

## Os desafios dos estágios supervisionados específicos em psicologia escolar

Marianne Oliveira Gonçalves <sup>I</sup>

Renata Meira Veras <sup>II</sup>

---

Os desafios dos estágios supervisionados específicos em psicologia escolar

### RESUMO

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

**Palavras-chave:** Psicologia Escolar; Desafios; Estágio Supervisionado Específico.

---

The challenges of in specific supervised internships on school psychology

### ABSTRACT

The article purpose was to analyze the psychology students' perception about the specific supervised internship challenges in the school, using a qualitative methodology. The material was collected through a semi-structured interview, and was later analyzed through the content analysis proposed by Bardin. According to the results, the school psychology challenges were the relationship with the school staff, expectations about the role of the psychologist, the change of activities and the obstacles present in the condition of internship (bureaucratic, symbolic and subjective issues). In general, the research corroborated other studies' results about the challenges of school psychology, being this a pioneering article when researching the professional internship.

**Keywords:** School Psychology; Challenges; Specific Supervised Internships.

Los desafíos de las pasantías supervisadas específicas en psicología escolar

## **RESUMEN**

El artículo tiene como objetivo analizar la percepción de los pasantes del curso de psicología sobre los desafíos de las etapas supervisadas específicas en la escuela. La metodología utilizada fue un estudio de caso de naturaleza cualitativa. El material fue levantado a través de un guión de entrevista semiestructurada, siendo posteriormente analizado por medio del análisis de contenido propuesto por Bardin. En total, ocho pasantes participaron en la investigación. De acuerdo con los resultados, los pasantes señalaron como desafíos la relación con el equipo escolar, las expectativas sobre el papel del psicólogo, la superación de la mirada clínica en las demandas escolares y los obstáculos presentes en la condición de pasantes, que atraviesan cuestiones de órdenes burocráticas, simbólicas y subjetivas. En general, la investigación corroboró con otros estudios que abordan los desafíos de la psicología escolar, siendo singular al tratar esas cuestiones durante el proceso de formación en las etapas.

**Palabras clave:** Psicología Escolar; Desafíos; Pasantías Supervisadas Específicas.

---

## **Introdução**

Conforme a perspectiva crítica, a atuação do psicólogo na escola deve perpassar a construção do projeto político pedagógico, a coordenação de disciplinas e atividades direcionadas ao desenvolvimento global dos alunos, a caracterização da população escolar para o desenvolvimento de estratégias formativas específicas, dentre outras ações de cunho integral e interdisciplinar (Martinez, 2010).

Estudos recentes têm enfatizado o papel da formação superior no fortalecimento do psicólogo na escola, como forma de questionar a influência das antigas teorias no meio educacional (Marinho-Araújo, 2016). Nesse panorama, há uma especial preocupação com os estágios supervisionados específicos – que iremos abordar nesse artigo como estágios profissionalizantes, considerados como um importante momento de aquisição teórico-prática na graduação.

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

Diante disso, o objetivo deste artigo é analisar a percepção dos graduandos que participaram dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar a respeito dos desafios da atuação do psicólogo na escola, tendo como base a perspectiva crítica contemporânea que inclui autores como: Patto (1984), Del Prette (1993), Guzzo (1996), Andrada (2005), Antunes (2008) e Souza (2007), dentre outros.

## Metodologia

A presente pesquisa caracterizou-se como estudo de caso, de natureza qualitativa e exploratória (Lüdke, & Andre 1986). De acordo com Lüdke e Andre (1986), as pesquisas exploratórias são utilizadas para identificar situações e investigar alternativas de entendimento para as mesmas. Dessa forma, permitem ao pesquisador aprofundar o conhecimento sobre um aspecto da realidade. Por sua vez, o estudo de caso qualitativo pode ser descrito como um método “que estuda um fenômeno contemporâneo dentro do contexto de vida real, especialmente quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são absolutamente evidentes” (Yin, 2016, p. 13).

Por tratar-se de uma pesquisa de mestrado que investiga os desafios da atuação do psicólogo escolar, foram escolhidos estudantes da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) que participaram dos estágios profissionalizantes em psicologia escolar nos semestres de 2017.1 e 2017.2.

Os critérios para participação dos sujeitos nesta pesquisa foram alunos regularmente matriculados nos estágios profissionalizantes em psicologia escolar no ano de 2017. Ao todo, oito colaboradores participaram da pesquisa.

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

Para obtenção dos dados pertinentes, foi construído um roteiro de entrevista semiestruturado contendo perguntas orientadoras relacionadas ao objetivo do estudo. Na etapa de análise do conteúdo transcrito, utilizou-se a análise de conteúdo (AC) baseada nos estudos de Bardin (1977). A AC é descrita como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, no qual o pesquisador busca compreender como se constitui o discurso (contexto) e o que está por trás dele (inferência). Considera-se, portanto, não apenas o conteúdo em si, mas toda forma de comunicação – afetiva, social, gestual –, buscando o desvelamento do tema e pertinência da interpretação produzida.

Em sua sistematização, a AC passa inicialmente pela etapa de pré-análise, havendo a leitura geral do material e organização dos dados. Em seguida, é feita a exploração/codificação das transcrições e, por fim, a fase de interpretação/inferência é responsável pelo exame minucioso do material e construção de interpretações sobre os resultados da análise (Bardin, 1977). A AC realizada foi a categorial-temática, na qual o pesquisador constrói categorias conforme os temas emergentes das transcrições (Bardin, 1977).

Partindo destes pressupostos e baseado nas impressões pessoais, valores, opiniões, representações e crenças explicitados nas entrevistas, o processo de análise possibilitou a identificação de três categorias, a saber: 1. **Relação entre os estagiários e a equipe escolar**; 2. **Percepções sobre a queixa e o fracasso escolar**; 3. **Problemáticas do estágio profissionalizante em psicologia escolar**. O método colaborou para a otimização do material transcrito, no enriquecimento da análise proposta.

Importa dizer que a presente pesquisa está de acordo com os aspectos éticos que regem a Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, sendo aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer

nº 80510217.4.0000.5686. Os nomes dos colaboradores do trabalho foram apresentados pela letra A seguido da numeração de 1 a 8. Essa escolha foi baseada na necessidade de proteção das identidades dos estagiários que participaram da pesquisa, seguindo as normas de sigilo do CEP.

## **Resultados e discussões**

Relação entre os estagiários e a equipe escolar

A psicologia escolar vem conquistando cada vez mais espaço de atuação no Brasil devido, especialmente, à inserção do psicólogo nas secretarias de educação em alguns estados e às reivindicações da classe pela melhoria da qualidade da educação (Guzzo, Mezzarila & Moreira, 2012).

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

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

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

Mas é que a escola, na verdade a sociedade, imagina uma atuação específica para o psicólogo de "você vai resolver os nossos problemas todos". Não sei se por estar na graduação e tal, mas, assim, nós não resolvemos todos os problemas e nem temos inclusive obrigação de fazer (A3).

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

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

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

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

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

Aliado aos testes psicológicos, o papel do psicólogo vai seguindo muito nesse sentido de identificar quais são os mais aptos e quais são menos que precisam de intervenção mais específica. Assim, para mim a maior dificuldade em atuar em um contexto educativo é romper com esse lugar historicamente instituído à psicologia (A1).

Quando chegamos a uma escola, por exemplo, já nos dizem quais são as crianças que na percepção deles têm algum "problema" ou que precisam de intervenção por serem agitados demais. Nos cobram muito um lugar quase que milagroso, de dar resultado de forma rápida e eficaz de acordo com as necessidades da escola. Nos perguntam o que pensamos sobre a criança ter esse ou aquele transtorno (A1).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para mim, o mais difícil é justamente atuar na contramão dessas expectativas. Fazer um trabalho em que não me cabe dizer se a criança está mais ou menos apta para acompanhar a turma ou para qualquer outra questão, e sim pensar o motivo dela não está aprendendo, recapitular sua trajetória escolar, pensar com ela quais são suas expectativas em relação a escola, quais são suas angústias em relação a sua vida e fortalecê-la para escolher e seguir seus caminhos (A1).

[...] porque as práticas que estão relacionadas ao psicólogo na escola são práticas ainda muito tradicionais vistas como práticas tradicionais e quando eu digo isso eu falo da atuação clínica dentro da escola, de tentar transpor a clínica pra dentro do contexto escolar [...] (A4).

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

Desde a década de 1990, Del Prette (1993) tem defendido que a construção da identidade social do psicólogo deve alinhar-se à formação acadêmica, uma vez que o contato com as demandas reais da profissão cooperaria na representação social e na consciência crítica do psicólogo sobre suas possibilidades e contribuições à educação.

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

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

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

O fato da nossa legislação não colocar o psicólogo para atuar com a equipe, como parte obrigatória da equipe escolar. Se fosse de fato legalizado se fosse de fato mesmo exigido

que esse profissional estivesse nesses espaços da mesma forma que esse profissional é importante no NASF é importante no CAPS [Centro de Atenção Psicossocial], enfim, eu acho que sim, traria uma visibilidade maior (A4).

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

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

No Brasil, não há legislação específica que garanta a presença do psicólogo nos contextos educativos, embora seja reconhecida a importância da sua atuação profissional nesse nicho (Petroni, & Souza, 2017). Para Petroni e Souza (2017), os documentos oficiais que dissertam sobre a atuação do psicólogo escolar se restringem ao Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), do Ministério do Trabalho (Brasil, 2010) e a Resolução nº 13/2007, do Conselho Federal de Psicologia (CFP) (2007). O primeiro documento contempla as atribuições do psicólogo na escola de forma genérica, já o documento fornecido pelo CFP define as especialidades reconhecidas pela profissão, tecendo breves descrições sobre as atribuições do psicólogo escolar. Ainda assim, não existem diretrizes que guiem essa atuação, o que corrobora para a falta de definição dos próprios psicólogos sobre o seu fazer na escola.

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

Percepções sobre a queixa e o fracasso escolar

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

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

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

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

A gente precisa fazer o movimento de não culpabilizar o indivíduo, de não individualizar o sujeito, a gente pensa a escola enquanto produto social que é produzido por uma rede e a gente vai se colocar, nós enquanto psicólogos, como participantes da sua rede, porque a gente entende que a gente faz parte da escola (A3).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Para Neves e Marinho-Araújo (2006), ao se depararem com o fracasso escolar, as crianças incorporam a ideia de que não aprenderão, ainda que se esforcem para tal. Isso afeta sua autoestima, produzindo reações emocionais que interrompem e entorpecem o indivíduo em sua trajetória de aprendizagem formal. Como consequência, as queixas escolares apresentam mais de um comportamento-problema, pois



trata-se de um sistema que desencadeia consequências de longo alcance na vida desses indivíduos.

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

Eu penso a queixa escolar como aquela queixa que ela é situada, vinculada a um comportamento, num contexto. E geralmente ao comportamento que foge ao esperado naquele contexto. Eu penso que a queixa escolar tem mil e um motivo e geralmente envolve não só a criança, mas o comportamento de todos os queixosos (A7).

De novo, recorreremos à multicausalidade do fracasso escolar. Embora a queixa escolar seja direcionada ao aluno (Souza, 1996), em uma perspectiva de aprendizagem formal, a responsabilidade pelo processo de apreensão do conhecimento é atribuída também ao professor que, nesse caso, é quem autoriza os discursos queixosos (Neves, & Marinho-Araújo, 2006).

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

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

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

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

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

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

Repete-se aí duas cenas da mesma história: (1) o ciclo demarcado pela requisição dos saberes científicos para dar conta da persistência do fracasso escolar e (2) o uso das teorias da carência cultural para redirecionar as justificativas do insucesso acadêmico, considerando que tais teorias apropriam-se das explicações ligadas ao contexto cultural de desenvolvimento da criança como produtor de problemas mentais.

Desta maneira, a culpabilização da família faz parte do universo de interpretações fragmentadas sobre o fracasso escolar, produzindo discursos relacionados à falta de esforço familiar nos cuidados com os filhos, aos aspectos hereditários das dificulda-

des de aprendizagem e às precárias condições existenciais como impeditivos do ato de aprender.

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

**Problemáticas do estágio profissionalizante em psicologia escolar**

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

*O tempo*

Quanto à carga-horária dos estágios profissionalizantes, as dificuldades vinculadas ao tempo foram vistas de várias perspectivas. Uma delas liga-se à insatisfação dos estagiários com as horas práticas previstas no currículo frente ao leque de ações possíveis na escola. Para os entrevistados, ao final das atividades, o sentimento é de insuficiência para execução das ações pensadas:

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

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de psicologia (DCNP), a carga horária dos estágios básicos e específicos deve somar, no mínimo, 15% da carga horária total do curso (Resolução CNE/CES Nº 5, 2011). No projeto pedagógico do curso (PPC) de psicologia da UFRB, as horas previstas para os estágios específicos totalizam 544 horas, divididas em dois semestres (UFRB, 2007).

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

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

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

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

[...] a gente tinha leituras, era professor, era adolescente [...] então a gente precisava de apoio, então a gente tinha que ler desenvolvimento humano, a gente tinha que ler educação [...] teve um episódio na escola de violência, a gente teve que dar conta disso também, uso de substâncias psicoativas... a escola é um espaço muito dinâmico, quando a gente chegava com uma proposta surgiam outras. A gente ia com a oficina fechadinha, acontecia algo e a gente não conseguia terminar (A5).

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

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

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

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

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

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

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

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

#### *A ênfase em psicologia e processos educativos*

De acordo com as DCNP, o PPC deve oferecer, no mínimo, duas ênfases curriculares, assegurando aos alunos variabilidade de escolhas em seu percurso formativo (Resolução CNE/CES Nº 5, 2011). Como sugestões, as DCNP propõem áreas amplas e interdisciplinares, tais como: processos educativos, processos de gestão, processos de prevenção, processos de promoção de saúde (Resolução CNE/CES Nº 5, 2011).

Na UFRB, as ênfases seguem duas grandes áreas de concentração, sendo elas: (1) Psicologia clínica e promoção da saúde, para os alunos que optam por estágios no

serviço-escola ou nos níveis de atenção do Sistema Único de Saúde (SUS) e (2) Psicologia e processos educativos, para os que elegem experiências de estágio nas escolas.

Segundo Bastos e Gomide (1989), no início da década de 1990, as áreas tradicionais de formação do psicólogo foram concentradas na clínica, nas organizações e na escola. A partir das DCNP de 2011 (Resolução CNE/CES Nº 5), o perfil formativo ampliou-se em direção à formação generalista, permitindo maior diversificação dos campos de estágio.

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

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

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

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

O fato da universidade ter uma divisão entre a saúde e a educação, muitas pessoas as vezes não se identificam com a escola, com a especificidade da psicologia escolar. Isso porque existe toda uma trajetória na saúde, no instituto, nas pesquisas. As pessoas não querem ir pra um novo projeto na psicologia escolar, tem isso também (A7).

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

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

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

No Brasil, não existem leis sancionadas que garantam a inserção do psicólogo nos contextos educativos. Somente a partir de 2000 começou a tramitar um Projeto de Lei no Senado Nacional (Nº 3.688, 2000) que dispôs sobre a prestação dos serviços

da psicologia e da assistência social na educação básica. Apesar da sua aprovação em 2015, a proposta aguarda sanção, demonstrando ainda mais o desinteresse público em relação à inclusão desse profissional nas escolas públicas brasileiras.

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

Sobre isso, os entrevistados desabafam:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Considerações finais**

Os dados obtidos neste artigo permitiram analisar os principais desafios dos estágios em psicólogo escolar, possibilitando que questões fundamentais referentes a essa formação fossem explicitadas.

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

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

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

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

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

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

Este estudo poderá colaborar na crescente produção científica nacional sobre o tema, suscitando reflexões relacionadas às potencialidades e limitações da atuação do psicólogo nos contextos educativos. Por se tratar de uma realidade específica, deve-se considerar os aspectos particulares dos estágios em psicologia escolar nesse território, sendo necessárias mais pesquisas que sirvam de comparação e colaborem na superação de práticas ahistóricas e acríticas no sistema educacional público brasileiro.

## Referências

- Almeida, S. L. (2015). *Psicologia escolar e educacional na formação de psicólogos na Bahia: Do desenho curricular à construção do trabalho docente* (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Bahia, Salvador, BA, Brasil.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: História, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Andrada, E. G. C. (2005). Novos Paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200007>
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: 70.
- Bastos, A. V. B., & Gomide P.I. C. (1989). O psicólogo brasileiro: Sua atuação e formação profissional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 6-15. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000100003>
- Bock, A. M. B. (2009). Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. In A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social* (pp. 15-29). São Paulo, SP: Cortez.
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. In Conselho Federal de Psicologia – CFP (Org.), *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp. 273-297). São Paulo, SP: Edicon.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2006). O psicólogo na escola: Avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: Ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas, SP: Alínea.

- Conselho Federal de Psicologia (2007). Resolução nº 13/2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Recuperado de [http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf)
- Costa, J. F. (2004). *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- Del Prette, Z. A. (1993). A identidade do psicólogo escolar/educacional: As diferentes faces da (re)construção. *Estudos de psicologia*, 10(2), 125-138.
- Felício H. M. S., & Oliveira R. A. (2008). A formação prática de professores no estágio curricular. *Educar em Revista*, 32(1), 215-232. <https://doi.org/10.1590/S0104-40602008000200015>
- Fonseca, J. F. O. (2008). *Dificuldade na aprendizagem*. Tese de doutorado, Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro, RJ.
- Guzzo, R. S. L. (1996). Formando psicólogos escolares no Brasil: Dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia escolar: Pesquisa, formação e prática* (vol. 1, pp.75-92). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Mezzarila, A. S. C., & Moreira, A. P. G. (2012). Psicólogo na rede pública de educação: Embates dentro e fora da própria profissão. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16(2), 329-338.
- Japur, M., & Guanaes, C. (1999). A percepção de alunos e professores sobre a motivação, como mediadora do processo de formação em psicologia. *Psico: Revista Semestral da Faculdade de Psicologia da PUC-RS*, 30(2), 103-127.
- Lüdke, M., & Andre, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo, SP: EPU.
- Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2009). Psicologia e a produção do cuidado no campo do bem-estar social. *Psicologia e Sociedade*, 21(3), 293-300. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822009000300002>
- Maluf, M. R. (1984). Formação e atuação do psicólogo na educação: Dinâmica de transformação. In Conselho Federal de Psicologia – CFP (Org.), *Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 157-200). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Marinho-Araújo, C. M. (2007). A psicologia escolar nas diretrizes curriculares: Espaços criados, desafios instalados. In H. R. Campos (Org.), *Formação em psicologia escolar: realidades e perspectivas* (pp.17-48). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2016). Inovações em Psicologia Escolar: o contexto da educação superior. *Estudos de Psicologia*, 33(2), 199-211.
- Marinho-Araújo, C. M., & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia escolar: Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.



- Neves, M. M. B. J., & Marinho-Araújo, C. M. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Aletheia*, (24), 161-170.
- Patto, M. H. S. (1984). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2008). Raízes históricas das concepções do fracasso escolar: O triunfo de uma classe e sua visão de mundo. In M. H. S. Patto, *A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (pp. 23-72.). São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Petroni, A. P., & Souza, V. L. T. (2017). Psicologia escolar: Análise sobre dificuldades e superações no Brasil e Portugal. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 13-20. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170211950>
- Projeto de Lei Nº 3.688, de 2 de novembro de 2000. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de assistência social nas escolas públicas de educação básica. *Diário da Câmara dos Deputados*, 2 nov. 2000.
- Ramos, D. K. (2011). Representações sociais sobre a atuação do psicólogo escolar: Um estudo com profissionais da educação. *Temas em Psicologia*, 19(2), 503-511.
- Resolução CNE/CES Nº 5, de 15 de março de 2011. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de psicologia. *Diário Oficial da União*, 16 mar. 2011.
- Resolução CFP Nº 13/2007. Institui a Consolidação das Resoluções relativas ao Título Profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado de [http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/Resolucao\\_CFP\\_nx\\_013-2007.pdf](http://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2008/08/Resolucao_CFP_nx_013-2007.pdf)
- Santana, A. C. (2002). *Psicologia escolar para quê? A formação e a atuação do psicólogo escolar em Goiânia* (Dissertação de mestrado). Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, Brasil.
- Schön, D. A. (1987). Formar professores como profissionais reflexivos. In A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua formação* (pp. 78-91). Lisboa: D. Quixote.
- Silva Neto, W. M. F., Oliveira, A. O., & Guzzo, R. S. L. (2017). Discutindo a formação em psicologia: A atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 573-582. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2017/0213111111>
- Souza, B. P. (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Souza, C. S., Ribeiro, M. J., & Silva, S. M. (2011). A atuação do psicólogo escolar na rede particular de ensino. *Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 53-61. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100006>
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(1), 35-48.

Souza, M. P. R. (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo* (Tese de doutorado). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.

Universidade Federal do Recôncavo Baiano - UFRB. (2007). *Projeto pedagógico do curso de psicologia*. Santo Antônio de Jesus, BA: o autor.

Yin, RK. (2016). *Pesquisa qualitativa do início ao fim*. Porto Alegre: Penso.

Zabala, A. (1998). *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre, RS: Artmed.

Submetido em: 14/11/2018

Revisto em: 19/01/2019

Aceito em: 22/02/2019

**Endereços para correspondência:**

Marianne Oliveira Gonçalves  
mariiiioliveira@hotmail.com

Renata Meira Veras  
renatameiraveras@gmail.com

I. Mestre. Programa de Pós Graduação Estudos Interdisciplinares. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador. Estado da Bahia. Brasil.

II. Docente. Programa de Pós-graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Salvador. Estado da Bahia. Brasil.