



Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras do curso de Psicologia

Aline Alves de Moraes^{1*} e Fauston Negreiros²

¹Instituto Federal de Brasília, QNM 40, área especial nº 1, 72146-000, Taguatinga, Distrito Federal, Brasil. ²Universidade de Brasília, Brasília, Distrito Federal, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: aline.moraes@ifb.edu.br

RESUMO. O presente trabalho objetiva analisar os condicionantes histórico-sociais presentes no território, currículo e trajetórias de vida das estudantes de um estágio supervisionado básico em Psicologia Escolar Crítica de uma faculdade privada situada no interior rondoniense. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa exploratória-explicativa ancorada no Método Histórico-Cultural, cujos dados foram apreendidos através de documentos nacionais e institucionais sobre as Políticas Educacionais em Psicologia e de um questionário sobre o perfil histórico-social e formativo, aplicado com 32 estudantes-estagiárias. A análise dos dados ocorreu a partir da dialética singular-particular-universal, através da qual depreendemos 2 eixos analíticos e 6 unidades de análise. Constatamos que a formação em Psicologia Escolar no território nacional-rondoniense-vilhenense acontece sob um processo de expansão, 'interiorização', 'mercantilização' e 'oligopolização' do Ensino Superior; com o ensejo de um currículo que guarda contradições históricas e a concomitância de pressupostos clínico-tradicionais e críticos; e a presença de um perfil de 'popularização' e 'deselitização' do curso através da prevalência de mulheres, jovens-adultas, trabalhadoras e de classes populares. Apontamos a necessidade de formulação de Políticas Educacionais voltadas às particularidades territoriais, ao avanço do capital, à 'popularização' dos cursos e a preeminência do ensino privado e noturno nos cursos de Psicologia.

Palavras-chave: psicologia educacional; formação acadêmica; estágio; popularização do ensino superior; estudantes-trabalhadoras.

Between territories, curricula and trajectories of student-workers in the Psychology course

ABSTRACT. This work aims to analyze the historical-social conditions present in the territory, curriculum and life trajectories of students in a basic supervised internship in Critical School Psychology at a private college located in the interior of Rondônia. To this end, we developed an exploratory-explanatory research anchored in the Historical-Cultural Method, whose data were gathered through national and institutional documents on Educational Policies in Psychology and a questionnaire on the historical-social and formative profile, applied to 32 intern students. Data analysis was carried out based on the singular-particular-universal dialectic, through which we inferred 2 analytical axes and 6 units of analysis. We found that training in School Psychology in the national territory of Rondônia and Vilhena takes place under a process of expansion, 'interiorization', 'commodification' and 'oligopolization' of Higher Education; with the opportunity for a curriculum that holds historical contradictions and the concomitance of clinical-traditional and critical assumptions; and the presence of a profile of 'popularization' and 'de-elitization' of the course through the prevalence of women, young adults, workers and people from the popular classes. We point out the need to formulate Educational Policies aimed at territorial particularities, at the advancement of capital, at the 'popularization' of courses and at the preeminence of private and night-time education in Psychology courses.

Keywords: educational psychology; academic education; internship; popularization of higher education; student-working women.

Entre territorios, currículos y trayectorias de estudiantes-trabajadores de la carrera de Psicología

RESUMEN. El presente trabajo tiene como objetivo analizar los condicionantes histórico-sociales presentes en el territorio, currículo y trayectorias de vida de estudiantes de una pasantía básica supervisada en

Psicología Crítica Escolar en una facultad privada ubicada en el interior de Rondônia. Para lograrlo, desarrollamos una investigación exploratoria-explicativa anclada en el Método Histórico-Cultural, cuyos datos fueron obtenidos a través de documentos nacionales e institucionales sobre las Políticas Educativas Formativas em Psicologia y de uno cuestionario sobre el perfil histórico-social y formativo, aplicado con 32 estudiantes-pasantes. El análisis de los datos se realizó a partir de la dialéctica singular-particular-universal, a través del cual deducimos 2 ejes analíticos y 6 unidades de análisis. Encontramos que la formación en Psicología Escolar en territorio nacional de Rondônia y Vilhena ocurre bajo un proceso de expansión, 'interiorización', 'mercantilización' y formación de oligopolios de la Enseñanza Superior; con la oportunidad de un currículum que contiene contradicciones históricas y la concomitancia de presupuestos clínico-tradicionales y críticos; y la presencia de un perfil de 'popularización' y 'deselitización' del curso a través de la prevalencia de mujeres, jóvenes jadultas, trabajadoras y de clases populares. Señala la necesidad de formulación de Políticas Educativas dirigidas a las particularidades territoriales, al avance del capital, a la 'popularización' de los cursos y la preeminencia de la enseñanza privada y nocturna en los cursos de Psicología.

Palavras-clave: psicología educacional; formación académica; pasantía; popularización de la enseñanza superior; estudiantes-trabajadoras.

Received on June 10, 2024.
Accepted on October 29, 2024.
Published in October 22, 2025.

Introdução

Historicamente, a formação em Psicologia Escolar (PE) vem sendo alvo de críticas e reformulações, desde a década de 1980, quando se iniciou um movimento epistemológico de crítica e busca de superação de concepções e práticas individualizantes, patologizantes e psicométricas em relação aos processos educativos, visando uma formação e atuação pautadas pela perspectiva de justiça social e emancipação humana (Patto, 1997, 2022; Antunes et al., 2021). A demanda passou a ser de uma formação fundamentada em pensamentos e práticas críticas, que capacite para a análise das transformações da realidade educacional e uma atuação coletiva e ético-política, em que os fenômenos educacionais são compreendidos em sua complexidade e multideterminações sociais, políticas e históricas (Brasileiro & Souza, 2020; Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Em tempos de implementação da Lei nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a presença dos profissionais de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica, e da publicação recente das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia por meio da Resolução CNE/CES nº 1 (2023), somos inquiridos a uma formação que evidencie cada vez mais o compromisso social de nossa profissão. Como bem destacam Guzzo et al. (2022), no recente Censo da Psicologia Brasileira¹, constitui um grande desafio uma formação voltada a prática social e baseada em fundamentos teóricos descolonizados, que possam responder às demandas do povo brasileiro.

Dessa maneira, são urgentes estudos sobre as Políticas Educacionais para formação em PE, a fim de garantir a promoção de uma educação com qualidade, que busque superar as desigualdades sociais (Negreiros et al., 2020; Santos & Toassa, 2015). Segundo Cruces et al. (2020a) as pesquisas sobre Políticas Educacionais em PE são incipientes, representando, apenas, 9% das produções em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre 1998 e 2014. Em se tratando da região Norte do país, as pesquisas são mais escassas, conforme demonstrou a revisão sistemática de Souza Filho et al. (2023), em que dos 25 trabalhos publicados sobre a formação em PE, apenas dois eram provenientes dessa região.

Para isso, precisamos considerar o cenário atual formativo da Psicologia, um curso amplamente buscado pela população brasileira, ocupando a 6ª posição dentre os cursos mais procurados, de acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), cujo perfil estudantil é majoritariamente feminino², adulto-jovem, branco, proveniente de escolas públicas e com renda familiar de até três salários-mínimos (Ministério da Educação, 2018). No tocante as Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem essa formação, o panorama nacional é de que existem uma prevalência das IES privadas na oferta dessa formação e que a maioria dos cursos estão situados em cidades do interior. Dessa maneira, precisamos analisar esse cenário enquanto um processo extensivo de 'mercantilização' e 'interiorização' do

¹ O último Censo da Psicologia Brasileira foi realizado, em 2022, pelo Conselho Federal de Psicologia (2022) sob o título *Quem faz a Psicologia Brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro*.

² Ao longo do texto utilizaremos o gênero feminino para nos referirmos tanto as profissionais de Psicologia, que representam a maioria profissional (79,2%) no Brasil, como às estudantes de Psicologia, que correspondem a 82,7% da população estudantil e como desta pesquisa, também, as quais equivalem a 81,3% do grupo pesquisado. Fazemos isso com o objetivo de desnudar o silenciamento histórico das mulheres e lhe conferir o seu lugar de direito.

Ensino Superior (ES) (Macedo et al., 2018b; Dantas et al., 2019; Branco et al., 2022).

A expansão dos cursos em cidades do interior do país, nesse sentido, apresenta desafios mas também pode colaborar com novas questões para o duplo movimento de atenção aos processos globais mas ao mesmo tempo localizados de produção de conhecimento e subjetivação (Guzzo et al., 2022, p. 97).

Dessa forma, esse trabalho, proveniente de parte de uma dissertação de mestrado, voltada para a investigação da formação em Psicologia Escolar Crítica (PEC)³, objetiva traçar uma análise sobre os condicionantes histórico-sociais presentes no território, currículo e trajetórias de vida das estudantes de um estágio supervisionado básico (ESB) em PEC desenvolvido no interior rondoniense. Para isso, organizamos o artigo da seguinte maneira: 1) Fundamentos teóricos-históricos sobre a PEC, seus aspectos formativos-curriculares e os estágios supervisionados; 2) Percurso metodológico; 3) Incursão pelos territórios e currículos brasileiro-rondoniense-vilhenense e sobre como a Psicologia tem se estabelecido entre esses espaços, especialmente em sua dimensão educativa; 4) Tessitura analítica-crítica acerca das trajetórias de vida das estudantes-estagiárias; e 6) Considerações finais.

Fundamentos da formação em Psicologia Escolar Crítica

Para compreender o processo formativo em Psicologia e, especificamente, em sua dimensão educativa, é preciso buscar as raízes históricas e epistemológicas, as quais evidenciam que a relação entre a Psicologia e a Educação vem sendo constituída por momentos de encontros e desencontros, marcada pela presença de uma cumplicidade ideológica (Antunes et al., 2021; Jacó-Vilela et al., 2023). Segundo Patto (1997, 2018, 2022), o desenvolvimento da própria Psicologia se deu sob a base de ideários capitalistas-liberais do século XIX e a um processo de alheamento às ciências humanas e sociais, cujas teorias e práticas voltaram-se às demandas socioeconômicas de selecionar, adaptar e controlar os indivíduos, contribuindo para o fortalecimento do mito da igualdade de oportunidades e para a legitimar as desigualdades sociais. Sob o lema *Ordem e Progresso* e uma concepção biologicista-ajustatória, testes foram utilizados para avaliar as condições intelectuais dos alunos, diagnosticar, selecionar e encaminhar para as classes especiais, culpabilizando crianças e suas famílias pelo insucesso escolar.

É nesse cenário que surgem os primeiros cursos de Psicologia, oriundos de laboratórios localizados no interior de hospitais psiquiátricos e Escolas Normais, sob uma perspectiva experimental, classificatória, psicométrica e clínica (Souza & Barbosa, 2020). Com a regulamentação da profissão de Psicologia, através da Lei nº 4.119 (1962), instituiu-se o primeiro currículo sob o Parecer nº 403 (1962), em que o estágio foi pensado como período de treinamento prático supervisionado a ser realizado no último ano do curso (Cury & Ferreira Neto, 2014). Com isso, segundo Mello (1997) e Patto (1997), construíram-se currículos marcados pela fragmentação do conhecimento, desarticulado das ciências sociais e humanas, desconectados da realidade social, sem fundamentos para a prática, uma formação tecnicista de viés adaptacionista e patologizante com pretensão de neutralidade e acrítica.

No entanto, na década de 1980, iniciou-se um movimento contra hegemônico, que criticou fortemente a posição ideológica da Psicologia e de suas articulações junto ao campo educacional. Obras como *Introdução à Psicologia Escolar* (1981/1977) e *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar* (1984/2022), ambas de Maria Helena Souza Patto, constituíram um marco de denúncias e críticas, desnudando os condicionantes históricos e ideológicos da PE e postulando a necessidade de sua transformação. Com isso, as ‘dificuldades/problemas de aprendizagem’ passaram a ser compreendidas enquanto dificuldades de escolarização, relativos aos diversos aspectos intervenientes nesse processo – as políticas públicas educacionais, o sistema econômico, as redes relacionais de uma escola, as suas condições físicas, as condições de trabalho, as técnicas educacionais, dentre outros (Patto, 2015).

Ao mesmo tempo, o Conselho Federal de Psicologia iniciou discussões voltadas para a formação e o exercício profissional sob a ênfase da necessidade de compromisso social, formulando várias propostas de mudanças curriculares, que solicitavam o aumento da carga horária dos estágios, sua presença em todo o curso e em níveis gradativos de complexidade, e a ampliação da diversidade de abordagens, a fim de superar a prevalência da clínica (Cury & Ferreira Neto, 2014).

³ A escolha pelo termo Psicologia Escolar Crítica deve-se a um alinhamento teórico com Checchia (2015) de que esse termo revela a sua base marxista e aponta para a implicação e o compromisso da Psicologia com a emancipação e transformação social. Esse termo, também, denota a perspectiva de Meira (2012), a qual explicita quatro elementos constitutivos para uma teoria/concepção crítica: 1) capacidade de reflexão dialética; 2) crítica do conhecimento; 3) denúncia da degradação, alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo; e 4) a possibilidade de a crítica servir como instrumento de transformação social.

Tivemos, assim, um longo debate sobre a criação de Diretrizes Curriculares Nacionais Curriculares (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, a qual, só foi publicada, em 2004, através da Resolução nº 8 (2004). As DCNs-2004 estabeleceram a criação do núcleo comum, composto por disciplinas voltadas às competências básicas e as ênfases curriculares, referentes a um conjunto de conteúdos, competências e habilidades articuladas aos campos de estudos, e estágios compatíveis com demandas sociais atuais e/ou potenciais e com as particularidades institucionais (Resolução nº 8, 2004). Embora guarde a presença de uma perspectiva operacional e de aplicação técnica, essa concepção avançou no sentido de o estágio promover o contato com a realidade social, integrando teoria e prática, e se fazendo presente no nível básico e específico.

O ano de 2019 constituiu um marco para a PEC, pois foi sancionada a Lei nº 13.935 (2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação, foi publicada as Referências Técnicas para atuação de psicólogo(a)s na educação básica (Conselho Federal de Psicologia, 2019), bem como se iniciou um novo processo de reformulação das DCNs com o Parecer nº 1.071 (2019), as quais tiveram nova publicação em 2023 através da Resolução CNE/CES nº 1 (2023). Nas DCNs-2023, destacam-se uma formação generalista articulada a eixos estruturantes, as ênfases curriculares deixaram de ser áreas/disciplinas específicas e passaram a constituir processos de trabalho, a pesquisa e a extensão foram curricularizadas, e os estágios supervisionados passaram a ocupar 20% da carga horária total do curso, com o objetivo de propiciar experiências diversas em situações de trabalho, serem distribuídos ao longo do curso e articulados ao contexto social.

Mesmo evidenciando avanços importantes, constata-se, ainda, um viés mercadológico e tecnicista presentes nas habilidades e competências, que parece indicar uma formação mais voltada ao saber fazer do que para a produção de conhecimentos, reflexão e ética (Teles, 2020). Sem contar que, algumas pesquisas têm constatado que as formações seguem propiciado poucas experiências práticas de contato com a realidade (Santos & Toassa, 2015), o modelo clínico-individualizante continua imperando (Brasileiro & Souza, 2020), as estudantes se percebem pouco preparadas para atuar em instituições e grupos, e trabalhar multiprofissionalmente (Cruces et al., 2020b), e que é urgente a ampliação de debates acerca das Políticas Educacionais para formação (Facci & Barreto, 2023). Especificamente, no campo da PE, prevalecem práticas mais voltadas para o psicodiagnóstico e atendimento individual (Cruces et al., 2020b) e a centralidade nas ênfases clínicas acaba deixando as estudantes sem referências para atuar em contextos educacionais (Facci & Barreto, 2023).

Por outro lado, Souza e Ramos (2020) e Checchia et al. (2020) destacam que a PE tem comparecido mais incisivamente nos currículos através de mais disciplinas e estágios e com uma maior adesão por parte das estudantes. Pieniak et al. (2021, p. 10) indicam que a prática clínica-psicométrica nos estágios em PE ainda que não tenha sido superada, tem se dado na presença simultânea da perspectiva crítica, evidenciando que, mesmo longe de completar a implementação da crítica, estamos “[...] mais perto do que antes”.

Para isso, precisamos de experiências de estágio que superem a lógica utilitarista/técnica de aplicação da teoria, e considerem o compromisso ético-político da profissão. “O estágio não pode ser pensado como uma intervenção neutra e objetiva com a finalidade de treinamento, mas como parte da luta efetiva pelo avanço dos direitos sociais” (Teles, 2020, p. 185). É necessário romper as dicotomias teoria-prática, profissional-pessoal e individual-social, compreendendo o estágio como produtor de saberes, que precisa ser vivenciado a partir das condições materiais e históricas da profissão em articulação com a realidade concreta presente no território no qual ele acontece.

Por isso, não basta apenas considerar as Políticas Educacionais nacionais, é preciso ter um olhar crítico para a concretude dos cursos de Psicologia, buscando compreender como elas estão se materializando nos currículos institucionais e no cotidiano formativo, bem como o entendimento de quem são essas estudantes e profissionais, que constroem o estágio no dia a dia, suas condições históricas, sociais e formativas, assim como os territórios nos quais essa formação está se engendrando a fim de compreender seus desafios, particularidades e, também, suas potencialidades.

Metodologia

A pesquisa empreendida é do tipo exploratória-explicativa, ancorada no Método Histórico-Cultural (MHC), em que os fenômenos são estudados em sua processualidade, historicidade e movimento, com o objetivo de desvelar (explicar) as relações e determinantes que o constituem (Vigotski, 1991; 1996). O nosso intuito foi investigar o processo formativo em PEC a partir da compreensão de como os condicionantes histórico-sociais do território, do

currículo e das trajetórias de vida estudantil compõem na formação e como eles podem nos auxiliar na construção de teorias e práticas de estágio que busquem o desenvolvimento crítico das estudantes.

A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 6.208.767 e realizou os seguintes procedimentos para apreensão de dados, conforme ilustrado na Figura 1: 1) Pesquisa Documental sobre o território, a presença da Psicologia e as Políticas Educacionais para formação; e 2) Pesquisa sobre o Perfil Estudantil através da aplicação de um questionário com perguntas fechadas, via *Google Forms*, com 32 estudantes matriculadas na disciplina de estágio básico em Processos Educacionais durante o semestre de 2023/2 em uma IES privada do município de Vilhena/RO.

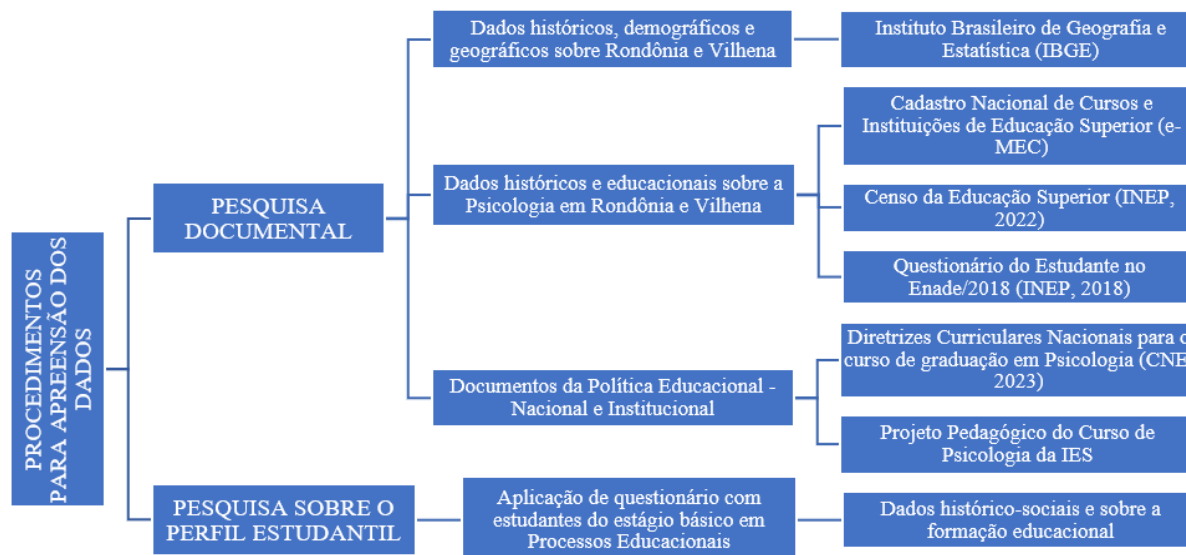


Figura 1. Fluxograma dos procedimentos para apreensão dos dados.

Fonte: Os autores.

Os procedimentos de análise fundamentaram-se pela dialética singular-particular-universal (Pasqualini & Martins, 2015) e estão estruturados em cinco etapas dialéticas (Fonseca & Negreiros, 2019): 1) apreensão do real imediato; 2) descrição empírica; 3) descrição teórica; 4) unidade de análise; 5) retorno à realidade dos dados. Os resultados encontrados foram organizados em eixos analíticos e suas respectivas unidades de análise, cujos títulos foram construídos com inspiração no Hino do Estado de Rondônia⁴, intitulado *Céus de Rondônia*, o qual guarda aspectos identitários, históricos e sociais desse território muito pertinentes para a análise de como o processo formativo em PEC está acontecendo nesse espaço. A seguir, são apresentados e discutidos os eixos analíticos e suas unidades de análise.

Entre territórios e currículos – ‘Somos brasileiros!’

Como o território rondoniense e o currículo institucional, objeto de análise nessa pesquisa, relacionam-se com o panorama nacional de formação em Psicologia e, mais especificamente, em sua dimensão educacional? Quais elementos essa pesquisa pode indicar para a construção de Políticas Educacionais para a formação em PEC? São os caminhos da dialética singular-particular-universal que nos permitem pensar que é nessa relação entre territórios e currículos nacionais/locais/institucionais que poderemos encontrar algumas explicações e respostas. Para isso, procederemos com o estudo das duas unidades de análise depreendidas desse eixo analítico, as quais foram organizadas nas duas subseções a seguir.

‘Nas paisagens do poente’... A Psicologia e o capital ‘avançam como sentinelas’

O estado de Rondônia está localizado na região Norte do país, possuindo fronteiras com os estados do Mato Grosso, Amazonas e Acre e com a Bolívia. Foi elevado à categoria de estado da federação em 1982, recebendo esse nome em homenagem ao Marechal Cândido Rondon, que comandou uma Comissão cujo objetivo era alcançar a região amazônica construindo linhas telegráficas em plena floresta a fim de integrá-la ao restante do país. De acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), o estado possui uma população de 1.581.196 pessoas distribuídas entre 52 municípios.

⁴ Hino Céus de Rondônia. Disponível em: <https://rondonia.ro.gov.br/hino-de-rondonia-governo-da-cooperacao/>

Vilhena está situada na divisão com o Mato Grosso, na entrada da região Amazônica Ocidental, sendo conhecida como ‘Portal da Amazônia’ ou ‘Cidade Clima da Amazônia’ por ter uma temperatura média menor do que outras cidades da Região Norte, é a quarta cidade mais populosa do estado com 95.832 habitantes. Sua origem remonta ao início do século XX quando, por volta de 1910, a expedição de Rondon chegou até essa região. Suas principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviços, trata-se de uma cidade que tem se colocado como polo estudantil, sediando seis IES privadas e uma pública segundo consulta ao Sistema e-MEC (Ministério da Educação, 2024).

É importante destacar, que a história do ES em Rondônia iniciou com a criação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em 1982, a qual abrigou o primeiro curso de Psicologia do estado, em 1989, enquanto uma Licenciatura, e depois com a Formação em 1991. Atualmente, existem 19 IES que ofertam essa graduação em Rondônia (Ministério da Educação, 2024), conforme podemos observar na Figura 2.

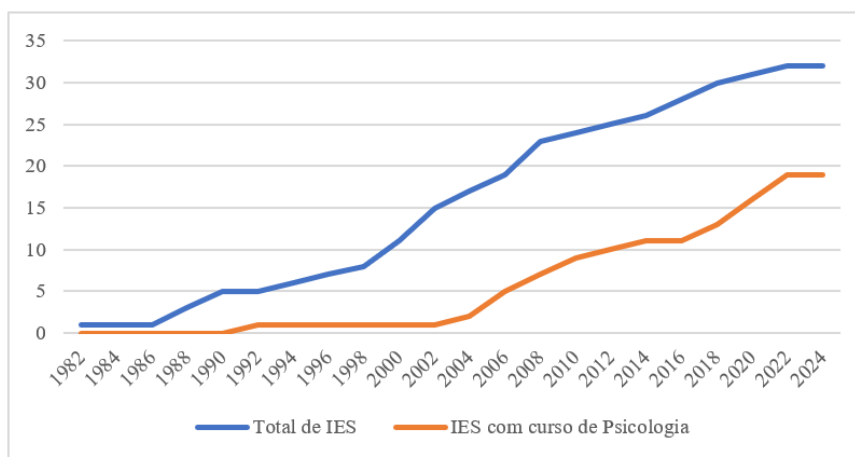


Figura 2. Gráfico de expansão do Ensino Superior e da graduação de Psicologia em Rondônia no período 1982-2024.

Fonte: Os autores a partir de dados do Ministério da Educação (2024).

Podemos constatar que Rondônia está passando por um processo de expansão do ES e da formação em Psicologia, evidenciando um crescimento intenso a partir dos anos 2000, que pode ser articulado a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que tornou livre à iniciativa privada a oferta do ES, e a presença de um governo de ofensiva neoliberal. Em 2016, tivemos uma nova crescente, que podemos associar ao recente cenário de reordenação das Políticas Educacionais, com a criação de diversos programas voltados ao aumento do acesso ao ES. Segundo Macedo et al. (2018a) e Dantas et al. (2019), embora tenhamos tido uma ampliação considerável no acesso ao ES, isso ocorreu em meio a uma aliança com o mercado financeiro, que reverberou no aumento desordenado das instituições empresariais de ES no Brasil.

Essa expansão dos cursos de Psicologia pode ser articulada, também, a grande procura por essa formação, já que é a sexta graduação mais buscada em nosso país (Ministério da Educação, 2022). Macedo et al. (2017, 2018b) relacionam essa procura à presença de uma cultura psicológica que concebe essa profissão como capaz de resolver os vários problemas emocionais, cognitivos e morais, assim como Macedo e Dimenstein (2011) referem que esse curso acaba sendo atrativo por ser uma atividade profissional bastante flexível quanto a sua inserção no mercado de trabalho, que pode se dar tanto pela via do exercício liberal como pela atuação em políticas públicas.

Por outro lado, Dantas et al. (2019) e Macedo et al. (2018b) apontam que esse crescimento faz parte, sobretudo, de um projeto nacional neoliberal de expansão e ‘mercantilização’ do ES, que pode ser expresso ao analisarmos a ordenação do curso de Psicologia quanto às suas categorias administrativas – pública e privada. Em Rondônia, das 19 IES que ofertam o curso, apenas uma é pública, e, em âmbito nacional, 71,17% dos cursos de Psicologia cadastrados em 2018 eram ofertados em IES privadas (Branco et al., 2022).

Um ponto a ser considerado é que os cursos de Psicologia em Rondônia estão distribuídos, praticamente, ao longo da BR-364; avançando para o interior, pois 13 deles estão fora da capital; e concentrando-se nas cidades que são polos regionais – Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena, conforme a Figura 3.

Podemos depreender que esse processo de interiorização da Psicologia rondoniense traz as marcas da colonização do estado, onde, junto a incursão de Rondon rumo ao seu interior, foram se destacando essas

mesmas cidades enquanto polos de urbanização e desenvolvimento. Assim, esse processo reflete uma tendência nacional, em que 61,61% dos cursos de Psicologia estão localizados em cidades do interior, demonstrando que o ES constitui, também, um agente de desenvolvimento local e regional (Branco et al., 2022; Macedo et al., 2018b).



Figura 3. Mapa da distribuição das IES que ofertam o curso de Psicologia em Rondônia.

Fonte: Os Autores a partir de dados do Ministério da Educação (2024).

Outra questão que temos nos deparado é o avanço dos conglomerados monopolizando o ES, onde duas das três faculdades que ofertam o curso de Psicologia no município de Vilhena são provenientes dessa modalidade de organização financeira e acadêmica, que de acordo com Macedo e Dimenstein (2011), Macedo et al. (2017, 2018b), Dantas et al. (2019) e Branco et al. (2022) elegem o curso de Psicologia por motivos financeiros bem definidos, pois trata-se de um curso de baixo custo para sua instalação e implantação, demandando pequenas bibliotecas e poucos laboratórios, que, sob o domínio dos oligopólios educacionais, elabora produtos educativos franqueados, reduzindo seus custos e até mesmo barateando suas mensalidades. Isso tem gerado uma série de consequências para a formação: currículos homogeneizados/padronizados, produção de materiais compilados, ensino tecnicista-conteudista e voltado para a formação de mão de obra, flexibilização do currículo com a retirada dos pré-requisitos das disciplinas, contratação de quadro de professores não qualificados, alta rotatividade docente, produção de mais-valia, sobrecarga e precarização das condições de trabalho.

Assim, podemos considerar a existência de um processo de expansão e ampliação de vagas enquanto uma relativa democratização do ES, porém não podemos considerar que essa expansão seja sinônimo de democratização, uma vez que é guiada prioritariamente pela lógica de mercado e lucro (Dantas et al., 2019). Mas, mesmo assim, não podemos ficar parados, assistindo a esse processo, precisamos nos indagar sobre os impasses que esse cenário provoca na formação em Psicologia e buscar alternativas de enfrentamento, já que para muitas pessoas essa possibilidade formativa se apresenta como a única alternativa dada as suas condições sociais, históricas, geográficas e econômicas, de maneira que a Psicologia, por meio de suas diretrizes, normativas, teorias, pesquisas e profissionais não pode deixar de se implicar nesse processo.

‘Avançando’ pelo currículo ‘nas paisagens do poente’

A nossa incursão será pelo currículo em Psicologia, e, especificamente em sua dimensão educacional, a partir de uma articulação da Política Educacional ensejada na instituição pesquisada com as DCNs-2023, sob a dialética singular-particular-universal. Construímos essa unidade de análise a partir dos seguintes aspectos: 1) Estrutura geral do curso – histórico, contexto institucional, perfil do egresso, habilidades e competências, ênfases curriculares e estágios supervisionados; e 2) Campo/área da PE – identificação de disciplinas e estágios supervisionados que se referem a essa dimensão.

A instituição pesquisada é mantida por um conglomerado de sócios regionais que, desde 1996, está constituindo várias unidades de ensino pelo estado. A unidade Vilhena foi regularmente credenciada em 2017 e o curso de Psicologia iniciou suas atividades somente em 23 de setembro de 2019, ofertando 100 vagas no período noturno, distribuídas em dois semestres, com integralização mínima em 10 semestres.

Segundo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia dessa instituição, busca-se formar profissionais para atuar nos âmbitos do ensino, da pesquisa e da extensão através de uma perspectiva humanística, crítica, criativa e ética, considerando as necessidades sociais, regionais, os direitos humanos, a ética, a bioética e a interdisciplinaridade. Quanto ao perfil do egresso, a instituição almeja um profissional que compreenda seus conhecimentos técnicos e científicos e seja capaz de atuar nas diversas modalidades de organizações e na sociedade.

Com isso, percebemos que o documento já se fundamenta nos valores, princípios e compromissos expressos pelas DCNs-2023 (Resolução CNE/CES nº 1, 2023), em que a articulação com outros campos do conhecimento, a compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos, o compromisso com uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, o respeito às diversidades e direitos humanos, e a atuação em diversos contextos, são pilares fundamentais para a formação.

O PPC lista uma série de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso, e que elas, embora não estejam organizadas/divididas em competências básicas e competências profissionais, assemelham-se as competências apontadas nas DCNs-2023, bem como estão presentes os seis eixos estruturantes, indicando que a sua formulação já aconteceu com base no Parecer nº 1.071 (2019).

A matrícula acontece por componente curricular e não por semestre, sob a justificativa de que essa organização permitiria uma maior flexibilidade curricular e autonomia intelectual ao estudante, podendo escolher sua trajetória acadêmica segundo seus interesses. Em relação a sua organização curricular, expressa na Figura 4, o curso possui uma carga horária total de 4.000 horas, atendendo ao referencial mínimo indicado, destinando 20% aos estágios supervisionados básicos e específicos (Resolução CNE/CES nº 1, 2023).

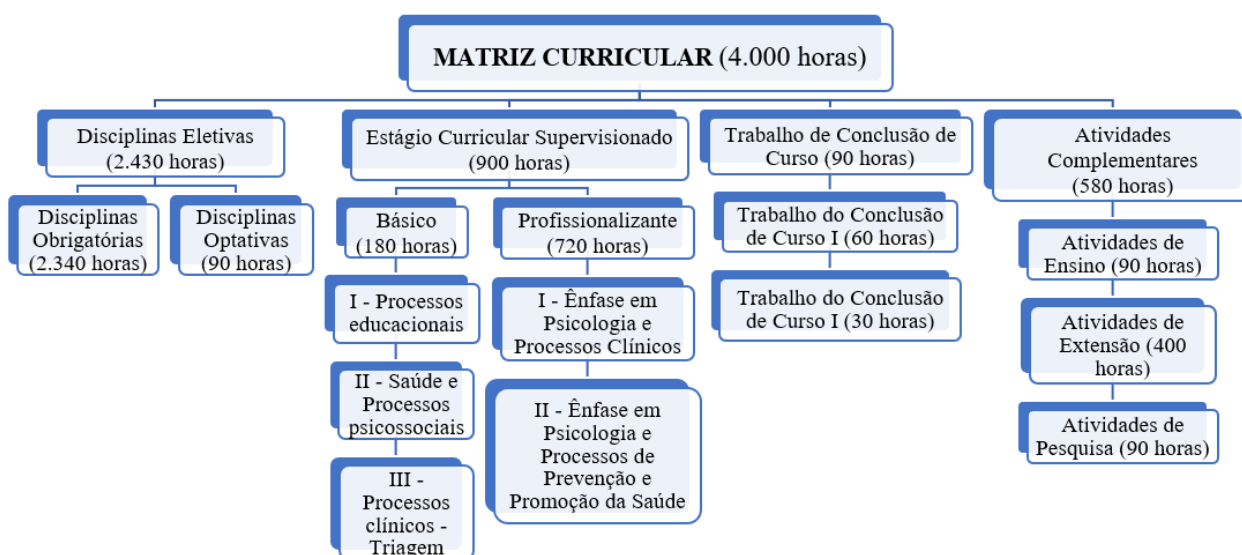


Figura 4. Fluxograma com a organização curricular da graduação em Psicologia.

Fonte: Os autores a partir do PPC de Psicologia.

Quanto à presença da dimensão educativa, identificamos algumas disciplinas relacionadas: Humanidades e cultura, Psicologia do desenvolvimento infantil, Psicologia do desenvolvimento da adolescência, Psicologia da vida adulta, Psicologia da aprendizagem e educacional, Psicologia escolar, Psicologia institucional, Psicologia da pessoa com deficiência, Psicomotricidade, e Psicologia social e

comunitária. Verificamos que as suas nomenclaturas já estão mais alinhadas às discussões mais atuais e que os seus referenciais teóricos são diversos, provenientes da Psicologia de base comportamental, Psicologia cognitiva, Psicologia histórico-cultural, Filosofia da diferença, Filosofia da escola de Frankfurt, Psicanálise e Psicologia humanista.

Em específico, a disciplina de PE possui a carga horária de 60 horas e é ofertada no quarto semestre, sua ementa guarda contradições históricas do campo da PE, indicando tanto conteúdos que tem sido alvo de críticas desde a década de 1980, tais como ‘dificuldades de aprendizagem’ e ‘famílias e problemas de aprendizagem’, quanto os que se referem a perspectiva crítica em PE, a exemplo de ‘cultura, sociedade e ideologia’, ‘contexto institucional educacional’ e ‘relações de poder e saber na escola’. Por outro lado, as referências bibliográficas são todas fundamentadas na PEC e na Psicologia Histórico-cultural, um de seus principais fundamentos.

Quanto aos estágios supervisionados, existe um estágio básico em Processos Educacionais com a carga horária de 60 horas, ofertado no 6º semestre. Evidenciamos que sua nomenclatura já se encontra em consonância a concepção de processos de trabalho presente nas DCNs-2023 (Resolução CNE/CES nº 1, 2023). Embora a sua ementa faça referência aos pressupostos teóricos da área da PE e áreas afins indicando a ‘integração dos conhecimentos teórico e prático adquiridos nas disciplinas que subsidiam a prática do psicólogo escolar’, sua ênfase está na prática, no cotidiano educacional, indicando a ‘elaboração e execução de projetos de intervenção que permitam ao estudante observar e interagir com grupos de diversas faixas etárias e modalidades de ensino’ e exigindo ‘visitas e observação, para avaliação *in loco* de contextos, possibilitando ao aluno a análise de casos e /ou projetos referentes aos processos educacionais’. Ao que nos indica, a ementa parece estar na direção mais da aplicação técnica dos conhecimentos, em uma concepção dicotômica entre teoria e prática, do que em uma abordagem integrada, revelando a presença de uma perspectiva tecnicista da profissão.

Com isso, evidenciamos que o currículo analisado cumpre os requisitos mínimos definidos pelas DCNs-2023 (Resolução CNE/CES nº 1, 2023), mas, alguns aspectos merecem ser analisados. Destaca-se uma formação flexível, porém, o que se percebe é um currículo bastante engessado, com a possibilidade de se cursar apenas 90 horas em disciplinas optativas. Evidenciamos uma discrepância considerável entre as atividades de extensão (400 horas) e as atividades de ensino e pesquisa (180 horas), o que parece revelar que essas atividades não são de interesse institucional, sendo importante apontar a presença de uma única disciplina referente à Pesquisa em Psicologia, o que pode estar indicando, mais uma vez, a presença de uma formação de enfoque mais tecnicista, voltada ao mercado de trabalho.

Por outro lado, oferece várias disciplinas de dimensão educativa, possui uma disciplina de PE e um estágio nesse processo de trabalho, sob referenciais teóricos da PEC e da Psicologia Histórico-Cultural, mas não deixa de manter a centralidade da clínica em suas disciplinas e ênfase curriculares. Isso nos permite articular às constatações de Pieniak et al. (2021), em que perspectivas tradicionais convivem em meio às perspectivas críticas, e a postular junto a Teles e Viégas (2024, p. 8) que o termo perspectiva crítica indica uma “[...] expectativa, promessa, possibilidade, horizonte [...]”, revelando que estamos em um território em disputa, perpassado por resistências e tensões, e que devemos seguir adiante lutando e resistindo.

Entre trajetórias: nossas ‘destemidas’ estudantes

Buscando elucidar as estudantes-concretas presentes no estágio básico em Processos Educacionais em uma dialética singular-particular-universal, consideramos crucial apreender suas trajetórias de vida a partir da realidade cotidiana em suas dimensões históricas, sociais, econômicas e educacionais, o que segundo Trindade et al. (2023, p. 293) se refere a “[...] compreensão das posições que os sujeitos assumem na materialidade que constitui suas vidas”. Dessa forma, esse eixo analítico evidencia e discute a presença de quatro condicionantes histórico-sociais centrais, conforme a Figura 5: 1) Características sociodemográficas, 2) Condições de vida, 3) Condições de estudo anterior, e 4) Situação de trabalho e renda.

Assim, compreendemos o perfil estudantil em uma perspectiva histórica, desenvolvimental e dialética, em que o ser humano, à medida que vai transformando a natureza e adaptando-a para si, vai constituindo as si mesmo, apropriando-se das condições objetivas e subjetivas instituídas socialmente em cada momento do ciclo vital (Marx & Engels, 2001; Pasqualini & Martins, 2015). Desse modo, nossas estudantes constituem-se sob múltiplos condicionantes histórico-sociais universais, que interagindo entre si de maneira dialética e, também contraditória, particularizam-se na sua constituição como pessoas singulares.

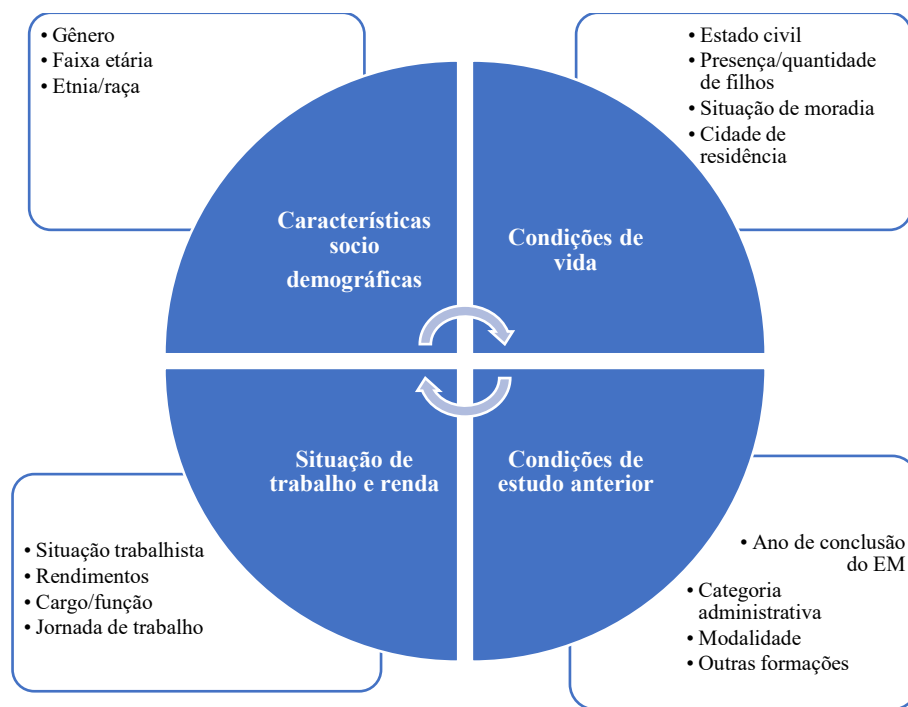


Figura 5. Fluxograma dos condicionantes histórico-sociais do perfil estudantil.

Fonte: Os autores.

Quem são nossas estudantes?

As características sociodemográficas das estagiárias, explicitados na Tabela 1, evidenciam um perfil majoritariamente feminino (81,3%), semelhante ao encontrado no Enade/2018 (Ministério da Educação, 2018), em que 82,7% das estudantes de Psicologia eram mulheres. De acordo com Trindade et al. (2023), esses dados indicam uma intensificação da saída da mulher do ambiente doméstico na direção da apropriação de conhecimentos relativos às profissões e na concretização de sua inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, permitem depreender o fato de a Psicologia ser predominantemente uma profissão feminina, já que somam 79,2% de psicólogas em nosso país (Conselho Federal de Psicologia, 2022). Destacamos, ainda, a presença de uma estudante travesti, reafirmando a importância e necessidade de incluir nas pesquisas todos os gêneros, a exemplo do próprio Censo da Psicologia Brasileira, que, pela primeira vez, inseriu uma questão sobre a orientação sexual, permitindo a superação de posições dicotômicas, que naturalizam gênero e promovem a exclusão de pessoas.

Tabela 1. Características sociodemográficas das estudantes.

Característica sociodemográfica	Número	Porcentagem
Gênero		
Feminino	26	81,3
Masculino	5	15,6
Travesti	1	3,1
Faixa etária		
18-24 anos	16	50,0
25-29 anos	5	15,6
30-39 anos	7	21,9
40-49 anos	4	12,5
Etnia/raça		
Branca/o	17	53,1
Preta/o	1	3,1
Parda/o	14	43,8

Fonte: Os autores.

É notória a prevalência de estudantes adultas-jovens (50,0 %) com idades entre 18 e 24 anos, o mesmo evidenciado no Enade/2018, cuja faixa etária predominante foi até 24 anos (Ministério da Educação, 2018).

Projetando-nos para o campo profissional, identificamos a preeminência de psicólogas na região Norte na faixa etária de até 29 anos (24,4%) e entre 30-39 anos (33,8%) (Conselho Federal de Psicologia, 2022), permitindo postular “[...] que somos ainda um grupo profissional jovem” (Sandall et al., 2022, p. 44). É relevante apontar a presença de estudantes com mais de 29 anos (34,4%), o que pode estar indicando um acesso tardio ao ES, com a possibilidade de que as necessidades sociais e econômicas básicas tiveram que ser supridas primeiramente, ou, então, a presença de uma primeira graduação em outro curso.

Em relação às características étnicas/raciais, as estagiárias identificam-se, em sua maioria, como brancas (53,1%), seguidas de pardas (43,8%) e uma única identificação preta, dados que se aproximam aos do Enade/2018, em que 54,9% de estudantes eram brancas, 30,6% pardas e 9,6% pretas. Podemos depreender que, embora “[...] a Psicologia mantém-se [sic] ainda como uma profissão de pessoas brancas (63,9%)” (Sandall et al., 2022, p. 49), através de um histórico elitista de formação, vem dando sinais claros de mudanças em seu perfil, sobretudo a partir da constituição das políticas públicas educacionais do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Macedo et al, 2018a; Macedo & Reis, 2021).

Depreendemos que essas características sociodemográficas refletem um processo de ‘popularização’ e ‘deselitização’ do perfil estudantil de Psicologia em andamento por todo o Brasil (Macedo et al, 2018a; Dantas et al., 2019), indicando a presença crescente de uma diversidade de gênero, de idades e de etnia/raça, em meio ao avanço da expansão e ‘interiorização’ do ES e a presença de políticas educacionais para acesso e custeio, no entanto, não podemos esquecer que “[...] essas ferramentas de inclusão ganharam força a partir da lógica neoliberal e mercadológica” (Macedo & Reis, 2021, p. 13), cujos efeitos reverberam na precarização dos cursos, dificuldades de permanência e êxito na graduação, endividamento das estudantes e impossibilidades para inserção no mundo do trabalho.

Quais são suas condições de vida?

Predominantemente, as estagiárias são solteiras (68,8%), algumas casadas (28,1%) e apenas uma divorciada (3,1%), segundo a Tabela 2. A maioria não tem filhos (68,8%), outras têm somente um filho (28,1%) e somente uma delas (3,1%) tem dois filhos. Preponderantemente, residem com suas famílias (78,2%) e, somente, uma pequena parcela reside sozinha (12,5%) ou somente com namorado/a ou cônjuge (9,3%).

Tabela 2. Condições de vida das estudantes.

Condições de vida	Número	Porcentagem
Estado civil		
Solteira	22	68,8
Casada	9	28,1
Divorciada	1	3,1
Presença/quantidade de filhos		
Não têm	22	68,8
Um	1	3,1
Dois	9	28,1
Situação de moradia		
Sozinha	4	12,5
Com namorado/a	2	6,2
Com Cônjuge	1	3,1
Com Família (pais, parentes e/ou cônjuge e filhos)	25	78,2
Cidade de residência		
Vilhena/RO	26	81,3
Colorado do Oeste/RO	2	6,2
Cerejeiras/RO	3	9,4
Comodoro/MT	1	3,1

Fonte: Os autores.

É perceptível a preponderância de estudantes solteiras e que residem com suas famílias, situação que pode estar indicando uma condição financeira de dependência, a qual, também, foi constatada no Enade/2018, em que 52,6% das estudantes não possuíam renda e tinham seus gastos financiados por programas governamentais (14,4%) ou pela família e outras pessoas (38,2%), e que algumas, ainda que possuíssem

alguma renda, precisavam de ajuda da família ou de outras pessoas (24,3%) para financiar seus gastos (Ministério da Educação, 2018).

Concomitantemente, deduzimos que a presença significativa de estudantes casadas pode se articular com a presenças de faixas etárias mais maduras, que, por sua vez, pode apontar para a presença de filhos, de modo que a conjugação do estado civil com a prevalência da situação de moradia com familiares, parece denunciar dificuldades com a própria subsistência e autonomia, bem como o desafio de conciliar tarefas domésticas e maternidade com os estudos.

Quanto as cidades de residência, as estagiárias prevalentemente moram em Vilhena/RO (81,3%) e algumas (18,7%) nas cidades circunvizinhas - Cerejeiras/RO, Colorado do Oeste/RO e Comodoro/MT, sendo importante destacar que estas precisam migrar diariamente para estudar, percorrendo uma média de 200 km por dia. Essa situação denota a presença da migração pendular, isto é, de deslocamentos diários para realizar atividades cotidianas, a exemplo de estudar. Segundo Francelino (2020), a migração pendular ainda que tenha os aspectos positivos do desejo de mudança de vida, ensejam uma série de dificuldades, tais como: recursos financeiros insuficientes para custear transporte e alimentação, estradas precárias, exposição a situações de vulnerabilidade e cansaço, comprometendo a vida pessoal e educacional da estudante.

Esses marcadores das condições de vida das estudantes revelam que suas trajetórias são determinadas pela realidade imposta das relações sociais capitalistas, que, contraditoriamente, dão uma série de direitos civis, mas cerceiam ou mesmo impossibilitam a sua concretização dada os limites materiais, indicando que “[...] a almejada autonomia é uma contradição aberta na sociedade de classes, uma vez que ela não apresenta possibilidade de integrar o jovem aos benefícios do que é produzido coletivamente” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 249). Por sua vez, esses condicionantes reverberam em barreiras de acesso, permanência e êxito dessas estudantes em sua formação superior, assim como indicam a necessidade de políticas assistenciais para esse perfil.

Quais foram suas condições de estudo anterior?

De acordo com a Tabela 3, uma parcela significativa (43,75%) das estagiárias concluiu o Ensino Médio (EM) entre 2015 e 2019, outras antes de 2010 (25%), algumas a partir de 2020 (18,75%) e poucas entre 2010 e 2014 (12,5%). Depreendemos que somente uma pequena parcela dessas estudantes acessaram imediatamente a graduação em Psicologia, demonstrando a prevalência de um acesso tardio, que ao se articular ao dado de que 50% das estagiárias têm mais de 24 anos, pode estar indicando, mais uma vez, a presença de entraves socioeconômicos para acessar o ES.

Tabela 3. Condições de estudo anterior das estudantes.

Condições de estudo anterior	Número	Porcentagem
Ano de conclusão do Ensino Médio		
2020 em diante	6	18,7
2015-2019	14	43,8
2010-2014	4	12,5
Antes de 2010	8	25,0
Categoria administrativa da escola de conclusão do Ensino Médio		
Escola pública municipal	4	12,5
Escola pública estadual	18	56,3
Escola pública federal	2	6,2
Escola privada	7	21,9
Parcialmente em escola pública e privada	1	3,1
Modalidade do Ensino Médio		
Regular	20	62,5
Integral	3	9,4
Técnico Integrado	2	6,2
Educação de Jovens e Adultos	7	21,9
Outras formações		
Cursos de curta duração	20	62,5
Curso técnico	6	18,8
Graduação	9	28,1
Pós-graduação	1	3,1

Fonte: Os autores.

No que se refere à categoria administrativa da escola na qual o EM foi concluído, constatou-se que, preeminentemente, as estagiárias concluíram em escolas públicas, das quais 56,3% são estaduais, 12,5% municipais e 6,3% federais, o restante concluiu em escolas privadas (21,9%) ou parcialmente em escola pública e privada (3,1%). Vemos, aqui, a presença de marcadores relativos à classe social, que nos indaga sobre a contradição em estudar o EM em escolas públicas e ter que estudar o ES em IES privada. Essa mesma contradição pode ser observada no Enade/2018, que constatou uma alta probabilidade de que estudantes das escolas públicas cursassem a graduação em IES privadas (Ministério da Educação, 2018). Isso parece se justificar pelo fato de que nossas estudantes, de fato, precisam buscar primeiro condições econômicas para se inserirem no ES e que, por isso, a maioria delas tem mais de 24 anos.

Quanto a modalidade de EM cursada, averiguamos que, predominantemente, concluíram no ensino regular (62,5%), seguido da educação de jovens e adultos (21,9%), do ensino integral (9,3%) e do ensino técnico integrado (6,3%). Chama atenção a presença considerável de estudantes provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, ao compararmos com os dados do Enade/2018, temos que essa modalidade representou apenas 5,7% das estudantes (Ministério da Educação, 2018). Essa particularidade parece estar denunciando, mais uma vez, que restrições sociais e econômicas perpassam a trajetória dessas estudantes desde muito cedo, já na Educação Básica.

Quando investigamos a presença de outras formações anteriores, verificamos que grande parte das estagiárias possuem algum tipo de curso de curta duração (62,5%), outras possuem outra graduação (28,1%), algumas realizaram um curso técnico (18,8%) e uma possui pós-graduação (3,1%). A presença de estudantes realizando uma segunda graduação articula-se a presença de pessoas com idades superiores a 24 anos, porém devemos ter outras condições que possam melhor explicar esse perfil.

As condições de escolarização anteriores ao ES enfatizam que as situações materiais de existência impuseram limitações ao desenvolvimento educacional dessas estudantes, nos permitindo aludir que elas pertencem prevalentemente às classes populares e que o acesso tardio ao ES é consequência direta da lógica capitalista. Desse modo, a presença significativa de estudantes que concluíram na modalidade da EJA nos aponta, conforme Moraes et al. (2020, p. 539), que essa modalidade educativa representou para elas uma possibilidade de obter conhecimento e alcançar uma formação, inclusive em nível superior, revelando que “[...] a educação é um meio possível de ascensão social”.

É nesse sentido que Abrantes e Bulhões (2016) e Trindade et al. (2023) afirmam que o ser jovem ou adulto acadêmico precisa ser compreendido na unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva, uma vez que as condições concretas de estudo e trabalho orientam o desenvolvimento humano nesse momento da vida. Isso quer dizer que o ser acadêmico é constituído no cenário da luta de classes, marcado pela desigualdade, dominação e exploração. Assim, o fato de se inserem tardiamente no ES e de, até mesmo realizarem uma outra graduação e agora conseguirem cursar Psicologia, denotam limitações que esse sistema impôs a elas desde muito cedo.

São trabalhadoras!

Nossas estudantes são eminentemente trabalhadoras (75%), conforme evidencia a Tabela 4, das quais 34,4% trabalham com carteira assinada, 6,2% trabalham sem carteira assinada, 18,8% são trabalhadoras autônomas, 12,5% são empresárias e 3,1% são servidoras públicas, estando 25% desempregadas. Dado que é bem superior ao encontrado por Dantas et. al (2019), em que as estudantes-trabalhadoras representavam 52,3% das estudantes de Psicologia do Brasil. Trópia e Souza (2023) ao traçar três categorias para analisar a relação estudo e trabalho no ES – estudante-não trabalhador, estudante-ocupado e estudante-desocupado – indicam que a única categoria que teria melhores condições para usufruir todas as potencialidades da vida acadêmica são aqueles que não trabalham, uma vez que aquele que trabalha não possui condições plenas em se dedicar aos estudos, pois tem sua rotina dividida e a categoria do estudante-desocupado teria uma trajetória acadêmica afetada pela busca do trabalho e preocupação com a sobrevivência material. Desse modo, nossas estudantes acabam sendo afetadas pelo trabalho, mesmo em situação de desemprego.

Ao lançamos um olhar crítico para os rendimentos dessas estudantes, averiguamos que uma grande maioria (78,2%) possui renda de até dois salários-mínimos, ocupam prevalentemente cargos/funções não especializadas (assistente/auxiliar administrativo, secretária/recepcionista e vendedora) que compõem o terceiro setor da economia (70,7%), e com jornadas, em sua maioria, de 40 horas semanais (62,5%). Isso nos permite conjecturar que a posição social e econômica delas é de pertencimento às classes

populares/subalternas, as quais possuem o trabalho como fonte de subsistência e possibilidade de custeio do ES, o que reforça a concepção de necessidade de entrada precoce no mundo trabalho e adiamento do acesso ao ES, ou em alguns casos da escolha pelo curso de Psicologia, devido aos limitantes sociais e econômicos. Nessa perspectiva, Mesquita et al. (2012) questionam a existência da possibilidade de escolha de um curso por estudantes-trabalhadores, tratando-se, na verdade, de uma imposição de classe.

Tabela 4. Situação de trabalho e renda das estudantes.

Situação de trabalho e renda	Número	Porcentagem
Situação trabalhista		
Trabalho com carteira assinada	11	34,4
Trabalho sem carteira assinada	2	6,2
Serviço público	1	3,1
Empresária	4	12,5
Autônoma	6	18,8
Desempregada	8	25,0
Rendimento		
Sem rendimento	5	15,7
Até um salário-mínimo	11	34,4
Entre 1 e 2 salários-mínimos	9	28,1
Entre 3 e 4 salários-mínimos	2	6,2
Entre 4 e 6 salários-mínimos	3	9,4
Acima de 6 salários-mínimos	2	6,2
Cargo/função		
Assistente/auxiliar administrativo	7	29,1
Secretária/recepcionista	4	16,6
Vendedora	3	12,5
Empregadora	3	12,5
Cabelereira	1	4,2
Auxiliar de biblioteca	1	4,2
Gestora de tráfego	1	4,2
Professora	1	4,2
Assistente terapêutica	1	4,2
Não informaram	2	8,3
Jornada de trabalho		
Manhã	4	16,6
Tarde	3	12,5
Manhã e tarde	15	62,5
Finais de semana e alguns dias na semana	1	4,2
Não informou	1	4,2

Fonte: Os autores.

A essas estudantes resta, somente, a possibilidade do ES noturno e o desafio da tripla jornada diária para conciliar trabalho e estudo, necessitando lançar mão de estratégias diversas, que, na maioria das vezes, são excludentes e não harmônicas. “Pode significar a escolha entre realizar esta ou aquela atividade; entre tentar acordos no trabalho e conseguir (ou não) participar daquela atividade acadêmica; ou entre estudar, descansar ou cuidar da família e/ou tentar fazer tudo ao mesmo tempo” (Carvalho et al., 2019).

Dessa forma, vemos a face contraditória da ‘universalização’ do ES, que conta com um processo de ‘popularização’ do curso de Psicologia através da presença cada vez mais incisiva das classes populares e das estudantes-trabalhadoras, mas por outro lado, esse acesso é possibilitado pelo avanço do capital sob esse nível de ensino, em que a essas estudantes restam somente o ES privado e em período noturno (Macedo et al., 2018a; Branco et al., 2022).

Com isso, é crucial entendermos as especificidades do ser acadêmica e trabalhadora (Trindade et al., 2023), precisamos pensar em uma formação que de fato inclua a estudante-trabalhadora (Dantas et al., 2019) tanto na perspectiva de práticas pedagógicas adaptadas a esse contexto (Carvalho et al., 2019) como de políticas de assistência estudantil ou legislações protetivas (Souza & Damasceno, 2019), a fim de que o ES de fato esteja de ‘portas-abertas’ para essas estudantes (Trópia & Souza, 2023).

De modo específico, no que se refere aos estágios, urge, assim, conhecer quem são essas estudantes, suas condições concretas e materiais de existência, sendo crucial que a condição de estudante-trabalhadora não seja tomada na perspectiva de uma barreira ou entrave a um processo formativo que busque ser crítico e inclusivo, mas sim enquanto uma condição potencialmente transformadora e de engajamento com as questões de luta e enfrentamento das desigualdades sociais. Nesses termos, a posição docente é de mediar a participação efetiva dessas estudantes, realizando adequações estruturais, pedagógicas e cotidianas de modo que elas consigam conjugar trabalho e estágio, assim como agindo na direção de desvelar os condicionantes históricos e sociais dessa condição, utilizando-os como força motriz para o entendimento e conscientização acerca dos fenômenos educacionais e da realidade na qual somos constituídos.

Expandindo essa compreensão para o ESB em PEC, temos o grande desafio de superar discursos e teorizações sobre uma prática crítica e produtora de emancipação, e alcançarmos toda a amplitude de uma práxis crítica, de modo que o estágio se configure enquanto “[...] um espaço-tempo-experiência que possibilita a interlocução entre teoria e a prática, contribuindo para redimensionar a práxis envolvida na produção de conhecimento e na construção de uma identidade epistemológica, ética e política da profissão” (Teles, 2020, p. 86). Com isso, o estágio passa a ser um dispositivo formativo fundamental para a conscientização, que, de acordo com Martín-Baró (1996, p. 15, grifo do autor), “[...] constitui-se no horizonte primordial do ‘quefazer’ psicológico”.

Considerações finais

O presente trabalho empreendeu uma análise crítica sobre o território, o currículo e as trajetórias de vida de estudantes-trabalhadoras, buscando apreender os condicionantes históricos, sociais, econômicos, ideológicos e geográficos presentes na formação em Psicologia e, especialmente, na experiência de estágio em PEC.

Evidenciamos que o capital tem ‘avancado’ sob o território nacional-rondoniense-vilhenense como ‘sentinelas’, de maneira crescente e sob um plano neoliberal de mercado, através da expansão, ‘mercantilização’, ‘oligopolização’ e ‘interiorização’ do ES, o que nos permite postular que, mesmo em territórios mais distantes, ‘somos brasileiros’, seguimos sendo explorados e colonizados. Assim, sob o domínio do capital privado, a Psicologia tem adentrado as ‘pairagens do poente’, permitindo o acesso de várias pessoas a essa formação, mas, por outro lado, sob a lógica do capital e lucro, contribuindo para formações acríticas e tecnicistas.

Em relação ao currículo a partir da dialética singular-particular-universal, constatamos a presença de elementos de criticidade através de uma maior número de disciplinas relacionadas a PE, bem como uma disciplina específica e um ESB, já constituído sob a perspectiva dos processos de trabalho e um referencial teórico da PEC. No entanto, as ênfases clínicas-tradicionais ainda prevalecem, continuam sendo os principais fundamentos para a formação, se fazendo presente até mesmo na própria disciplina de PE. Dessa forma, a partir ‘desta fronteira de nossa pátria’, evidenciamos que os postulados críticos da PE ‘avancam’, mas não como ‘sentinelas’, pois são 40 anos de uma empreitada crítica que ainda não se materializou nos currículos, nos permitindo dizer que ‘somos brasileiros’, na medida em que refletimos o mesmo cenário nacional.

O perfil histórico-social e formativo de nossas estudantes revelou que ‘Rondônia trabalha febrilmente nas oficinas e nas escolas’, nossas ‘destemidas’ estagiárias são trabalhadoras, provenientes de classes subalternas, que precisaram trabalhar, até mesmo antes de concluir o EM, para garantir o sustento familiar e, assim, acessar o ES, em um dia a dia de luta que se encerra com uma jornada noturna de estudos. Mas não ‘nos orgulhamos’ desse cenário, na verdade lamentamos que as IES se encontram de portas ‘semiabertas’ para essas pessoas. É preciso que esse lamento/discurso de crítica se materialize em mudanças curriculares e formativas para o ES noturno, permitindo que essas pessoas possam concluir sua formação com êxito.

Dessa forma, esses elementos apontam para o fato de que a PEC embora tenha ensejado mudanças na forma de compreendermos o processo de exclusão das classes populares, permitindo que os fenômenos escolares sejam compreendidos a partir da luta de classes, ela não tem pensado (ou tem pensado muito pouco) sobre as políticas de acesso, permanência e êxito dessas pessoas em suas trajetórias educacionais, sobretudo no que concerne às políticas curriculares, que seguem sendo elaboradas para uma estudante não-concreta, branca, jovem, solteira e que dispõem de recursos financeiros para custeio de seus estudos e de um dia inteiro para se dedicar exclusivamente a eles. Seguimos produzindo uma Psicologia, ainda, sob uma base elitista, embora esteja em curso um processo de ‘popularização’ e ‘deselitização’ dessa formação.

Não temos visto, também, discussões mais concretas sob o ‘avanço’ do capital na formação em Psicologia, nem tão pouco DCNs que contemplem as especificidades de uma estudante-trabalhadora do período noturno,

de modo a repensar questões de carga-horária, disciplinas, conteúdos, práticas e atividades pedagógicas. Não tem sido preocupação da PEC a evasão no ES e seus motivos, bem como as dificuldades que essas estudantes atravessam para conseguirem concluir o curso. A classe popular segue invisibilizada quando temos que formular ações e nos deslocar do plano teórico.

Nessa direção, os estágios em Psicologia, também, têm se inserido mais como uma proposta pedagógica promotora da exclusão de estudantes-trabalhadoras, do que uma experiência pedagógica mediadora para a permanência delas no curso, constituindo, muitas vezes, enquanto um momento decisivo no qual a estudante precisa optar pela continuidade dos estudos ou do trabalho. Assim, o ESB em PEC, cujos fundamentos são de uma práxis emancipadora e inclusiva, precisa se posicionar e atuar em uma perspectiva oposta a essa, materializando seus preceitos nessa experiência educativa e, quem sabe, conseguindo ensejar mudanças nas outras áreas.

Com isso, é a partir de uma perspectiva dialética entre os territórios, os currículos e as trajetórias de vida das estudantes, ou seja, é ‘entre’ porque não há hierarquia entre esses elementos e os mesmos ‘ora gritam com força: ‘Somos Brasileiros!’’, ora dizem respeito somente as ‘pairagens do poente’, que podemos ‘como sentinelas avançadas’ contribuir para superação das desigualdades sociais, que já se fazem presentes no curso desde o seu acesso, com a construção de teorias e práticas psicológicas contextualizadas e críticas.

Por fim, precisamos apontar que a pesquisa apresentada foi empreendida com uma amostra específica, e que, embora seja relevante para a compreensão da formação e do próprio ESB em PEC, são necessárias mais pesquisas que possam desvelar a realidade concreta dos cursos de Psicologia, sobretudo dos que estão situados em novos eixos geográficos, permitindo, com isso, a compreensão de como as Políticas Educacionais estão se materializando nos currículos das IES e no cotidiano educacional, onde se engendram as experiências formativas. Dessa forma, acreditamos que outros estudos poderão trazer mais elementos da realidade concreta da formação em Psicologia, os quais permitirão a formulação de Políticas Educacionais que expressem a diversidade territorial de nosso país e contemplem as estudantes presentes no cotidiano dos cursos de Psicologia.

Referências

- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In L. M. Martins, A. A. Abrantes, & M. G. D. Facci (Orgs.), *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (pp. 241-265). Autores Associados.
- Antunes, M. A. M., Santos, R. C., & Barbosa, D. R. (2021). Psicologia e educação: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios para a psicologia escolar. In M. G. D. Facci, A. A. Anache, & R. F. L. Caldas (Orgs.), *Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização* (Vol. 1, pp. 17-32). CRV.
- Branco, P. C. C., Santiago, A. B. A., Pinheiro, R. F., & Cirino, S. D. (2022). Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: gênese, panorama e indicadores atuais. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, 39, 1-23. <https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/34930>
- Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2020). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. In M. P. R. Souza, A. K. A. Checchia, C. J. M. Ramos, G. Toassa, M. C. S. Silva, & T. S. A. Brasileiro (Orgs.), *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (pp. 83-111). CRV.
- Carvalho, G. F. S., Trindade, J. C., & Nascimento, K. A. (2019). As estratégias pedagógicas de conciliação entre o trabalho e o estudo. In G. F. S. Carvalho, R. K. Dias, & R. J. Silva (Orgs.), *A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno* (pp. 134-151). Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.
- Checchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina de Psicologia da Educação na Licenciaturas* [Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo]. <http://doi.org/10.11606/T.47.2015.tde-07082015-114724>
- Checchia, A. K. A., Calejon, L. M. C., Ribeiro, M. C. F., Caldas, R. F. L., & Lucca, J. A. (2020). Concepções de docentes e coordenadores de cursos de psicologia das Instituições de Ensino Superior de São Paulo. In M. P. R. Souza, A. K. A. Checchia, C. J. M. Ramos, G. Toassa, M. C. S. Silva, & T. S. A. Brasileiro (Orgs.), *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (pp. 143-184). CRV.

- Conselho Federal de Psicologia. (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica* (2a ed.). Conselho Federal de Psicologia.
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro* (Vol. 1, Formação e Inserção no Mundo do Trabalho). Conselho Federal de Psicologia.
- Cruces, A. V. V., Pedroza, R. L. S., Silva, S. M. C., & Bauchspiess, C. (2020a). Políticas para a formação e a atuação do psicólogo escolar: um estudo a partir de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-graduação. In H. R. Campos, M. G. D. Facci, & M. P. R. Souza (Orgs.), *As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia* (pp. 79-106). CRV.
- Cruces, A. V. V., Souza, M. P. R., Calia, A. D., Oliveira, F., & Akamine, K. Y. (2020b). A percepção de estudantes de psicologia do estado de São Paulo sobre sua formação. In M. P. R. Souza, A. K. A. Checchia, C. J. M. Ramos, G. Toassa, M. C. S. Silva, & T. S. A. Brasileiro (Orgs.), *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (pp. 185-220). CRV.
- Cury, B. M., & Ferreira Neto, J. L. (2014). Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512. <http://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>
- Dantas, F. H., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2019). A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 10(3), 76-96. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p76>
- Facci, M. G. D., & Barreto, M. A. (2023). Formação em psicologia para atuar nas escolas. *Educação*, 48, 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644469881>
- Fonseca, T. S., & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In F. Negreiros, & J. R. Cardoso (Orgs.), *Psicologia e educação: conexões Brasil – Portugal* (pp. 460-483). EDUFPI.
- Francelino, S. M. R. L. (2020). Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana – Mato Grosso do Sul – Brasil. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 6, 137-152. <https://doi.org/10.25965/trahs.2395>
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'ana, I. M. (2015). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. Marinho-Araújo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (2a ed., pp. 24-43). Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Soligo, A., & Silva, A. P. S. (2022). As trajetórias de profissionais de psicologia: questões para a formação. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (Vol. 1, Formação e Inserção no Mundo do Trabalho, pp. 86-101). Conselho Federal de Psicologia.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico 2022: Vilhena*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>
- Jacó-Vilela, A. M., Klappenbach, H., & Ardila, R. (Eds.). (2023). *The palgrave biographical encyclopedia of psychology in Latin America*. Palgrave Macmillan.
- Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. (1962, 27 de agosto). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm
- Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019. (2019, 11 de dezembro). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/113935.htm
- Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(2), 296-313. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200008>
- Macedo, J. P., & Reis, S. T. (2021). Políticas educacionais dos governos PT (2003-2016): impacto no perfil dos graduandos em Psicologia. *Educação em Revista*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234389>
- Macedo, J. P., Dantas, C., Lima, M. S. S., & Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do Ensino Superior: impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 37(4), 852-868. DOI: <https://doi.org/10.1590/1982-3703004272016>

- Macedo, J. P., Alves, C. S., Bezerra, L. L. S., & Silva, J. R. (2018a). A “popularização” do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 70(2), 81-95. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v70n2/07.pdf>
- Macedo, J. P., Ramos, B. B., Souza, C. J., Lima, M. S. S., & Fonseca, K. P. B. C. (2018b). Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 46-56. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180006>
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Marx, K. & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã* (2a ed.). Martins Fontes.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Psicologia Política*, 2(23), 13-26. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>
- Mello, S. L. (1997). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 441-448). Casa do Psicólogo.
- Mesquita, M. C. G. D., Carneiro, M. E. F., & Siqueira, T. C. B. (2012). A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos de pedagogia. *Revista de Ciências Humanas*, 13(20), 51-68. <https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/353/639>
- Ministério da Educação. (2018). *Relatório síntese de área: Psicologia*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Psicologia.pdf
- Ministério da Educação. (2022). *Censo da Educação Superior 2022. Divulgação dos resultados*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf
- Ministério da Educação. (2024). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Cadastro e-MEC*. Sistema e-MEC. <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>
- Moraes, C. M., Araújo, L. F., & Negreiros, F. (2020). Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. *Interações*, 21(3), 529-541. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2312>
- Negreiros, F., Silva, R. B. A., Rocha, J. O., Fonseca, T., Carvalho, L. S., & Oliveira, F. M. (2020). Inserção profissional da/o psicóloga/o escolar em instituições públicas do Piauí: georreferenciamento e políticas educacionais. *Cadernos de Educação*, 19(39), 123-143. <http://doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v19n39p123-143>
- Parecer nº 403, de 19 de dezembro de 1962*. (1962, 19 de dezembro). Estabelece o currículo mínimo e a duração do curso superior de Psicologia. Conselho Federal de Educação.
- Parecer nº 1.071, de 4 de dezembro de 2019*. (2019, 4 de dezembro). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a Formação de Professores de Psicologia. Conselho Nacional de Educação.
- Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>
- Patto, M. H. S. (1997). O papel social e a formação de psicólogos: contribuição para um debate necessário. In M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à psicologia escolar* (3a ed., pp. 459-468). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (4a ed.). Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2018). O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos. *International Studies on Law and Education*, 33, 7-18. <http://www.hottopos.com/isle33/07-18Patto.pdf>
- Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia* (2a ed.). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Pieniak, J., Facci, M. G. D., & Barreto, M. A. (2021). Estágio em psicologia escolar e educacional: teoria e prática em um serviço-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021228828>

- Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004. (2004, 7 de maio). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Câmara de Educação Superior. Conselho Nacional de Educação.
- Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. (2023, 11 de outubro). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Diário Oficial da União.
- Sandall, H., Queiroga, F., & Gondim, S. M. G. (2022). Quem somos? Caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (Vol. 1, Formação e Inserção no Mundo do Trabalho, pp. 42-53). Conselho Federal de Psicologia.
- Santos, F. O., & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>
- Souza Filho, J. A., Lavor Filho, T. L., Queiroz, A. A., Araújo, T. D., Pereira, L. C. H., Costa, E. A. G. A., Miranda, L. L., & Barros, J. P. P. (2023). Notas sobre a formação do psicólogo escolar/educacional: revisão sistemática de 2099-2019. *Psicologia escolar e educacional*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-243249>
- Souza, J. B., & Damasceno, S. (2019). O ensino superior e as condições de permanência dos estudantes que trabalham. In G. F. S. Carvalho, R. K. Dias, & R. J. Silva (Orgs.), *A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno* (pp. 56-79). IFET Sudeste de Minas Gerais.
- Souza, M. P. R., & Barbosa, D. R. (2020). Formação de psicólogos e diretrizes curriculares nacionais em psicologia: breve retrospectiva. In M. P. R. Souza, A. K. A. Checchia, C. J. M. Ramos, G. Toassa, M. C. S. Silva, & T. S. A. Brasileiro (Orgs.), *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (pp. 29-54). CRV.
- Souza, M. P. R., & Ramos, C. J. M. (2020). Processos educativos em currículos dos cursos de Psicologia no estado de São Paulo. In M. P. R. Souza, A. K. A. Checchia, C. J. M. Ramos, G. Toassa, M. C. S. Silva, & T. S. A. Brasileiro (Orgs.), *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (p. 113-142). CRV.
- Teles, L. A. L. (2020). *O estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: contribuições de supervisoras na formação de psicólogas* [Tese de Doutorado, Universidade Federal da Bahia].
- Teles, L. A. L., & Viégas, L. S. (2024). O estágio obrigatório curricular em Psicologia Escolar/Educacional Crítica: uma experiência no Piauí. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392024-245212>
- Trindade, C., Leonardo, N. S. T., Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C. (2023). Educação de jovens no Ensino Superior: elementos para práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & A. F. Franco (Orgs.), *Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural* (pp. 280-295). EduFatecie.
- Trópia, P. V., & Souza, D. C. C. (2023). As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *Proposições*, 34, 1-29. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033>
- Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente* (4a ed.). Martins Fontes.
- Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. Martins Fontes.

INFORMAÇÕES SOBRE OS AUTORES

Aline Alves de Moraes: Doutoranda e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar da Universidade de Brasília (UnB), e Psicóloga escolar no Instituto Federal de Brasília – Campus Taguatinga. Grupo de Pesquisa Psicologia Escolar Crítica e Políticas (PecPol).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4008-2261>
E-mail: aline.moraes@ifro.edu.br

Fauston Negreiros: Professor Associado III da Universidade de Brasília (UnB) e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar e do Programa de Pós-Graduação de Clínica e Cultura. Grupo de Pesquisa Psicologia Escolar Crítica e Políticas (PecPol). Presidente eleito da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional/ABRAPEE.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2046-8463>

E-mail: fnegreiros@unb.br

NOTA:

Aline Alves de Moraes e Fauston Negreiros foram responsáveis pela concepção, análise e interpretação dos dados; redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e ainda, aprovação da versão final a ser publicada.

Editor associado responsável:

Terezinha Oliveira (UEM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9841-7378>

E-mail: teleoliv@gmail.com

Rodadas de avaliação:

R1: Quatro convites; dois pareceres recebidos

Revisor de normalização:

Adriana Curti Cantadori de Camargo

Disponibilidade de dados:

Informamos que os dados utilizados na pesquisa foram disponibilizados publicamente, e podem ser acessos por meio do link http://repositorio2.unb.br/bitstream/10482/52298/1/2024_AlineAlvesDeMoraes_DISSERT.pdf