepção de estudantes sobre os processos formativos vivenciados ao longo da graduação para atuarem na área da Educação.

Neste trabalho almejou-se pensar sobre os lugares da Psicologia atravessada pela história, pelo cotidiano. Ou seja, busca-se a adoção de uma posição em que se discute o saber e o fazer psicológico, os quais acompanham as transformações e exigências sociais do mundo contemporâneo, na busca da construção de um lugar político, e que faça parte da construção de estratégias de reconhecimento do trabalho da Psicologia neste contexto social (DANTAS, 2010).

A perspectiva teórico-metodológica marxista abre espaço para a reflexão sobre os significados dos processos educativos, na humanização dos indivíduos, bem como contribui sobre a atuação profissional (SILVA; FACCI; SILVA, 2008). Uma vez que a escola seja compreendida como um espaço de humanização das relações e de mediação dos conteúdos historicamente construídos pela humanidade, contribuindo para a formação dos sujeitos. Ou seja, a escola se caracteriza como algo inseparável da totalidade social (SAVIANI, 1994).

Mediante a realização da presente pesquisa, foi possível compreender os embates que os campos da Educação e da Psicologia ainda hoje se fazem presentes, apontando para a dificuldade de compreensão de que ambas são áreas que se

complementam e que poderiam dialogar mais proximamente. Os embates ocorrem tanto na realidade dos alunos, ao se depararem com o campo de atuação escolar, como no âmbito das discussões realizadas nas IES.

Assim, com o desenvolvimento da presente pesquisa, torna-se evidente o campo de contradições que tangenciam a atuação do profissional de Psicologia no âmbito escolar, propondo-se que, nos cursos de formação inicial em Psicologia, seja possível trabalhar questões essenciais, tais como a revisão curricular, o posicionamento dos professores e a elaboração e desenvolvimento de projetos e pesquisas que sejam comprometidos socialmente. Além de apontar para uma proposta de revisão das DCN que forneça subsídios para a atuação profissional baseada nas necessidades e problemáticas evidenciadas no exercício profissional.

Permitir que os alunos dos 9º e 10º períodos falassem sobre suas experiências formativas forneceu um espaço de reflexão, possibilitando a elaboração de pontos que foram vivenciados anteriormente, mas que ainda não haviam sido contornados e repensados em um momento posterior às atividades realizadas. Essa participação permite observar a realidade acadêmica destas instituições, e fornecem conteúdos que sustentarão argumentos que poderão vir a contribuir para a produção de conhecimentos na área da Psicologia.

Com este estudo buscou-se construir, então, uma reflexão sobre a formação do psicólogo, no sentido de destacar a imprescindibilidade do comprometimento e sensibilidade diante dos campos de atuação que os profissionais se propõem trabalhar, bem como sinalizar para possibilidades de construção de outras formas de pensar e praticar a formação psicológica.

Também buscou fomentar um lugar político e crítico que preza pelo desenvolvimento de práticas que emergem de determinado contexto social a partir de suas problemáticas e seus limites. Entendendo o campo da formação profissional como um espaço que fortalece determinados territórios e, conseqüentemente, produz e reproduz práticas de normalização para a compreensão de diversos aspectos do humano, ou seja, procurou-se aqui evidenciar a necessidade de um espaço que possibilite uma formação reflexiva e crítica.

A análise aqui elaborada não pretende esgotar a temática, mas contribuir para a construção do conhecimento na área para o avanço da atuação da Psicologia na área escolar, bem com gerar inquietações que forneçam a possibilidade de identificação de objetos de pesquisa que possam elaborar novas pesquisas.

Os desafios da pesquisa foram diversos, sejam eles no comprometimento com uma abordagem teórica que acredita-se ser um diferencial na compreensão e no desenvolvimento de práticas mais comprometidas com a realidade, seja no momento de coleta de dados buscando garantir a participação do maior número de participantes na tentativa de realizar uma leitura mais abrangente da totalidade, sejam eles institucionais, os quais a pesquisadora teve que vivenciar, porém, que ao final, promove e promoveu amadurecimento intelectual, teórico e moral.

Faz-se importante ainda apontar que, diante do vasto material coletado na pesquisa, não foi possível utilizá-lo na sua totalidade, haja vista ser um conteúdo extenso, porém que ainda poderão ser tratados e utilizados na construção de trabalhos posteriores.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. F. C. O Psicólogo Escolar e os Impasses da Educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia Escolar e Educacional: saúde e qualidade de vida**. Campinas: Alínea, 2001. p. 43-55.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromisso e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia**, São Paulo, v. 6, n. 11, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cap/v6n11/v6n11a08.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: uma análise histórica. In: AZZI, R. G.; GIANFALDONI, M. H. T. A. **Psicologia e Educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 9-32.
- ANTUNES, M. A. M. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 5. ed. São Paulo: EDUC, 2012.
- ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.
- ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Editora Moderna, 1996. Revisada e atualizada.
- ARRUDA-BARBOSA, L. *et al.* Extensão como Ferramenta de Aproximação da Universidade com o Ensino Médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 174, p. 316-327, out./dez. 2019. ISSN 0100-1574. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v49n174/1980-5314-cp-49-174-316.pdf>. Acesso em: out. 2019.
- AUGRAS, M. Henri Piéron (1881-1964). **Arquivos Brasileiros de Psicotécnica**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 2, p. 1-2, 1965. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/abpt/article/view/15084/13976>. Acesso em: jul. 2019.
- BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, Arte e Política. Ensaios Sobre a Literatura e História da Cultura**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, v. 1, 1987. Disponível em: https://monoskop.org/images/3/32/Benjamin_Walter_Obras_escolhidas_1.pdf. Acesso em: set. 2018.
- BERNARDES, A. G.; TONELI, M. J. F.; MÜLLER, R. F. Racionalidades em Psicologia: articulações entre o feminino e cuidado. In: CFP **Psicologia: Uma profissão de muitas mulheres**. 1. ed. Brasília: CFP, 2013. p. 149-171. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/01/Publica%C3%A7%C3%A3o_Mulher_FINAL_WEB.pdf. Acesso em: out. 2019.
- BIANCHETTI, ; SILVA, E. L.; OLIVEIRA, A. A Iniciação à Pesquisa no Brasil: políticas de formação de jovens pesquisadores. **Anais, IX ANPED Sul**. Seminário de

pesquisa em educação da região sul. Caxias do sul, ago. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/633/727>. Acesso em: jun. 2018.

BOCK, A. M. B. Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 17, n. 2, p. 37-42, 1997. ISSN 1414-9893. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931997000200006&lng=en&nrm=iso. Acesso em: jun. 2019.

BOCK, A. M. B. A Perspectiva Histórica da Subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, México, n. 1, p. 1-10, fev. 2004. ISSN 1870-350X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psilat/n1/n1a02.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, A. A Psicologia no Brasil e suas Relações com o Marxismo. In: JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. **História da Psicologia: rumos e percursos**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2006. p. 502-513. ISBN 85-85936-63-0. Disponível em: [http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20\(1\).pdf](http://fms.edu.br/downloads/Psicologia/Historia_da_Psicologia_-_Rumos_e_percurs%20(1).pdf). Acesso em: maio 2019.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. A Dimensão Subjetiva dos Fenômenos Sociais. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 116-157.

BOMFIM, M. Manuel Bomfim - Homenageado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 504, 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932005000300013. Acesso em: ago. 2019.

BRASIL. Decreto-Lei Nº 9.092, de 26 de Março de 1946. Amplia o regime didático das faculdades de Filosofia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União - Seção 1**, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9092-26-marco-1946-416948-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Portaria Nº 272, de 13 de Abril de 1946. Aprova instruções. **Diário Oficial - Seção 1**, Rio de Janeiro, 1946. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/diarios/2332379/pg-12-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-23-04-1946/pdfView>. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Lei Nº 4.024, de 20 de Dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Presidência da República**, Brasília, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Lei Nº 4.119, de 27 de Agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Presidência da República. Casa Civil**, Brasília, 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l4119.htm. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Lei Nº 5.766, de 20 de Dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. **Presidência da República. Casa Civil**, Brasília, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5766.htm. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Ministério de Educação e Cultura. **Presidência da República. Casa Civil**, Brasília, 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: set. 2018.

BRASIL. Minuta. Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria de Educação Superior**, Brasília, 12 maio 1999. Disponível em: <http://abepsi.org.br/wp-content/uploads/2011/07/1999-diretrizescurricularesparaoscursosdepsicologia1versao.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Resolução CNE/CES Nº 8, de 07 de Maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**, Brasília, 2004. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 338, de 12 de Novembro de 2009. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Psicologia. **Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2127-pces338-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Resolução Nº 5, de 15 de Março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Para os Cursos de Graduação em Psicologia, Estabelecendo Normas Para o Projeto Pedagógico Complementar Para a Formação de Professores de Psicologia. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior**, Brasília, 2011. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192. Acesso em: jun. 2019.

BRASIL. Resolução Nº 597, de 13 de Setembro de 2018. **Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Diário Oficial da União**, 13 set. 2018. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/52748594/do1-2018-11-30-resolucao-n-597-de-13-de-setembro-de-2018-52748138. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. 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. **Presidência da República. Secretaria-Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos**, Brasília, 2019. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13935.htm. Acesso em: jan. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 1071, de 04 de Dezembro de 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 Psic. **Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação**, Brasília, dez. 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=139201-pces1071-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192&fbclid=IwAR2FUK5nVdyTr5bLbGlkqQ0kytz5hHoFMM9hF5dn2g8gxuuGL8xpcysNbno. Acesso em: fev. 2020.

BRASIL. Parecer CNE/CES Nº 334, de 08 de Maio de 2019. Institui a Orientação às Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos Superiores. **Ministério da Educação. Câmara de Educação Superior**, Brasília, maio 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=119811-pces334-19&category_slug=agosto-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: dez. 2019.

BROWN, R.; CARASSO, H. **Everything for sale? The marketization of UK higher education**. London e New York: Routledge, 2013.

CAMINO, L.; MASCAREÑO, R. M. P.; ISMAEL, E. C. A Psicologia Social e seu papel nos processos de libertação social. In: GUZZO, R. S. L.; JÚNIOR, F. L. **Psicologia Social para a América Latina: o resgate da psicologia da libertação**. Campinas: Alínea, 2011. p. 277-293.

CAMPOS, M. **Políticas de Formação em Psicologia em Goiás: diretrizes curriculares e projetos pedagógicos**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 283. 2014.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-520-3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4703.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

CARVALHO, L. D. D.; SOUZA, V. S. D. Continuidades e Rupturas na História da Eugenia: uma análise a partir das publicações de Renato Kehl no Pós-Segunda Guerra Mundial. **Perspectiva**, Florianópolis, p. 887-910, jul./set. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/2175-795X.2017v35n3p887/pdf>. Acesso em: out. 2019.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil**, Brasília, 1992. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf. Acesso em: dez. 2019.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Carta de Serviços Sobre Estágios e Serviços-escola**, Brasília, 2013. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/09/carta-de-servicos-sobre-estagios-e-servicos-escola12.09-2.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

CFP. **Psicologia**: Uma profissão de muitas e diferentes mulheres. 1. ed. Brasília: CFP, 2013. ISBN 978-85-89208-64-2. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2014/01/Publica%C3%A7%C3%A3o_Mulher_FINAL_WEB.pdf. Acesso em: jan. 2020.

CFP. **Ano da Formação em Psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia, São Paulo, 2018. Disponível em: <http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2018/01/cartilha-Ano-da-Forma%C3%A7%C3%A3o-em-Psicologia.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Audiência Pública no CNE trata das Diretrizes Curriculares Nacionais de Psicologia**, Brasília, nov. 2019. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/audiencia-publica-no-cne-trata-das-diretrizes-curriculares-nacionais-de-psicologia/>. Acesso em: fev. 2020.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Parecer do CNE que aprova as DCN da Psicologia aguarda homologação do MEC**, Brasília, fev. 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/parecer-do-cne-que-aprova-as-dcns-da-psicologia-aguarda-homologacao-do-mec/>. Acesso em: fev. 2020.

CFP. Conselho Federal de Psicologia. **Psicologia e Serviço Social em mais uma rodada de diálogos pela regulamentação da lei 13.935**, Brasília, 13 fev. 2020. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/psicologia-e-servico-social-em-mais-uma-rodada-de-dialogos-pela-regulamentacao-da-lei-13-935/>. Acesso em: fev. 2020.

CHAGAS, E. F. O Pensamento de Marx sobre a Subjetividade. **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 36, n. 2, p. 63-84, maio/ago. 2013. ISSN 1980-539X. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/transformacao/article/view/3099/2360>. Acesso em: maio 2018.

CHAVES, E. S. Nina Rodrigues: sua interpretação do evolucionismo social e da psicologia das massas nos primórdios da psicologia social brasileira. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 29-37, 2003. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n2/v8n2a03.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

CIRINO, S. D.; MIRANDA, R. L. Ensinando Psicologia: elementos para uma história sobre o professor de psicologia e a licenciatura. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. **Licenciatura em Psicologia. Temas Atuais**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 43-60.

CNPQ. Grupo de pesquisa - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Práticas Educativas e Inclusão - NEPPEIn. **Diretórios dos grupos de Pesquisa no Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, 2016. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/31281>. Acesso em: jul. 2019.

CNPQ. Grupo de pesquisa - Centro de Investigação e Estudos em Educação CIEEd. **Diretórios dos grupos de Pesquisa no Brasil. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico**, 2016. Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/14138>. Acesso em: jul. 2019.

COÊLHO, I. M. Repensando a Formação de Professores. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 9, n. 9/10, p. 47-63, jan./jun. e jul./dez. 2003.

ISSN 2236-0441. Disponível em:

<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/396/431>. Acesso em: dez. 2019.

COLINVAUX, D.; BANKS-LEITE, L. E. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 217-220, maio/Ago. 2012. ISSN 1980-6248. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000200014. Acesso em: fev. 2020.

CRP-SP. Conselho Regional de Psicologia de São Paulo - 6ª Região. **Projeto Memória da Psicologia - Pioneiros da História da Psicologia no Brasil**, 2014. Disponível em: <http://cedoc.crsp.org.br/handle/1/207>. Acesso em: jul. 2019.

CRUCES, A. V. V. **Egressos de Cursos de Psicologia: preferências, especializações e oportunidades de trabalho na área educacional**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 284. 2006.

CRUCES, A. V. V. A Pesquisa na Formação de Psicólogos Brasileiros e suas Políticas Públicas. **Boletim - Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 240-255, dez. 2008. ISSN 1415-711X. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bapp/v28n2/v28n2a12.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

CRUCES, A. V. V. Professores e Pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. **Em Aberto**. Brasília: [s.n.], 2010. p. 151-165. Disponível em: <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>. Acesso em: dez. 2019.

DANTAS, J. B. Formar Psicólogos: por quê? para que? **Fractal: Revista de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 3, p. 621-636, set./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/fractal/v22n3/v22n3a13.pdf>. Acesso em: set. 2019.

DANZIGER, K. **Naming the Mind: how Psychology found its language**. London: Sage Publications, 1997. ISBN 0 8039 7763-8. Disponível em: <http://kurtdanziger.com/Naming%20the%20Mind.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

DUARTE, N. A Anatomia do Homem é a Chave da Anatomia do Macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 79-115, jul. 2000. ISSN 1678-4626. Disponível em: <http://stoa.usp.br/mpp5018/files/1/19822/A+anatomia+do+homem+%C3%A9+a+chave+da+anatomia+do+macaco.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

DUARTE, N. **Vigotski e o "Aprender a Aprender". Críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria Vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2001. ISBN 85-85701-91-9. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Vigotski%20e%20o%20Aprender%20a%20Aprender.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

DUARTE, N. **Sociedade do Conhecimento ou Sociedade das Ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2008. ISBN 978-85-7496-070-8. Disponível em: <http://www.afoiceeomartelo.com.br/posfsa/Autores/Duarte,%20Newton/Sociedade%20do%20conhecimento%20ou%20sociedade%20das%20ilusoes.pdf>. Acesso em: maio 2018.

E-MEC. **Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior**, 2018. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: maio 2018.

ENGELS, F.; MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

FERNANDES, S. R. F.; SEIXAS, P. D. S.; YAMAMOTO, O. H. Psicologia e Concepções de Formação Generalista. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 47, p. 57-66, 2º sem. 2018. ISSN 2175-3520. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/psicoeduca/article/view/42161>. Acesso em: jun. 2019.

FERREIRA, A. A. L. O Lugar da Psicofísica de Gustav Fechner na História da Psicologia. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, Belo Horizonte, n. 5, p. 86-93, out. 2003. ISSN 1676-1669. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos05/artigo07.pdf>. Acesso em: jun. 2019.

FERREIRA, M. D. M. **Psicologia Escolar no CEPAE: trajetória histórica do serviço de psicologia do colégio de aplicação da UFG**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 177. 2018.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da Pesquisa Científica**, Fortaleza, 2002. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

FREITAS, M. C. S.; QUEIROZ, N. L. N. D.; SOUSA, L. C. D. Educação e Escola no Ideário Materialismo Histórico-Dialético em Dissertação do Programa de Pós-Graduação em Educação da FE/UNB. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 15, n. 33, p. 31-46, ago./dez. 2015. ISSN 1519-0919. Disponível em: <http://www.revistas.uniube.br/index.php/rpd/article/view/1007/1190>. Acesso em: jun. 2019.

FRIGOTTO, G. A Interdisciplinaridade como Necessidade e como Problema nas Ciências Sociais. **Ideação Centro de Educação e Letras da UNIOESTE**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. 41-62, 1º sem. 2008. ISSN 1982-3010. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/NRE/2interdisciplinaridade_necessidade.pdf. Acesso em: jul. 2019.

FRIGOTTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, I. *et al.* **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 75-100.

FRIGOTTO, G. Educação Omnilateral. In: CALDART, R. S. *et al.* **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 788. ISBN 978-85-98768-64-9.

Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l191.pdf>. Acesso em: ago. 2019.

GARCIA, R. A. G. Arthur Ramos: a Psicologia e a Psicanálise a Serviço da Educação. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História - ANPUH**, São Paulo, p. 1-10, jul. 2011. Disponível em: [http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300887093_ARQUIVO_Ronaldo_Aurelio_Gimenes_Garcia_texto_completo\[1\].pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300887093_ARQUIVO_Ronaldo_Aurelio_Gimenes_Garcia_texto_completo[1].pdf). Acesso em: jul. 2019.

GASPARIN, J. L.; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia Histórico-Crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Paraná: [s.n.], 2007. 1-16 p. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2289-8.pdf>. Acesso em: out. 2018.

GIBBONS, M. *et al.* **The New Production of Knowledge: the dynamics of science and research in contemporary societies**. London: Sages, 2010.

GIONGO, C.; OLIVEIRA-MENEGOTTO, L. M. (Des)Enlaces da Psicologia Escolar na Rede Pública de Ensino. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 859-874, 2010. ISSN 1678-5177. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusp/v21n4/v21n4a11.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

GOIÁS. **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) - Licenciatura em Educação do Campo - Habilitação Interdisciplinar em Ciências da Natureza**. Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Catalão, p. 163. 2016.

GOMIDE, D. C. O Materialismo Histórico-Dialético como Enfoque Metodológico para a Pesquisa sobre Políticas Educacionais. **XII Jornada Nacional do HISTEDBR-MA: a crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação nacional**, Caxias, p. 124-138, 2013. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada12/artigos/2/artigo_eixo2_86_1410820241.pdf. Acesso em: jul. 2019.

GUARIDO, R. L.; SAYÃO, Y. Intervenção Psicológica em Creche/Pré-escola. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar: Em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 79-87.

HAMELINE, D. **Édouard Claparède**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-561-6. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4666.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

HOFF, M. S. A Proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 19, n. 3, p. 12-31, 1999. ISSN 1414-9893. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300003. Acesso em: jan. 2020.

ILES. **Psicologia Itumbiara**, 2013. Disponível em: <http://psicologiaitumbiara.blogspot.com/>. Acesso em: 2019.

- ILES/ULBRA. **Psicologia**, 2005. Disponível em: <http://www.ulbra.br/itumbiara/graduacao/presencial/psicologia/bacharelado>. Acesso em: 2019.
- JAPUR, M. Formação em Psicologia: análise dos aspectos estruturais de um curso de graduação. **Paidéia**, Ribeirão Preto, p. 131-148, fev./ago. 1996. ISSN 1982-4327. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/n10-11/10.pdf>. Acesso em: out. 2019.
- KAHALE, E. M. P.; ROSA, E. Z. A Construção de um Saber Crítico em Psicologia. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 19-53.
- KHOURI, J. G. R.; CASTELAR, M. Percepções de Estudantes sobre o Debate das Relações Raciais na Formação em Psicologia. **Psicologia: Ensino & Formação**, Perdizes, v. 7, n. 2, p. 53-62, ago./dez. 2016. ISSN 2179-5800. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v7n2/v7n2a05.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- KONDER, L. **O Futuro da Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- KOSÍK, K. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- LEONARDI, J. L. Breves Considerações sobre a Concepção do Objeto de Estudo da Psicologia para Wundt e para Brentano. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 1-15, 2011. ISSN 1677-1168. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682011000100002. Acesso em: jun. 2019.
- LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v29n4/v29n4a06.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- LOUREIRO, C. F. B. Complexidade e Dialética: contribuições à praxis política e emancipatória em Educação Ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 131-152, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a07v27n94.pdf>. Acesso em: abr. 2019.
- LOUREIRO, M. C. S. Formação e Exercício Profissional no Campo da Psicologia. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 269-282, jul./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/8483>. Acesso em: jul. 2019.
- LOWY, M. **As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Mückhausen: Marxismo e Positivismo na Sociologia do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Busca Vida, 1987.
- MACHADO, A. M. *et al.* **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.
- MAIA FILHO, O. N.; CHAVES, H. V. A Relação entre Psicologia e Educação: ofícios entrelaçados. **Acta Scientiarum**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 309-318, jul./set. 2016. ISSN 2178-5201. Disponível em:

<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/28071/17042>. Acesso em: dez. 2019.

MAROCO, J. **Análise Estatística - Com Utilização do SPSS**. 3. ed. Lisboa: Edições Sílabo, 2007. ISBN 978-972-618-452-2.

MARTINS, L. M. Os Fundamentos Psicológicos da Pedagogia Histórico-Crítica e os Fundamentos Pedagógicos da Psicologia Histórico-Cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, p. 130-143, dez. 2013. ISSN 2175-5604. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9705/7093>. Acesso em: jun. 2018.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Materialismo Histórico-Dialético: contributos para a investigação em educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. ISSN 1984-0411. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/v34n71/0104-4060-er-34-71-223.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

MARX, K. **Manuscritos Econômicos-Filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, K. H. **O Capital: crítica da economia política**. 18. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, v. I, 2001.

MARX, K. H.; ENGELS, F. **Teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Alfa-Omega, 1977.

MASSIMI, M. Projetos de Lei Prevendo a Inserção da Psicologia nos Currículos do Ensino Superior e Secundário no Brasil do século XIX. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 9, n. 2, 1993. ISSN 1806-3446. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/revistapt/article/download/17217/15686>. Acesso em: dez. 2019.

MASSON, P. Retorno sobre Os herdeiros de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 15, n. 29, p. 92-111, jul./dez. 2014. ISSN 1984-7238. Disponível em: http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014092/pdf_4. Acesso em: dez. 2019.

MAZZEU, L. T. B. Pedagogia Histórico-Crítica e Formação de Professores: proposições e categorias. **31ª Reunião Anual da Anped**, Caxambu, p. 1-5, out. 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt08-4826-int.pdf>. Acesso em: ago. 2018.

MEIRA, C. H. M. G.; NUNES, M. L. T. Psicologia clínica, psicoterapia e o estudante de Psicologia. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 15, n. 32, p. 339-343, set./dez. 2005. ISSN 1982-4327. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v15n32/03.pdf>. Acesso em: Jan. 2020.

MEIRA, M. E. M.; FACCI, M. G. D. **Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para o encontro entre subjetividade e a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.

MÉSZÁROS, I. **A Educação para Além do Capital**. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **O Desafio e do Fardo do Tempo Histórico: o socialismo no século XXI**. São Paulo: Boitempo, 2007. ISBN 978-85-7559-100-0.

MONARCHA, C. **Lourenço Filho e a Organização da Psicologia Aplicada à Educação**. Brasília: INEP, 2001. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484703/Louren%C3%A7o+Filho+e+a+organiza%C3%A7%C3%A3o+da+psicologia+aplicada+%C3%A0+educa%C3%A7%C3%A3o+%28S%C3%A3o+Paulo%2C+1922-1933%29/75ecbfc-c18c-4124-974e-06d274534c26?version=1.3>. Acesso em: dez. 2019.

MRECH, L. M. O Ensino de Psicologia: a imagem escura de uma profissão difusa. In: SEKKEL, M. C.; BARROS, C. C. **Licenciatura em Psicologia: temas atuais**. 1. ed. São Paulo: Zagodoni, 2013. p. 61-76.

NAGLE, J. **Educação e Sociedade na Primeira República**. 2. ed. São Paulo: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.

NUNES, C. Anísio Teixeira Entre Nós: a defesa da educação como direito de todos. **Educação & Sociedade: revista de Ciências da Educação**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 9-40, dez. 2000. ISSN 0101-7330. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302000000400002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: jan. 2020.

NUNES, C. **Anísio Teixeira**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-531-9. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

PANDITA-PEREIRA, A.; SEKKEL, M. C. Possibilidades de Atuação para o Licenciado em Psicologia nas Etecs. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. 4, p. 972-985, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32n4/v32n4a15.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PATTO, M. H. S. **A Cidadania Negada: políticas públicas e formas de viver**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PAULO NETTO, J. **Georg Lukács**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

PAULO NETTO, J. Introdução ao Método da Teoria Social. In: _____ **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: Cfess/Abepss, 2009. p. 667-700. Disponível em: <https://pcb.org.br/portal/docs/int-metodo-teoria-social.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

PEDERIVA, P. L. M. Educação na Perspectiva Histórico-Cultural de Vigotski: a Educação Indissociada da Vida e do Trabalho. **Caderno de Resumos IV FÓRUM**

ISCAR BRASIL, Londrina, p. 65-78, 2017. Disponível em: https://forumiscar.files.wordpress.com/2017/04/cr-versc3a3o_elaine_15_4_isbn.pdf. Acesso em: ago. 2018.

PEDROZA, R. L. S. **A Psicologia na Formação do Professor: uma pesquisa sobre o desenvolvimento pessoal de professores do ensino fundamental**. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília. Brasília. 2003.

PENNA, A. G. Breve Contribuição à História da Psicologia Aplicada ao Trabalho no Rio de Janeiro. **Mnemosine**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 143-148, 2004. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/mnemosine/article/viewFile/41348/pdf_17. Acesso em: jul. 2009.

PENNA, A. G.; MASIERO, A. L. Maurício Campos de Medeiros (1885-1966). **BVS-Psicologia**, 2010. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Mauricio_Medeiros.html. Acesso em: jan. 2020.

PENNA, M. L. **Fernando de Azevedo**. MEC-Fundação Joaquim Nabuco: Recife: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-526-5. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4698.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO,. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, jul. dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO,. O Psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, jul./dez. 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722003000200003. Acesso em: nov. 2018.

PINHEIRO, N. V. L.; VALENTE, W. R. Medeiros e Albuquerque, Paulo Maranhão e Isaías Alves: a aritmética científica da escola primária. **Revista da Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática-REAMEC**, Cuiabá, n. 2, p. 1-22, dez. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/160385>. Acesso em: ago. 2019.

PPGEDUC. **Apresentação**, 2019. Disponível em: https://mestrado_educacao.catalao.ufg.br/p/5440-apresentacao. Acesso em: ago. 2019.

QUEIROZ, V. R. F. **O Mal-Estar e o Bem-Estar na Docência Superior: a dialética entre resiliência e contestação**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, p. 257. 2014.

RAFAEL, I. M. D. S. C.; RIBEIRO, L. T. F.; SEGUNDO, M. D. D. M. A Crise do Capital e a Relação com a Educação Brasileira. **Revista do Centro de Educação**, Santa Maria, v. 4, n. 21, p. 375-386, maio/ago. 2016. ISSN 0101-9031. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19221/pdf>. Acesso em: jun. 2018.

SÁ, M. A. A Participação dos Psicólogos de São Paulo na Regulamentação da Profissão. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. Especial, p. 86-103, 2012. ISSN 1414-9893. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca07.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

SANTOMÉ, J. T. **A Educação em Tempos de Neoliberalismo**. Tradução de Claudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SANTOS, M. P. Contributos da Extensão Universitária Brasileira à Formação Acadêmica Docente e Discente no Século XXI: um debate necessário. **Revista Conexão UEPG**, Ponta Grossa, v. 6, n. 1, p. 10-15, jan./dez. 2010. ISSN 22387315. Disponível em: [vhttps://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731/2622](https://www.revistas2.uepg.br/index.php/conexao/article/view/3731/2622). Acesso em: ago. 2019.

SANTOS, S. D. M.; PARANAHYBA, J. D. C. B. Sexualidade e Gênero(s): debates e desafios no estágio de licenciatura em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 22, n. 1, p. 83-91, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v22n1/2175-3539-pee-22-01-83.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

SARUP, M. **Marxismo e Educação**. Tradução de Routledge & Kegan Paul. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 1994. ISBN 978-85-85701-09-3.

SAVIANI, D. Um Barão Brasileiro no Congresso Internacional de Buenos Aires: as idéias pedagógicas de Abílio César Borges, barão de Macahubas. **História da Educação**, Pelotas, v. 4, n. 7, p. 41-58, abr. 2000. ISSN 2236-3459. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30094/pdf>. Acesso em: set. 2019.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. ISSN 1809-449X. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2011. ISBN 978-85-7496-200.

SCHUCMAN, L. V. Sim, Nós Somos Racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-94, 2014. ISSN 1807-0310. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/10.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

SCHUCMAN, L. V.; NUNES, S. D. S.; COSTA, E. S. A Psicologia da Universidade de São Paulo e as Relações Raciais: perspectivas emergentes. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 1-15, 2015. ISSN 1678-5177.

SETTON, M. D. G. J. Uma Introdução a Pierre Bourdieu. **Revista Cult**, 14 mar. 2010. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/uma-introducao-a-pierre-bourdieu/>. Acesso em: nov. 2019.

- SETTON, M. G. J. Família, Escola e Mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 107-116, jan./jun. 2002. ISSN 1678-4634. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11659.pdf>. Acesso em: dez. 2019.
- SILVA, J. C.; HAI, A. A. A Psicologia Histórico-Cultural e o Marxismo: em defesa do desenvolvimento humano integral. **X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, p. 486-503, jul. 2011. ISSN 1981-2566. Disponível em: http://newpsi.bvs-psi.org.br/eventos/x_conpe.pdf. Acesso em: jun. 2018.
- SILVA, L. M. D.; FACCI, M. G. D.; SILVA, R. G. D. D. Teorias Psicológicas e o Trabalho do Professor: análise em periódicos a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **InterMeio**, Campo Grande, v. 14, n. 27, p. 74-87, jan./jun. 2008. ISSN 2674-9947. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2507>. Acesso em: nov. 2019.
- SILVA, T. R.; MALINOSKI, M. B. F. A Sociedade do Capital e a Concepção de Educação no Ensino Superior. Apontamentos sobre a segunda metade do século XX. **Caderno Intersaberes**, v. 6, n. 7, p. 1-11, jan./jun. 2017. ISSN 2317 - 692x. Disponível em: <https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/download/383/472>. Acesso em: maio 2019.
- SOARES, A. R. A Psicologia no Brasil. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 30, p. 8-41, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca02.pdf>. Acesso em: dez. 2018.
- SOUZA, M. P. R. D. **A Atuação do Psicólogo na Rede Pública de Educação: concepções, práticas e desafios**. Tese (Livre-Docência) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 258. 2010.
- SOUZA, M. P. R. *et al.* Atuação do Psicólogo na Educação: análise de publicações científicas brasileiras. **Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 38, p. 123-138, jun. 2014. ISSN 2175-3520. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n38/n38a11.pdf>. Acesso em: jan. 2020.
- TAMBARA, E. Problemas Teórico-Metodológicos da História da Educação. In: SAVIANIA, D.; LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. **História e História da Educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 2000. p. 79-87.
- TANAMACHI, E. R. Mediações Teórico-Práticas de uma Visão Crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 73-103.
- TEIXEIRA, A. Um Educador: Abílio Cesar Borges. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 47, p. 150-155, jul./dez. 1952. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/educador.html>. Acesso em: set. 2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TULESKI, S. C. Reflexões sobre a Gênese da Psicologia Científica. In: DUARTE, N. **Crítica ao fetichismo da individualidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012. p. 107-127.

TULESKI, S. C.; FACCI, M. G. D.; BARROCO, S. M. S. Psicologia Histórico-Cultural, Marxismo e Educação. **Teoria y crítica de la psicología**, Morelia, México, v. 3, p. 281-301, 2013. ISSN 2116-3480. Disponível em: <http://www.teocripsi.com/ojs/index.php/TCP/article/view/112/96>. Acesso em: dez. 2019.

UFG-CATALÃO. **Curso de Psicologia**, 2007. Disponível em: https://educacao.catalao.ufg.br/up/525/o/PPP_Educacao_do_Campo_postado_para_avaliao%C3%A7%C3%A3o_%282%29.pdf. Acesso em: jul. 2019.

UFG-CATALÃO. **RESOLUÇÃO - CEPEC Nº 1526**. Aprova o Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Psicologia, graus acadêmicos Bacharelado e Licenciatura, modalidade presencial, do IBIOTEC da Regional Catalão, para os alunos ingressos a partir de 2013. Serviço Público Federal. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.

UFG-GOIÂNIA. **Curso de Psicologia**, 2006. Disponível em: <https://psicologia.fe.ufg.br/>. Acesso em: jul. 2019.

VICENTE, H. A. **A Licenciatura em Psicologia: Análise a partir dos documentos oficiais**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Unidade Acadêmica Especial de Educação, Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão. Catalão, p. 106. 2019.

VIDAL, D. F. Análise Fatorial em Administração: uma aplicação prática com o software SPSS. **Revista Eletrônica Estácio Papyrus**, v. 3, n. 1, p. 54-79, jan./jun. 2016. ISSN 2448-2080. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/papirusantacatarina/article/viewArticle/2348>. Acesso em: dez. 2019.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, set. 2013. ISSN 1517-9702. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: Revisão de Literatura. **Psicologia Ensino & Formação. Associação Brasileira de Ensino de Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 34-52, ago./dez. 2016. ISSN 2179-5800. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200004. Acesso em: jan. 2020.

VIGOTSKI, L. S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

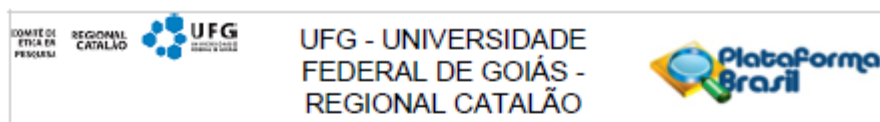
VILELA, A. M. J. História da Psicologia no Brasil: Uma narrativa por meio de seu Ensino. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 32, n. esp., p. 28-43, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca04.pdf>. Acesso em: jul. 2019.

ZANELLA, A. V. Atividade, Significação e Constituição do Sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 127-135, 2004. ISSN 1413-7372. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pe/v9n1/v9n1a16.pdf>. Acesso em: jan. 2020.

ZAZZO, R. **Alfred Binet**. MEC - Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010. ISBN 978-85-7019-533-3. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4661.pdf>. Acesso em: out. 2019.

ANEXO

ANEXO A - FOLHA DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO

Pesquisador: Joice Macedo Vinhal

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 03151018.7.0000.8409

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIAS

Patrocinador Principal: FUND COORD DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NIVEL SUP

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.137.253

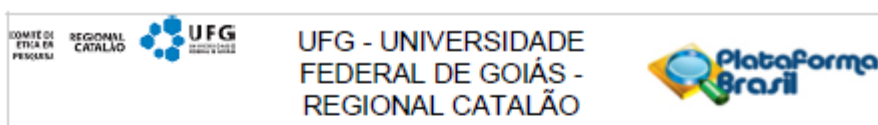
Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa intitulado "A Formação em Psicologia e a Atuação no Âmbito da Educação" é proposto pela pesquisadora Joice Macedo Vinhal, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFG – Regional Catalão, Linha de pesquisa: Práticas Educativas, Formação de Professores e Inclusão, sob orientação da professora Doutora Dulcéria Tartuci. De acordo com o informado "a presente pesquisa emerge da problematização da interface psicologia e educação, a partir das indagações: os cursos de Psicologia têm contemplado, na formação inicial de seus estudantes processos formativos no âmbito da educação? Como os cursos de Psicologia têm promovido uma prática voltada para atuação no contexto escolar? Assim, nos propomos a investigar como tem sido a formação de alunos dos cursos de Psicologia no intuito de analisar suas vivências e experiências enquanto alunos de Psicologia no contexto da educação, em especial no contexto da educação escolar."

A pesquisadora esclarece, ainda, que a pesquisa será realizada a partir da "vertente teórica do materialismo histórico e dialético e a teoria histórico-cultural nos auxilia na compreensão dos fenômenos, uma vez "que enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual o indivíduo deve adaptar-se" (SILVA, 2008)."

Ainda de acordo com a proposta, "para esgotar as determinações do nosso objeto de pesquisa no propomos a afazer uma análise a respeito da profissão/atuação da área da Psicologia, de modo a

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD **CEP:** 75.704-020
UF: GO **Município:** CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 **E-mail:** cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

pensar sua configuração histórica e contextual no nosso país; analisar a configuração desta atuação voltada para a área da Educação, levando em consideração a história de formação de profissionais e do seu processo de construção/constituição da atuação; além de pensar a Educação enquanto campo de formação dos indivíduos, bem como pensar o cenário e a conjunção da Educação Inclusiva no ambiente escolar, (assinalando e descortinando o contexto das políticas públicas que marcam/circunscrevem o âmbito educacional, investigando a lógica global do sistema orgânico do capital)."

Objetivo da Pesquisa:

O protocolo apresenta os seguintes objetivos:

"Objetivo Primário:

Investigar a formação dos estudantes de cursos de Psicologia, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da educação.

Objetivos Secundários:

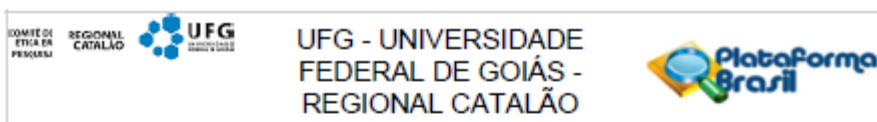
Descrever as atividades formativas vivenciadas pelos estudantes de Psicologia – em programas de estágio, ensino, pesquisa e extensão – que contemplam a atuação na educação; Identificar o referencial teórico que direciona as ações desenvolvidas pelos estudantes de Psicologia na área da educação; Descrever as concepções dos estudantes dos cursos Psicologia a respeito do papel e atuação do profissional de Psicologia no âmbito da educação; Analisar a percepção de estudantes sobre os processos formativos vivenciados ao longo da graduação para atuarem na área da educação, com foco nas áreas/temas: Educação Especial e Processos de Inclusão Escolar, Relação Família/Escola, Consultoria Colaborativa."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos aos participantes foram descritos pela pesquisadora como segue: "A participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens, ou algum desconforto durante a pesquisa, caso isto ocorra, a pesquisadora estará disponível para lidar com as possíveis consequências de seus procedimentos e intervir para limitar e abrandar qualquer dano causado.

Os participantes estarão livres para se recusarem a responder questionamentos que lhe causem incomodo. A participação será de caráter gratuito e voluntário. Todas as informações serão sigilosas assegurando o anonimato dos participantes. É importante ressaltar que os resultados da pesquisa serão divulgados para os participantes da pesquisa e para as respectivas instituições

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.157.253

onde os dados foram coletados, conforme a norma operacional 001/13, que garante que os participantes tenham acesso aos resultados da pesquisa.

Outra questão fundamental, é que o NEPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão), núcleo ao qual a pesquisa se encontra vinculada, terá posse e guarda dos documentos produzidos referentes a presente pesquisa."

Os benefícios foram descritos como: "[...] esperamos poder contribuir/oportunizar momentos de discussão e reflexão sobre a trajetória formativa dos alunos dos cursos de Psicologia para atuarem no âmbito da Educação. Além de contribuir para auxiliar-nos a ter compreensão dos trabalhos que estão sendo realizados na área e fomentar/estimular a (re) construção da constituição da identidade profissional do Psicólogo dentro das instituições escolares, bem como poder contribuir no sentido de desenvolver práticas/maneiras de intervenções alternativas dentro das instituições escolares."

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

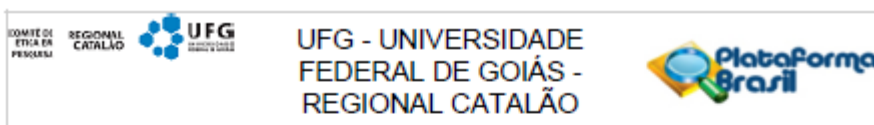
O protocolo de pesquisa apresenta relevância na área e a metodologia a ser utilizada foi proposta com clareza, bem como todos os procedimentos a serem utilizados na mesma. Os objetivos descritos nas informações básicas da pesquisa, estão claros e condizentes com o projeto na sua execução. A metodologia apresentada é clara e coerente com os objetivos, descrevendo os procedimentos e colocando em anexo o roteiro de entrevistas e os questionários. O protocolo de pesquisa apresenta uma discussão teórica coerente e bem fundamentada em texto claro com todos os elementos requisitados em um protocolo. A pesquisadora pretende realizar aplicação de questionários com alunos do último período de Psicologia em instituições de ensino superior do estado de Goiás escolhidas aleatoriamente dentre as 23 listadas no Estado, como consta no projeto, totalizando 255 participantes, dos quais 243 responderão questionários e 12 entrevistados.

O texto que está nas informações básicas do projeto está mais detalhado em relação aos riscos, benefícios e publicização dos resultados. O NEPEIN (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial e Inclusão), núcleo ao qual a pesquisa se encontra vinculada, "terá posse e guarda dos documentos produzidos referentes a presente pesquisa."

É importante deixar claro que garantias tais como recusa em responder questões que lhe cause incômodo e anonimato, são direitos dos participantes e não as ações propostas pelo pesquisador a fim de minimizar os riscos aos participantes. Na revisão apresentada esta parte foi atendida.

Solicita-se que completem o raciocínio na frase "É preciso ainda que se destacar que por não fazer

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

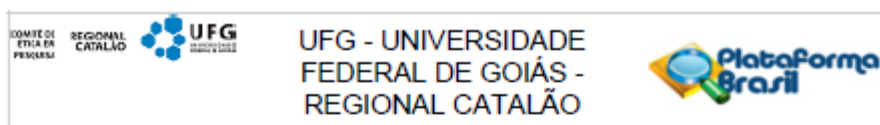
uso de material genético e nem de animais para experiências"...? Na versão final esta parte foi retirada. Foram apresentados os critérios de inclusão que "serão apenas alunos matriculados nos cursos de psicologia das IES selecionadas; Serão considerados participantes da pesquisa apenas os alunos que estiverem cursando o último ano – 9º e/ou 10º períodos – dos cursos de Psicologia das IES selecionadas."; bem como os de exclusão "Os participantes da presente pesquisa não poderão ser alunos dos cursos de psicologia de IES não selecionadas; Os participantes da pesquisa não devem estar cursando entre o 1º e o 8º período dos cursos de psicologia das IES selecionadas." Para estes itens, solicita-se que a pesquisadora os explique melhor, a partir dos objetivos propostos para a pesquisa, para fins de maiores esclarecimentos sobre os participantes em cada caso, entrevista e questionário. Na versão final esta solicitação foi atendida. Em relação ao documento Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a pesquisadora apresentou um documento para participantes que responderão um questionário e outro para entrevistados. Estes documentos deverão ser readequados conforme comentários seguintes.

O TCLE deve conter um rodapé da página, especificando o endereço de vínculo da instituição do pesquisador. Assim como deve apresentar os riscos previstos, as medidas para minimizá-los e os benefícios, os quais devem estar claramente apresentados no TCLE.

Incluir no TCLE também os critérios de inclusão e exclusão dos participantes, em cada caso: entrevista ou questionário. Este documento é único e portanto, não deve haver uma folha em separado como aquela intitulada "CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO DA PESQUISA". Ainda, seguindo a Resolução CNS 510/16 e recomendações da Conep, o termo 'sujeito' deve ser alterado para 'participante'. Apresentar claramente o direito ao participante de pleitear indenização para reparação de danos imediato ou futuros decorrentes da pesquisa. Alterar o contato do CEP, colocando o CEP da UFG/Regional Catalão como instância para dirimir dúvidas dos participantes. Na versão final todas as recomendações foram acatadas e revisadas.

Para o TCLE em que o participante será entrevistado, rever o parágrafo "No caso de concordância do (a) participante no consentimento dos direitos autorais da participação nas entrevistas gravadas em áudio, deverá conceder sua permissão, através da assinatura/rubrica em espaço próprio no box ao final deste documento, antes da assinatura do TCLE. Assim, contribuirá com os dados referentes ao tema, favorecendo uma melhor compreensão da realidade estudada. Esta solicitação foi atendida.

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

O Ministério da Saúde juntamente com o Conselho Nacional de Saúde de acordo com a Resolução N° 466, de 12 de Dezembro de 2012, atribuem o direito a pleitear indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa. Este documento, TCLE, não tem a finalidade de garantir direitos autorais aos pesquisadores, mas garantias de princípios éticos pelos pesquisadores, aos participantes. Além disso, o pesquisador deve prever local apropriado para que o participante assinala que tem ciência das questões que lhes serão feitas, bem como colocar os boxes para assinalar e assinar a proposição de aceitar ou não a gravação de sua entrevista em áudio, e também os boxes para assinalar e assinar a proposição de aceitar ou não a transcrição de sua fala nos resultados da pesquisa. Ambos os TCLEs devem garantir ao participante o direito em retirar seu consentimento e interromper sua participação a qualquer momento. Deve garantir claramente também que não haverá uso de imagem e que os resultados serão publicados, sejam este favoráveis ou não.

No Termo de Compromisso assinado pelos pesquisadores o título da pesquisa não é o mesmo que consta cadastrado na Plataforma Brasil "A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO", devendo ser readequado. A solicitação foi acatada.

No cronograma não foi previsto o prazo de 90 dias para apreciação pelo Comitê de Ética, considerando o período de recesso no mês de janeiro. A revisão do cronograma foi realizada.

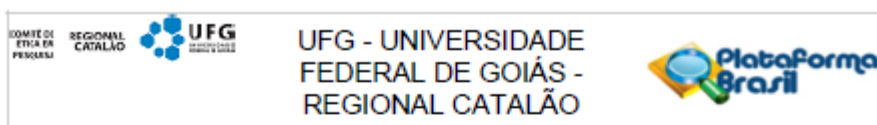
O orçamento foi estimado em R\$ R\$ 3.565,00, e de acordo com a pesquisadora será realizado por financiamento próprio. Caso haja bolsa de estudos, esta entraria como financiadora do estudo e o documento comprovante da bolsa deve ser anexado a este protocolo. Foi anexado todos os comprovantes de financiamento da pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Este protocolo está instruído com os seguintes documentos:

- 1 – Informações Básicas do Projeto – devidamente preenchido com os dados do protocolo e em acordo com o projeto detalhado;
- 2 – Roteiro de entrevistas semi estruturado – apresenta as vinte perguntas norteadoras das entrevistas;
- 3- Questionário contendo as instruções para o preenchimento e 15 questões com opções de respostas fechadas e abertas;
- 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para que o participante aceite de forma voluntária

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

a sua participação na pesquisa, e tenha autonomia também para não participar ou retirar-se a qualquer momento sua participação na pesquisa. Apresenta informações sobre a pesquisa, pesquisadora responsável, seus contatos telefônicos, sendo necessário readequar o contato do Comitê de ética para o da Regional Catalão. No termo constam, ainda, informações sobre os riscos da pesquisa de forma clara, sendo solicitado apenas que seja complementado com informações que constam nas Informações Básicas do Projeto sobre os benefícios e medidas para minimizar os riscos. Readequado conforme comentários feitos anteriormente. As solicitações foram acatadas e as revisões foram feitas.

5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para realização de entrevistas contendo as informações sobre a pesquisadora responsável, seus contatos telefônicos e necessitando alterar dados para os do Comitê de ética da Regional Catalão. Readequado conforme comentários feitos anteriormente e lista de pendências. As adaptações foram feitas.

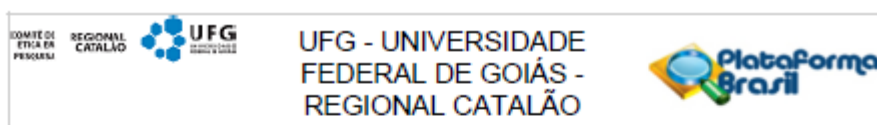
6 – Termos de anuência: 1- Universidade Federal de Goiás – Regional Goiânia – devidamente assinado em 14/11/2018 pela coordenadora do curso de psicologia e carimbado, e outro termo carimbado e assinado em 14/11/2018 pela diretora da faculdade de educação; 2- Instituto Luterano de Ensino Superior de Itumbiara (ILES/ULBRA) assinado em 01/11/2018 pelo diretor e carimbado, e outro termo assinado em 12/11/2018, pela diretora acadêmica, e não carimbado; 3- Universidade de Rio Verde (UNIRV) - Campus Rio Verde, carimbado e assinado pelo diretor em 05/11/2018, e outro carimbado e assinado em 31/10/2018 pelo Pró reitor de Pesquisa e Inovação; 4- Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, carimbado e assinado em 01/11/2018 pelo coordenador do curso de psicologia; outro carimbado e assinado em 10/11/2018 pelo chefe do Ibiotec, e outro carimbado e assinado em 29/10/2018 pelo direção da Regional Catalão. Todos os termos autorizam o desenvolvimento da pesquisa nestas instituições coparticipantes supracitadas;

7 – Termo de compromisso das pesquisadoras de cumprimento da Resolução CNS 466/12 e 510/16 bem como suas complementares devidamente assinado pelas responsáveis - versão alterada conforme recomendações;

8 – Orçamento financeiro – com os materiais e gastos referentes ao protocolo. Solicita-se colocar a origem do financiamento. Solicitação foi atendida.

9 – Cronograma de realização da pesquisa com as datas e respeitando-se o prazo de avaliação do Comitê de Ética para o início da parte de campo e coleta de dados, aplicação de questionários e entrevistas, necessitando de um prazo de 90 dias para apreciação em função do recesso do CEP no mês de janeiro; Esta solicitação foi atendida.

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

10 - folha de rosto devidamente preenchida e assinada em 20/11/2018 pela pesquisadora e vice-chefe de Unidade;

11- Projeto de pesquisa detalhado seguindo a norma operacional 001/2013.

12- Comprovante de financiamento: comprovante de bolsa Capes;

13- Carta de atendimento de pendências, especificando as alterações realizadas conforme parecer substanciado do CEP;

14- Parecer substanciado do CEP.

Recomendações:

As recomendações realizadas no primeiro parecer foram acatadas e as revisões foram realizadas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências indicadas no parecer anterior foram atendidas. Recomenda-se a aprovação do presente protocolo, salvo melhor juízo deste Comitê.

Considerações Finais a critério do CEP:

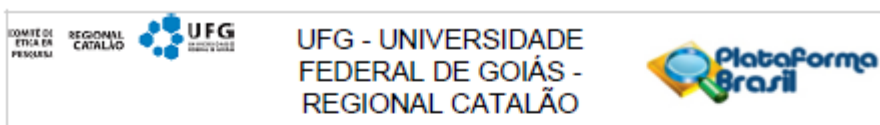
Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa da UFG/Regional Catalão (CEP/UFG/RC) considera o presente protocolo APROVADO, o mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Substanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP/UFG/RC o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS no. 468/12 e suas complementares no. 510/16 ou no. 580/18. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento da pesquisa, previsto para 28/03/2020.

OBS.: O CEP/UFG/RC LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP, NA FORMA DE EMENDA, PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1260846.pdf	14/01/2019 22:45:11		Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO_MODIFICADO.pdf	14/01/2019 22:42:10	Jóice Macedo Vinhal	Aceito

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
 Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
 UF: GO Município: CATALAO
 Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.137.253

Outros	COMPROVANTE_FINANCIAMENTO.pdf	14/01/2019 22:41:41	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JOICE_TCLE_QUESTIONARIO_Versao_2.docx	14/01/2019 22:38:04	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	JOICE_TCLE_ENTREVISTA_Versao_2.docx	14/01/2019 22:37:56	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	JOICE_Projeto_de_Pesquisa_Versao_2.docx	14/01/2019 22:37:48	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Cronograma	JOICE_CRONOGRAMA_DATAS_Versao_2.docx	14/01/2019 22:37:34	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Outros	CARTA_DE_ENCAMINHAMENTO_DE_PENDENCIAS_Joice.docx	14/01/2019 22:37:24	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3095710.pdf	14/01/2019 22:29:00	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Outros	JOICE_ROTIEIRO_ENTREVISTA_SEMI_ESTRUTURADA.pdf	20/11/2018 17:15:18	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Outros	JOICE_ROTIEIRO_QUESTIONARIO.pdf	20/11/2018 17:14:57	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Outros	TERMOS_DE_ANUENCIA_IES.pdf	20/11/2018 17:11:03	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Orçamento	JOICE_CRONOGRAMA_ORCAMENTO_FINANCEIRO.pdf	20/11/2018 17:08:05	Jóice Macedo Vinhal	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	20/11/2018 16:42:46	Jóice Macedo Vinhal	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CATALAO, 08 de Fevereiro de 2019

Assinado por:
Adriana Freitas Neves
(Coordenador(a))

Endereço: Av Dr Lamartine Pinto de Avelas, nº 1120, Setor Universitário
Bairro: LOTEAMENTO VILA CHAUD CEP: 75.704-020
UF: GO Município: CATALAO
Telefone: (64)3441-7609 E-mail: cep.rc.ufg@gmail.com

APÊNDICES

APÊNDICE A - TCLE - QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO

“A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO”

Responsáveis pela pesquisa: Joice Macedo Vinhal e Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Joice Macedo Vinhal, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de *dúvida sobre a pesquisa*, você poderá entrar em contato, a cobrar, pelo telefone: 64 98101-2514, ou pelo e-mail: joicemacedo_@hotmail.com. Em casos de *dúvidas sobre os seus direitos* como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no telefone: (64) 3441-7609.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos estudantes de cursos de Psicologia, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da educação. O questionário terá questões que vão abordar sobre a sua formação e atuação no âmbito escolar. A duração de tempo para o preenchimento do questionário é de aproximadamente 25 minutos e que deverá ser aplicado nos espaços oferecidos pela Instituição de Ensino Superior.

Os critérios de inclusão dos participantes para responderem aos questionários são: Todos os alunos que estiverem cursando o último ano – 9º e/ou 10º períodos – dos cursos de Psicologia das IES selecionadas, que estiverem presente no dia da aplicação do questionário e aceitarem participar da pesquisa. E os critérios de exclusão são: Os participantes para responderem aos questionários não poderão ser alunos dos cursos de psicologia de IES não

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120. Setor Universitário.
Campus I - Bloco H. CEP 75704-020. Catalão - Goiás - Brasil.
Fone: (64) 3441 5308

selecionadas; Os participantes da pesquisa não devem estar cursando entre o 1º e o 8º período dos cursos de psicologia das IES selecionadas.

A participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens, caso isto ocorra, a pesquisadora estará disponível para lidar com as possíveis consequências de seus procedimentos e intervir para limitar e abrandar qualquer dano causado.

Como benefícios, esperamos poder contribuir/oportunizar momentos de discussão e reflexão sobre a trajetória formativa dos alunos dos cursos de Psicologia para atuarem no âmbito da Educação. Além de contribuir para auxiliar-nos a ter compreensão dos trabalhos que estão sendo realizados na área e fomentar/estimular a (re) construção da constituição da identidade profissional do Psicólogo dentro das instituições escolares, bem como poder contribuir no sentido de desenvolver práticas/maneiras de intervenções alternativas dentro das instituições escolares.

Sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante o preenchimento dos questionários.

Por questões éticas, solicitamos a você a *assinalar* e *assinar* a proposição de aceitar ou não a utilização das respostas de seu questionário nos resultados da pesquisa, caso você autorizar a utilização, assinale que permite, caso não, assinale a alternativa que não permite.

() Permito a utilização das respostas de meu questionário. _____

() Não permito a utilização das respostas de meu questionário. _____

Nesta pesquisa não haverá a utilização da imagem dos participantes, e todas as informações obtidas serão sigilosas, não havendo, em qualquer circunstância, a identificação dos participantes. O material com as suas informações (questionários) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Os resultados da pesquisa serão tomados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Os mesmos poderão ser apresentados e publicados em congressos, encontros ou artigos científicos, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos participantes.

É atribuído a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa. Em caso de indenização, a previsão de reparação de danos está ligada e é proporcional aos desconfortos e riscos previsíveis associados à participação na pesquisa.

Foi-me garantido que eu tenho a liberdade de retirar meu consentimento e interromper minha participação, em qualquer fase da pesquisa, sem que haja penalização alguma.

A fim de proporcionar aos participantes o acesso ao resultado da pesquisa, deixe seu e-mail aqui. _____

Jóice Macedo Vinhal.

Assinatura do pesquisador _____

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE B - TCLE - ENTREVISTA



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - ENTREVISTA

“A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA E A ATUAÇÃO NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO”

Responsáveis pela pesquisa: Joice Macedo Vinhal e Dulcéria Tartuci
Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão

Este documento que você está lendo é chamado de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ele contém explicações sobre o estudo que você está sendo convidado a participar. Antes de decidir se deseja participar (de livre e espontânea vontade) você deverá ler e compreender todo o conteúdo. Ao final, caso decida participar, você será solicitado a assiná-lo e receberá uma via original assinada. Antes de assinar faça perguntas sobre tudo o que não tiver entendido bem. A responsável por este estudo responderá às suas perguntas a qualquer momento (antes, durante e após o estudo). Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade, bastando para isso entrar em contato com a pesquisadora.

Meu nome é Joice Macedo Vinhal, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Educação. Em caso de *dúvida sobre a pesquisa*, você poderá entrar em contato, a cobrar, pelo telefone: 64 98101-2514, ou pelo e-mail: joicemacedo_@hotmail.com. Em casos de *dúvidas sobre os seus direitos* como participante nesta pesquisa, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, no telefone: (64) 3441-7609.

Essa pesquisa tem como objetivo investigar a formação dos estudantes de cursos de Psicologia, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da educação. A entrevista terá questões que vão abordar sobre a sua formação e atuação dos alunos de Psicologia no âmbito da educação. A duração para realização da entrevista é de aproximadamente 40 minutos e deverá acontecer nos espaços oferecidos pela Instituição de Ensino Superior.

Os critérios de inclusão dos participantes para a realização das entrevistas são: Ter respondido o questionário da presente pesquisa, previamente; Ser selecionado aleatoriamente pela pesquisadora. E o critério de exclusão é: Não ter respondido o questionário da presente pesquisa, previamente.

Av. Dr. Lamartine Pinto de Avelar, 1120. Setor Universitário.
Campus I - Bloco H. CEP 75704-020. Catalão - Goiás - Brasil.
Fone: (64) 3441 5308

A participação na pesquisa poderá causar riscos mínimos, como constrangimento nas abordagens, caso isto ocorra, a pesquisadora estará disponível para lidar com as possíveis consequências de seus procedimentos e intervir para limitar e abrandar qualquer dano causado.

Como benefícios, esperamos poder contribuir/oportunizar momentos de discussão e reflexão sobre a trajetória formativa dos alunos dos cursos de Psicologia para atuarem no âmbito da Educação. Além de contribuir para auxiliar-nos a ter compreensão dos trabalhos que estão sendo realizados na área e fomentar/estimular a (re) construção da constituição da identidade profissional do Psicólogo dentro das instituições escolares, bem como poder contribuir no sentido de desenvolver práticas/maneiras de intervenções alternativas dentro das instituições escolares.

Sinta-se à vontade em recusar a responder questionamentos que lhe causem constrangimento durante entrevistas e observações.

Nós gostaríamos de realizar a gravação da sua entrevista em áudio, não iremos utilizar a sua imagem, somente a sua voz, para mais tarde ser transcrita, de modo a corroborar com a nossa análise de dados, desta forma, por questões éticas, solicitamos a você a *assinalar e assinar* a proposição de aceitar ou não a gravação de sua entrevista em áudio. Caso você autorizar a gravação, assinale que permite, caso não, assinale a alternativa que não permite.

() Permito a gravação da minha entrevista em áudio. _____

() Não permito a gravação da minha entrevista em áudio. _____

Solicitamos a você a *assinalar e assinar* também a proposição de aceitar ou não a transcrição de sua fala nos resultados da pesquisa, caso você autorizar a transcrição, assinale que permite, caso não, assinale a alternativa que não permite.

() Permito a transcrição da minha entrevista. _____

() Não permito a transcrição da minha entrevista. _____

Nesta pesquisa não haverá a utilização da imagem dos participantes, e todas as informações obtidas serão sigilosas, não havendo, em qualquer circunstância, a identificação dos participantes. O material com as suas informações (gravações, caso autorizado) ficará guardado em local seguro sob a responsabilidade da pesquisadora com a garantia de manutenção do sigilo e confidencialidade.

Os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não. Os mesmos poderão ser apresentados e publicados em congressos, encontros ou artigos científicos, entretanto, será garantido o sigilo assegurando a privacidade e o anonimato dos participantes.

É atribuído a possibilidade de indenização em caso de danos decorrentes da participação na pesquisa. Em caso de indenização, a previsão de reparação de danos está ligada e é proporcional aos desconfortos e riscos previsíveis associados à participação na pesquisa.

Foi-me garantido que eu tenho a liberdade de retirar meu consentimento e interromper minha participação, em qualquer fase da pesquisa, sem que haja penalização alguma.

Jóice Macedo Vinhal.

Assinatura do pesquisador _____

_____, ____ de _____ de 2019.

Assinatura por extenso do (a) participante

Assinatura por extenso do (a) pesquisador (a) responsável

APÊNDICE C - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC



QUESTIONÁRIO

“A Formação em Psicologia e a Atuação no Âmbito da Educação”

Pesquisadoras responsáveis: Joice Macedo Vinhal e Dulcéria Tartuci

Caro(a) participante:

Esta pesquisa tem o objetivo de investigar a formação dos estudantes de cursos de Psicologia, os processos formativos vivenciados, para atuação na área da educação.

Pedimos que antes de preencher o instrumento de coleta de dados leia com atenção e no caso de dúvida consulte a pesquisadora. Solicitamos ainda o máximo de sinceridade em suas respostas, uma vez que os resultados da pesquisa dependem delas, assim como a contribuição da pesquisa para área.

IDENTIFICAÇÃO

1 – Nome:	
2 – Instituição:	
3 – Que período/ano você cursa	4 – Ano de ingresso
5 – Grau: () Bacharel () Licenciatura () Bacharel e Licenciatura	
6 – Ênfase optada (se tiver no curso):	
7 – Idade _____ anos.	8 – Gênero:
9 – Estado civil:	10 – Possui filhos? () Sim () Não
11 – Possui outra formação no Ensino Superior? () Sim () Não. Se sim, qual?	
12 – Como você se considera: () Branco(a). () Negro(a). () Pardo(a)/mulato(a). () Amarelo(a) de origem oriental. () Indígena ou de origem indígena.	

INSTRUÇÕES PARA O PREENCHIMENTO

Marque com um X a opção que mais remete a sua realidade como acadêmico e complementa as respostas.

<p>1. Para você, qual o papel do profissional da Psicologia na Educação?</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>2. No seu curso tem alguma disciplina que trabalha a relação da Psicologia e a Educação?</p> <p>() Sim () Não. Se sim, quais?</p> <p>_____</p> <p>2.1. Se sim, a(s) disciplina(s) é(são) de caráter</p> <p>() Obrigatório () Optativa/Núcleo Livre () Outro(s). Quais?</p> <p>_____</p>

3. Durante sua formação você participou de alguma atividade acadêmica (congresso, palestra, minicurso, oficina, etc.) que abordasse a área da Psicologia relacionada à educação?
 Sim Não.

3.1. Quais atividades?

3.2. Quais os conteúdos abordados na(s) atividade(s) acadêmica(s)?

3.3. Você considera que o conteúdo abordado nesta atividade acadêmica contribuiu com sua formação? Como?
 Sim Não Não participei.

4. Você já teve algum contato com o espaço escolar durante o percurso de sua graduação?
 Sim Não.

4.1. Se sim, a(s) atividade(s) estava(m) vinculada(s) ao que?
 Estágio obrigatório Estágio não-obrigatório Pesquisa
 Extensão PIBID Outros. Quais?

4.2. Qual foi o público alvo do trabalho?
 Alunos Professores Funcionários
 Pais de alunos Outros.
 Especifique: _____

4.3. Qual a quantidade de público alvo envolvido?

4.4. Qual(is) a(s) atividade(s) desenvolvida(s)?

4.5. Qual a linha/referencial teórico (ou autores) que você fundamentou/ utilizou para desenvolver as atividades?

4.6. Quais as temáticas abordadas nas atividades desenvolvida?

5. Que sugestões você faz a seu curso de formação para que ele contemple a prática da Psicologia no âmbito da educação?

6. Enumere de 1 a 7, de acordo com o seu nível de preferência, o público-alvo no desenvolvimento de ações do psicólogo no âmbito escolar, sendo que 1 é de menor preferência e 7 de maior preferência.

	Estudantes – Crianças.
	Estudantes – Adolescentes.
	Estudantes – Adultos.
	Família.
	Gestores.
	Professores.
	Outros. Quais?

7. Comente como tem sido sua trajetória formativa, especificamente voltada para a atuação escolar.

8. Quais seriam as facilidades e dificuldades, que estudantes e profissionais de Psicologia, poderiam se deparar ao desenvolver alguma ação dentro do contexto escolar? Comente.

Facilidades:

Dificuldades:
9. De que forma você acredita que a Psicologia pode contribuir na área da educação?
10. No decorrer do curso de Psicologia você teve algum contato com as temáticas:
“Educação especial” () Sim () Não.
“Processos de Inclusão Escolar” () Sim () Não.
“Relação Família/Escola” () Sim () Não.
“Consultoria Colaborativa” () Sim () Não.
10.1. Se sim, em qual (ais) situação(ões)?
10.2. Como você acredita que a Psicologia pode atuar diante dos temas “Educação especial e Processos de Inclusão Escolar”?
10.3. Como você acredita que a Psicologia pode atuar diante os temas de “Relação Família/Escola”?
10.4. Como você acredita que a Psicologia pode atuar diante os temas de “Consultoria Colaborativa”?

10.5. Comente sobre seu processo formativo no tocante a estes temas.
Você gostaria de continuar a participar da entrevista desta pesquisa? () Sim () Não. Se sim, deixe seu e-mail e telefone aqui.

APÊNDICE D - ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS - REGIONAL CATALÃO
UNIDADE ACADÊMICA ESPECIAL DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEDUC



ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

“A Formação em Psicologia e a Atuação no Âmbito da Educação”

Pesquisadoras responsáveis: Joice Macedo Vinhal e Dulcéria Tartuci.

IDENTIFICAÇÃO

- Nome: _____
- Idade: _____
- Instituição: _____
- Curso: _____ Modalidade/grau? _____
- Que período/ano você cursa: _____
- Ano de ingresso: _____
- Você possui alguma outra formação no Ensino Superior: _____
 - Se sim, qual: _____

QUESTÕES DISPARADORAS

1. O que levou você a decidir pela modalidade de formação - bacharel, bacharel e licenciatura?
2. No seu curso existe ênfases? Qual você optou? O que te fez optar por ela?
3. Fale um pouco sobre a sua formação em Psicologia?
4. Quais campos de atuação da psicologia você já teve contato até hoje? Qual te chamou mais atenção? Porque?
5. Você já teve algum contato com o contexto escolar durante o curso de psicologia? E como foi este contato?
6. Você já desenvolveu alguma atividade/ação dentro do ambiente escolar? Ele foi realizado no âmbito da extensão? Ensino? Pesquisa?
7. Como foi a atividade realizada? (Metodologia, duração, público-alvo, espaço físico utilizado)
8. Que linha teórica estava baseando sua prática/quais os autores principais utilizados?
9. Como você planeja/planejava a atividade a ser desenvolvida na escola?
10. Você tinha supervisão? Como funcionava?
11. Você considera que teve alguma ação bem-sucedida no seu trabalho desenvolvido no âmbito da escola? Por quê?
12. Quais os desafios que você encontrou na sua atuação no âmbito escolar?

13. Fale sobre sua trajetória formativa para atuar na área da educação.
14. De que forma você acredita que a graduação em Psicologia pode contribuir para o desenvolvimento de atividades no âmbito escolar?
15. Das atividades desenvolvidas no seu curso, o que você considerou mais importante/significativo para a sua futura atuação como psicólogo na área da educação? Fale sobre ela.
16. Como foi e está sendo, para você, tornar-se psicólogo?
17. Como você vê o profissional de psicologia inserido no âmbito da educação?
18. Quais contribuições o psicólogo na área da educação?
19. Como você vê a atuação de estudantes e profissionais de Psicologia na área da “Educação especial”, “Processos de Inclusão Escolar”, “Relação Família/Escola” “Consultoria Colaborativa”? Comente sobre cada um deles.
20. Você já teve contato com o estudo de alguma destas temáticas anteriormente? Como foi para você este contato? Se você não teve este contato prévio, como você percebe que poderia ser a atuação do estudante/profissional de Psicologia com estas temáticas?