

# A PSICOLOGIA EM MATO GROSSO DO SUL:

CARACTERÍSTICAS DE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA



FELIPE MACIEL DOS SANTOS SOUZA  
HENRIQUE CABRAL FURCIN  
(ORGANIZADORES)

FELIPE MACIEL DOS SANTOS SOUZA  
HENRIQUE CABRAL FURCIN  
(ORGANIZADORES)

# A PSICOLOGIA EM MATO GROSSO DO SUL:



CARACTERÍSTICAS DE ENSINO, EXTENSÃO E PESQUISA



EDITORIA  
SCHREIBEN

2025

© Dos Organizadores – 2025  
Editoração e capa: Schreiben  
Imagen da capa: Freepik  
Revisão: os autores  
Livro publicado em: 05/12/2025  
Termo de publicação: TP1302025

**Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)  
Dr. Ailton Spies (EPAGRI)  
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)  
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)  
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)  
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)  
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)  
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)  
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)  
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)  
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)  
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)  
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)  
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)  
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)  
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)  
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)  
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)  
Dra. Marciane Kessler (URI)  
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)  
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)  
Dr. Odair Neitzel (UFFS)  
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben  
Linha Cordilheira - SC-163  
89896-000 Itapiranga/SC  
Tel: (49) 3678 7254  
editoraschreiben@gmail.com  
www.editoraschreiben.com

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

F724 A psicologia em Mato Grosso do Sul : características de ensino, extensão e pesquisa / Organizado por Felipe Maciel dos Santos Souza e Henrique Cabral Furcin. – Itapiranga: Schreiben, 2025.  
160 p. : il. ; e-book ; 16 x 23 cm.  
Inclui bibliografia e índice remissivo  
E-book no formato PDF.  
ISBN: 978-65-5440-588-1 [versão impressa]  
EISBN: 978-65-5440-589-8 [versão digital]  
DOI: 10.29327/5736971  
1. Psicologia – Estudo e ensino – Mato Grosso do Sul (Estado). 2. Psicologia – Pesquisa – Mato Grosso do Sul (Estado). 3. Psicologia – Extensão universitária – Mato Grosso do Sul (Estado). 4. Mato Grosso do Sul (Estado) – História da Psicologia. I. Souza, Felipe Maciel dos Santos. II. Furcin, Henrique Cabral.

CDD 150.7

Bibliotecária responsável Juliane Steffen CRB14/1736



**O livro recebeu apoio PAP-UFGD, conforme  
Edital PROPP Nº 06, de 31 de julho de 2025: Programa de Apoio à Pesquisa da UFGD.**

*Em homenagem à  
Josélia Ferraz Soares  
Lucy Nunes Ratier  
Valfrido Medeiros Chaves*

Os capítulos desta obra foram avaliados e receberam pareceres ad hoc de:

*Ma. Amanda Gutierrez Andrade*

*Ma. Bárbara Gomes de Matos*

*Ma. Cintia Dias Takayama*

*Ma. Fernanda Gomes Sentone*

*Ma. Letícia de Freitas Andrade*

*Ma. Letícia Martins Righi*

*Ma. Thais Michelle Kohler Barbosa*

*Ma. Vanessa Borri*

*Me. José Américo Dinizz Junior*

*Me. Mitchel Vilar Cardenas*

*Me. Ricardo Colombo Gallina*

*Me. Thiago dos Santos Ferraz*



## SUMÁRIO

---

APRESENTAÇÃO.....	9
<i>Henrique Cabral Furcin   Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
PREFÁCIO.....	13
<i>Camilla Fernandes Marques</i>	
CAPÍTULO 1	
WILSON FERREIRA DE MELO:	
UM ARQUITETO DE CONTINGÊNCIAS QUE MODELOU	
COMPORTAMENTOS E DESTINOS.....	17
<i>Divaldo de Canavarros de Abreu Junior   Paula Helena Gomes de Moraes Ruiz</i>	
<i>Pablo Cardoso de Souza</i>	
CAPÍTULO 2	
ENSINO DA PSICOLOGIA DO TRÂNSITO NA GRADUAÇÃO:	
UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA.....	21
<i>Renan da Cunha Soares Júnior</i>	
CAPÍTULO 3	
GESTÃO ACADÊMICA INOVADORA NO CURSO DE PSICOLOGIA	
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL:	
O MURAL DIGITAL PADLET COMO ESTRATÉGIA DE	
COMUNICAÇÃO E ENSINO.....	31
<i>Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo</i>	
CAPÍTULO 4	
AÇÕES E PRODUTOS DO GRUPO DE ESTUDOS	
E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	
E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO (GEPeHAC) (2021-2024).....	39
<i>Andress Amon Lima Mattos   Felipe Maciel dos Santos Souza</i>	
<i>Heloisa da Silva Basso   Jeniffer Rainá Xavier da Silva Barreto</i>	
<i>Karla Cristina Nunes Felix Gomes   Maria Eduarda Gregório dos Santos</i>	
<i>Vitória Gabriele Rodrigues Garcia</i>	
CAPÍTULO 5	
DOCÊNCIA E SUPERVISÃO EM PSICOLOGIA: PERCURSOS DE	
FORMAÇÃO E COMPROMISSO COM O LAÇO SOCIAL.....	47
<i>Eliana Cristina da Silva Arambell   Elenita Sureke Abilio</i>	
<i>Silviane Krokosz</i>	

CAPÍTULO 6 FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA.....	59
<i>Eveline Ernica Borges Yamasaki   Leticia Maria Capelari Tobias Venâncio</i>	
CAPÍTULO 7 PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA QUANTO À ANSIEDADE NO PERÍODO DE PROVAS.....	69
<i>Eloísa Luana Bouzizo   Denise de Matos Manoel Souza</i>	
CAPÍTULO 8 ATENDIMENTO ONLINE NAS UNIVERSIDADES E NAS CLÍNICAS-ESCOLA DE PSICOLOGIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA.....	79
<i>Ana Paula Bessa da Silva   Luziane de Fátima Kirchner</i>	
CAPÍTULO 9 RELATO DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO: RODA TERAPÊUTICA, UMA ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO AO SOFRIMENTO E AMPLIAÇÃO DE SER E ESTAR NO MUNDO.....	89
<i>Lis Damasceno de Oliveira Fernandes   Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota</i>	
CAPÍTULO 10 EXTENSÃO E CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE: RELATO DE IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS DE ESCUTA PSICANALÍTICA.....	105
<i>Evila Conceição Gajoço   Tayna Schoeffel Rodrigues Neto Beatriz Gomes Cruz   Gabriela Tadioto Benito   Tiago Ravanello</i>	
CAPÍTULO 11 PRIMEIROS CUIDADOS PSICOLÓGICOS: SUPORTE À SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DE TRABALHO.....	117
<i>Eveli Freire de Vasconcelos   Azael Pompeu Rodrigo Mendes Viédes   Marcio Eduardo da Silva Acosta</i>	
CAPÍTULO 12 PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NA PRÁTICA: A EMPRESA JÚNIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM RECRUTAMENTO E SELEÇÃO.....	135
<i>Julia Franchini Cicerelli   Nathalia Soares de Lima Henrique Cabral Furcin</i>	
SOBRE AS (OS) AUTORAS(ES).....	147
ÍNDICE REMISSIVO.....	155

## APRESENTAÇÃO

---

**A** Psicologia no Mato Grosso do Sul possui uma trajetória marcada pelo compromisso social, pela consolidação do ensino superior, pela ampliação das práticas extensionistas e pela crescente produção científica. Desde o início de sua institucionalização no estado, a área vem se estruturando a partir de iniciativas pioneiras, construídas tanto por indivíduos visionários quanto por coletivos comprometidos com a promoção da saúde mental, a formação crítica e a transformação social. Esta obra, *A Psicologia em Mato Grosso do Sul: características de ensino, extensão e pesquisa*, é fruto desse percurso e apresenta ao leitor um panorama diversificado das experiências, reflexões e práticas que moldam o campo no território sul-mato-grossense.

Organizado por Henrique Cabral Furcin e Felipe Maciel dos Santos Souza, o livro reúne diferentes capítulos que dialogam entre si e permitem compreender como a Psicologia no estado tem se articulado às demandas contemporâneas da sociedade, sempre considerando as especificidades culturais, históricas e socioeconômicas da região. Aqui, ensino, pesquisa e extensão não aparecem como esferas isoladas, mas como dimensões interdependentes de uma prática profissional e acadêmica viva, em constante atualização.

O conjunto de textos que compõe esta obra oferece ao leitor um mosaico de experiências singulares, que vão desde o resgate histórico de figuras e iniciativas pioneiras até a apresentação de metodologias inovadoras de gestão acadêmica, intervenções clínicas, atuação em políticas públicas e formação continuada de profissionais. Ao percorrer os capítulos, torna-se evidente a pluralidade de contextos nos quais a Psicologia se faz presente no Mato Grosso do Sul e como essas atuações contribuem para a consolidação da profissão no estado.

O primeiro capítulo, *Wilson Ferreira de Melo: um arquiteto de contingências que modelou comportamentos e destinos*, presta uma justa homenagem a um dos nomes mais influentes na construção da Psicologia sul-mato-grossense. O relato combina memória, história e afetividade, revelando o papel fundamental do professor Melo na implantação e no desenvolvimento da formação em Psicologia na região pantaneira, bem como sua contribuição para a criação do primeiro laboratório de análise experimental do comportamento animal no Centro-Oeste. É um capítulo que, ao valorizar a história e seus protagonistas, reforça a importância da preservação da memória profissional.

Em seguida, encontramos capítulos que abordam a aplicação prática e o ensino especializado, como *Gestão Acadêmica Inovadora no Curso de Psicologia da UEMS: o mural digital Padlet como estratégia de comunicação e ensino*, que demonstra como as tecnologias podem ser incorporadas de forma crítica e estratégica para fortalecer a comunicação institucional e a organização pedagógica.

A obra também contempla relatos sobre grupos de pesquisa e práticas extensionistas, como em *Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC)*, que evidencia como a produção científica e a extensão universitária dialogam com as demandas sociais, e *Extensão e cuidado com a saúde mental na universidade*, que reforça o compromisso da Psicologia com a promoção do bem-estar em contextos acadêmicos.

O conjunto de capítulos voltados à formação e supervisão profissional — como *Docência e supervisão em Psicologia: percursos de formação e compromisso com o laço social*, *Formação profissional do docente de Psicologia: contribuições para o desenvolvimento de habilidades e competências pela formação continuada* e *Primeiros cuidados psicológicos: suporte à saúde mental no ambiente de trabalho* — evidencia a maturidade da Psicologia no estado ao discutir, de forma crítica, a importância da preparação ética, técnica e política de profissionais capazes de atuar em múltiplos cenários.

Também se destacam experiências que articulam ensino e prática profissional, como *Psicologia organizacional na prática: a empresa júnior como espaço de formação em recrutamento e seleção*, que mostra a inserção dos estudantes no mercado e o desenvolvimento de competências empreendedoras; e *Atendimento online nas universidades e nas clínicas-escola de Psicologia: uma revisão integrativa*, que atualiza o debate sobre o uso de tecnologias digitais na prática psicológica, especialmente em contextos de atendimento remoto.

Ao reunir diferentes perspectivas, este livro não apenas mapeia o cenário atual da Psicologia em Mato Grosso do Sul, mas também projeta caminhos possíveis para o seu fortalecimento. A formação generalista, as práticas baseadas em evidências, o compromisso com as políticas públicas e a atenção às diversidades socioculturais são elementos recorrentes ao longo dos textos, reafirmando a identidade de uma Psicologia comprometida com a transformação social.

No contexto sul-mato-grossense, esse compromisso assume contornos específicos: a inserção em territórios de fronteira, o diálogo intercultural, a atuação em comunidades indígenas, quilombolas e ribeirinhas, e a integração com as redes públicas de saúde, assistência e educação. Assim, o desenvolvimento da Psicologia no estado não pode ser dissociado da realidade local — ele é construído a partir dela, respondendo aos desafios e potencialidades do território.

Este livro é, portanto, mais que uma coletânea de capítulos. É um registro histórico e um instrumento de reflexão, que convida à valorização das experiências formativas e profissionais já consolidadas e à construção de novas práticas. Ao mesmo tempo, é um chamado para que a Psicologia sul-mato-grossense continue a se expandir de maneira crítica, ética e socialmente responsável.

Que esta obra inspire novas pesquisas, fomente a cooperação entre instituições e profissionais, e, sobretudo, fortaleça a consciência de que o desenvolvimento da Psicologia no Mato Grosso do Sul é resultado do esforço coletivo de docentes, pesquisadores, estudantes e profissionais que, ao longo de décadas, têm contribuído para que a ciência psicológica seja cada vez mais relevante, inclusiva e transformadora.

Boa leitura!

*Henrique Cabral Furcin  
Felipe Maciel dos Santos Souza  
Organizadores*



## PREFÁCIO

---

Quem caminha pelos percursos da ciência psicológica sabe que nos referimos a ela como as psicologias a fim de que seja possível considerar as multiplicidades de perspectivas que essa disciplina abarca no campo da produção de conhecimento. Produção esta que não deve ser compreendida somente com o objetivo de explicar um campo, uma prática, uma disciplina e/ou uma estrutura, mas pensá-la enquanto caminhos, possibilidades e inquietações que devem ser compartilhadas no mundo.

Nessa direção, encontro-me com esta obra pelo meio<sup>1</sup>, como espaço de fluxo das psicologias que se apresentam na criação da articulação *entre* ensino, extensão e pesquisa territorializada. Tornar a Psicologia Sul-mato-grossense um acontecimento a partir deste entre, é apostar em um campo de experimentação de interconexão e coexistência, é um compromisso ético-político com a formação em psicologia e com a sociedade, evidenciando os diferentes percursos assumidos em nosso território no que concerne à transmissão de conhecimento (ensino), produção de conhecimento (pesquisa) e o partilhamento deste conhecimento (extensão).

É importante demarcar que o ensino em Psicologia no estado do Mato Grosso do Sul tem expandido, vigorosamente, como um dos cursos mais buscados para formação, com instituições que em têm promovido alinhamentos dos currículos às novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia e articulações com demandas locais, visto que a formação acadêmica não mais se limita à sala de aula, mas se desdobra em práticas supervisionadas de estágios, assim como outras vivências que agenciam discentes e o território Sul-mato-grossense.

A ramificação dessas vivências está articulada à extensão universitária que não somente democratiza a forma de aprendizado, mas, principalmente, enriquece a formação em psicologia, uma vez que há a possibilidade de construção de uma ponte entre o saber acadêmicos com as necessidades da comunidade, promovendo, assim, experiência reais, com aprendizados contextualizados e transformadores.

A pesquisa está diretamente articulada aos dois outros elementos, vinculada ao pensamento crítico, mas que também pode operar enquanto uma

---

<sup>1</sup> Deleuze G. & Guattari, F. (2012). *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia 2*. Editora 34.

ferramenta de escuta e intervenção na sociedade, promovendo o diálogo com saberes locais, constituindo, assim, a formação cidadã de discentes que devem empreender uma postura com o mundo enquanto agentes que constroem narrativas que subjetivam e não apenas reproduzem técnicas, isto é, operam como sujeitos ético-políticos no mundo.

Se buscarmos colocar a Psicologia junto a estes eixos articuladores, não a consideraremos enquanto um ponto fixo, e isso se apresenta no encontro com os textos aqui presentes. Observam-se distintas práticas realizadas em Mato Grosso do Sul que não se fecham em estruturas curriculares ou mesmo disciplinas, mas operam como agenciamentos que transversalizam ensino, extensão e pesquisa como forças, em movimentos constantes. Nesta perspectiva, o livro assume uma postura relevante com a história do presente, reconhecendo e valorizando o princípio de indissociabilidade entre os três elementos no processo de formação crítica em psicologia.

É verdade que se discute a indissociabilidade há um bom tempo, podemos verificar na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e na Resolução CNE/CES nº 7/2018, mas temos visto um avanço diferente após a publicação das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia – Resolução CNE/CES nº 1/2023. Por diferente podemos compreender muitas coisas, mas dentre elas gostaria de fazer dois destaques, os desafios da compreensão e implementação de fato da operacionalização com a integração entre os elementos. Contar com uma publicação que reconhece as interconexões possíveis como neste livro “*A Psicologia em Mato Grosso do Sul: Características de ensino, extensão e pesquisa*”, e que demarca contextos regionais é de extrema importância para atualizar a presença da psicologia enquanto prática que produz, transmite e compartilha conhecimento, promovendo a indissociabilidade entre teoria e prática, buscando por inovação, no sentido de fazer emergir um novo pensamento por meio desse encontro no qual a psicologia possa assumir além de uma postura epistemológica, também uma postura política diante do mundo, que afete, desloque, provoque e transforme.

As narrativas aqui presentes não respondem a uma hierarquia, mas se constituem enquanto agenciamentos. Pensar uma obra como esta que busca observar ‘ensino, extensão e pesquisa’ é propor às pessoas leitoras que habitem zonas de passagens que criam possibilidades de interconexão.

Uma obra organizada por Felipe Maciel dos Santos Souza e Henrique Cabral Furcin e pensada por diversas pessoas envolvidas com a pesquisa, prática profissional, docência e com o aprender, de diferentes territórios e instituições no Estado, que não busca trazer uma caracterização de explicação para psicologia sul-mato-grossense no âmbito da temática proposta, mas sim,

permitem a psicologia vibrar. Isto é, pensar ensino, extensão e pesquisa não como categoria fechadas para evidenciar uma ciência estática que prescreve, descreve e diagnostica, mas que emerge como expressão, como presença no mundo, uma psicologia que se atravessa pelo território, por corpos e saberes. Que acontece como força!

Pensar a vibração na obra deste coletivo é operar com a potência de criação, não se tratando de uma sistematização de técnicas, mas de inventar formas e modos de existência de uma psicologia que se articula com as novas DCNs, criando espaços de escuta, cuidado, pesquisa e intervenção junto à comunidade acadêmica e sociedade, permitindo o cruzamento, tensionamento e dobras entre elementos que podem parecer distintos, mas que devem ser lidos como práticas heterogêneas que coexistem e não que se fundem.

Diante deste contexto, encontrando-me pelo meio com este livro - e contigo que está lendo -, faço um convite para que continuemos esta leitura e acompanhemos uma psicologia que, enquanto ciência, se faz presente na formação de sujeitos, na construção de sensibilidade de escuta junto às comunidades e uma produção de conhecimento que se compromete com o social. Permita-se afetar, perder-se, e, por que não, se transformar!?

Campo Grande – MS, setembro de 2025.

*Camilla Fernandes Marques*  
Psicóloga, Docente, Pesquisadora e Conselheira do CRP14/MS.



## CAPÍTULO 1

---

# WILSON FERREIRA DE MELO: UM ARQUITETO DE CONTINGÊNCIAS QUE MODELOU COMPORTAMENTOS E DESTINOS

*Divaldo de Canavarros de Abreu Junior*

*Paula Helena Gomes de Moraes Ruiz*

*Pablo Cardoso de Souza*

**F**azer um capítulo que homenageia uma pessoa relevante ainda em vida é uma grande honra. Essa missão que nos foi dada cumprimos com muita satisfação, afinal não poderíamos deixar de fazê-lo, pois é um gesto de reconhecimento e gratidão que transcende o mero tributo formal. É a materialização do afeto, da admiração e do impacto que uma única vida pode ter sobre tantas outras.

Acreditamos que uma homenagem em vida é de extrema relevância, não apenas como registro histórico, mas como celebração ativa de uma existência que ainda pulsa, inspira e transforma. Viver a experiência de ser celebrado é mais do que receber elogios; é estar presente para ver, em tempo real, a semente de suas ideias frutificando, seu nome ecoando como referência e seu legado sendo perpetuado por aqueles que foram tocados por sua trajetória. É permitir que o homenageado colha, ainda que em parte, os frutos do que plantou com tanto empenho e generosidade.

Celebrar em vida é um ato de justiça poética. Quantos grandes nomes partiram sem ver o reconhecimento que mereciam? Quantas vezes nos arrependemos de não ter dito a tempo o quanto alguém significou para nós? Este capítulo é a resposta a essas perguntas, uma forma de garantir que, desta vez, o tributo não chegará tarde.

Os escritores que contribuíram para esta obra têm uma relação especial com o homenageado: são seus discípulos, colegas de longa data, e profundamente inspirados por sua trajetória. Cada um trouxe não apenas palavras, mas também memórias, admiração e um profundo respeito por tudo que essa personalidade

representa, mostrando como sua influência transcende gerações e áreas de atuação. Ser lembrado em vida é, acima de tudo, uma forma de dizer: seu trabalho fez história, e estamos aqui para testemunhar e agradecer.

Falar sobre Melo como maioria dos seus ex-alunos e colegas de profissão o chamam, é falar sobre a sua contribuição para formação de psicólogas (os) e analistas do comportamento por mais de 40 anos no Estado do Mato Grosso do Sul, por meio da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul Campus do Pantanal (UFMS-CPAN). Uma vida dedicada à comunidade Sul Mato-Grossense. Também vale dizer que, foi diretor deste campus por duas vezes, e inúmeras vezes coordenador do curso de Psicologia.

Quando aqui chegou, ainda era o antigo Estado de Mato Grosso, como o mesmo cita em uma passagem de um texto de sua autoria *“Ao concluir o curso de Psicologia em dezembro de 1974 na Universidade de Brasília, e com o diploma de psicólogo nas mãos, a procura de trabalho, em fevereiro de 1975 desembarquei do avião da Vasp, em Corumbá-MT, a convite do Diretor do CPC/UEMT para lecionar psicologia (Melo, 2016 p.23). Foi o primeiro psicólogo com diploma a atuar em psicologia no Mato Grosso”*<sup>1</sup>.

Iniciando assim uma longa jornada de dedicação e construção não só de uma vida profissional exitosa, mas, também da construção de uma bela família (com sua esposa Ligia Maria Baruki e Melo, filhas Laíla Baruki Melo e Yula Baruki Melo, neto (as) João Pedro Baruki Melo Leite, Maria Ligia Baruki Melo dos Anjos e Jamil Salomão Baruki Melo Braga Urt) e muitos laços fraternos. Do então mineiro, formado no Distrito Federal, que logo se tornaria um pantaneiro de coração.

O Professor Melo, sempre compreendeu que a ciência não se faz sozinha. Sua dedicação ao magistério foi pautada pela crença no poder transformador da educação. Em mais de quatro décadas de UFMS, formou psicólogas (os) e pesquisadores, mas, acima de tudo, formou pessoas. Suas aulas eram marcadas não apenas pelo domínio do conteúdo, mas pela capacidade de despertar em seus alunos o encantamento pela investigação científica. Este texto que visa homenageá-lo, soleniza muito mais do que suas conquistas acadêmicas. Comemora a coerência de uma vida dedicada à ciência, à educação e à psicologia. Sua influência permanece viva não apenas em artigos e textos, mas na prática profissional de tantos que tiveram o privilégio de aprender com ele.

Como um bom professor e analista de comportamento, estar junto a ele sempre rende ouvir boas histórias. Por exemplo, como surgiu o laboratório de análise do comportamento da UFMS-Cpan. Em 1975, a pedido do diretor do Centro Pedagógico de Corumbá (UEMT), ele ficou incumbido de elaborar um projeto de Laboratório de Psicologia. O professor Melo conta como criou o

---

<sup>1</sup> A divisão do estado de Mato Grosso, criando Mato Grosso do Sul, ocorreu em 1977, com a assinatura da Lei Complementar nº 31 pelo então presidente Ernesto Geisel, no dia 11 de outubro.

primeiro laboratório de Análise Experimental do Comportamento Animal no Oeste brasileiro, uma narrativa envolvente, de uma pessoa que aceitou o desafio proposto.

*“Estive em Brasília, na UNB, conversei com meu ex-professores João Cláudio Todorov e Júlio Romero sobre como elaborar um projeto de Laboratório de Psicologia. Necessidade de uma área física, uma sala de experimento, com caixas de condicionamento operante, uma sala de material de apoio, uma sala para o biotério, os aparelhos e equipamentos necessários. Um esboço de projeto foi apresentado ao Diretor, que providenciou a construção das salas e aquisição de todo material, aparelhos e equipamentos necessários para o Laboratório de Psicologia (Melo, 2016 p. 25)*

Assim se dava apenas o início da aventura, o nosso desbravador pantaneiro conta que:

*“Em fevereiro o Laboratório estava pronto, porém, não havia animais para realizar as experiências. Voltei a Brasília, na UNB, meus ex-professores me forneceram dez ratos, da cepa wistar, raça Rattus norvegicus, sendo sete fêmeas e três machos, todos adultos, que foram transportados em uma gaiola de passarinho coberta com pano de cor preta, no avião da Vasp, de Brasília A Corumbá. Em março de 1976 foi instalado o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental e um Biotério e realizada a primeira sessão de primeiro treino ao bebedouro e modelagem da resposta de pressão à barra do rato, com reforçador de água (Melo, 2016 p. 25).*

Histórias como esta mostram o pioneirismo e variabilidade comportamental “ousadia”, estabelecendo assim as bases para a pesquisa comportamental experimental na região. Esta iniciativa pioneira marcou o início dos estudos em psicologia experimental no Centro-Oeste do país.

O Melo soube traduzir os princípios da análise do comportamento em lições práticas para o cotidiano, mostrando como a ciência poderia ser ferramenta de transformação pessoal e social. Seus ensinamentos não se limitaram às salas de aula. Foram sementes plantadas em cada conversa, em cada orientação, em cada gesto de quem teve o privilégio de conviver com ele. Muitos de nós aqui hoje carregamos não apenas o que ele nos ensinou, mas a forma como nos ensinou, com paciência, com desafios constantes, com aquele olhar ao mesmo tempo acolhedor e exigente que nos impulsionava para além do que julgávamos possível. Seus ensinamentos nos ajudaram a superar desafios profissionais.

Que estas páginas sirvam não apenas como registro, mas como convite. Um convite para que o homenageado veja, refletido no olhar de cada autor, um pouco do muito que construiu. E que, ao folhear estas páginas, possa sorrir ao perceber que seu maior legado não está apenas nas obras que deixará, mas nas vidas que já transformou.

Saudações Pantaneiras<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Cumprimento cordial muito utilizado pelo homenageado, e que não poderíamos deixar de retribuir.

## **REFERÊNCIAS**

MELO, W. F. (2016). O Primeiro Curso de Psicologia no Oeste Brasileiro. Em: A. A. B. Varella (Org.), *Diálogos em Análise do Comportamento* (pp. 17-36). UCDB.

## CAPÍTULO 2

---



### ENSINO DA PSICOLOGIA DO TRÂNSITO NA GRADUAÇÃO: UMA EXPERIÊNCIA PIONEIRA

*Renan da Cunha Soares Júnior*

O presente capítulo tem como objetivo relatar a experiência pioneira da inserção do ensino da Psicologia do Trânsito na Graduação em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco em Campo Grande - MS. Desde o final da década de 1990, mais precisamente a partir do ano 2000, começaram a existir indicações formais do Conselho Federal de Psicologia sobre a necessidade de ensino durante a graduação sobre a temática da Psicologia do Trânsito. Tradicionalmente a prática mais comum ligada a Psicologia do Trânsito, a avaliação psicológica de condutores de veículos automotores, tem grande número de profissionais atuantes. Porém historicamente, mesmo com o uso da Psicologia para seleção de condutores sendo utilizada antes mesmo do reconhecimento da profissão no Brasil, era incomum a abordagem em disciplinas sobre os fazeres da psicologia do trânsito durante o curso de graduação até o início dos anos 2000. No presente capítulo discorreremos sobre como a presença de figuras históricas da Psicologia do Trânsito no Brasil, como Maria Solange Félix Pereira e o Professor Reinier Johannes Antonius Rozestraten, resultou na primeira experiência conhecida no Brasil de ensino de Psicologia do Trânsito na graduação em Psicologia.

#### ANTECEDENTES HISTÓRICOS

#### A PSICOLOGIA DO TRÂNSITO NO BRASIL

Desde o início do Século XX no Brasil, a Psicologia é utilizada no tráfego brasileiro, primeiramente aplicada pelos engenheiros segundo Silva e Gunther (2009). Em 1913, Roberto Mange, através do IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), importou testes e técnicas de Zurique,

Suíça, para avaliar condutores ferroviários da Estrada de Ferro Sorocabana. O objetivo era profissionalizar os trabalhadores do setor ferroviário. A avaliação de condutores ferroviários era um passo importante para garantir a segurança e eficiência do transporte ferroviário na época. A importação de testes e técnicas da Suíça demonstrava a busca por soluções avançadas e a influência de modelos estrangeiros na formação profissional brasileira.

Nesse mesmo ano de 1913, conforme Pereira (1999) a legislação de trânsito em vigor no Distrito Federal explicitava sobre os condutores que ninguém tinha permissão de conduzir automóveis sem estar munido de uma carta de habilitação, concedida pela Prefeitura, depois do exame do qual o peticionário mostrasse conhecer todos os órgãos do aparelho e a forma de o manobrar, assim como deveria possuir os requisitos necessários de prudência, sangue frio e visualidade.

O primeiro código de trânsito, lei nacional do setor rodoviário, somente foi criado em 1941, com o Decreto-Lei 2994, que foi revogado no mesmo ano e substituído pelo Decreto-Lei 3.651 que trazia a previsão nos artigos 105, 106 e 108, de um exame de sanidade física e mental para condutores que desejassem obter a Carteira Nacional de Habilitação e também para aqueles que fossem julgados como culpados de acidentes de trânsito, termo usado na época e que hoje está em desuso pois foi substituído por sinistro. As contraindicações passavam por apresentar “moléstias nervosas, medulares, contagiosas, alcoólatras, toxicômanos, fisicamente debilitados, emotivos acentuados e os portadores de lesões orgânicas capazes de comprometer a atividade como condutor de veículo” (Brasil, 1941).

Nos anos de 1940 e 1950, os instrumentos psicológicos utilizados eram todos estrangeiros, alguns traduzidos para o português e com origens de diversos países, sendo os principais os instrumentos de Munsterberg e Viteless dos Estados Unidos; Tramm da Alemanha, Lahy da França e Mira Y Lopes da Espanha. Nessa época a aplicação dos instrumentos se baseava na teoria da propensão a acidentes, como forma de tentar selecionar condutores que teriam menos risco de envolvimento em colisões (Pereira, 1999; Silva e Gunther, 2009; Silva, 2010).

Pereira (1999) explica que em 1946 o exame psicotécnico de motoristas, nome dado a época para a atual avaliação psicológica pericial de motoristas, se tornou obrigatório no Brasil, por meio do Decreto-Lei 9.545, que instituiu a realização compulsória do Exame Psicotécnico para os motoristas, porém ainda não eliminatório. Em 1953 a obrigatoriedade da realização do Exame Psicotécnico para os Motoristas Profissionais tornou-se eliminatória. Desta feita, como a autora salienta, a realização da avaliação psicológica de motoristas se tornou obrigatória e eliminatória para os motoristas profissionais no país

antes do reconhecimento da profissão de psicólogo, que somente ocorreu em 1962 com a Lei 4.119, salientando a importância do status dado à psicologia no contexto.

Silva e Gunther (2009) e também Silva (2010) explicitam que nos anos de 1960 com o reconhecimento da profissão, em 1962, e a criação dos Departamentos Estaduais de Trânsito, em 1968, já sob a égide no Código Nacional de Trânsito de 1966 a avaliação de condutores foi garantida como fazer para a profissão recém reconhecida, embora a aplicação dos conhecimentos da Psicologia no contexto do tráfego (com condutores ferroviários), do trânsito (com condutores de bonde e motoristas) já estivesse presente desde o início do século XX com o uso de instrumentos psicológicos introduzidos por parte dos engenheiros.

Pereira (1999) salienta que em 1962 a Resolução 353 do Conselho Nacional de Trânsito trouxe a obrigatoriedade do então chamado exame psicotécnico para todos os candidatos à Carteira Nacional de Habilitação (CNH). Durante os anos de 1970 com o estabelecimento do sistema Conselhos de Psicologia, sendo em 1973 criado o Conselho Federal de Psicologia e 1974 os primeiros 7 Conselhos Regionais de Psicologia, o número de profissionais no Brasil cresceu exponencialmente conforme explica Soares (2010) em 1974 eram 895 Psicólogos inscritos nos conselhos regionais e este número em 1975 já era de 4.951. A curva evolutiva seguia crescendo e em 1976 os Psicólogos já somam a alta cifra de 6.890 profissionais registrados no Brasil.

Conforme Pereira (1999) muitos destes profissionais se ocupavam das lides da psicologia clínica, escolar e organizacional e tinham como uma segunda atividade as avaliações de motoristas para os Departamentos Estaduais de Trânsito. Em 1980 na 10ª Reunião Anual de Psicologia de Ribeirão Preto - SP, atual Sociedade Brasileira de Psicologia, foram explicitados problemas existentes na área como a falta de legislação específica mais robusta sobre o fazer na área da psicologia do trânsito, a presença de profissionais que realizavam as avaliações, mas não tinham uma visão mais aprofundada sobre a realidade do trânsito pois realizavam a atividade de avaliar motoristas com um extra. Um ponto mencionado também era o valor muito baixo dos exames, a falta de critérios uniformes a serem utilizados na avaliação de motoristas e a ausência de orientação e supervisão dos Conselhos de Psicologia para os profissionais da área. Muitos desses problemas acabaram por gerar insegurança sobre o trabalho na área, o que acabou culminando com um episódio que marcaria a psicologia do trânsito no Brasil anos depois.

Na década de 1990 veio a criação do novo Código de Trânsito Brasileiro, pela Lei 9.503 em 1997, e com ele a crise gerada pelo veto do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, que retirou a realização obrigatoriedade

da avaliação psicológica para condutores, com a alegação de que a avaliação realizada pelos psicólogos era subjetiva e que tinha muitas variações nos resultados a depender da interpretação do avaliador.

Pereira (1999) e Silva (2010) relatam que houve mobilização de psicólogos e dos Conselhos de Psicologia, para a derrubada do veto presidencial, tendo como resultado a promulgação da Lei 9.602/98 que restituiu a avaliação psicológica na obtenção da CNH. Como resultado, o exame psicotécnico deixa de existir e passa a vigorar a avaliação psicológica de condutores, que tenta trazer a área mais científicidade e uniformidade de procedimentos com a criação da Resolução 51/98 do CONTRAN, que logo foi substituída pela Resolução 80/98. A Resolução 80/98 tomou por base para o trabalho dos psicólogos junto ao Sistema Nacional de Trânsito a partir de então, a avaliação das funções e fenômenos psicológicos presentes nas fases psicogênicas do comportamento conforme proposto por Rozestraten (1988), além de passar a exigir uma capacitação de Psicólogo Perito Examinador para quem fosse realizar as avaliações.

Em 1999 ocorreu o I Fórum Nacional de Psicologia do Trânsito, promovido pelo Sistema Conselhos de Psicologia devido a necessidade de evolução da normatização e teve como resultados a ampliação do fazer na área, a publicação pelo Conselho Federal de Psicologia do Caderno de Psicologia do Trânsito e Compromisso Social (2000), a entrada da Psicologia do Trânsito no rol de possibilidades de obtenção de título profissional de especialista pela Resolução 14/2000 (CFP, 2000b) e a publicação da Resolução 12/2000 (CFP, 2000a) que trata da avaliação psicológica de motoristas tendo formato de manual, visando resolver críticas antigas e atuais da atuação na área. No Caderno publicado pelo CFP (2000) aparece como indicação de evolução na área a necessidade de inserção do ensino sobre a Psicologia do Trânsito na graduação em Psicologia.

## O CURSO DE PSICOLOGIA DA UCDB E A CRIAÇÃO DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DO TRÂNSITO

O primeiro curso de Psicologia de Campo Grande, então uma cidade do interior, foi o criado pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso – FUCMT em 1975 (no então antigo Estado do Mato Grosso – MT) que a partir de 1979 se dividiu em Mato Grosso do Sul – MS (ficando Campo Grande como a capital do Estado recém-criado de MS) e Cuiabá permanecendo como capital de Mato Grosso – MT. Atualmente a FUCMT não existe mais, pois evoluiu para a atual Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. Durante as primeiras duas décadas desde a sua criação, entre os anos de 1979 e 1999, o Mato Grosso do Sul permaneceu com apenas 2 cursos de graduação em Psicologia em

funcionamento, sendo o mais antigo o de Corumbá – atual UFMS/CPAN (criado em 1967 no então Instituto Superior de Pedagogia de Corumbá) e o segundo o de Campo Grande, da atual UCDB, criado em 1975 na FUCMT (Soares Jr. et al., 2023).

O curso da FUCMT foi estabelecido pelo Decreto nº 76.026 de 25 de julho de 1975, que autorizou seu funcionamento na habilitação de Licenciatura Plena. A abertura do primeiro vestibular ocorreu no mês de julho de 1975, contando com mais de 192 inscritos. A partir do Parecer nº 1.308/78 aprovado em 06/04/1978, Processo nº 4.284/77, pelo parecer 353/78 – SESu, houve o reconhecimento do curso na referida habilitação (UCDB, 2006). Depois de Iniciado o curso, foi também iniciada a habilitação de Formação de Psicólogo com o Parecer nº 1109/79 aprovado em 02/10/1980, Processo nº 1133/80, pelo Decreto nº 84.020/79 de 24 de setembro de 1979, originário do parecer nº 1097/79, autorizou o funcionamento da habilitação Formação de Psicólogo. - Portaria nº. 555, de 21 de outubro de 1980 – reconheceu a habilitação Formação de Psicólogo, do curso de Psicologia da Faculdade Dom Aquino de Filosofia, Ciências e Letras, de Campo Grande, Mato Grosso do Sul (Soares Jr. Et Al, 2023).

Desde 1975 o curso de Psicologia da FUCMT (atual UCDB) passou por transformações, pois quando foi criado, tinha período integral, que permaneceu até 1992 quando uma reformulação. Desde então até 2000 o curso era generalista como pedia a legislação nacional e foi nesse ano assumiu a coordenação do curso a Professora Mestra Maria Solange Félix Pereira, Psicóloga Social e Psicóloga do Trânsito que foi professora do curso durante muitos anos além de Psicóloga concursada do Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul (UCDB, 2000; Soares Junior e Miranda, 2022). Foi então iniciada uma reformulação no currículo com uma grade de transição.

Nesse mesmo ano de 2000 veio trabalhar na UCDB, trazido pela sua ex-aluna Profa. Solange, o Prof. Dr. Reinier Johannes Antonius Rozestraten, pioneiro da Psicologia do Trânsito no Brasil e que com sua chegada influenciou no novo direcionamento do curso, com a criação da disciplina de Psicologia do Trânsito na graduação, atendendo ao proposto pelo CFP (2000) e principalmente com a transformação das disciplinas de Psicologia Geral I e II em História da Psicologia I e II, disciplina pela qual tinha especial cuidado e predileção, com a criação das disciplinas de Psicologia Experimental Humana, pois em sua chegada instalou o laboratório de Psicofísica, conforme tinha em seus tempos de USP de Ribeirão Preto (Rozestraten et al. , 2008 e Soares Jr et Al., 2022).

Nessa grade de transição foram propostas disciplinas optativas de Psicologia do Trânsito em 2002-A, Psicologia Ambiental 2002-B, Psicologia do Esporte 2002-A e Psicologia Jurídica 2002-B. Em 2003 chega também a

UCDB a Prof. Gislene Maia de Macedo que também ministrou a disciplina de Psicologia do Trânsito na graduação nos anos de 2003 a 2005 juntamente com Solange e Rozestraten. A disciplina possuía ementa (UCDB, 2000) que tratava dos aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais que promovem a saúde e a segurança no trânsito, bem como os comportamentos de risco nele contido, estudando e pesquisando as fases do processo psicogênico do comportamento, a relação da psicologia do trânsito com outras áreas da psicologia e de outras ciências e profissões , bem como as causas dos riscos, conflitos e sinistros de trânsito e os caminhos para construir um trânsito mais seguro e humanizado.

A partir do Projeto Político Pedagógico de 2006 (UCDB, 2006), que passou a vigorar em 2007, Psicologia do Trânsito e Psicologia Jurídica tornaram-se disciplinas obrigatórias, pois durante o período em que foram optativas tiveram maior procura pelos acadêmicos. Essas disciplinas passaram a fazer parte de uma nova fase do curso, que deixou a partir de 2005 de oferecer a licenciatura e passou a contemplar disciplinas como Psicologia Ciência e Profissão, Psicologia da Saúde, Psicologia Hospitalar, estando direcionado para uma abordagem mais moderna, diferente do que existia até o projeto de 2000 que focava ainda nas 3 áreas clássicas de clínica, escolar e organizacional. Essa mudança já apontava para os rumos das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE, 2004) publicadas em 2004 e que direcionaram a Psicologia para os processos de saúde.

A chegada de Rozestraten incentivou em colaboração com Solange Félix a criação não somente a disciplina de Psicologia do Trânsito na graduação, mas ele também passou a orientar diversos alunos nessa temática no Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Psicologia (PPGP) na UCDB até o seu falecimento em 2008 conforme descrito em Soares Jr (2021), englobando comportamentos de motoristas, motociclistas e pedestres no trânsito como os trabalhos de Fleischfresser (2005), observando diversos aspectos importantes, como atitudes de jovens motoristas; Soares Jr (2007), estudando o comportamento de risco de motoristas, em Campo Grande; Andrade (2007) abordando o nível de atenção e sinais e sintomas de estresse, em motoristas; Carvalho (2007), enfocando o risco e a segurança, no trânsito de motociclistas e Campozano (2008), sobre a mobilidade de pedestres.

Soares Jr e Miranda (2022) relatam que a colaboração de Rozestraten e Solange com Psicologia do Trânsito na UCDB começou em 1993, quando criaram na instituição um dos primeiros cursos de especialização em Estudos Multidisciplinares de Trânsito do Brasil e também um de Psicologia do Trânsito. Além do reflexo no PPGP, a criação da disciplina de Psicologia do Trânsito se articulou também na graduação outras atividades foram desenvolvidas. Solange criou junto ao DETRAN-MS projetos de extensão universitária que atendiam no

Serviço Escola de Psicologia demandas do trânsito como um grupo para pessoas com fobia e medo de dirigir chamado Vencendo o Medo de Dirigir - VMD, o grupo socioeducativo PREMI-JR para adolescentes que foram apreendidos dirigindo veículos em parceria com o DETRAN-MS e com a Vara da Infância e Juventude de Campo Grande - MS, Grupo de Condutores envolvidos em Sinistros de Trânsito com Vítimas Fatais também em parceria com o DETRAN-MS, Grupo de Apoio a Familiares de Pessoas Envolvidas em Sinistro de Trânsito em parceria com a Clínica Escola de Fisioterapia da UCDB. A partir de 2006 quando Solange deixou a coordenação do curso de Psicologia, muitos desses grupos passaram a ser realizados como práticas do Estágio em Psicologia da Saúde no Serviço Escola de Psicologia, pois ao deixar a coordenação do curso ela se tornou supervisora de estágio em Psicologia da Saúde. Também como produção foram orientadas diversas monografias com a temática do trânsito em decorrências das alunas terem cursado a disciplina e realizado o estágio com ela, dentre elas a de Magalhães (2008) sobre as percepções de beber e dirigir em universitários da área da saúde; Morais (2008) sobre o trabalho de condutores do SAMU; Santos (2009) sobre o processo de avaliação de condutores no DETRAN - MS e Zimmermann (2008) sobre o lado oculto dos acidentes de trânsito. Desde 2002 a disciplina foi ministrada em colaboração por Solange Félix (2002-2009), Reinier Rozestraten (2002-2007) se afastou das disciplinas da graduação devido ao avanço da idade, permanecendo somente no PPGP até o seu falecimento em 2008 e Gislene Macedo (2003-2005).

A partir de 2009 com o falecimento de Solange Félix a disciplina de Psicologia do Trânsito foi assumida pelo presente autor até a extinção da disciplina em nova reforma na grade do curso de graduação em 2022, juntamente com outras disciplinas específicas como Psicologia da Saúde Ocupacional. Também foram assumidos pelo autor o Estágio em Psicologia da Saúde e o trabalho com os grupos de pessoas com fobia e medo de dirigir que funcionou em parceria com o DETRAN-MS até 2024 tendo atendido mais de 5000 pessoas desde a sua criação em 2000. O grupo socioeducativo PREMI JR foi realizado de 2009 até 2014 com os adolescentes em conflito com a lei de trânsito, tendo atendido cerca de 300 adolescentes. Também seguiram os inúmeros trabalhos de conclusão de curso com a temática do trânsito dentre os quais destacam-se os de Arruda (2019) sobre o uso da TCC em grupo para fobia e medo de dirigir, Silva e Barbosa (2016) sobre o uso de grupos temáticos de Gestalt para Fobia e Medo de Dirigir e artigos como o de Barboza, Costa, Nachif e Soares Jr (2020) sobre o uso da bateria fatorial de personalidade para a avaliação de pessoas com fobia de dirigir.

Entendemos que a introdução da disciplina de Psicologia do Trânsito na graduação no curso da UCDB contribuiu para o interesse das alunas na área e

trouxe como resultado nos seus 22 anos de existência, produtos que puderam colaborar cientificamente como TCCs e artigos científicos e agregar atendimento a população que apresentava necessidades ligadas ao contexto do trânsito por meio das atividades de extensão e também dos estágios supervisionados.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao analisar o histórico da introdução da disciplina de Psicologia do Trânsito na grade curricular do curso de graduação em Psicologia da UCDB conclui-se que a indicação para a inserção nos cursos de graduação preconizada pelo CFP gerou resultados. Auxiliou no entendimento da abrangência da área para além da avaliação de condutores e de suas relações com a psicologia da saúde, psicologia ambiental, psicologia social e psicologia clínica dentre outras, gerou trabalhos relevantes, formou profissionais conscientes para a realidade do trabalho no trânsito e auxiliou na mitigação da população envolvida em sofrimentos e conflitos relativos aos sinistros de trânsito e fobia e medo de dirigir.

Como resultado também se destaca o interesse pela área de muitos estudantes como o presente autor que começaram como extensionistas nessa experiência e se dedicam aos fazeres da Psicologia do Trânsito em decorrência da oportunidade de conhecê-la durante a graduação. Destaque-se o legado deixado por Reinier Rozestraten e Solange Félix que influenciaram e influenciam psicólogos em formação até os dias atuais.

## **REFERÊNCIAS**

- ANACHE, A. A. (2011). *Curso de Psicologia da Universidade Católica Dom Bosco*. Em: A. M. Jacó-Vilela (Org.), *Dicionário histórico de instituições de Psicologia no Brasil* (pp. 136-137). Imago.
- ANDRADE, M. E. M. P. (2007). *Nível de Atenção e Sinais e Sintomas de Estresse em Motoristas com e/ou sem Infrações e Acidentes*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- ARRUDA, P. M. (2019). *A Aplicação da TCC em Grupos com Medo e Fobia de Dirigir*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- BARBOZA, B. R., Costa, K. S., Nachif, N. F. C., & Soares Júnior, R. C. (2020). A Avaliação psicológica e o medo de dirigir: possibilidades de aplicação da bateria fatorial de personalidade. *Brazilian Journal of Health Review*, 3, 9942-9958.
- BRASIL. (1941). Decreto-Lei nº 3.651, de 25 de setembro de 1941. (1941). *Diário Oficial da União*.

- CAMPOZANO, T. A. N. (2008). *Estudo sobre a Mobilidade de Pedestres: Condições Ergonômicas, Intenções e Comportamentos no Centro da Cidade de Campo Grande - MS*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- CARVALHO, F. (2007). *Percepção de Risco no Trânsito de Motociclistas na Área Central em Campo Grande, MS*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2000). *Caderno de psicologia do trânsito e compromisso social*. Conselho Federal de Psicologia.
- \_\_\_\_\_. (2000a). Resolução nº 012, de 20 de dezembro de 2000. Institui o Manual para Avaliação Psicológica de candidatos à Carteira Nacional de Habilitação e condutores de veículos automotores. *Diário Oficial da União*, Seção 1, p. 248.
- \_\_\_\_\_. (2000b). Resolução nº 14, de 20 de dezembro de 2000. Institui o título de profissional de Especialista em Psicologia e dispõe sobre normas e procedimentos para seu registro. *Diário Oficial da União*.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. (2004). Resolução 8/2004 CNE/CES. *Diário Oficial da União*, Seção 1, pp. 16-17.
- FLEISCHFRESSER, I. (2005). *Estudo sobre as Atitudes dos Jovens Motoristas de Campo Grande – MS*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- MAGALHÃES, L. P. (2008). *Beber e Dirigir: Valores, Crenças e Ações de Universitários da Área de Saúde*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- MORAIS, T.M. (2008). *A Saúde, a Formação Profissional e o Trabalho de Condutores do SAMU*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- PEREIRA, M. S. F. (1999). *A Psicologia do trânsito no Brasil: Caminhos da produção do conhecimento e da ação profissional*. Universidade Católica Dom Bosco.
- ROZESTRATEN R.J.A. (1988). *Psicologia do Trânsito: Conceitos e Processos Básicos*. EDUSP.
- ROZESTRATEN, R. J. A., Maciel, J. C., & Vasconcellos, D. F. (2008). Reinier Rozestraten em Ribeirão Preto: memórias e enraizamento da Psicologia no Brasil. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 14(1), 51-61.
- SANTOS, L.F.A (2009). *Avaliação Psicológica Para a Habilitação de Condutores no DETRAN - MS*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- SILVA, F. H. V. C., & Günther, H. (2009). Psicologia do trânsito no Brasil: de onde veio e para onde caminha? *Temas em Psicologia*, 17(1), 163-175.

- SILVA, M.A. (2010). Psicologia do trânsito ou avaliação psicológica no contexto do trânsito. *Encontro: Revista de Psicologia*, 13(19), 199-208.
- SILVA, L.M.; Barbosa, G.S.C. (2016). *Grupo Temático Como Espaço de Reflexão Acerca da Fobia e Medo de Dirigir: Um Diálogo Com A Gestalt-Terapia*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- SOARES, A. R. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (esp.), 8-41.
- SOARES JÚNIOR, R. C. (2007). *Comportamento de Risco no Trânsito em Motoristas de Campo Grande-MS*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- \_\_\_\_\_. (2021). *Impactos da Implantação do Programa Vida no Trânsito na Morbimortalidade em Campo Grande-MS (2011-2018)*. Tese de doutorado (Doutorado em Psicologia). Universidade Católica Dom Bosco.
- SOARES JÚNIOR, R. C., & Miranda, R. L. (2022). *Maria Solange Félix Pereira*. Em: A. M. Jacó-Vilela, H. Klappenbach, & R. Ardila (Org.). *The Palgrave Biographical Encyclopedia of Psychology in Latin America* (v. 1, pp. 1-3). Palgrave Macmillan, Cham.
- SOARES JÚNIOR, R. C., Marcelo, A. C., França, J. S., Pereira, L. F., Rohden, R. F. S., Freire, H.B.G., & Miranda, R.L. (2022). Historicizando a trajetória de um pioneiro: Reinier Johannes Antonius Rozestraten (1924-2008). *Memorandum: Memória E História Em Psicologia*, 39.
- SOARES JUNIOR, R. C., Silva, G.P, & Souza, V. P. (2023). Conselho Regional de Psicologia da 14ª Região – Mato Grosso do Sul: 25 anos de História. Em: R. C. Soares Jr, R. L. Miranda, J. A. Torres, & G. P. Silva, G.P. (Orgs.), *História e Memória Institucional da Psicologia no Mato Grosso do Sul*. CRV.
- UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO. (2006). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. UCDB.
- \_\_\_\_\_. (2015). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. UCDB.
- \_\_\_\_\_. (2000). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. UCDB.
- ZIMMERMANN, C. (2008). *O Lado Oculto dos Acidentes de Trânsito*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) - Universidade Católica Dom Bosco.

## CAPÍTULO 3

---

# GESTÃO ACADÊMICA INOVADORA NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL: O MURAL DIGITAL PADLET COMO ESTRATÉGIA DE COMUNICAÇÃO E ENSINO

*Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo*

**A** gestão acadêmica no ensino superior ocupa um papel estratégico na organização e no fortalecimento dos cursos de graduação e pós-graduação, especialmente em áreas complexas como a Psicologia. A recente homologação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, pela Resolução CNE/CES nº 1/2023, trouxe atualizações significativas que reforçam a necessidade de práticas inovadoras na formação acadêmica e na gestão pedagógica (Brasil, 2023). Publicadas no Diário Oficial da União em 23 de outubro de 2023, as DCNs definem os princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia no país, reconhecendo a complexidade das competências profissionais exigidas das (os) futuros profissionais.

Entre as inovações, destaca-se a valorização das ações mediadas por tecnologia digital como recurso essencial para que estudantes desenvolvam uma compreensão crítica, reflexiva e ética das ferramentas tecnológicas, utilizando-as para acessar, disseminar e produzir conhecimento (Brasil, 2023). Essa diretriz dialoga diretamente com os desafios contemporâneos da gestão acadêmica, que demanda soluções integradoras e inclusivas para garantir o fluxo de informações e o engajamento da comunidade acadêmica. A incorporação de tecnologias digitais não pode ser reduzida a soluções técnicas ou instrumentais; trata-se de uma exigência pedagógica e política que mobiliza transformações nos modos de ensinar, aprender e gerir os processos educativos. O uso de plataformas digitais colaborativas, como o Padlet, insere-se nesse movimento de inovação, sendo

cada vez mais reconhecido como recurso metodológico e estratégico tanto para o ensino quanto para a gestão acadêmica.

Tal posicionamento dialoga diretamente com os desafios da gestão acadêmica no ensino superior, que exige hoje soluções que não sejam apenas funcionais, mas capazes de integrar, engajar e formar sujeitos conscientes de seu papel na construção coletiva do saber. A incorporação de plataformas digitais, como o Padlet, não deve ser compreendida como mera modernização administrativa ou adaptação ao avanço tecnológico. Ao contrário, trata-se de uma escolha política e pedagógica, que demanda reflexão sobre os modos como essas tecnologias estão implicadas nas relações de poder, nos processos de subjetivação e na produção do conhecimento.

A Teoria Crítica da Sociedade, especialmente nas formulações de Adorno e Horkheimer (1985), oferece ferramentas analíticas potentes para pensar esse cenário. Ao denunciarem a racionalidade instrumental — aquela que submete o pensamento à lógica da dominação, da eficiência e do cálculo — os autores alertam para o risco de que a educação, quando subordinada a essa lógica, se converta em mecanismo de reprodução da alienação e da adaptação cega às exigências do sistema social vigente. Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais sem a devida crítica pode reforçar práticas de semi-formação (Halbbildung), esvaziando o conteúdo emancipador da educação e restringindo-a à mera transmissão de informações ou à automação de processos. Por outro lado, se apropriadas com consciência crítica, essas tecnologias podem ser ressignificadas como ferramentas contra-hegemônicas, capazes de ampliar os espaços de participação, promover o pensamento dialético e fortalecer vínculos entre estudantes, docentes e a instituição.

Nesse cenário, a coordenação do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), unidade de Campo Grande, buscou inovar ao implementar um Mural Digital Padlet como estratégia de gestão acadêmica e ferramenta pedagógica. O mural foi concebido como um espaço virtual colaborativo que centraliza informações fundamentais do curso — incluindo o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), materiais de estudo, orientações sobre estágios e extensão, ações e projetos em andamento, além de dados atualizados sobre o corpo docente. A proposta visa ampliar a transparência institucional, otimizar a comunicação entre coordenação, discentes e docentes, e tornar mais acessíveis os elementos que compõem o percurso formativo.

Essa iniciativa está profundamente alinhada ao próprio PPC do curso de Psicologia da UEMS, cuja espinha dorsal é a formação de profissionais com sólida base ética, crítica e técnica, capazes de compreender e intervir de modo sensível e responsável nas complexidades dos territórios em que atuam. O curso

assume, em seu projeto político-pedagógico, o compromisso com uma formação voltada para a inserção qualificada em políticas públicas nas áreas da educação, saúde, assistência social, cultura e trabalho, compreendendo a Psicologia como uma ciência comprometida com a transformação da realidade social e com a garantia de direitos. Essa concepção exige que a gestão acadêmica vá além dos trâmites burocráticos, assumindo também um papel formativo, articulador e ético-político, que promova o diálogo entre as diferentes dimensões da vida acadêmica.

Por isso, a proposta deste capítulo é apresentar a experiência do uso do Mural Digital Padlet como uma prática inovadora de gestão acadêmica que se ancora nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução CNE/CES nº 1/2023) e no projeto de Psicologia como prática social e histórica proposto pelo PPC da UEMS. Com base nos aportes da Teoria Crítica da Sociedade, essa iniciativa nos permite refletir sobre como estratégias tecnológicas, quando orientadas por valores democráticos e emancipatórios, podem potencializar a formação de estudantes críticos, éticos e comprometidos com as demandas coletivas, fortalecendo uma concepção de gestão que é, ao mesmo tempo, administrativa, pedagógica e política. Trata-se de enfrentar o desafio de formar psicólogos(os) que não apenas compreendam o território em que atuam, mas que sejam capazes de pensá-lo criticamente, intervir de forma situada e promover transformações sociais a partir de um projeto ético de sociedade.

## **GESTÃO ACADÊMICA COMO ESPAÇO DE INOVAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR**

A coordenação de um curso de graduação é, muitas vezes, associada à gestão de prazos, documentos, trâmites burocráticos e cumprimento de exigências institucionais. Embora tudo isso, de fato, faça parte da rotina de trabalho, limitar o papel da coordenação a essas tarefas é empobrecer uma função que pode – e deve – ser profundamente pedagógica. No curso de Psicologia, isso ganha contornos ainda mais relevantes, considerando a complexidade da formação, que envolve tanto o desenvolvimento teórico e técnico quanto ético e político dos discentes.

De acordo com a Resolução CNE/CES nº 5/2011 (revogada recentemente, mas ainda importante para compreender o histórico das diretrizes) e, agora, com a Resolução CNE/CES nº 1/2023, espera-se que os cursos de Psicologia sejam organizados de maneira a garantir a formação de psicólogos(os) com competências generalistas, sólidas bases científicas, capacidade crítica e compromisso com os direitos humanos e a diversidade (Brasil, 2023). A coordenação, nesse contexto, precisa funcionar como um elo entre esses princípios e a prática cotidiana do

curso.

Trago como exemplo, a Lei nº 13.935/2019 (Brasil, 2019), que garante a presença de psicólogas (os) e assistentes sociais na educação básica, reforça a necessidade de que os cursos formam profissionais preparados para atuar em políticas públicas, com escuta qualificada, compromisso ético e olhar sensível às desigualdades sociais. No caso do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), essa diretriz está no centro do seu Projeto Pedagógico de Curso (PPC). Como está expresso no documento, a formação tem como espinha dorsal a atuação do(a) psicólogo(a) nas políticas públicas, especialmente nas áreas da saúde, assistência social e educação, com base nos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) e da educação pública. Esse direcionamento exige uma formação crítica, contextualizada e que compreenda o território em que se insere.

Diante disso, a coordenação do curso assume uma posição estratégica e pedagógica: é ela quem acompanha o percurso formativo das (os) estudantes, articula os estágios com as redes de serviço, orienta a construção e a constante atualização do PPC, e promove o diálogo entre diferentes setores da universidade e da sociedade. É importante destacar que essa articulação ocorre sempre em parceria com o corpo docente, especialmente com as (os) docentes responsáveis pelas disciplinas que compõem os eixos articuladores do curso. Portanto, pensar em gestão acadêmica nesse contexto significa assumir a responsabilidade de garantir que os princípios que sustentam o projeto político-pedagógico não fiquem restritos ao papel, mas sejam vivenciados no cotidiano do curso.

Nas últimas décadas, temos acompanhado o surgimento de diversas iniciativas inovadoras no campo do ensino superior, como as empresas juniores, que aproxima estudantes da realidade do mercado, e as clínicas-escola e serviços-escola como no nosso caso, que possibilitam a integração entre formação e atendimento à comunidade. Essas experiências mostram como a universidade pode ser espaço de experimentação, protagonismo estudantil e compromisso social. Apesar disso, a gestão acadêmica — especialmente nas coordenações de curso — ainda é, muitas vezes, deixada em segundo plano quando falamos em inovação. Isso acontece porque se naturalizou a ideia de que a gestão é algo técnico, administrativo, neutro. Mas a verdade é que inovar na gestão acadêmica é um passo decisivo para transformar o cotidiano dos cursos e melhorar a experiência de estudantes e docentes.

Um dos principais desafios enfrentados pelas coordenações está na comunicação interna. Em muitos cursos, as informações circulam de forma fragmentada, por diferentes canais (e-mail, redes sociais, cartazes físicos, mensagens em grupos), o que pode gerar confusão, desinformação e até afastamento das (os) discentes da vida acadêmica. Essa realidade também

impacta a organização de atividades de estágio, extensão, eventos e o acompanhamento das atividades do curso. Foi diante desse cenário que o uso de tecnologias digitais passou a ganhar espaço como aliada da gestão acadêmica. Ferramentas como o Padlet, o Trello, o Google Classroom e o Moodle têm sido utilizadas não apenas como apoio pedagógico, mas também como estratégias para facilitar a comunicação, centralizar informações e aproximar a coordenação da comunidade acadêmica.

Na nossa realidade aqui na UEMS, por exemplo, a criação de um Mural Digital Padlet representou um avanço significativo, pois trata-se de uma plataforma online que reúne todas as informações essenciais do curso em um único espaço: calendário acadêmico, dados do PPC, orientações sobre estágios, ações de extensão, corpo docente, materiais de estudo, entre outros. O objetivo é que esse mural funcione como uma espécie de “porta de entrada” para o curso, acessível a qualquer tempo, de qualquer lugar, para todas as pessoas envolvidas.

Por isso, ele acaba sendo mais do que um repositório de arquivos, o mural digital cumpre uma função pedagógica e relacional: contribui para a autonomia das (os) estudantes e fortalece o vínculo entre a coordenação e a comunidade acadêmica. Em um contexto em que os cursos precisam se adaptar às novas Diretrizes Curriculares Nacionais e dialogar com as exigências da formação contemporânea, essas iniciativas se mostram não apenas bem-vindas, mas necessárias. Diante disso, quando pensamos em inovação na universidade, é importante incluir a gestão acadêmica nesse debate. Afinal, é por meio dela que se cria o ambiente institucional propício para que as outras experiências — como estágios, projetos de pesquisa, extensão e práticas clínicas — possam florescer. Inovar na gestão acaba sendo um gesto de cuidado com o percurso formativo de cada estudante. Por isso, é fundamental pensar a gestão acadêmica como algo que vai além da burocracia. A coordenação precisa assumir também uma dimensão pedagógica e política, atuando com criatividade para propor soluções inovadoras que fortaleçam a comunicação interna, ampliem o acesso à informação e criem canais de escuta e participação. É nesse movimento que a gestão acadêmica começa a se tornar também uma prática educativa.

## **O MURAL DIGITAL PADLET COMO ESTRATÉGIA INOVADORA NO CURSO DE PSICOLOGIA DA UEMS**

A crescente inserção das tecnologias digitais no campo educacional tem transformado significativamente os modos de ensinar e aprender, exigindo que práticas pedagógicas tradicionais se reinventem para dialogar com os desafios contemporâneos. O Padlet é uma plataforma online que permite criar murais virtuais de forma simples e colaborativa. Nela, é possível postar textos, links,

imagens, vídeos, arquivos e outros recursos multimídia. O que torna essa ferramenta tão potente para contextos educacionais é sua interface intuitiva, que facilita o uso mesmo por pessoas com pouca familiaridade com tecnologias digitais, e a possibilidade de interação em tempo real entre estudantes, docentes e demais participantes. Nesse contexto, o uso do Padlet como ferramenta pedagógica se mostra não apenas pertinente, mas estratégico. Conforme discutido por Pereira e Abreu (2022), a plataforma digital se configura como um ambiente virtual colaborativo que favorece o desenvolvimento da compreensão e da leitura. O uso dessa ferramenta, nesse sentido, não se restringe à dimensão técnica; ele atua como mediador entre os sujeitos e o conhecimento, promovendo a construção de significados a partir da interação entre texto, leitor e contexto.

Já Mota, Machado e Crispim (2017), analisaram a formação tecnológica de professores utilizando o Padlet em um curso de Pedagogia. Para as autoras, a ferramenta se apresenta como um recurso potente para dinamizar o processo educativo, promovendo a construção coletiva do conhecimento e tornando o ensino mais significativo para estudantes nativos digitais. O professor, nesse contexto, assume o papel de mediador da aprendizagem, utilizando recursos digitais para criar experiências pedagógicas mais participativas e conectadas com os desafios contemporâneos da educação.

A implementação do Mural Digital Padlet no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) surgiu como uma resposta concreta a um problema recorrente: a fragmentação da comunicação interna. Antes da sua criação, as informações circulavam por múltiplos canais — como e-mails, grupos de WhatsApp e Drive — o que dificultava o acesso sistemático e gerava dúvidas constantes por parte de alguns docentes e discentes. Essas ferramentas não foram excluídas, porém informações relevantes do dia a dia estão disponibilizadas além de nosso site, no mural.

Com o intuito de construir um canal de comunicação mais direto, acessível e transparente, a coordenação do curso organizou um mural digital na plataforma Padlet, estruturado em seções temáticas que refletem os eixos centrais da formação acadêmica. O mural é visual, interativo e permite acesso livre por meio de dispositivos móveis e computadores. Seu conteúdo está dividido nas seguintes categorias: Informações Gerais: traz o calendário acadêmico anual, o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o Regimento Interno do curso e demais normativas institucionais, e as DCNs; Coordenação do curso; Corpo Docente: exibe os nomes, áreas de atuação e disciplinas ministradas pelas (os) docentes; Calendário Acadêmico de cada ano do curso (aqui cabe ressaltar que nosso curso funciona de forma anual, e não semestral); Estágios Supervisionados e Atividades de Extensão: apresenta as orientações gerais para cada etapa dos

estágios curriculares obrigatórios, o fluxograma das atividades práticas; manual e documentos orientadores para os estágios básicos, e futuramente de ênfase. Monitoras e monitores discentes das disciplinas do ano; Referências técnicas de atuação do CREPOP. Ele é atualizado continuamente com o apoio da comunidade acadêmica, o mural tornou-se um instrumento estratégico da gestão pedagógica, fortalecendo o sentimento de pertencimento ao curso e funcionando como referência para estudantes, docentes e público externo que deseje conhecer a estrutura e as ações desenvolvidas na Psicologia da UEMS.

Articulando teoria e prática, a proposta didática apresentada por Pereira e Abreu (2022) com o uso do Padlet para desenvolver estratégias cognitivas de leitura entre estudantes do ensino fundamental encontra eco na vivência universitária da UEMS, em que o mesmo recurso é mobilizado para fins formativos, organizacionais e comunicacionais. Ambas as experiências revelam que o uso pedagógico da ferramenta contribui para a criação de ambientes de aprendizagem, favorece o desenvolvimento da autonomia dos sujeitos e potencializa a democratização do acesso às informações.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A experiência apresentada neste capítulo, ao propor a utilização do Padlet como ferramenta de gestão acadêmica e pedagógica no curso de Psicologia da UEMS, revela que a inovação no ensino superior não se limita à introdução de tecnologias, mas depende fundamentalmente do sentido que se atribui ao seu uso. Ao integrar o Mural Digital ao cotidiano da coordenação, buscou-se mais do que aprimorar fluxos comunicacionais: a proposta foi reconfigurar a gestão como espaço formativo, dialógico e crítico, alinhado às Diretrizes Curriculares Nacionais da Psicologia (Brasil, 2023) e ao compromisso do curso com a formação para as políticas públicas.

Sob a lente da Teoria Crítica da Sociedade, particularmente a partir das reflexões de Adorno e Horkheimer, essa iniciativa nos convida a problematizar o lugar da tecnologia no processo educacional. Em *Dialética do Esclarecimento*, os autores alertam para o risco de que a razão moderna se converta em razão instrumental, isto é, voltada exclusivamente à dominação técnica do mundo e à adaptação do sujeito à lógica sistêmica (Adorno & Horkheimer, 1985). Na educação, essa lógica se manifesta por meio da semiformação (*Halbbildung*), um tipo de formação mutilada que reproduz conformismo, esvazia o pensamento e converte o conhecimento em produto (Adorno, 1995).

Frente a essa crítica, a gestão acadêmica que se pretende emancipadora deve recusar a tecnificação vazia das práticas educativas e reivindicar o uso de ferramentas digitais como meios para fomentar autonomia, reflexão

e criticidade. O Padlet, nesse contexto, não é valorizado apenas por sua funcionalidade, mas por sua capacidade de ampliar a participação, estimular o protagonismo estudantil e favorecer o pensamento articulado entre sujeitos, saberes e contextos. Ao funcionar como mural vivo de informações, o Padlet transforma-se em dispositivo ético-pedagógico, que resiste à burocratização da vida universitária e reintroduz a dimensão humana na gestão do ensino.

A partir dessa perspectiva, compreendemos que a verdadeira inovação pedagógica não se dá pela incorporação irrefletida de tecnologias, mas pela capacidade de sustentar práticas que contribuam para a formação de sujeitos capazes de pensar contra a corrente, como propõe Adorno (1995), e intervir no mundo de forma consciente e transformadora. O desafio que se impõe à gestão acadêmica, portanto, é o de assumir uma postura crítica diante dos imperativos da racionalidade instrumental e afirmar-se como espaço de resistência e emancipação.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. (1995). *Educação e emancipação*. (3a. ed.). Paz e Terra.
- ADORNO, T. W., & Horkheimer, M. (1985). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Zahar.
- BRASIL. (2019). *Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019*. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. MEC.
- BRASIL. (2023). Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*, 55.
- MOTA, K. M., Machado, T. P. P., & Crispim, R. P. S. (2017). Padlet no contexto educacional: uma experiência de formação tecnológica de professores. *Revista Redin*, 6(1).
- PEREIRA, J. A. N., & Abreu, K. N. M. (2022). Compreensão de leitura: uma proposta didática com o uso do Padlet. *Pensares em Revista*, 25, 97-121.
- SALAS-RUEDA, R.-A., & Domínguez-Herrera, E., & Castañeda-Martínez, R. (2025). Padlet: ¿muro virtual para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el nivel superior? *Texto libre: Linguagem e Tecnologia*, 18, e49123.

## CAPÍTULO 4

---

# AÇÕES E PRODUTOS DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM HISTÓRIA DA PSICOLOGIA E ANÁLISE DO COMPORTAMENTO (GEPeHAC) (2021-2024)

*Andress Amon Lima Mattos*

*Felipe Maciel dos Santos Souza*

*Heloisa da Silva Basso*

*Jeniffer Rainá Xavier da Silva Barreto*

*Karla Cristina Nunes Felix Gomes*

*Maria Eduarda Gregório dos Santos*

*Vitória Gabriele Rodrigues Garcia<sup>1</sup>*

**O**s grupos e as linhas de pesquisa são formas de organização dos pesquisadores, cujas formações são incentivadas por agências de fomento à pesquisa e pós-graduação e figuram em processos de avaliação quadrienal (Tourinho, 2006). Neste sentido, Cândido (2007) indica que o Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) é um projeto desenvolvido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 1992. As instituições que participam do DGP podem ser universidades (federais, estaduais, municipais e privadas), centros universitários, faculdades integradas, faculdades isoladas, institutos, escolas, centros de educação tecnológica, institutos públicos de pesquisa científica, institutos tecnológicos públicos, centros federais de educação tecnológica e laboratórios de pesquisa e desenvolvimento de empresas estatais.

Grupos de pesquisa são unidades de análise que compõem o DGP. Cada grupo é situado no espaço e no tempo, possui um conjunto de indivíduos organizados em torno de um ou dois líderes, com envolvimento profissional e permanente com a atividade de pesquisa. O trabalho desenvolvido pelos

---

<sup>1</sup> A ordem é, meramente, alfabética.

indivíduos do grupo é reunido visando a execução de Linhas de Pesquisa e, em algum grau, compartilham equipamentos e instalações (Mainardes, 2022).

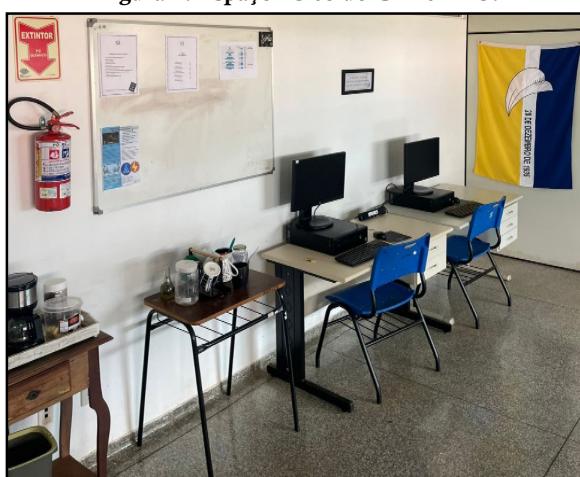
O Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) está vinculado à Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), em Dourados – MS, destinando-se a ser um espaço para estudo, debate e de produção de pesquisas. As atividades tiveram início em 2019, com duas linhas de pesquisa, sendo (1) História da Análise do Comportamento e (2) História da Psicologia.

Os anos iniciais do GEPeHAC foram apresentados nos encontros do GT-23 História da Psicologia da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP) (Souza, 2020, 2022). Com este capítulo, pretende-se apresentar as ações e produtos do GEPeHAC durante o último quadriênio (2021-2024), caracterizando-se como um texto descritivo a partir de uma visão narrativa da literatura produzida por membros do grupo analisado.

## O GEPEHAC ENQUANTO LÓCUS DE ENCONTRO, PESQUISA E PRODUÇÃO

O GEPeHAC ocupa as instalações do Laboratório de Psicologia Experimental (LaPEExp) da UFGD. Isto permite que os equipamentos eletrônicos (computadores e impressoras), e bens duráveis (armários de arquivo) sejam compartilhados. Nas Figura 1 é apresentado o espaço físico do GEPeHAC, podendo ser identificado um espaço planejado para atividades acadêmicas e de convivência, baseando-se na concepção de escola do futuro (Skinner, 1995).

**Figura 1.** Espaço físico do GEPeHAC.



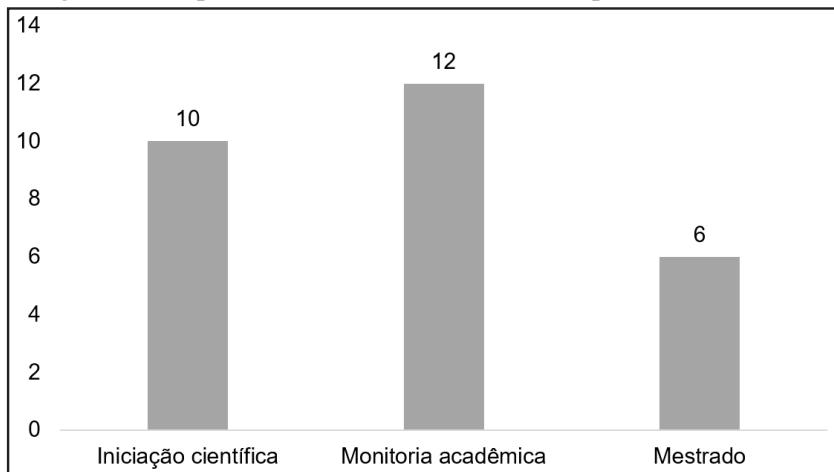
Nas instalações do GEPeHAC ocorrem aulas do Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPgPsi) e da graduação em Psicologia que são ministradas pelo líder do Grupo, bem como reuniões de pesquisadoras(es) e supervisões de estágio básicos e específicos. No quadro 1 são listadas as disciplinas que ocorreram, entre 2021 e 2024, tanto para a graduação quanto para a pós-graduação, ressaltando-se que as disciplinas são ofertadas no regime semestral e de forma presencial. A partir de tal, verifica-se aderência entre as matérias e as linhas de pesquisas do GEPeHAC.

**Quadro 1. Disciplinas ofertadas**

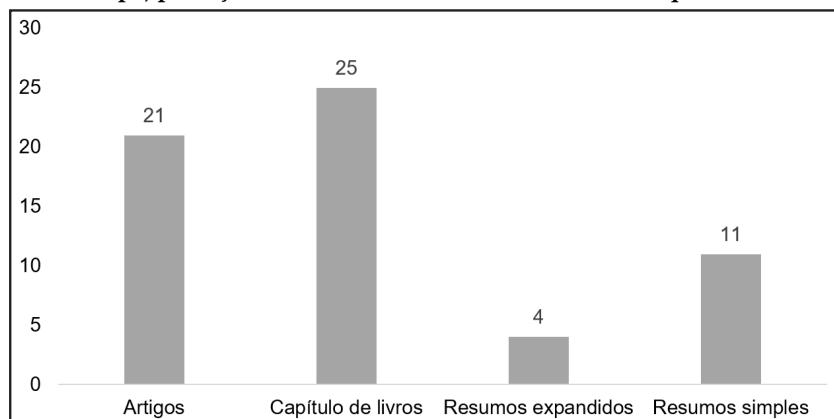
Disciplina	Nível
Tópicos em Psicologia, História e Epistemologia	Graduação
Processos Psicológicos Básicos <sup>2</sup>	Graduação
Sistemas Psicológicos e História da Psicologia I	Graduação
Sistemas Psicológicos e História da Psicologia II	Graduação
Teorias e Métodos em Desenvolvimento, Comportamento e Cognição	Pós-graduação (Mestrado)
Tópicos em Análise do Comportamento	Graduação
Tópicos Especiais em Psicologia I: História da Psicologia no Brasil	Pós-graduação (Mestrado)
Tópicos Especiais em Psicologia II: Histórias da Análise do Comportamento e Terapia Cognitivo-Comportamental no Brasil	Pós-graduação (Mestrado)

No quadriênio analisado, foram concluídas 28 orientações, sendo 21% de mestrado, 36% de iniciação científica (IC) e 43% de monitoria acadêmica. O maior número equivaler à monitoria acadêmica pode ser justificado pelo fato de se tratar de programas com durações semestrais, enquanto IC são anuais e mestrado são de dois anos. Quanto às bolsas, ressalta-se que quatro pesquisas de IC foram financiadas pelo CNPq e duas pela UFGD. Quanto às de mestrado, duas receberam apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Os dados estão representados na Figura 2.

<sup>2</sup> Em razão do tamanho das turmas de Processos Psicológicos Básicos, Sistemas Psicológicos e História da Psicologia I e II, nestas disciplinas, o espaço físico do GEPeHAC é utilizado para realização de leitura de textos e pesquisas.

**Figura 2. Por tipo, orientações concluídas durante o quadriênio analisado.**

Durante o quadriênio de 2021 a 20204, as pesquisas desenvolvidas por membros do GEPeHAC foram vinculadas a três projetos de pesquisas, a saber: (1) A institucionalização da Análise do Comportamento em Mato Grosso do Sul a partir de publicações, (2) Investigações e intervenções na área da saúde - Interfaces com a Linha Processos Comportamentais e Cognitivos e (3) Investigações e intervenções em processos culturais, simbólicos e verbais. As pesquisas desenvolvidas resultaram em 61 publicações conforme distribuição apresentada na Figura 3.

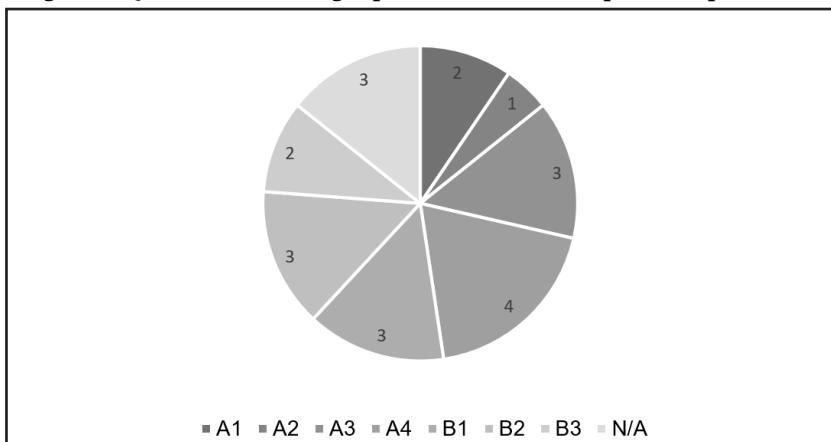
**Figura 3. Por tipo, produções de membros do GEPeHAC durante o quadriênio analisado.**

As frequências de artigos e capítulos de livros podem ser explicadas pelo esforço conjunto dos membros do GEPeHAC em atender à proposta da coordenação do PPgPsi em incrementar o número de publicações, em especial

artigos. Tal ideia visa à uma melhora de nota na avaliação da CAPES e, consequentemente, uma eventual abertura do doutorado no Programa. Uma característica que não é apresentada na Figura 3, mas deve ser destacada refere-se à forma pela qual as pesquisas são produzidas no GEPeHAC. Embora as pesquisas de IC e de mestrado sejam individuais, as produções derivadas são coletivas, pois as coletas de dados e análises de resultados envolvem membros tanto da graduação quanto do mestrado. Assim, as publicações refletem a coesão entre os pesquisadores, permitindo que graduandos sejam inseridos na comunidade científica e mestrandos possam coorientar pesquisas de IC.

Na Figura 4 são apresentados os quantitativos dos artigos conforme os qualis dos periódicos. A partir de tal Figura, percebe-se que 10 artigos estão entre os extratos A.

**Figura 4. Quantitativo de artigos publicados conforme qualis dos periódicos.**



Além das atividades de ensino e pesquisa desenvolvidas no GEPeHAC, foram executados três projetos de extensão: (1) Como Você Está? Orientações para o período de distanciamento físico, (2) Grupo Virtual de Estudos em Análise do Comportamento (GVEAC) e (3) Confraternização *nerdola*. Os projetos serão, brevemente, apresentados a seguir.

As ações do “Como Você Está? Orientações para o período de distanciamento físico” vigoraram até ser declarado, pela Organização Mundial da Saúde (OMS), o fim da Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) referente à COVID-19<sup>3</sup>. Durante o projeto, os membros do GEPeHAC produziram vídeos e realizaram *lives* visando à promoção de saúde mental e prevenção de COVID-19 (Franco et al, 2021).

<sup>3</sup> Tal declaração ocorreu em 05 de maio de 2023.

Como o primeiro projeto, o GVEAC vigorou durante a pandemia de COVID-19. Este projeto foi proposto para analisar, a partir de um olhar analítico-comportamental, os efeitos comportamentais do distanciamento físico, análise de contingências que vigoram e controlam comportamentos de seguir as regras de contato social no período de quarentena. Além disto, os membros do Grupo elaboraram, a partir de um olhar analítico-comportamental, folhetos, distribuídos virtualmente, sobre o combate ao COVID-19.

Figura 5. Convite virtual da Confraternização nerdola.



Como ocorreu nas disciplinas ministradas, a partir das descrições dos projetos 1 e 2 pode-se perceber aderência entre os mesmos e as linhas de pesquisas do GEPeHAC. Neste sentido, cabe ressaltar a preocupação recorrente quanto à promoção de saúde mental de estudantes universitários e que resultou na execução da “Confraternização nerdola”, cujo convite virtual está apresentado na Figura 5.

A “Confraternização nerdola” ocorreu em 01 de setembro de 2023, e foi um momento de retomada das atividades presenciais nas instalações GEPeHAC em razão do fim da pandemia de COVID-19. Além disto, o evento serviu para

o fortalecimento de laços de cooperação entre membros GEPeHAC, bem como de membros de outros grupos de pesquisas do PPgPsi, como Grupo de Estudo em Psicologia Experimental e Teórica (GEPETO), Grupo de Estudos em Avaliação-intervenção psicológica e processos inclusivos: Interfaces com a educação e saúde (GEAPPI) e Núcleo de Psicologia Baseada em Evidências (NPBE).

## À GUIA DE CONCLUSÃO

No quadriênio analisado, os membros do GEPeHAC consolidaram as linhas de pesquisas em História da Análise do Comportamento e da Psicologia, permitindo um diálogo entre pesquisadores da Graduação e da Pós-graduação. Egressos do grupo passaram em concursos públicos, em processos seletivos para professor substituto na UFGD e para o doutorado na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A partir dos números de orientações e publicações, verifica-se que o quadriênio do GEPeHAC foi intenso. Embora não seja pretensão dos membros, produtos não previstos e talvez mais imediatamente tangíveis (prêmios) foram obtidos em 2024. O trabalho de Andrade, et al. (2024) recebeu, da comissão científica do XIII Salão de Pesquisa Científica, XVI Encontro de Iniciação Científica, XI Mostra de Pós-Graduação do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), o prêmio de primeiro lugar na categoria de Ciências Sociais e Humanidades. Vale destacar que essa mesma comissão atribuiu menção honrosa à pesquisa de Cardenas e Souza (2024).

Apesar dos avanços e das conquistas, para o quadriênio que se inicia, compete aos membros do GEPeHAC, o fortalecimento de redes de colaboração entre pesquisadores nacionais e internacionais, bem como o desenvolvimento de ações que fortaleçam a divulgação e o ensino de História da Análise do Comportamento e da Psicologia.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, L. F., Cardenas, M. V., Souza, P. B. P., & Souza, F. M. S. (2024). Acompanhamento terapêutico e Análise do Comportamento: Caracterização e exames de artigos publicados no Brasil. *Anais do XIII Salão de Pesquisa Científica, XVI Encontro de Iniciação Científica, XI Mostra de Pós-Graduação*. Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), p. 32-33.

CANDIDO, G. V. (2007). *A análise do comportamento em grupos de pesquisa: uma perspectiva histórica*. Dissertação de mestrado (Mestrado em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

- CARDENAS, M. V., & Souza, F. M. S. (2024). Um estudo sobre reconhecimento de emoções em expressões faciais no TEA. *Anais do XIII Salão de Pesquisa Científica, XVI Encontro de Iniciação Científica, XI Mostra de Pós-Graduação*. Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), p. 58-59.
- FRANCO, J. S., Souza, F. M. S., Santos, M. C., Gomes, V. F., Mariano, B. I., & Manoel, B. M. (2021). Como você está? Resultados de um projeto de psicologia durante a pandemia de COVID-19. Em: D. A. C., E. C. Sampaio, & E. F. Costa (Orgs.), *A Psicologia e suas interfaces na saúde, educação e sociedade* (pp. 82-92). Científica Digital.
- MAINARDES, J. (2022). Grupos de pesquisa em educação como objeto de estudo. *Cad. Pesqui.*, 52, e08532.
- SKINNER, B. F. (1995). A escola do futuro. Em \_\_\_\_\_, *Questões recentes na Análise do Comportamento* (pp. 117-132). Papirus.
- SOUZA, F. M. S. (2020). Primeiros passos e resultados do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC). *Caderno de resumos - GT História da Psicologia (18º Simpósio Online de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP)*, 18-20.
- SOUZA, F. M. S. (2022). Ao sul de Mato Grosso do Sul: Ações do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC). *Caderno de Resumos: GT 23 ANPEPP (19º Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP)*, 21-22.
- TOURINHO, E. Z. (2006). Organização e Representação da Comunidade Científica em Análise do Comportamento no Brasil. *Revista Brasileira De Terapia Comportamental e Cognitiva*, 8(2), 232–236.

## CAPÍTULO 5

---

# DOCÊNCIA E SUPERVISÃO EM PSICOLOGIA: PERCURSOS DE FORMAÇÃO E COMPROMISSO COM O LAÇO SOCIAL

*Eliana Cristina da Silva Arambell*

*Elenita Sureke Abilio*

*Silviane Krokosz*

**E**ste capítulo foi escrito de forma coletiva, com o objetivo de compartilhar nossas experiências como professoras do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD), especialmente no contexto das supervisões de estágios. Sem a intenção de esgotar o assunto, queremos contar um pouco sobre nosso percurso que envolve prática, reflexão crítica e construção da nossa identidade como professoras/supervisoras, de acordo com nossa compreensão da docência, como sendo um campo de constante aprendizagem. A possibilidade de narrarmos, por meio da escrita coletiva, as experiências vivenciadas, nos oportuniza revisitarmos nosso percurso, a avaliação do processo de trabalho e o desenvolvimento profissional contínuo e profundamente reflexivo da construção constante do devir professoras.

O ensino da psicologia como ciência, especialmente em sua vertente mais dinâmica à formação de profissionais, traz em seus currículos os aspectos filosóficos, epistemológicos e históricos, que abrangem diversas teorias com bases científicas e ético-políticas. Essa formação está alicerçada na dimensão subjetiva da formação cidadã e no compromisso social, com enfoque nas competências e habilidades que devem configurar o perfil do psicólogo, dentre estas as competências científicas.

Nesse sentido, a escolha, como psicólogas, por sermos também professoras exigiu, do mesmo modo, uma formação, que pela nossa experiência foi se constituindo não só ao ministrar as disciplinas e supervisionar estágios, mas também nas reuniões pedagógicas, na participação colegiada do curso, nas relações interinstitucionais e políticas, e no vínculo com os alunos. Não há

um protocolo, um manual, mas sim as orientações institucionais, segundo o modelo de ensino e as bases teóricas e documentais da Psicologia, das quais nos apropriamos para o processo de ensino-aprendizagem.

Então, nós, como autoras do capítulo, por meio das palavras temos a oportunidade de expressar como conduzimos o trabalho docente e as experiências profissionais que nos guiaram — experiências que, por sua vez, exigiram não somente uma formação didático-pedagógica, mas também a construção da identidade profissional-docente, que ocorreu essencialmente por meio do trabalho individual e em atividades de educação continuada. A construção dessa identidade se deu pela busca de um saber que é possível somente a partir da experiência docente e pelo compromisso social que a profissão exige.

Nossa dedicação como docentes não é exclusiva, pois todas nós exercemos outras atividades na área da Psicologia. Nos orientamos em Moukachar (2013), quando afirma que a experiência do psicólogo é considerada fundamental e colocada como elemento facilitador do ensino dos conteúdos, quando este atua como professor.

Um momento importante para o ensino em Psicologia ocorreu com a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2023), que passaram a considerar não só a formação generalista, teórica e epistemológica — que se mantém —, mas também outros aspectos fundamentais na formação, como a presencialidade do curso, o ensino atrelado à Declaração Universal dos Direitos Humanos, com ênfase na diversidade sociocultural e na ética profissional, além do compromisso com a construção de uma sociedade democrática, o reconhecimento das políticas públicas e o zelo e reconhecimento social da profissão, dentre outros.

Este momento representa um marco para a nossa profissão, visto que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é reconhecido como um instrumento essencial no processo educacional e deve estar alinhado ao que é preconizado pelo Ministério da Educação, por meio das diretrizes curriculares. Por isso, sua revisão deve ser considerada prioridade, tendo em vista a concepção de currículo que adotamos, entendendo-o como um instrumento direcionador da formação, conforme preconizado por Silva (2016).

O currículo do curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD) foi elaborado de modo a agregar disciplinas e estágios que contemplam os processos psicossociais em suas dimensões: subjetiva, institucional, organizacional, sociocultural e política.

A composição curricular do curso traz disciplinas discutidas com o objetivo de atender às demandas de conhecimentos básicos e estruturantes da formação generalista, incluindo aquelas que respondam às especificidades

loco-regionais — como as questões da interculturalidade, que até 2009 não eram previstas na grade, mas incorporadas em outras disciplinas.

Hoje, temos um currículo abrangente, alinhado às diretrizes, no qual cada disciplina que compõe a grade traz peculiaridades relacionadas a aspectos objetivos e subjetivos que precisam ser debatidos. Esse debate favorece a dialogicidade e a conexão com a realidade, incluindo aspectos relacionados às adversidades sociais, aos desafios intersetoriais, e à problematização da realidade, a partir de intervenções baseadas não apenas na unidisciplinaridade, mas também na interdisciplinaridade e na intersetorialidade, como demandas das políticas públicas.

## **A EXPERIÊNCIA COMO SUPERVISORAS DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Para direcionarmos a escrita, faremos um recorte da atuação docente, descrevendo nossas experiências como professoras e também como supervisoras de estágio, considerando outro recente marco importante para os cursos de Psicologia: a Resolução do Conselho Federal de Psicologia – CFP nº 05, publicada em janeiro de 2025, que estabelece as normas para atuação dos psicólogos que exercem as funções de supervisores e orientadores dos estágios em Psicologia, além de propor a reorganização dos serviços-escola como espaço de atividades práticas dos discentes.

Esta resolução trouxe algumas novidades, dentre elas o aumento da carga horária dedicada aos estágios, que passou de 15% para 20% da carga horária total do curso. Nesse sentido, entendemos o estágio como um componente curricular prático ou teórico-prático obrigatório, realizado com supervisão, com critérios específicos para seu desenvolvimento, e como componente essencial para a formação de profissionais psicólogas e psicólogos.

Santos e Nóbrega (2017, p. 526) descrevem em sua pesquisa que o estágio “propõe ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, diminuindo a distância entre o campo de atuação do psicólogo e a sala de aula”. Concordamos que este é um momento muito esperado pelos discentes e que é também um momento significativo da formação. Portanto, as experiências devem proporcionar aprendizagens significativas, como a consciência crítica.

Os estágios acontecem em vários cenários de práticas em Dourados ou em municípios do entorno, com exigências como: obrigatoriedade de Termo de Convênio entre a FAD e as instituições, empresas ou prefeituras que desejam receber as(os) estagiárias(os); elaboração de plano de estágio feito pela(o) aluna(o); elaboração de Termo de Compromisso assinado pelos atores (coordenadora do curso, aluna(o) e supervisor de campo); e seguro de vida garantido pela Instituição de Ensino.

Então, o que rege a estrutura e a proposta dos estágios são pilares essenciais das práticas pedagógicas: ser desenvolvidos de maneira programada, pactuados entre a instituição solicitante e a instituição concedente, e diretamente orientado por professoras(es) membros do corpo docente do curso, que procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas, juntamente com as(os) e supervisoras(es) do campo de estágio, transformando este em uma valiosa ferramenta de formação.

Os estágios curriculares estruturam-se em dois níveis: estágios básicos, que compõem o núcleo comum de formação, e estágios específicos, que estão relacionados às ênfases curriculares. Para o desenvolvimento, devem ocorrer os seguintes momentos distintos e necessários: observação, sistematização, problematização, diagnóstico, intervenção e avaliação. Durante o estágio o discente faz o registro das atividades desenvolvidas, e a finalização se dá com a apresentação de um relatório, contendo o registro de todas as ações, devidamente fundamentado em bases teóricas e científicas. São atividades obrigatórias que integram o currículo do curso de graduação em Psicologia e propõem ao estudante um contato inicial com o exercício da profissão, diminuindo a distância entre o campo de atuação do psicólogo e a sala de aula.

Observamos, ao longo dos anos, que o estágio é um momento muito esperado pelas(os) alunas(os), pois representa a primeira aproximação com a *práxis*. Escolher o local de estágio, mediar com as instituições, dividirem-se em duplas, trios ou quartetos, elaborar a documentação necessária, planejar e discutir o plano de estágio com as(os) supervisoras(es), além de realizar observações e reconhecer as necessidades loco-regionais — tão relevantes para a formação — são processos de construção de habilidades importantes para o desenvolvimento profissional, pois o aluno aprende também a buscar oportunidades, a apresentar-se profissionalmente e a estabelecer os primeiros contatos no mercado de trabalho.

Nosso curso tem, tradicionalmente, formado profissionais nas áreas clínica e organizacional, e nos últimos anos vem crescendo o interesse de estagiários para atuar nas áreas escolar, comunitária, hospitalar e jurídica. Isso se deve ao fato de que, ao longo do curso, o estudante tem contato com várias abordagens teóricas, relatos de experiências e estilos pessoais dos professores-supervisores, uma vez que todos eles, como citamos anteriormente, atuam em alguma área da Psicologia.

A supervisão faz-se necessária em uma formação que vai além da técnica, por favorecer condições de mediação, oportunizando um espaço de fala e de ressignificações para as(os) alunas(os), sendo um elemento pedagógico e de apoio fundamental na formação profissional.

O propósito do estágio supervisionado em Psicologia, na FAD é, entre outras coisas, levar o aluno a refletir sobre suas habilidades, limitações, apropriação de arsenal teórico e técnico, habilidades de relacionamento dentro do grupo e evolução de crescimento pessoal. Esse processo de reflexão se faz necessário, uma vez que os estágios curriculares têm também a função de preparar esse aluno para a entrada no mundo do trabalho — experiência geralmente marcada de incertezas, especialmente quanto à qualidade do desempenho e à expectativa de um futuro promissor.

Os grupos de supervisão são constituídos pela supervisora e pelos alunos, e oferecem oportunidade para que todos possam, em um ambiente seguro e respeitando o sigilo ético, expressar suas vivências, realizar estudos de referências bibliográficas da área, promover discussões de casos e de conduta, além de desenvolver habilidades por meio de exercícios, como dramatização, planejamento de sessão ou de intervenção nas instituições, avaliação e encaminhamentos.

No que diz respeito ao estágio em clínica-escola, que compõe os estágios de ênfase curricular, a carga horária de prática pode acontecer de modo individual ou em dupla, dependendo do planejamento realizado. No caso dos estágios básicos, que integram o núcleo comum de formação, são realizados nos âmbitos organizacional, social, jurídico, escolar ou de saúde, e essa prática pode ocorrer de maneira individual, em dupla ou em pequenos grupos, tanto no município de Dourados quanto no município de origem do(a) acadêmico(a). A exigência para a organização dos estágios está na concessão de convênio entre a nossa Instituição de Ensino Superior (IES) e as instituições onde irão ocorrer os estágios. Nossa IES já possui convênio, garantindo os campos de estágio com várias instituições públicas e privadas, e, a cada semestre, novos convênios são celebrados.

Os acadêmicos do curso de Psicologia da FAD são, majoritariamente, mulheres, muitas delas mães e atuantes no mercado de trabalho, que buscam conciliar os cuidados domésticos, a atenção à família, o trabalho e as atividades acadêmicas. Outra característica do perfil discente é que uma porcentagem significativa reside nos municípios vizinhos, uma vez que Dourados é um polo acadêmico e faz divisa com cidades como Rio Brilhante, Maracaju, Douradina, Itaporã, Fátima do Sul, Caarapó, Laguna Carapã, Deodápolis e Ponta Porã. Ainda recebemos alguns alunos de cidades mais distantes, como Nova Alvorada do Sul, Iguatemi, Itaquiraí, Tacuru, Juti e Amambai, que chegam a viajar mais de três horas para assistir às aulas, participar das supervisões e realizar os estágios.

Essa particularidade dos acadêmicos se nota nos estágios organizacionais, escolares, comunitários e de saúde, uma vez que alguns discentes dão preferência

por cumprir a carga horária de prática na cidade de origem, repercutindo de forma significativa na assistência direta aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), Sistema de Assistência Social (SUAS) e da rede de ensino desses municípios.

Ao nos reunirmos para refletir sobre nossas experiências no campo da docência — mais especificamente na supervisão —, entendemos que os objetivos da supervisão de estágio em Psicologia vão muito além da discussão de casos clínicos, das questões técnicas, diagnósticas, de intervenção e de manejo, e os envolvidos precisam ter clareza disso.

A seguir, apresentaremos alguns objetivos que são fundamentais na prática de supervisão do(a) docente, mas que não se restringem apenas a eles.

É preciso que, ao longo do processo de supervisão, ambos — o supervisor e as(os) alunas (os) — tenham clareza de que seus objetivos em comum, durante as vivências de estágio, são: articulação entre teoria e prática; desenvolvimento da identidade profissional do acadêmico; aprimoramento de habilidades técnicas; formação ética e crítica; apoio emocional e supervisão do manejo de casos; desenvolvimento da autonomia profissional; promoção da reflexão sobre a prática; e também garantia da qualidade dos serviços prestados à comunidade, uma vez que é imprescindível o comprometimento das práticas de estágio supervisionado com o contexto social.

Ao refletirmos sobre os desafios que se apresentam para a(o) psicóloga(o), que conduz a supervisão de estágio em Psicologia, observamos que se destacam aqueles relacionados ao desenvolvimento da identidade profissional do sujeito que está em formação, visto que ainda está construindo seu arcabouço teórico e técnico, o que resulta em insegurança no momento das intervenções nos estágios. Também se evidenciam as dificuldades do discente em receber críticas, especialmente aquelas relacionadas a questões emocionais e éticas complexas das experiências em campo. Ensinar o(a) aluno(a) a ser crítico e reflexivo sobre sua prática pode ser um processo desafiador, e cabe à supervisão incentivar a reflexão contínua, explorando diferentes perspectivas e promovendo o questionamento saudável das técnicas e teorias que estão sendo aplicadas.

Ademais, muitos estudantes têm dificuldades em aplicar as teorias aprendidas e, diante desse desafio cabe à(ao) supervisora(or) explicar de forma clara como essas teorias podem ser aplicadas, fornecendo exemplos práticos para auxiliar na compreensão da(o) aluno(o). A ética também é um tema complexo, e os estudantes muitas vezes enfrentam dilemas sobre confidencialidade, limites profissionais e intervenções apropriadas, cabendo mais uma vez ao(à) supervisor(a) transpor esse desafio.

E, por fim — mas não menos importante —, outros dois desafios se apresentam de maneira costumeira: a avaliação e os fenômenos transferenciais. A

avaliação é especialmente desafiadora porque, muitas vezes, o aprendizado não é linear. Cabe, portanto, ao supervisor, estabelecer, juntamente com os acadêmicos, objetivos claros e mensuráveis desde o início da supervisão, além de promover avaliações periódicas que permitam acompanhar o desenvolvimento do estudante ao longo das experiências supervisionadas. O processo de supervisão também pode trazer à tona questões de transferência ou contratransferência, e é responsabilidade do supervisor estar atento e reflexivo em relação a esses fenômenos, evitando que prejudiquem as práticas de estágio e a própria supervisão.

## **COMO OS ESTÁGIOS ACONTECEM NA PRÁTICA**

De modo geral, os estágios do curso de Psicologia da FAD são organizados da seguinte maneira:

Fase I: Os acadêmicos matriculados no estágio são recebidos, todos juntos, para as primeiras reuniões com o(a) professor(a) supervisor(a). Nessa ocasião, todos podem explanar sobre suas expectativas e preocupações e, com orientação, estabelecem os objetivos a serem alcançados ao longo do processo de estágio. Também recebem orientações práticas, como: documentações oficiais (ficha de controle de carga horária, termo de convênio, modelos de relatórios, entre outros), cumprimento de prazos oficiais e modos de avaliação. Nesse contexto, também são definidas as instituições em que os alunos irão estagiar e como irão se organizar: em pequenos grupos, dupla ou de modo individual, para irem a campo.

Nesta fase, o(a) acadêmico(a) tenta organizar seu conhecimento teórico por meio de indicações de leituras e recebe orientações para lidar com suas emoções, uma vez que fantasias, expectativas e realidade tendem a se confundir.

Um material imprescindível para a realização dos estágios são as Referências Técnicas do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), um projeto permanente do Conselho Federal de Psicologia (CFP) e dos Conselhos Regionais de Psicologia (CRPs), com importante papel ético e político. Conforme citado por Barbosa et al. (2014), o CREPOP se constituiu como uma rede nacional de pesquisa e difusão de conhecimento sobre a prática de psicólogas e psicólogos em políticas públicas.

Assim, é fundamental que o(a) aluno(a) fique à vontade para compartilhar suas dúvidas, preocupações e inseguranças, e para perceber que não está sozinho(a) no desafio que está prestes a iniciar.

Fase II: Nesta etapa a(o) acadêmica(o) já se vê confrontada(o) com suas tarefas, como a de observar as dinâmicas e desafios que o seu campo de estágio apresenta, e com experiências bem ou malsucedidas ao tentar executar tais tarefas. Essas experiências são relatadas durante a supervisão, e o fato de as

supervisões acontecerem em grupo mostra-se como campo fértil para que o(a) acadêmico(a), ao identificar-se com vivências semelhantes àquelas relatadas pelos seus colegas e ao ser acolhido(a) pelo(a) supervisor(a), tenha um bom início de sua experiência em estágio supervisionado. Nesta fase, é importante a interação dos(as) acadêmicos(as) com as equipes e com os(as) profissionais da área de Psicologia.

Fase III: Esta fase se caracteriza pela construção dos projetos de intervenção, considerando a realidade observada na Fase II, e, em seguida, pelos relatos de intervenções realizadas pelos(as) acadêmicos(as) nos locais de estágio. Nessa etapa do estágio pode acontecer a identificação com o(a) supervisor(a) e também o fenômeno da imitação, uma vez que esse(a) profissional é o modelo concreto que o(a) aluno(a) dispõe. Essas experiências farão parte da construção da identidade profissional e do pensamento crítico do(a) futuro(a) psicólogo(a).

Fase IV: A última fase corresponde à entrega dos relatórios finais e ao momento de encerramento do processo avaliativo, que foi realizado ao longo do estágio. É uma oportunidade em que todos, reunidos em um grande grupo, podem sintetizar as dificuldades enfrentadas, as aprendizagens consolidadas e as expectativas sobre os desafios que ainda poderão surgir ao longo da formação.

A avaliação contínua, usada na FAD, segue os pressupostos da Avaliação Formativa de Cipriano C. Luckesi — e, durante os estágios, não poderia ser diferente. Ela é vista como um **instrumento pedagógico** que ajuda o(a) aluno(a) a **aprender melhor**, e não apenas como uma forma de  **julgar o desempenho**. Tem a função de **diagnosticar as dificuldades do acadêmico** e **reorientar a prática pedagógica** para que ele tenha novas oportunidades de aprender (Luckesi, 2011).

Esse modo dialógico de fazer avaliação foi adotado pela instituição e aplicado pelo curso de Psicologia, pois permite a participação ativa dos alunos, promovendo, assim, o **pensamento crítico** e a **autonomia** do discente — habilidades tão almejadas ao final do processo de formação acadêmica.

## RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA EXITOSA

A título de exemplificação, para ilustrar como ocorre a supervisão de estágio em Psicologia na FAD e o impacto desse processo (I) na construção da identidade do futuro profissional psicólogo e (II) no local que recebe o acadêmico, mencionamos o estágio de Intervenções Grupais e Individuais em Contexto Específico, que ocorreu no segundo semestre de 2024 e contou com uma turma de aproximadamente 20 acadêmicos.

Na primeira supervisão, em que se encontraram todas(os) as(os) acadêmicas(os) matriculados no estágio, foi-lhes apresentada, pela supervisora, a ementa da disciplina, com os objetivos a serem alcançados. Também foram pactuados os métodos de avaliação de desempenho e os prazos a serem cumpridos. Além disso, foram apresentados os modelos dos documentos oficiais a serem utilizados durante o estágio: ficha de controle de carga horária, Termo de Convênio Institucional, Termo de compromisso de Estágio com Supervisor de Campo, modelo de proposta de intervenção, modelo de relatório de fim de semestre e modelo de diário de campo. Em uma grande conferência, o grupo levantou os nomes de possíveis instituições com potencial para oferecer a eles experiências na área da Psicologia e a oportunidade de atender os objetivos estabelecidos pela ementa.

Dois acadêmicos decidiram fazer o estágio na cidade de origem, onde teriam que buscar convênio com as instituições, enquanto os demais entenderam que o hospital municipal da cidade de Dourados — com o qual a IES já possui convênio — seria um campo de estágio que atenderia às suas expectativas.

Nesse primeiro encontro, as(os) alunas(os) puderam se dividir em duplas ou até trios e estabelecer uma escala para o cumprimento da carga horária de prática no campo de estágio, ou seja, cada trio iria em um horário diferente, sem sobrecarregar a instituição que seria campo de estágio. O encontro foi encerrado após os alunos apresentarem suas expectativas e preocupações a respeito da experiência que vivenciariam naquele semestre.

Foi definido, juntamente com a turma, que, nos primeiros dias de estágio, os alunos observariam a rotina da instituição e levantariam quais as demandas do local tinham correspondência com a atuação do profissional psicólogo e poderiam receber intervenções positivas no contexto do estágio. Essas observações foram anotadas em diário de campo, juntamente com as primeiras impressões dos(as) aluno(as), e, em seguida, discutidas no grupo de supervisão, à luz da literatura da Psicologia da Saúde.

Após seguidas exposições de observações do campo, reflexões, debates e leituras, foram apresentados os seguintes projetos de intervenções:

No hospital municipal de Ponta Porã — unidade de saúde de atenção terciária, caracterizada por ser porta aberta de urgência e emergência — foi proposta uma intervenção em grupo para acolhimento e orientações sobre rotinas institucionais aos familiares de pacientes internados na UTI, que aguardavam o horário de visita.

Na Unidade Básica de Saúde do município de Nova Andradina, foi proposto um Grupo Pré-Natal Psicológico com gestantes.

No hospital municipal da cidade de Dourados — unidade de médio porte, também caracterizada como porta aberta de urgência e emergência, que atende

à população local e é referência para outros 32 municípios da região — foram propostos os seguintes projetos de intervenção:

I. Grupo de acolhimento em sala de espera de retorno de cirurgia ortopédica e de coluna.

II. Escuta ativa e acolhedora à beira-leito, voltada às demandas e experiências da institucionalização do paciente e de seus acompanhantes durante o período de internação. Os dados coletados foram apesentados à instituição ao término do estágio e recebidos como relatório de pesquisa de satisfação do usuário, com o objetivo de subsidiar propostas a serem discutidas no Grupo de Trabalho de Humanização do Hospital.

III. Acolhimento individualizado, na sala de espera da recepção, às famílias após visita à UTI, no horário de recebimento de boletim médico.

IV. Intervenções à beira-leito com o propósito de acolhimento, orientação e conscientização dos pacientes e acompanhantes em estágio pré ou pós-operatório sobre a importância de mobilizar a rede de apoio — seja ela familiar, profissional, religiosa ou de amigos — para promover a doação de sangue. Esse hospital é referência em cirurgias ortopédicas, de coluna e neurocirurgias, com alto índice de transfusão de bolsas de sangue e dificuldades na reposição dos estoques, uma vez que a população desconhece ou apresenta tabus sobre o processo de doação.

V. Grupo de escuta ativa e acolhedora, na recepção do hospital, com o tema: “O que eu preciso saber sobre o hospital que me ajudaria durante o período de internação do meu familiar?”. Essa intervenção gerou dois produtos que foram apresentados à instituição no final do estágio: um roteiro com perguntas e respostas sobre as dúvidas mais frequentes a respeito da rotina e regras da unidade hospitalar, e um vídeo baseado nesse roteiro, a ser disponibilizado nos aparelhos de televisão das recepções da unidade e nas redes sociais.

VI. Inspirados pela biblioterapia — utilização da leitura e da escrita como ferramentas para promover o bem-estar emocional e psicológico — esse grupo propôs a arrecadação e seleção de livros, poemas e contos para serem disponibilizados aos pacientes, acompanhantes e visitantes que permaneciam na unidade hospitalar.

Ao longo do semestre, os(as) acadêmicos(as) conseguiram desenvolver habilidades de observação, sistematização de informações, problematização, desenvolvimento de diagnóstico situacional, intervenções individuais, grupais e institucionais.

A avaliação foi formativa, pois, a cada encontro de supervisão, os(as) acadêmicos(as) explanavam suas experiências, realizavam autoavaliação para identificar as maiores dificuldades e recebiam *feedback* imediato, de modo a oferecer suporte para a melhoria contínua.

Esse modelo de supervisão possibilitou observar que os alunos apresentaram conexão com a realidade, incluíram aspectos relacionados às adversidades sociais em seus projetos de intervenção, relataram os desafios intersetoriais observados e evoluíram para reflexões com problematização da realidade que se apresentava no campo de estágio.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Nesse capítulo, buscamos compartilhar parte de nossas vivências como professoras e supervisoras no curso de Psicologia da Anhanguera de Dourados (FAD), enfatizando como a Supervisão de Estágio é importante para a construção de uma identidade profissional, o desenvolvimento de habilidades e o compromisso ético e social. Nossa percurso é atravessado por desafios cotidianos, mas também por descobertas e movimentos transformadores que só se tornam possíveis na relação com os(as) acadêmicos(as), com os campos de estágios e com nossa própria prática docente.

Entendemos que formar psicólogas e psicólogos envolve muito mais que transmitir conteúdos: é acolher as histórias e trajetórias de cada um(a), abrir espaço para a escuta, mediar e apoiar o processo de formação profissional com dedicação e com a ética do cuidado — tão cara para a Psicologia — mesmo nos momentos de incerteza. A supervisão, então, torna-se um forte ponto de encontro entre o que se aprende na teoria e o que se realiza na prática, entre o desejo de aprender e o dever de agir no mundo; funciona como um apoio contínuo, que orienta, desafia e oferece suporte para que alunas(os) possam navegar pelas complexidades da formação e construir sua autonomia para atuar com responsabilidade e sensibilidade frente às necessidades humanas.

## **REFERÊNCIAS**

- BARBOSA, R. B., Costa, J. S., Cardoso, P. J., & Scrivano, I. (2024). Construindo uma Psicologia (brasileira): Crepop, Interseccionalidade e Prática em Políticas Públicas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 44(spe), 1-16.
- GUARESCHI, N. M. de F. et al. (2009). A formação em Psicologia e o profissional da Saúde para o SUS (Sistema Único de Saúde). *Arq. bras. psicol.*, 61(3), 35-45.
- LUCKESI, C. C. (2011) *Avaliação da aprendizagem*: componente do ato pedagógico (24a ed.). Cortez.
- MOUKACHAR, M. B. (2013). *Psicologia da Educação nas Licenciaturas: Considerações sobre uma didática clínica*. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais.

- SANTOS, A. C. dos, & Nóbrega, D. O. da. (2017). Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 515-528.
- SILVA, T. T. da. (2002). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo* (3a ed.). Autêntica Editora.

## CAPÍTULO 6

---

# FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO DOCENTE DE PSICOLOGIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PELA FORMAÇÃO CONTINUADA

*Eveline Ermica Borges Yamassaki  
Letícia Maria Capelari Tobias Venâncio*

**A** formação de docentes para atuação na Educação Superior tem avançado nas discussões acadêmicas, principalmente diante dos desafios atuais, em ambientes educacionais cada vez mais diversos e dinâmicos. Nesse sentido, a qualidade da formação dos docentes da Educação Superior contribui diretamente para a qualidade do ensino ofertado aos novos profissionais que irão adentrar no mundo do trabalho.

Santos e Giasson (2019) destacam que um fator importante a ser considerado no campo da Educação Superior é que muitos docentes não tiveram formação específica para lecionar. São, em grande parte, bacharéis que, ao longo de suas formações iniciais, não tiveram contato com os componentes pedagógicos e as práticas de ensino ofertadas pela licenciatura.

Diante disso, após a iniciação à docência na Educação Superior, é comum que incertezas e inseguranças cerquem esses profissionais. Por isso, torna-se fundamental uma preocupação com a construção da formação docente ao longo da atuação profissional.

Vasconcellos e Bernardo (2016) discutem que a formação docente deve permitir a compreensão do processo de ensino e aprendizagem, mas não apenas capacitar o profissional para esse domínio técnico. É necessário que também o prepare para desenvolver competências críticas e colaborativas, tornando-o capaz de reconhecer a diversidade cultural e social do contexto em que atua. Com isso, o docente torna-se consciente da importância do seu fazer pedagógico na

formação de outros profissionais, desenvolvendo as competências e habilidades necessárias ao campo da docência.

Diante disso, torna-se necessário refletir sobre competências que devem ser desenvolvidas no campo da docência. Ao abordar essa temática, Imbernon (2006) pontua que se espera que o docente desenvolva suas habilidades e competências a partir de uma formação ética, política e científica, como consequência do seu profissionalismo.

Para Tozetto (2010), o saber é o que de fato legitima a profissão docente, sendo necessário, portanto, um compromisso com o ensino para o exercício da docência. Já Libâneo (2004) entende que as competências relacionadas ao ensino envolvem um conjunto de habilidades, capacidades, atitudes e qualidades que o docente mobiliza a partir dos conhecimentos teóricos e práticos adquiridos, os quais possibilitam o exercício qualificado da profissão.

Nesta perspectiva, é importante destacar que o Conselho Federal de Psicologia, como pontuado por Noronha (2003), desde a implementação da profissão no país, acompanha a qualidade do ensino ofertado nos cursos de Psicologia, desde a graduação até a formação continuada na pós-graduação (*lato e stricto sensu*).

Ainda assim, ao considerar a formação em Psicologia, observa-se que se aprende sobre diversas competências específicas para a atuação profissional como bacharel. No entanto, a maioria delas não se aplica ao campo da docência, o que gera dificuldades no ensino e na formação de novos profissionais. Tal dificuldade merece destaque, pois, como pontuado pela própria Noronha (2003), “o professor tem uma grande responsabilidade sobre a formação profissional. Espera-se que a excelência de sua própria formação gere aulas mais consistentes e uma formação mais sólida. Professores desatualizados ou pouco comprometidos tendem a oferecer formações desarticuladas dos avanços da área” (p. 170).

Essa dificuldade na formação docente, embora evidente na área da Psicologia, também se expressa em outras áreas da Educação Superior, especialmente no que se refere à inserção da pesquisa como componente estruturante da prática pedagógica.

Alves *et al.* (2017) pontuam que um dos desafios enfrentados pelos docentes da Educação Superior é o fato de que muitos tiveram contato com a pesquisa apenas ao ingressarem em programas de pós-graduação. Ou seja, a pesquisa esteve presente apenas em suas formações continuadas, sendo inexistente ou superficial durante a formação inicial.

Essa lacuna pode resultar em uma dicotomia entre ensino e pesquisa. Muitas vezes, o pouco contato com a investigação científica nos primeiros anos

de formação gera um docente que comprehende o ensino na Educação Superior, especialmente na graduação, como uma atividade de mera transmissão de conhecimento, sem a devida articulação com a teoria e a prática investigativa.

Assim, os docentes, ao ingressarem na Educação Superior, precisam desenvolver uma mudança na ideia de ensino, principalmente pautados por uma visão de professor como pesquisador, ligada à ideia de uma prática docente reflexiva. Desse modo, a pesquisa científica precisa ser vista também como uma ação que cabe ao docente, como um modo de pensar uma formação mais sólida de novos docentes, assim como dos demais profissionais das áreas.

A pesquisa científica deve estar presente não apenas nas formações continuadas, mas também na formação inicial, garantindo que todos os estudantes tenham acesso a um ensino reflexivo e equitativo, que incentive uma formação que vá além da formação inicial, atendendo às demandas contemporâneas.

Diante do exposto o presente trabalho tem o seguinte objetivo: analisar, por meio de uma revisão integrativa da literatura, as contribuições da formação continuada para o desenvolvimento de habilidades e competências na formação profissional de docentes de Psicologia.

## MÉTODO

Este estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa da literatura, conforme pontuado por Souza, Silva e Carvalho (2010), que definem esse tipo de revisão como um método de pesquisa que permite reunir, analisar e sintetizar os resultados de estudos já publicados sobre um determinado tema, de forma sistemática e ampliada. Esta revisão se mostrou adequada ao objetivo deste trabalho, ao possibilitar a análise crítica de publicações relevantes sobre a formação profissional de docentes de Psicologia, com foco no desenvolvimento de habilidades e competências por meio da formação continuada.

Para fins de alcançar o objetivo proposto, organização e aprofundamento temático, os dados encontrados foram sistematizados em três eixos analíticos: (1) formação do docente; (2) desenvolvimento de habilidades e competências no ensino superior; e (3) formação profissional do psicólogo.

Na base de dados, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). foram selecionados artigos científicos que atendiam aos seguintes critérios de inclusão: publicações originais com abordagem bibliográfica, sistemática ou etnográfica, que abordassem temas relacionados à formação docente, ensino superior, habilidades e competências ou formação profissional em Psicologia. O recorte temporal adotado foi de 10 anos, abrangendo o período de 2015 a 2025, com o objetivo de garantir a atualidade dos dados e dos debates analisados.

Os critérios de exclusão incluíram: artigos que não apresentavam relação com o tema proposto, textos indisponíveis na íntegra, duplicações nas bases de dados e publicações que, após leitura do resumo e/ou do texto completo, não atendiam aos objetivos desta revisão.

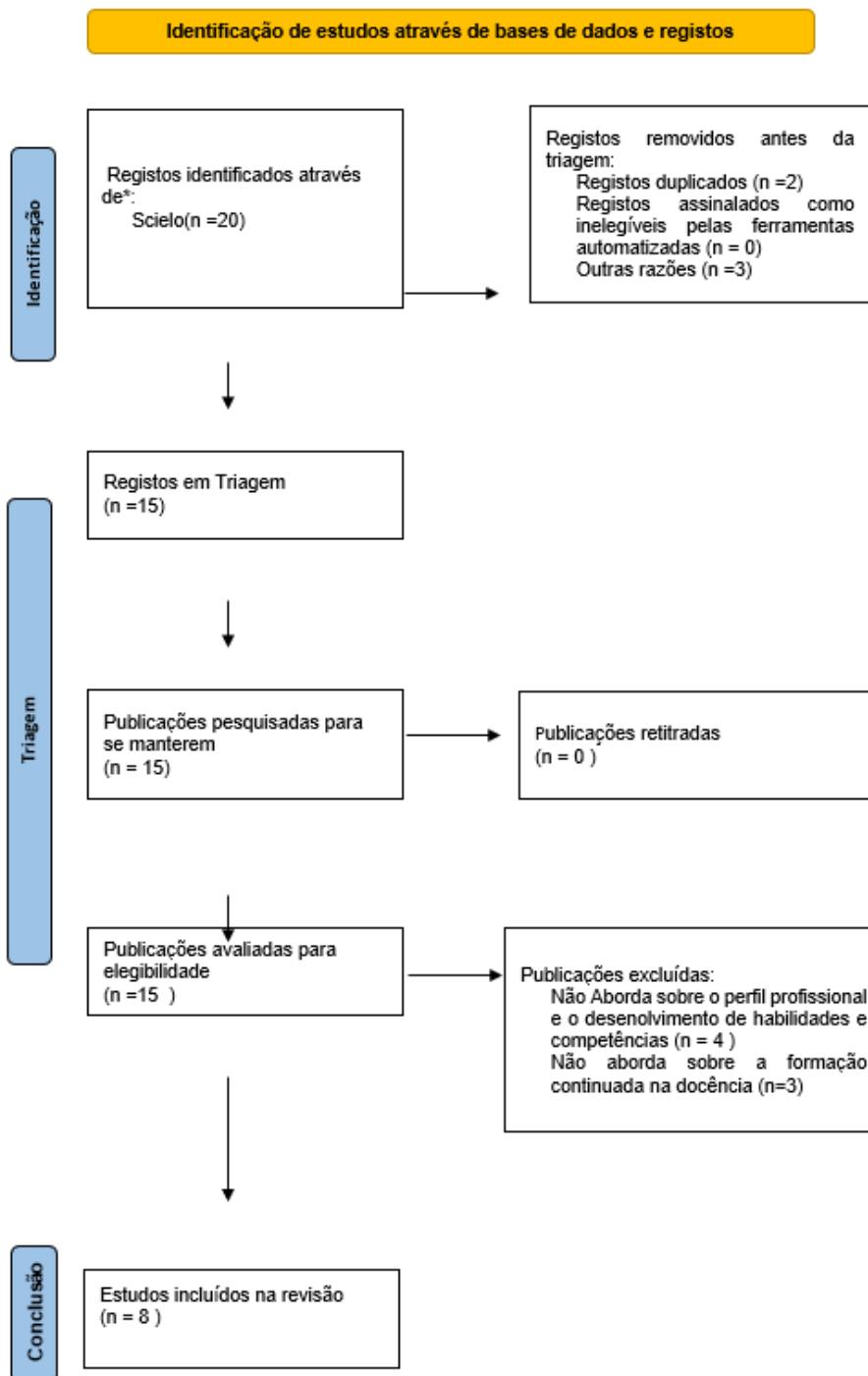
Este estudo se trata de uma revisão de literatura que abrange uma análise dividida por meio da delimitação de tema, no qual foi subdividido em três temas específicos, sendo: Formação do docente; Desenvolvimento de habilidades e competências no ensino superior; Formação profissional do psicólogo. Os artigos selecionados foram submetidos aos critérios de inclusão e exclusão, sendo o recorte temporal dos anos de 2015 a 2025.

A seleção dos estudos ocorreu em etapas. Inicialmente, foi realizada uma leitura exploratória dos títulos e resumos. Em seguida, os artigos potencialmente relevantes foram lidos na íntegra para verificar sua adequação aos critérios estabelecidos. Os estudos selecionados foram, então, organizados segundo os eixos temáticos definidos previamente, o que permitiu uma análise mais focada das contribuições de cada artigo à temática da pesquisa.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

O levantamento realizado proporcionou a organização da discussão em dois subtópicos conforme os principais eixos temáticos identificados na literatura: a) perfil profissional e o desenvolvimento de habilidades e competências e b) formação continuada e docência. Por meio disso foram selecionados 8 artigos para a revisão, sendo representado pelo fluxograma do Prisma ilustra todo processo de busca dos artigos, juntamente com a inclusão e exclusão dos estudos.

Figura 1. Fluxograma PRISMA de artigos selecionados para a revisão integrativa



## **PERFIL PROFISSIONAL E O DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

O desenvolvimento profissional se entrelaça a diversos aspectos, sendo eles relacionados com o perfil do profissional, interesse, habilidade e competências. Para compreender a ampliação de habilidades e competências, é necessário identificar como esses aspectos se articulam à construção da trajetória profissional, considerando as características pessoais e as especificidades do exercício docente.

Nesse sentido, Marinho-Araujo e Almeida (2016) pontuam que o desenvolvimento de competências permite considerar e articular teorias, métodos e experiências no mapeamento e na resolução dos problemas no cotidiano, sejam eles de natureza social ou profissional.

A formação profissional do psicólogo no Brasil tem como objetivos, segundo Araújo et al. (2016), atender às demandas da prática profissional; proporcionar aos estudantes um conjunto amplo e diversificado de conhecimentos, habilidades, atitudes e procedimentos que caracterizem a Psicologia como ciência e profissão; contribuir para o avanço científico; e estimular a construção de um saber e fazer genuinamente brasileiros. Assim, a formação se expande para além da graduação, sendo fortalecida por meio da formação continuada, que contribui para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias à atuação no campo da docência.

Borges e Souza (2023) destacam que, o Conselho Federal de Psicologia desde sua criação até os dias atuais, expõe a importância da formação do profissional, a valorização das práticas baseadas em evidências científicas e a atenção às demandas sociais. Isso evidencia a necessidade de atualização constante do profissional, considerando as transformações na carreira e na área de atuação. Dessa forma, o desenvolvimento do perfil profissional requer o aprimoramento contínuo de habilidades e competências, pois a atuação na docência exige constante renovação de saberes.

A definição de competência, Marinho-Araujo e Almeida (2016) é complexa e possui múltiplas dimensões, se aplicando a capacidade de aplicar o conhecimento de forma consciente. A competência passou a ser exposta como a capacidade e a ferramenta do sujeito atuar, passando a incluir o processo complexo de enfrentamento de uma realidade cultural e social, mutável e histórica, exigindo direcionamento para realização de escolhas e tomada de decisões.

## FORMAÇÃO CONTINUADA E DOCÊNCIA

A formação continuada surge como eixo fundamental para o fortalecimento da identidade docente, principalmente na área da Psicologia. Beato e Ferreira Neto (2016) e Borges e Souza (2023) apontam que o perfil do psicólogo que segue a carreira docente começa a ser delineado ainda na graduação, embora os cursos priorizem uma formação generalista, o que dificulta o desenvolvimento de habilidades voltadas especificamente ao ensino.

Diante disso, a construção da identidade do docente se estende por meio da formação continuada, visto que falar sobre a relação psicologia e docência em psicologia dentro de uma perspectiva crítica, visa a demarcar à docência em psicologia como profissão, com objeto e campo de atuação específica e de expansão curricular por meio da formação (Souza, 2014).

De tal modo, a inserção do profissional em programas de pós-graduação *stricto sensu* se configuram como uma importante fase para a formação pedagógica do professor universitário, visto que a formação continuada gera amplificação curricular e desenvolvimento de habilidade e competências do docente o qual possibilita a qualificação da prática docente. Dessa forma é válido compreender que a jornada profissional do docente é um constante movimento entre teoria e prática (Pereira, Loiola & Goldim, 2016; Marinho-Araujo & Almeida, 2016; Araújo, et al., 2016).

Souza (2014) destaca que é necessária uma movimentação curricular no campo da docência, de modo que o profissional seja preparado de forma ativa para o exercício do ensino. Nesse mesmo sentido, Borges e Souza (2023, p.03) destacam que o professor(a) deve desenvolver por meio da formação continuada alguns conhecimentos e práticas para atuação da docência que envolvam:

- Definir os objetivos explícitos ou implícitos, de forma ética, ideológica, filosóficas e política, que embasam a atuação docente;
- Transformar o saber científico em conjuntos formativos, que incluem reflexões e possuem objetivos educativos entre os alunos;
- Utilizar uma metodologia eficaz para investigação e desenvolvimento do ensino;
- Compreender que faz parte de um grupo em uma estrutura organizacional, no qual, se compartilha conhecimentos, valores, opiniões, crenças e práticas educativas;
- Estabelecer relações de interação social com os estudantes.

Além disso, Cavalcante (2019), ressalta que a formação continuada configura pilares fundamentais para a prática docente, visto que aspectos entre teoria e prática se atualizam de forma constante e direcionada. Martins (2020) complementa que diante de mudanças tecnológicas e prática a formação

continuada no âmbito docente auxilia ao profissional a explorar aspectos relacionados à transmissão de conhecimento de forma ativa e assertiva, abrindo possibilidade de atualizações para o profissional e para o educando que se beneficiam diretamente do aprimoramento do ensino.

Dessa forma, comprehende-se que a formação continuada e a ampliação curricular são elementos essenciais para a construção de saberes sólidos e direcionados, que respondam às exigências contemporâneas da atuação docente na Psicologia.

## **CONCLUSÃO**

Os dados localizados expõem que a construção do perfil docente dos cursos de Psicologia ocorre, com frequência, na prática em sala de aula ou por meio da formação continuada em cursos de pós-graduação. Esse cenário evidencia uma lacuna na formação inicial dos profissionais, especialmente no que diz respeito à inserção na pesquisa científica durante a graduação. A ausência desse componente compromete a articulação entre teoria e prática e fragiliza a atuação pedagógica na Educação Superior.

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta como um eixo estruturante, por oferecer aos docentes um arcabouço teórico e prático capaz de ampliar suas competências pedagógicas. Os estudos analisados reforçam que, por meio desse processo, os docentes desenvolvem habilidades que os qualificam não apenas como transmissores de conteúdo, mas como sujeitos ativos na mediação do conhecimento e na construção da aprendizagem crítica.

A revisão ainda mostra que a formação de docentes da área da Psicologia, de modo geral, não se diferencia substancialmente daquela observada em outras áreas da Educação Superior. Isso revela uma lacuna persistente na estrutura de formação docente no Brasil, marcada pela ausência de uma política formativa específica para professores do ensino superior, especialmente em áreas não licenciadas.

Dessa forma, a formação continuada assume papel essencial na trajetória docente, fortalecendo a identidade profissional, promovendo a articulação entre saberes científicos e pedagógicos, e qualificando a prática educativa. Reconhece-se, contudo, a necessidade de ampliar os espaços de formação pedagógica na graduação em Psicologia, a fim de proporcionar uma preparação mais sólida e integrada à prática docente.

Recomenda-se, portanto, que futuros estudos explorem experiências de formação docente em Psicologia que ocorram ainda na graduação, bem como analisem políticas institucionais de apoio ao desenvolvimento profissional contínuo. Tais investigações poderão contribuir para a consolidação de práticas

formativas mais eficazes e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino superior.

Além disso, ressalta-se que a valorização da formação continuada precisa estar acompanhada de políticas institucionais que incentivem a participação dos docentes em cursos de aperfeiçoamento, grupos de pesquisa e espaços coletivos de troca pedagógica. É necessário compreender que investir na qualificação docente, especialmente em áreas como a Psicologia, não é apenas uma responsabilidade individual, mas um compromisso coletivo das instituições formadoras e das instâncias reguladoras da educação superior. Fortalecer a formação docente é, portanto, fortalecer a qualidade do ensino e contribuir para a construção de práticas educativas mais críticas, reflexivas e socialmente comprometidas.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. C. S., Lima, D. M. A., & Silva, M. J. (2017). O papel da pesquisa na formação do professor do Ensino Superior: Desafios e possibilidades. *Anais do IV Congresso Nacional de Educação – CONEDU*. Realize.
- ARAÚJO, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 102-111.
- BEATO, M. S. D. F., & Ferreira Neto, J. L. (2016). Graduation In Psychology At One Public University And Its Repercussions On Competences Of The Work In Public Policies. *Psicologia em Revista*, 22(2), 516-536.
- BORGES, E. E., & Souza, F. M. S. (2023). Competências do profissional de psicologia para atuação no âmbito docente. *Educação e Fronteiras*, e023025-e023025.
- CAVALCANTE, L. D. A. (2019). *Formação continuada em Psicologia Escolar*: (re)configurando sentidos na prática profissional. Tese de doutorado (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília.
- FINELLI, L. A. C. F., Freitas, S. R., & Cavalcanti, R. L. (2015). Docência em avaliação psicológica: A formação no Brasil. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 12, 29-34.
- IMBERNÓN, F. (2006). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e incerteza* (6a. ed.). Cortez.
- LIBÂNEO, J. C. (2004). *Organização e gestão da escola: Teoria e prática* (5a. ed.). Alternativa.
- MARINHO-ARAUJO, C. M., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria*

e Pesquisa, 32(spe), e32ne212.

MARTINS, A. L. D. C. F. (2020). A Formação continuada do professor nas TICs. *Revista Psicologia & Saberes*, 9(16), 118-135.

MODELSKI, D., Giraffa, L. M., & Casartelli, A. D. O. (2019). Tecnologias digitais, formação docente e práticas pedagógicas. *Educação e Pesquisa*, 45, e180201.

NORONHA, A. P. P. (2003). Docentes de psicologia: formação profissional. *Estudos de Psicologia*, 8, 169-173.

PEREIRA, L. M. R., Loiola, E., & Gondim, S. M. G. (2016). Aprendizagem de competências, suporte à transferência de aprendizagem e desempenho docente: evidências de validação de escala e teste de relações. *Organizações & Sociedade*, 23(78), 438-459.

SANTOS, F. M. B., & Giasson, F. F. (2019). Docência no ensino superior: Formação, iniciação e desenvolvimento profissional docente. *Revista Pemo*, 1(1), 1-12.

SOUZA, M. T., Silva, M. D., & Carvalho, R. (2010). Revisão integrativa: o que é e como fazer. *Einstein*, 8(1), 102-106.

SOUZA, V. L. T. D. (2014). A constituição identitária do professor de psicologia: quem forma o formador?. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 64-82.

TOZETTO, S. S. (2010). Trabalho docente e suas relações com o saber. Em: S. S. Tozetto (Org.), *Trabalho docente: Saberes e práticas* (pp. 21-51). CRV.

VASCONCELLOS, K. R. T., & Bernardo, E. S. (2016). Profissionalização docente: Reflexões e perspectivas no Brasil. *Educação & Formação*, 1(2), 208-222.

## CAPÍTULO 7

---

### PERCEPÇÃO DE ESTUDANTES DO CURSO DE PSICOLOGIA QUANTO À ANSIEDADE NO PERÍODO DE PROVAS

*Eloísa Luana Bouzizo  
Denise de Matos Manoel Souza*

**A**nsiedade pode ser definida como um sistema complexo que é manifestado através de respostas cognitivas, afetivas, fisiológicas e comportamentais. Ela é ativada mediante eventos ou circunstâncias que são considerados aversivos, uma vez que são percebidos como acontecimentos imprevisíveis, incontroláveis, com capacidade de serem até mesmo uma ameaça aos interesses vitais de um indivíduo (Clark & Beck, 2012). Dessa forma, sentir ansiedade é uma reação natural de qualquer ser humano, servindo como um sinal de alerta.

Segundo Dumas (2011), a ansiedade passa a ser patológica, caso seja constante e intensa, provocando reações extremas e ocasionando prováveis prejuízos na qualidade de vida da pessoa como um todo. A pesquisa em literatura não indica motivos exatos para os transtornos ansiosos, sendo possível verificar que sua ocorrência vem de inúmeras causas como psicológicas, químicas, genéticas, entre outras, que colaboram para o surgimento da ansiedade (Fernandes et al., 2017).

O contexto acadêmico representa uma fase de importância na vida de um estudante, sendo um período de mudanças, no âmbito pessoal, social ou familiar (Vizzotto, Jesus & Martins, 2017). Nessa perspectiva, a partir da entrada em uma universidade, acontecem muitas transformações, como novas responsabilidades e mudanças de hábitos. Os universitários, frequentemente, desenvolvem atividades acadêmicas que integram os requisitos das disciplinas, situações como dias de provas, apresentações de trabalhos orais, atividades avaliativas, estágios curriculares, entre outros.

A transição experimentada por indivíduos como introdução e adaptação à faculdade, além da época anterior da formatura, podem ser constatados como situações ameaçadoras que conseguem interferir em partes da cognição, como o desenvolvimento da aquisição de conhecimento e, até mesmo, a uma diminuição

na capacidade de concentração e atenção do sujeito, dificultando o processo de obtenção de habilidades (Ferreira *et al.*, 2009).

Oliveira e Santos (2006) definem desempenho acadêmico como a habilidade do estudante em conservar e apresentar o que foi adquirido na aprendizagem. Perante o exposto, o acadêmico será avaliado em relação ao seu grau de conhecimento aprendido e rendimento alcançado ao longo da graduação para mensurar seu desempenho. O estudo de Andrade e Pires (2020), realizado com estudantes dos cursos de graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), apontou níveis altos de ansiedade e, em determinados casos, apareceram “o tempo todo”, prejudicando o rendimento desses alunos.

Carvalho *et al.* (2015) citam que, entre os estudantes, os sintomas psicológicos da ansiedade englobam sentimentos de nervosismo antes da aula, ataques de pânico, lapsos de memória durante avaliações, sensação de impotência ao realizar trabalhos acadêmicos e falta de interesse em disciplinas desafiadoras. Os sintomas fisiológicos, por outro lado, incluem palmas das mãos frias ou suadas, nervosismo, aumento da frequência cardíaca e respiratória, além de dores de estômago.

Segundo Lantyer *et al.* (2016), a ansiedade, quando experimentada em determinados níveis, pode impulsionar o desempenho, no entanto, ao atingir uma intensidade excessiva, deixa de ser um fator de proteção e começa a afetar negativamente o indivíduo e seu bem-estar. A pesquisa conduzida por Medeiros e Bittencourt (2017) revelou uma alta prevalência de ansiedade entre universitários, especialmente entre as pessoas do sexo feminino, que se destacaram em comparação aos do sexo masculino. O estudo de Andrade e Pires (2020), também constata que as mulheres exibem níveis mais altos de ansiedade.

Para Silva *et al.* (2022), estudantes ansiosos com as provas manifestam preocupação com as consequências de não terem um bom desempenho em avaliações importantes, bem como constrangimento decorrente de uma eventual falha. Nesse sentido, comprehende-se que a ansiedade, durante o período de provas, é comum entre os universitários. De acordo com a pesquisa realizada por Fragelli (2015), foi observado que 67% dos estudantes demonstraram um nível de ansiedade capaz de resultar em desempenho inferior em avaliações e 44% dos discursos foram identificados termos como: “insegurança”, “nervosismo” e “ansiedade”. Dessa forma, os números fornecidos destacam que uma parcela significativa dos alunos aponta níveis de ansiedade que podem prejudicar seu desempenho acadêmico.

Um estudo conduzido com acadêmicos de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada, por meio de um questionário semiestruturado, certificou-se que eles consideram que a ansiedade é capaz de provocar dificuldades diante da concentração durante a prova, além de prejudicar o desempenho (Lara, 2019). Nesse contexto, os resultados indicam que esses estudantes reconhecem a

capacidade da ansiedade de gerar dificuldades na concentração durante as provas, bem como de prejudicar o desempenho acadêmico.

Lira e Cavalcanti (2022) evidenciaram a importância de realizar mais pesquisas nesta área, a fim de aprofundar as informações acerca da ansiedade dos estudantes na presença das avaliações. Diante de estudos na literatura, observa-se a lacuna existente na exploração sobre a temática de ansiedade em acadêmicos, motivando a pesquisa com ênfase na percepção dos acadêmicos do curso de Psicologia quanto à ansiedade no período de provas. Uma vez que, é importante compreender e abordar questões relacionadas à saúde mental nessa fase da vida.

Além disso, uma pesquisa aplicada para esse público é apropriada para contribuir nas orientações políticas e programas de suporte à saúde mental nas universidades, proporcionando um ambiente mais saudável para os acadêmicos. Nesse sentido, o objetivo geral deste estudo consistiu em verificar a percepção quanto à ansiedade de provas de estudantes do curso de Psicologia em uma instituição privada do Mato Grosso do Sul. De forma mais específica, buscou-se: (1) caracterizar o perfil dos acadêmicos que participarão da pesquisa; (2) analisar as percepções dos acadêmicos diante das provas; e (3) relacionar o período que os universitários estudam com a ansiedade.

## MATERIAIS E MÉTODO

### PARTICIPANTES

A amostra deste estudo foi composta por 30 acadêmicos do segundo semestre do Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN), distribuídos igualmente entre os períodos diurno e noturno, com 15 participantes em cada turno. A seleção dos participantes seguiu uma amostragem por conveniência (não probabilística) que ocorre devido a disponibilidade e facilidade de localizar os elementos para compor a amostra (Fonseca; Martins, 2012). Assim, a amostragem não foi aleatória e sim intencional.

### INSTRUMENTOS

Para a coleta de dados, foram utilizados dois instrumentos: o questionário sociodemográfico, elaborado especificamente para este estudo, e o Inventário de Ansiedade frente a Provas (IAP), desenvolvido e validado no cenário brasileiro por Karino e Laros (2014). O questionário sociodemográfico foi composto por questões que incluíam variáveis padrão (sexo, idade, estado civil e situação econômica) e outras que poderiam influenciar na ansiedade (emprego e presença de filhos).

O Inventário de Ansiedade frente a Provas (IAP) é um instrumento que avalia quatro dimensões da ansiedade: preocupação, emoção, distração e

confiança, com um total de 35 itens. A pontuação de cada item varia de 1 a 4, conforme a intensidade da experiência relatada. Os escores para preocupação, emoção e distração seguem a escala direta, enquanto a pontuação para confiança é invertida, uma vez que a confiança está inversamente relacionada à ansiedade. Dessa forma, o IAP permite uma avaliação detalhada dos fatores emocionais e cognitivos envolvidos na ansiedade diante das provas.

## PROCEDIMENTOS

Inicialmente, a pesquisa foi submetida à análise do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Grande Dourados (UNIGRAN), sendo aprovada posteriormente sob o protocolo CEP/UNIGRAN/82879024.3.0000.5159.

A coleta de dados foi realizada de forma presencial, onde a pesquisadora apresentou os objetivos do estudo, explicou os procedimentos e discutiu os aspectos éticos. A identificação dos participantes foi feita exclusivamente por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), garantindo o anonimato ao desativar a coleta de endereços via Google Formulários. Após assinarem o TCLE, os participantes preencheram o questionário sociodemográfico e o Inventário de Ansiedade frente a Provas (IAP) por meio de links disponibilizados via QR Codes. Os dados foram posteriormente analisados, compartilhados com os participantes e divulgados em publicações e eventos científicos.

## TRATAMENTO DOS DADOS

A análise, especialmente para definir as características dos participantes do estudo, foi conduzida por meio da aplicação de técnicas de estatística descritiva. Através do programa Jamovi, na versão 2.4 (The Jamovi Project, 2023), foi efetuada uma análise com o teste T de Student para comparar a variável sexo com o Total da escala de ansiedade, enquanto a ANOVA foi empregada para verificar diferenças significativas entre a variável moradia e a variável Total novamente. Além disso, uma análise comparou a ansiedade entre os grupos de estudantes dos períodos diurno e noturno.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nesta seção, apresenta-se a análise dos dados coletados na pesquisa, iniciando com a caracterização do perfil demográfico e socioeconômico dos participantes. Na Tabela são exibidas as principais características dos estudantes, como sexo, idade, estado civil, situação econômica, entre outras, que são essenciais para contextualizar a percepção dos acadêmicos sobre a ansiedade frente às provas.

**Tabela 1. Distribuição demográfica e socioeconômica da amostra.**

Variável	Categoria	Frequência	Porcentagem (%)
<b>Sexo</b>	Feminino	25	83,30%
	Masculino	5	16,70%
<b>Idade</b>	18 anos	14	46,70%
	19 anos	9	30,00%
	20 anos	3	10,00%
	21 anos	2	6,70%
	22 anos	1	3,30%
	28 anos	1	3,30%
<b>Estado Civil</b>	Solteiro(a)	28	93,30%
	Casado(a)/Vive junto	2	6,70%
<b>Possui Filhos</b>	Não	30	100,00%
<b>Situação Econômica</b>	Baixa	5	16,70%
	Média	25	83,30%
<b>Trabalha atualmente</b>	Sim	18	60,00%
	Não	12	40,00%
<b>Moradia Atual</b>	Reside em Dourados apenas para fins de estudo	4	13,30%
	Reside em Dourados com a família	10	33,30%
	Viaja de outra cidade para estudar em Dourados	16	53,30%

A análise do perfil da amostra indicou que a maioria dos participantes são mulheres (83,3%) e jovens com idades entre 18 e 19 anos (76,7%). Lhullier (2013) aponta que cerca de 89% das pessoas formadas em Psicologia são mulheres, o que reflete a maior inclinação feminina para essa área. Ao comparar os resultados com os de Medeiros e Bittencourt (2017), que também investigaram estudantes de uma faculdade particular, observa-se semelhanças no perfil demográfico. Nesse estudo, 71,8% dos estudantes estavam empregados e 49,1% eram solteiros. Resultados semelhantes foram encontrados nesta pesquisa, na qual 60% dos participantes estavam empregados e 93,3% se declararam solteiros, evidenciando padrões comuns entre as duas amostras.

Todos os participantes afirmaram não ter filhos, o que pode refletir o perfil característico de estudantes em fase inicial da vida acadêmica, com menos responsabilidades familiares. Em relação à situação econômica, 83,3% se classificaram como de renda média e 16,7% como de baixa renda. Quanto à moradia, 53,3% dos participantes viajam de outras cidades para estudar, 33,3% residem com suas famílias e 13,3% moram em Dourados exclusivamente para fins acadêmicos.

Com base na pontuação atribuída às respostas no inventário, o escore máximo possível seria 140 pontos, representando o nível mais elevado de ansiedade, enquanto o escore mínimo seria de 35 pontos, correspondente ao nível mais baixo. A média entre esses dois valores é de 87,5 pontos, representando o ponto médio da escala. Quanto às dimensões do inventário, na Tabela 2 são reunidas essas informações.

**Tabela 2. Estatísticas descritivas das dimensões de ansiedade.**

Dimensão	Média	Desvio Padrão	Mínimo	Máximo
Preocupação	28,73	7,88	11	40
Emoção	31,16	10,30	15	52
Distração	14,46	5,23	6	24
Confiança	15,93	3,48	6	20

Na Tabela 2 são apresentadas as estatísticas descritivas das quatro dimensões de ansiedade: Preocupação, Emoção, Distração e Confiança. A soma das médias dessas dimensões resulta em uma pontuação média geral de 90,28 pontos. Esse valor está ligeiramente acima da média central de 87,5 pontos, sugerindo que, de maneira geral, os participantes apresentam uma ansiedade moderada. A dimensão de Emoção apresentou a média mais alta (31,16), o que indica que os estudantes tendem a experimentar emoções intensas em relação ao contexto de provas. Além disso, a análise dos desvios padrão dessa dimensão e da Preocupação, mostra que a intensidade da ansiedade varia de forma considerável entre os indivíduos. Indicando que, enquanto alguns participantes apresentam níveis elevados de ansiedade, outros se revelam menos afetados emocionalmente.

Em contrapartida, as dimensões de Distração (14,46) e Confiança (15,93) apresentaram médias mais baixas, o que está em consonância com os resultados obtidos na pesquisa de Fogaça *et al.* (2022). A dimensão de Confiança, especificamente, possui uma característica particular devido à pontuação inversa atribuída aos seus itens. Isso significa que uma menor pontuação nessa dimensão, reflete uma maior sensação de segurança e tranquilidade frente às provas, o que resulta em uma menor ansiedade.

O resultado médio de 15,93 para a dimensão de Confiança indica que os participantes apresentam níveis de confiança relativamente abaixo do esperado, o que sugere que não se sentem completamente seguros quanto à sua preparação ou desempenho. Esse fator está relacionado a um nível mais elevado de ansiedade nesta dimensão.

Ao comparar com os dados de Silvia *et al.* (2020), que encontraram médias de 29 pontos na dimensão Preocupação, 31 em Emoção, 16 na dimensão Distração e 12 na Confiança, observa-se que os resultados da amostra estudada são, em grande parte, compatíveis com os achados dessa pesquisa, especialmente nas dimensões de Preocupação e Emoção, cujas médias se mostraram

praticamente idênticas. Como mencionado, a média de Confiança observada neste estudo foi de 15,93, significativamente mais alta do que 12, o que indica que os participantes desta amostra apresentaram níveis de confiança inferiores aos de Silvia *et al.* (2020). Quanto à Distração, a média foi ligeiramente inferior (14,46 contra 16), o que sugere que os participantes se sentem um pouco menos distraídos. Na Tabela 3 apresenta-se as médias das dimensões do IAP por gênero, evidenciando as diferenças de média entre os grupos feminino e masculino.

**Tabela 3. Médias das dimensões do IAP por gênero.**

Dimensão	Feminino – Média	Masculino – Média
Preocupação	31,16	16,6
Emoção	33,4	20
Distração	15,48	9,4
Confiança	16,88	11,2

A análise dessas médias por gênero revelou que as mulheres apresentam níveis de ansiedade significativamente mais elevados em contextos de avaliação, com uma média de 96,92 pontos no IAP, enquanto os homens obtiveram uma média de 57,2 pontos. No entanto, o teste T para amostras independentes não revelou uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ( $p = 0,438$ ), sugerindo que a diferença observada poderia ser devido ao acaso. Essa discrepância pode ser explicada pelo tamanho limitado da amostra ( $n = 30$ ), que talvez tenha reduzido o poder do teste para detectar diferenças reais.

Embora o teste estatístico não tenha identificado uma diferença significativa, os achados estão alinhados com estudos anteriores, como os de Medeiros e Bittencourt (2017) e Andrade e Pires (2020), que também identificaram uma tendência das mulheres a apresentarem índices mais altos de ansiedade.

Quando analisados os efeitos da variável moradia sobre os níveis de ansiedade, a ANOVA revelou uma diferença marginalmente significativa entre os grupos, com um valor de  $p = 0,040$ . Ainda que, os resultados sinalizem que os estudantes que viajam diariamente para estudar tendem a apresentar níveis mais elevados de ansiedade, essa diferença não alcançou a margem de significância de 0,05. Especificamente, as análises post hoc de Tukey mostraram uma diferença marginal entre o grupo que mora em Dourados apenas para estudar e o grupo que mora com a família ( $p = 0,082$ ), bem como entre o grupo que mora com a família e o grupo que viaja todos os dias ( $p = 0,073$ ). Esses resultados sugerem que o estresse relacionado ao deslocamento diário pode ter um impacto adicional sobre a ansiedade dos estudantes, possivelmente devido ao tempo do trajeto e à pressão extra de conciliar os compromissos acadêmicos com o deslocamento.

Esses achados são consistentes com os resultados de Cerchiari, Caetano e Faccenda (2005), que apontam que a convivência com a família pode

proporcionar benefícios ao bem-estar psicológico dos estudantes universitários. Contudo, a ausência de significância estatística nas diferenças entre os grupos de moradia na presente pesquisa, limita a capacidade de confirmar essas conclusões.

A análise do período de estudo (diurno e noturno), também realizada por meio de um teste T para amostras independentes, não revelou diferenças significativas entre os níveis de ansiedade dos estudantes dos dois períodos, com um valor de  $p = 0,438$ . Isso sugere que, no contexto desta amostra, o horário de estudo não é um fator relevante para os níveis de ansiedade, o que pode indicar que outras variáveis, como o volume de conteúdo, a preparação para as provas ou fatores pessoais dos estudantes, têm mais influência sobre a ansiedade do que o horário em que o curso é realizado.

Em contraste, Grolli, Wagner e Dalbosco (2017) obtiveram resultados distintos, indicando que os estudantes do turno noturno apresentaram níveis mais elevados de sintomas de ansiedade e depressão em comparação com aqueles que estudavam no turno diurno. Esses dados sugerem que, em outros contextos ou amostras, o horário de estudo pode ter uma relação mais significativa com o bem-estar emocional dos estudantes.

Essas informações, embora relevantes, devem ser interpretadas com cautela devido ao tamanho reduzido da amostra, o que limita a generalização dos resultados. A ausência de significância em alguns dos testes, especialmente em relação ao sexo e ao período de estudo, pode ser atribuída ao tamanho da amostra, como já destacado anteriormente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo principal verificar a percepção de estudantes do curso de Psicologia sobre a ansiedade de provas. Ao caracterizar o perfil dos participantes, observou-se que grande parte era composta por mulheres jovens, com idades entre 18 e 19 anos. A maioria dos participantes se declararam como tendo uma situação econômica de renda média, o que pode indicar um padrão socioeconômico comum entre os acadêmicos da instituição. Também foi possível perceber que muitos dos alunos já estavam envolvidos em alguma atividade profissional, o que influencia tanto a forma como vivenciam o estresse acadêmico quanto a ansiedade que a avaliação pode causar.

Os resultados da pesquisa indicaram que os estudantes apresentaram níveis moderados de ansiedade em relação às provas, com destaque para as dimensões “Emoção” e “Preocupação”, que apresentaram as médias mais elevadas. A pesquisa também constatou que, apesar da maior presença de mulheres na amostra e da possível tendência de elas apresentarem índices mais altos de ansiedade, a análise estatística não indicou uma diferença significativa entre os

sexos, sugerindo que outros fatores podem influenciar essa condição. Além disso, observou-se uma possível relação entre o tipo de moradia e os níveis de ansiedade, com os estudantes que viajam para estudar apresentando maiores índices de ansiedade. Embora essa diferença tenha se mostrado marginalmente significativa, os resultados não permitiram concluir de forma definitiva que a convivência familiar ou o deslocamento diário impactam diretamente os níveis de ansiedade, indicando que outras variáveis podem estar influenciando essa relação.

Outro aspecto relevante foi a análise do período de estudo, que não mostrou diferença significativa nos níveis de ansiedade entre os estudantes dos turnos diurno e noturno. Isso sugere que, para a amostra investigada, o horário das aulas pode não ser um fator determinante na variação da ansiedade. As limitações desta pesquisa incluem o tamanho reduzido da amostra, que compromete a generalização dos resultados. Além disso, a pesquisa se concentrou apenas em uma instituição específica, o que reduz a abrangência dos achados. Para pesquisas futuras, recomenda-se a ampliação da amostra e explorar com mais profundidade os fatores pessoais e acadêmicos que influenciam a ansiedade, como a gestão do tempo e as estratégias de enfrentamento adotadas pelos estudantes.

Os dados evidenciaram a importância de monitorar os níveis de ansiedade em estudantes universitários. Sugere-se que políticas institucionais ofereçam apoio psicológico e promovam estratégias de enfrentamento que possam ser implementadas, visando melhorar a saúde mental dos acadêmicos e, consequentemente, sua permanência no ensino superior.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, A. M., & Pires, E. U. (2020). Avaliação dos níveis de ansiedade dos estudantes da UFRJ. *Trabalho (En)Cena*, 5(1), 248-268.
- CARVALHO, E. A. et al. (2015). Índice de ansiedade em universitários ingressantes e concluintes de uma instituição de ensino superior. *Ciência, Cuidado e Saúde*, 14(3), 1290-1298.
- CERCHIARI, E. A. N., Caetano, D., & Faccenda, O. (2005). Prevalência de transtornos mentais menores em estudantes universitários. *Estudos de psicologia*, 10, 413-420.
- CLARK, D. A., & Beck, A.T. (2012). *Terapia cognitiva para os transtornos de ansiedade: ciência e prática*. Artmed.
- DUMAS, J. E. (2011). *Psicopatologia da infância e da adolescência*. (3a. ed.). Artmed.
- FERNANDES, M. A. et al. (2017). Transtornos de ansiedade: vivências de usuários de um ambulatório especializado em saúde mental. *Rev. enferm. UFPE on line*, 11(10), 3836-3844.
- FERREIRA, C. L. et al. (2009). Universidade, contexto ansiogênico? Avaliação de traço e estado de ansiedade em estudantes do ciclo básico. *Ciência & Saúde Coletiva*, 14(3), 973-981.

- FOGAÇA, F. F. S. *et al.* (2022). Avaliando ansiedade e habilidades sociais de universitários durante a pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 11(14), e292111436137-e292111436137.
- FONSECA, J. S., & Martins, G. A. (2012). *Curso de estatística*. (6a ed.). Atlas.
- FRAGELLI, R. R. (2015). Trezentos: Aprendizagem colaborativa como uma alternativa ao problema da ansiedade em provas. *Revista Eletrônica Gestão & Saúde*, 6(2), 860-872.
- GROLLI, V., Wagner, M. F., & Dalbosco, S. N. P. (2017). Sintomas depressivos e de ansiedade em adolescentes do ensino médio. *Revista de Psicologia da IMED*, 9(1), 87-103.
- KARINO, C. A., & Laros, J. A. (2014). Ansiedade em situações de provas. *Psico-USF*, 19(1), 23-36.
- LANTYER, A. D. S. *et al.* (2016). Ansiedade e Qualidade de Vida entre Estudantes Universitários Ingressantes: Avaliação e Intervenção. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 18(2), 4-19.
- LARA, J. A. (2019). *Ansiedade e depressão em situação de prova: um estudo sobre desempenho acadêmico com alunos de psicologia*. Monografia (Psicologia). Faculdade de Educação e Meio Ambiente, Ariquemes.
- LHULLIER, L. A. (2013). *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, psicologia e trabalho*. Conselho Federal de Psicologia, 2013.
- LIRA, M. C. L., & Cavalcanti, J. P. N. (2022). *Ansiedade nos estudantes diante das avaliações e atendimento às expectativas*. Trabalho de conclusão de curso (Química). Instituto Federal de Pernambuco, Campus Ipojuca.
- MEDEIROS, P. P., & Bittencourt, F. O. (2017). Fatores Associados à Ansiedade em Estudantes de uma Faculdade Particular. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 10(33), 43-55.
- OLIVEIRA, K. L., & Santos, A. A. A. (2006). Compreensão de textos e desempenho acadêmico. *Psic: revista da Votor Editora*, 7(1), 19-27.
- SILVA, P. G. N. *et al.* (2022). Ansiedade cognitiva de provas em universitários do Brasil: o papel das variáveis sociodemográficas e traços de personalidade. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 8(1), 1-17.
- SILVA, S. N. M *et al.* (2020). Avaliação do transtorno de ansiedade generalizada em uma escola do ensino médio de Belém-PA. Em: L. H. A. Castro, F. V. C., & T. T. Pereira (Orgs.), *Política, Planejamento e Gestão em Saúde*. (volume 3) (pp. 78-88). Atena Editora.
- THE JAMOVI PROJECT *Jamovi*. Versão 2.4. 2023. Disponível em: <https://www.jamovi.org>. Acesso em: 17 nov. 2024.
- VIZZOTTO, M. M., Jesus, S. N. D., & Martins, A. C. (2017). Saudades de casa: indicativos de depressão, ansiedade, qualidade de vida e adaptação de estudantes universitários. *Revista Psicologia e Saúde*, 9(1), 59-73.

## CAPÍTULO 8

---

# ATENDIMENTO ONLINE NAS UNIVERSIDADES E NAS CLÍNICAS-ESCOLA DE PSICOLOGIA: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

*Ana Paula Bessa da Silva*

*Luziane de Fátima Kirchner*

**A**pandemia da COVID-19 impactou de forma significativa o ensino de Psicologia e os serviços de saúde mental ofertados pelas universidades brasileiras, evidenciando a urgência de adaptações curriculares e metodológicas para assegurar a continuidade da formação profissional. Nas clínicas-escola, espaços que conciliam a aprendizagem prática supervisionada com a oferta de atendimento psicológico à comunidade, o cenário foi particularmente desafiador, pois a legislação vigente e os regulamentos de estágio eram majoritariamente orientados para atividades presenciais (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018). Nesse contexto, tornou-se necessário buscar alternativas que conciliassem as exigências éticas e técnicas da profissão com a manutenção das práticas formativas, ainda que em formato remoto, por meio do atendimento online.

A reestruturação das atividades exigiu respostas rápidas das instituições de ensino superior, que precisaram adotar protocolos compatíveis com a Resolução CFP nº 11/2018 e normativas complementares publicadas durante o período pandêmico (CFP, 2020; CFP & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia [ABEP], 2020). Essas diretrizes, além de autorizarem a oferta de serviços psicológicos mediados por tecnologias de informação e comunicação, orientaram ajustes pedagógicos e éticos essenciais para a manutenção da qualidade formativa, estabelecendo parâmetros claros de supervisão e segurança de dados, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019) e recomendações internacionais (American Psychological Association [APA], 2013).

No cenário nacional, estudos indicam que, quando devidamente estruturado, o atendimento online em psicologia é capaz de manter a qualidade

da relação terapêutica e ampliar o acesso da população aos serviços de saúde mental (Silva *et al.*, 2022). Entretanto, a ausência do contato presencial ainda é percebida por parte dos profissionais como um possível limitador ao desenvolvimento de competências clínicas, sobretudo no que se refere à leitura de sinais não verbais e à condução de intervenções complexas (Cosenza, 2021; Silva 2023). Esse contexto reforça a relevância da adoção de estratégias complementares, como simulações virtuais, supervisões síncronas e estudos de caso, para garantir o alcance dos objetivos formativos estabelecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2019).

No Brasil, a consolidação dos atendimentos online em psicologia não ocorreu de forma isolada. Em paralelo às mudanças curriculares, as universidades precisaram regulamentar a prática do atendimento online nas clínicas-escola e nos serviços de apoio psicológico institucional. Esse movimento funcionou como campo experimental para modelos híbridos de atendimento, que demonstraram potencial de ampliar o alcance geográfico e a flexibilidade da assistência, mas também revelaram limitações relacionadas à observação de aspectos não verbais e ao manejo da confidencialidade em ambiente digital (Cosenza, 2021).

Essa dimensão prática, que será aprofundada no tópico 3, é fundamental para compreender o impacto do atendimento online tanto na formação de futuros psicólogos quanto no atendimento à comunidade. A análise desses casos permite identificar elementos que podem ser incorporados permanentemente às rotinas das clínicas-escola, alinhando a atuação acadêmica às demandas sociais contemporâneas e às inovações tecnológicas em saúde mental.

## **DESCRIÇÃO DE PLANOS DE ENSINO NAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS**

A análise dos planos de ensino é fundamental para compreender como os cursos de Psicologia estruturam a formação de competências exigidas para a prática profissional. Esses documentos operacionalizam o currículo ao detalhar objetivos, conteúdos, metodologias, recursos e critérios de avaliação de cada disciplina. No caso da Psicologia, a Diretriz Curricular Nacional de 2004 (Brasil, 2004) foi a referência normativa durante a pandemia de COVID-19, enquanto a versão atual, de 2023 (Brasil, 2023), traz atualizações que reforçam a necessidade de considerar as mudanças sociais e tecnológicas no processo formativo. Nesse contexto, a inclusão de conteúdos sobre tecnologias da informação e comunicação, protocolos de segurança e ética digital, nos planos de ensino, mostra como as instituições respondem às demandas contemporâneas da profissão e buscam adequar-se às diretrizes nacionais.

Para esta análise, foram selecionadas universidades brasileiras que disponibilizavam publicamente, até fevereiro de 2025, seus Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e planos de ensino atualizados. A escolha das instituições considerou tanto a acessibilidade dos documentos em seus portais institucionais quanto a presença explícita ou implícita de conteúdos relacionados à prática psicológica online. As informações foram obtidas por meio de busca direta nos sites oficiais das universidades, a partir da leitura das ementas das disciplinas e, quando disponíveis, das descrições completas dos planos de ensino.

Os resultados indicam variações significativas na forma como o tema é incorporado. Algumas instituições criaram disciplinas específicas para abordar o atendimento mediado por tecnologia; outras optaram por incluir módulos sobre telepsicologia em disciplinas já existentes, preservando sua estrutura original, mas ampliando o escopo de atuação do estudante.

**Tabela 1. Disciplinas de Atendimento Online nas Universidades Brasileiras.**

Universidade	Disciplina	Ano	Ementa
Universidade de Brasília (UnB)	Tópicos Especiais em Psicoterapia (PCL0051): Atendimento Psicológico Online em Tempos de Pandemia	2020	Conteúdo variável na área de psicoterapia. Estudo crítico de tópicos e questões em psicoterapia. Análise aprofundada da literatura referente ao conteúdo selecionado. Elaboração de trabalho empírico ou clínico em psicoterapia.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Núcleo 1.1: Atendimento online e novas tecnologias na Psicologia	2020	Visa capacitar o aluno para utilização dos recursos das TICs nas práticas do psicólogo: o atendimento online, uso de softwares, videogames e outros recursos digitais. Promove, por meio de estágio, experimentação e análise reflexiva sobre as possibilidades e limites da intervenção psicológica nos ambientes online. Reflete sobre os impactos das TICs nas práticas da Psicologia.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Atendimentos online e o online nos atendimentos presenciais	2020	Destaca a inserção da Psicologia no movimento da evolução tecnológica. Propõe a avaliação crítica dos limites, possibilidades e questões éticas e metodológicas envolvidas nos atendimentos online.
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	Estágio Supervisionado	2020	Permite reflexão sobre as interfaces entre Psicologia e TICs. Proporciona compreensão crítica do uso das TICs e seus desdobramentos, bem como contato prático com modalidades de serviços psicológicos mediados por computadores e internet.
Universidade de São Paulo (USP)	Psicoterapia Online – Desafios, Limites e Possibilidades (PSC603)	2019	Disciplina voltada à reflexão crítica sobre o impacto das tecnologias digitais na clínica psicológica. Objetiva oferecer ferramentas para prática em Psicologia online, promover trocas entre alunos e consolidar conhecimento científico sobre a temática.

Nota. Informações extraídas das ementas publicadas nos portais institucionais das universidades.

A análise dos planos de ensino revelou diferentes formas de inserção da temática da terapia online na formação. Na Universidade de Brasília (UnB), em 2020, a disciplina “Tópicos Especiais em Psicoterapia” contemplou o conteúdo “Atendimento Psicológico Online em Tempos de Pandemia”, com proposta de estudo crítico da literatura, elaboração de trabalho empírico e análise clínica. Já na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), também em 2020, a integração das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) ocorreu de maneira mais ampla e sistemática.

Além da disciplina específica “Atendimento online e novas tecnologias na Psicologia”, voltada para capacitação prática e análise reflexiva do uso de recursos digitais, a universidade incluiu discussões sobre “atendimentos online e o online nos atendimentos presenciais” e experiências de aplicação no “Estágio Supervisionado”, evidenciando uma abordagem transversal entre teoria e prática. Na Universidade de São Paulo (USP), a disciplina “Psicoterapia Online – Desafios, Limites e Possibilidades”, ofertada em 2019, já antecipava a regulamentação brasileira de 2018 sobre atendimentos mediados por TICs, buscando oferecer ferramentas introdutórias, espaço de troca entre estudantes e reflexão crítica sobre o impacto do digital na clínica psicológica.

A comparação entre as três instituições evidencia distintas estratégias curriculares. Enquanto a USP foi pioneira ao oferecer disciplina dedicada antes da pandemia, a UnB respondeu de forma pontual ao contexto emergencial de 2020, e a PUC-SP incorporou múltiplas frentes de discussão e prática, indicando maior investimento institucional na formação digital. Apesar dessas iniciativas, a dificuldade em localizar planos de ensino completos e atualizados mostra que ainda são poucas as universidades que assumem de forma explícita a preocupação com a temática, o que limita a consolidação da terapia online nos currículos de Psicologia no Brasil.

## **PRÁTICA DO ATENDIMENTO ONLINE NAS UNIVERSIDADES**

A prática do atendimento psicológico online nas universidades brasileiras ganhou relevância a partir da pandemia de COVID-19, quando as clínicas-escola precisaram adaptar-se rapidamente às restrições de contato presencial. Mais do que uma solução emergencial, essa modalidade passou a integrar a formação acadêmica como oportunidade de desenvolver competências digitais, éticas e técnicas alinhadas às Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2011; Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2018).

Para identificar e descrever as experiências de atendimento online nas universidades, realizou-se um levantamento documental e exploratório

entre junho e agosto de 2025, consultando exclusivamente fontes públicas e verificáveis. Foram acessados os sites institucionais e páginas oficiais das clínicas-escola de universidades federais, estaduais e privadas, bem como artigos científicos e relatórios acadêmicos que descrevessem as práticas adotadas. O critério de inclusão considerou instituições que divulgassem informações atualizadas sobre a oferta de atendimento remoto (exclusivo, híbrido ou complementar), especificando modalidade, público-alvo e forma de supervisão.

A implementação do atendimento online exigiu a superação de desafios de ordem técnica, ética e pedagógica. Do ponto de vista técnico, foi necessário garantir infraestrutura adequada, plataformas seguras e suporte tecnológico para docentes e discentes (Cosenza, 2021). No âmbito ético, destacaram-se as questões de sigilo, consentimento informado e adequação das intervenções ao ambiente virtual, conforme regulamentações do CFP (2018, 2020). Pedagogicamente, houve a necessidade de capacitar supervisores e estagiários para lidar com a comunicação mediada por tecnologia, adaptar técnicas clínicas e desenvolver habilidades de manejo em contextos digitais, o que exigiu a elaboração de estratégias inovadoras no estágio curricular em Psicologia durante a pandemia (Pala & Accetta, 2021).

No Brasil, algumas universidades se destacaram na consolidação dessa prática, oferecendo serviços de acolhimento, plantão psicológico, psicoterapia individual ou em grupo e triagem online. A seguir, apresenta-se um recorte ilustrativo das instituições que disponibilizam informações claras e acessíveis sobre seus atendimentos remotos.

**Tabela 2. Universidades Brasileiras com Atendimento Psicológico Online.**

Instituição de Ensino	Modalidade de atendimento online	Público-alvo	Informações/Observações + Link de acesso
Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	Psicoterapia individual e em grupo, telepsicoeducação	Adultos e adolescentes	Supervisão remota; protocolos adaptados para TICs; agendamento via formulário online. Link: <a href="https://www.ufjf.br/projetospsicologia/">https://www.ufjf.br/projetospsicologia/</a>
Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA)	Psicoterapia breve e atendimento emergencial	Adultos	Atendimento via plataforma institucional; treinamento prévio para estagiários; supervisão síncrona. Link: <a href="https://www.ufcspa.edu.br/clinica-escola">https://www.ufcspa.edu.br/clinica-escola</a>
Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	Grupos de apoio online	Comunidade acadêmica	Foco em saúde mental no contexto universitário; encontros semanais; inscrição via e-mail institucional. Link: <a href="https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-anteriores-dci/item/5610-servicos-de-apoio-psicologico">https://www.unifesp.br/reitoria/dci/noticias-anteriores-dci/item/5610-servicos-de-apoio-psicologico</a>

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	Triagem e encaminhamento online	Comunidade interna e externa	Atendimento prioritário para demandas de ansiedade e depressão; agendamento online. Link: <a href="https://www.ufrgs.br/atenciaopsicologica/">https://www.ufrgs.br/atenciaopsicologica/</a>
Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Triagem e acolhimento com possibilidade de adaptação para formato remoto	Comunidade interna e externa	Agendamento prévio via telefone ou presencial; direcionamento para psicoterapia quando necessário. Link: <a href="https://www.ufba.br/atendimento-psicologico">https://www.ufba.br/atendimento-psicologico</a>
Universidade de São Paulo (USP)	Acolhimento e atendimento psicológico online	Comunidade interna e externa	Atendimentos supervisionados; inscrição via formulário online do Instituto de Psicologia. Link: <a href="https://www.ip.usp.br/site/atendimento-psicologico-online/">https://www.ip.usp.br/site/atendimento-psicologico-online/</a>
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	Atendimento remoto supervisionado	Comunidade interna e externa	Retomada dos atendimentos durante a pandemia; supervisão acadêmica; agendamento via e-mail. Link: <a href="https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/clinica-escola-de-psicologia-da-ufpb-retoma-atendimentos-remotos">https://www.ufpb.br/ufpb/contents/noticias/clinica-escola-de-psicologia-da-ufpb-retoma-atendimentos-remotos</a>
Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)	Plantão psicológico remoto	Comunidade interna e externa	Atendimento imediato para demandas emergenciais; inscrição por formulário online; retorno rápido. Link: <a href="https://www.puc-campinas.edu.br/plantao-psicologico-remoto/">https://www.puc-campinas.edu.br/plantao-psicologico-remoto/</a>
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)	Plantão psicológico online para graduandos	Graduandos	Atendimento gratuito; foco no bem-estar emocional de graduandos; inscrição via formulário eletrônico. Link: <a href="https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/plantao-psicologico-gratuito-para-graduandos">https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/plantao-psicologico-gratuito-para-graduandos</a>
UniBrasil Centro Universitário	Acolhimento psicológico online	Não especificado	Escuta qualificada e direcionamento para acompanhamento psicológico; inscrição via formulário online. Link: <a href="https://www.unibrasil.com.br/acolhimento-psicologico-online/">https://www.unibrasil.com.br/acolhimento-psicologico-online/</a>

Nota. Informações extraídas dos portais institucionais das universidades.

A Tabela 2 mostra que as universidades oferecem modalidades variadas de atendimento psicológico online. Na UFJF, por exemplo, há psicoterapia individual e em grupo, além de telepsicoeducação voltada para adultos e adolescentes. Já a UFCSPA disponibiliza psicoterapia breve e atendimentos emergenciais para adultos, utilizando plataforma institucional e supervisão síncrona. A UNIFESP organiza grupos de apoio online para a comunidade acadêmica, enquanto a

UFRGS concentra sua atuação em triagem e encaminhamento, priorizando casos de ansiedade e depressão. A UFBA também adota triagem e acolhimento, com possibilidade de adaptação para o formato remoto.

Na USP, os atendimentos online contemplam acolhimento e acompanhamento psicológico supervisionado, direcionados à comunidade interna e externa. A UFPB retomou seus serviços de forma remota durante a pandemia, mantendo supervisão acadêmica e agendamento via e-mail. A PUC-Campinas implementou plantão psicológico remoto, com retorno rápido para situações emergenciais. Na UFRB, o plantão psicológico online foi voltado especialmente aos graduandos, e o UniBrasil oferece acolhimento psicológico online com escuta e encaminhamento para acompanhamento quando necessário.

De modo geral, a tabela evidencia que as modalidades de atendimento online são diversificadas, incluindo psicoterapia individual e em grupo, triagem, plantões e grupos de apoio. Observa-se também que a maior parte das universidades atende tanto a comunidade interna quanto a externa, embora algumas tenham público mais restrito, como graduandos ou a comunidade acadêmica. Quanto ao acesso, predominam inscrições por formulário eletrônico ou e-mail institucional, e em vários casos há menção explícita à supervisão dos atendimentos. Em contrapartida, algumas informações aparecem incompletas, como a ausência de definição clara do público-alvo no caso do UniBrasil. Esses dados permitem compreender que as instituições estruturaram seus serviços de formas distintas, o que evidencia avanços, mas também a ausência de padronização no atendimento psicológico online oferecido pelas clínicas-escola.

## DISCUSSÃO

A oferta de disciplinas voltadas ao atendimento psicológico online ainda é incipiente nas universidades brasileiras. A análise evidenciou que, embora o Conselho Federal de Psicologia tenha regulamentado o atendimento online em psicologia desde a Resolução CFP nº 11/2018, a incorporação desse conteúdo nos planos de ensino ocorreu de forma tardia e desigual. Muitas instituições só incluíram tópicos sobre a prática remota a partir de 2019 e, sobretudo, após 2020, quando a pandemia de COVID-19 tornou os atendimentos remotos inadiáveis (CFP, 2018; CFP, 2020).

Esse atraso produziu lacunas na formação: estudantes precisaram aprender rapidamente a lidar com tecnologias clínicas sem preparo prévio, o que gerou improvisos pedagógicos e desafios para professores e supervisores.

Em algumas universidades, como USP, UFRGS, UFBA e UFPB, surgiram disciplinas e protocolos específicos sobre telepsicologia; em outras, o tema permaneceu restrito a menções pontuais, sem padronização. Outro ponto crítico é a heterogeneidade curricular: algumas universidades incluem conteúdos teóricos sobre ética digital e segurança da informação, enquanto outras se limitam a tópicos dispersos. Além disso, a ausência de estágios supervisionados específicos compromete a formação prática, considerando que a experiência clínica é determinante para o desenvolvimento de competências.

Do ponto de vista ético e regulatório, o alinhamento às normativas do CFP e à Lei Geral de Proteção de Dados (Lei nº 13.709/2018) mostrou-se indispensável. Sigilo, consentimento informado e proteção de dados foram desafios recorrentes, mas a supervisão acadêmica se revelou essencial para garantir qualidade e segurança nos atendimentos.

Portanto, a discussão aponta que a consolidação da telepsicologia no ensino superior depende da superação de lacunas curriculares, da padronização nacional de conteúdos e da ampliação das experiências supervisionadas, de modo a preparar psicólogos para atuar de forma crítica e ética em contextos digitais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo identificou avanços e desafios na consolidação do atendimento psicológico online nas universidades e clínicas-escola de Psicologia no Brasil. Embora a regulamentação pelo CFP (2018; 2020) tenha legitimado a prática, a incorporação nos currículos ainda ocorre de maneira desigual e fragmentada.

As experiências analisadas revelam um cenário de heterogeneidade: algumas instituições investiram em disciplinas específicas e protocolos claros, enquanto outras realizaram apenas adaptações temporárias. Essa diversidade de abordagens mostra avanços importantes, mas também evidencia a necessidade de maior uniformidade.

Conclui-se que a telepsicologia deve ser compreendida como recurso permanente e não apenas emergencial. Recomenda-se a criação de disciplinas próprias sobre telepsicologia, a integração de práticas supervisionadas no formato online, o investimento em infraestrutura tecnológica acessível a estudantes e usuários e o desenvolvimento de pesquisas longitudinais que avaliem o impacto dessa formação na atuação profissional.

Assim, a consolidação da telepsicologia nos cursos de Psicologia exige políticas institucionais claras e compromisso acadêmico com a inovação, de

forma a garantir uma formação ética, crítica e inclusiva, alinhada às demandas contemporâneas de cuidado em saúde mental.

## REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA (ABEP). (2020). *Nota técnica sobre estágios e práticas de Psicologia durante a pandemia de COVID-19*. ABEP.
- BRASIL. (2004). Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. (2011). Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. *Conselho Nacional de Educação*.
- BRASIL. (2019). Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2019. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. *Conselho Nacional de Educação*.
- BRASIL. (2023). Resolução CNE/CES nº 2, de 19 de abril de 2023. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União*.
- BRASIL. (2018). Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018. Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD). *Diário Oficial da União*.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2018). *Resolução CFP nº 11, de 11 de maio de 2018*. Regulamenta a prestação de serviços psicológicos realizados por meios de tecnologias da informação e da comunicação. CFP.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. (2020). *Resolução CFP nº 4, de 26 de março de 2020*. Dispõe sobre serviços psicológicos prestados por TICs durante a pandemia da COVID-19. CFP.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, & ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO DE PSICOLOGIA. (2020). *Nota técnica conjunta sobre estágio e práticas psicológicas remotas em tempos de pandemia*. CFP & ABEP.
- COSENZA, S. (2021). Formação em Psicologia e práticas de teleatendimento: Desafios para a clínica e para a supervisão. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41(spe), e236539.
- PALA, Á. C. da S., & Accetta, M. F. de F. (2021). Estratégias no estágio curricular em Psicologia durante a pandemia: caminhos até a proposta nacional. *Research, Society and Development*, 10(4), e12642113464.
- SILVA, N. H. L. P. da, & Antúnez, A. E. A. (2023). Psicoterapia mediada por tecnologias digitais: Estudo fenomenológico longitudinal. *Estudos de*

*Psicologia*, 40, e230014.

SILVA, T. J., Oliveira, D. R., & Ramos, L. H. (2022). Qualidade da relação terapêutica em atendimentos online durante a pandemia. *Psicologia USP*, 33, e210047.

## CAPÍTULO 9

---

# RELATO DE EXPERIÊNCIA ACADÊMICA NO ESTÁGIO CLÍNICO SUPERVISIONADO: RODA TERAPÊUTICA, UMA ESTRATÉGIA DE ACOLHIMENTO AO SOFRIMENTO E AMPLIAÇÃO DE SER E ESTAR NO MUNDO

*Lis Damasceno de Oliveira Fernandes  
Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota*

O presente capítulo contempla os resultados de um estudo do tipo relato de experiência (RE) realizado durante o estágio obrigatório para a conclusão do curso de Psicologia e obtenção do título de Bacharel em Psicologia. O estágio clínico teve embasamento teórico e metodológico da Abordagem Gestáltica. Foi realizado no período de fevereiro a maio de 2025, nas instalações da Clínica-Escola de Psicologia do Centro Universitário UNIGRAN CAPITAL, no campus de Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

De acordo com Mussi et al. (2021) o relato de experiência é uma modalidade de redação crítica-reflexiva que se baseia no registro de experiências vivenciadas em diversos contextos como pesquisa, ensino, projeto de extensão e outros. Assim, pretende descrever uma experiência ou intervenção específica, com o objetivo de compartilhar conhecimento prático ou situações experienciadas no âmbito acadêmico/profissional que tenha benefícios para a comunidade científica.

A Clínica-Escola de Psicologia do Centro Universitário UNIGRAN CAPITAL exerce uma função social ao possibilitar à população em situação de vulnerabilidade socioeconômica acesso ao atendimento psicológico gratuito, tendo como critérios adotados para o atendimento dos(as) usuários(as): ter baixa renda e idade a partir de 4 anos. Para ser atendido(a) nela o(a) usuário(a) passa por uma triagem a ser agendada via ligação telefônica ou Whatsapp. Em seguida, o cadastro fica registrado no banco de dados da secretaria da Clínica-Escola, e a pessoa será chamada conforme a disponibilidade para atendimento.

Cabe ressaltar que, os serviços<sup>1</sup> oferecidos pela Clínica-Escola, à comunidade, têm como pressuposto o ensino e a formação profissional em Psicologia. Para tanto, possibilita que os alunos apliquem as técnicas psicológicas aprendidas ao longo da graduação, desenvolvendo as habilidades e a postura profissional pertinentes à Psicologia. Em razão disso, todos os atendimentos são realizados pelas(os) estagiárias(os) de acordo com as disciplinas a serem cursadas (Estágios Básicos e Estágios Específicos), sob supervisão de um(a) docente e estão amparados pela legislação que rege a profissão.

A crescente demanda, contemporânea, por atendimento psicológico abriu a possibilidade de pensar novos caminhos para a atuação terapêutica. Em resposta a esse cenário, em 2025, a professora doutora Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota, propôs a coordenação da Clínica-Escola um projeto que visava a implementação de um grupo terapêutico. A psicoterapia na modalidade de grupo permitiria, simultaneamente, atender a demanda reprimida e possibilitar as(os) acadêmicas(os) a vivência de outras modalidades de atendimento psicológico para além do atendimento clínico individual tradicional. Dessa necessidade emergiu, então, a Roda Terapêutica, uma modalidade de trabalho terapêutico que consiste no estabelecimento de um espaço coletivo de escuta, acolhimento, partilha e reflexão das questões que vem gerando sofrimento psíquico, em um ambiente seguro, propício para o diálogo e o autocuidado.

Os encontros da Roda Terapêutica ocorreram no período de 07 de março a 30 de maio de 2025, totalizando 10 encontros, com periodicidade semanal (sexta-feira), cada um com duração aproximada de 1h30min (das 08h às 09h30min). Tivemos no total a participação de 06 pessoas no grupo. E ainda, semanalmente, foram realizadas supervisões, com o objetivo de orientar e dar suporte à estagiária no que diz ao aspecto teórico-metodológico. Mesmo nos dias em que a supervisora participou do grupo, como o objetivo de implementar o projeto, as supervisões ocorreram.

Dessa feita, o presente capítulo objetivou apresentar o processo de implementação de uma primeira experiência com grupos terapêuticos realizados nas dependências da Clínica-Escola de Psicologia do Centro Universitário UNIGRAN CAPITAL. Para tanto, ao longo do texto será apresentado o processo de constituição da Roda Terapêutica, a conexão com aspectos teóricos-conceituais da abordagem gestáltica e as principais contribuições dessa experiência para a formação do profissional em Psicologia.

---

1 As modalidades de atendimentos oferecidos pela Clínica Escola de Psicologia incluem: aconselhamento Psicológico, avaliação psicológica, psicoterapia, orientação profissional e ações da clínica ampliada na comunidade.

## RODA TERAPÊUTICA: CAMINHOS DE UMA EXPERIÊNCIA DE CAMPO EM GRUPO TERAPÊUTICO

A criação da Roda Terapêutica surgiu, com o objetivo de agregar e atender duas demandas da Clínica-Escola de Psicologia do Centro Universitário UNIGRAN CAPITAL, a saber: dar suporte para as pessoas que relataram alguma experiência suicida - ideação ou tentativas de suicídio e ainda, dar conta de um numero reprimido de pessoas na fila de espera para serem atendidas. Considerando, que a estagiária, Lis Fernandes, já vinha realizando estudos a respeito da temática do suicídio, a professora supervisora do estágio juntamente com a coordenadora da Clínica-Escola verificaram a possibilidade de iniciarmos um trabalho na modalidade em grupo, com a finalidade de atender uma demanda reprimida e dar celeridade ao atendimento de pessoas que estivessem vivenciando sofrimento em decorrência de experiências suicidas (ideação ou tentativa).

Dessa forma, a equipe da Clínica-Escola separou aproximadamente 35 pastas de usuários(as) com essa demanda. As quais foram analisadas pela estagiária a fim de traçar um perfil mínimo dos participantes (idade, gênero, queixa principal, ter passado por uma experiência suicida, tipo de serviço utilizado na clínica, disponibilidade de horário e urgência de atendimento). Com base nessa análise, optou-se pela realização de um grupo exclusivo para mulheres, tendo em vista, que dentre os possíveis participantes havia apenas um homem. Dessa análise, foi elaborada uma lista estabelecendo a prioridade de convite para participar da roda. Essa lista foi encaminhada para a equipe administrativa da Clínica-Escola a fim de que os contatos fossem estabelecidos.

Antes do contato com as possíveis participantes ser estabelecido, a estagiária juntamente com a professora supervisora e a equipe da Clínica-Escola organizaram os detalhes técnicos para organização do grupo. Considerando a disponibilidade e capacidade da sala, bem como, a disponibilidade de agenda da estagiária e da professora supervisora. Chegando a definição de que a Roda Terapêutica aconteceria nas sextas-feiras, das 8h às 9h30min e teria a capacidade de atender até 06 (seis) participantes. Também foi elaborado um texto para que a equipe da Clínica-Escola encaminhasse as informações necessárias para convidar as possíveis participantes via WhatsApp, conforme descrito a seguir:

*Aqui é da Clínica-Escola de Psicologia da UNIGRAN CAPITAL. Entramos em contato para informar que há uma vaga disponível para participação em nosso grupo terapêutico. Você teria interesse em participar?*

*Gostaríamos de informar que o grupo terapêutico é uma modalidade de trabalho realizado em grupo, facilitado por uma estagiária de Psicologia. Esse espaço oferece escuta, acolhimento e a oportunidade de compartilhar questões que possam estar gerando sofrimento psíquico. O grupo é um ambiente seguro, propício para o diálogo e o autocuidado, onde todos têm a chance de se expressar e, ao mesmo tempo, ouvir o que os outros têm a compartilhar.*

*É importante destacar que o atendimento é realizado em grupo, ou seja, não se trata de um atendimento individual. O objetivo é promover o bem-estar coletivo, por meio da troca de experiências e do apoio mútuo entre os participantes.*

*O início da roda está agendado para sexta 07/03 às 08h.*

*\* Endereço: Rua José Antônio, 1984, Vila Rosa Pires.*

Inicialmente a Roda Terapêutica foi pensada para atender na modalidade de psicoterapia em grupo, pessoas que estivessem vivenciando sofrimento em decorrência de experiências suicidas (ideação ou tentativa). Entretanto, a medida que os contatos foram sendo realizados, muitos dos possíveis participantes informaram a impossibilidade de participar. Foi quando, verificou-se não ser possível manter uma roda com a temática fechada em torno das experiências suicidas. Assim, optou-se por atender pessoas que estivessem vivenciando questões de sofrimento emocional de maneira ampla, dessa forma, foi possível formar o grupo.

Quanto aos aspectos metodológicos, a metodologia implementada para a Roda Terapêutica foi inspirada na Terapia Comunitária Integrativa (TCI)<sup>2</sup> que segundo Silva et al. (2020) objetiva criar vínculos e redes de solidariedade, resgatando a autoestima e empoderando as pessoas participantes. De acordo com os autores a realização das rodas, na TCI, envolve as seguintes etapas: 1. Acolhimento (boas vindas e espaço para partilha das inquietações e conquistas); 2. Escolha da inquietação (momento da votação em que será escolhido uma inquietação para ser trabalhada naquela roda); 3. Contextualização (os participantes fazem perguntas ao protagonista, ou seja, a pessoa que propôs a inquietação eleita pelo grupo, para compreender melhor a inquietação escolhida); 4. Partilha de experiência (o protagonista fica em *stand by*, o terapeuta lança a pergunta mote que vai gerar a reflexão do grupo, por exemplo: quem já viveu algo parecido e o que fez para superar?, em seguida o grupo inicia a partilha de experiências; 5. Finalização (encerramento, rituais de agregação e conotação positiva, agradecimento pela presença de todos); 6. Pós-roda (após a finalização da roda os terapeutas avaliam os resultados e as possibilidades de melhoria). Dessa maneira, ao elaborar o projeto da Roda Terapêutica e ao pensar os encontros buscamos ter como fundo esses direcionamentos.

Juntamente a isso, trouxemos todo o arcabouço teórico da Abordagem Gestáltica, ou seja, seu embasamento teórico-metodológico Humanista-Fenomenológico-Existencial, a fim de dar o suporte técnico ao processo das participantes da roda.

A Gestalt-terapia (GT), criada nos Estados Unidos, em 1951, é uma abordagem clínica psicológica resultante das reflexões e do trabalho realizado

---

<sup>2</sup> Criada em 1988, em Fortaleza-CE, Brasil, por Adalberto de Paula Barreto, médico, professor, doutor em psiquiatria, teologia e antropologia.

por Fritz Perls, Laura Perls, Paul Goodman e Ralf Hefferline. Sofreu influência de diversas correntes e teorias, como o Humanismo, a Fenomenologia, a Psicologia da Gestalt e a Psicanálise, sendo considerada segundo Lacerda (2016) “parte de uma perspectiva holística, global, do ser humano, e busca desenvolver o bem-estar, que encontra-se ligado à ideia de formação e plenitude do potencial humano” (p. 100).

Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2016) enfatizam que para os criadores da Gestalt-terapia, a clínica psicoterapêutica somente ocorre na relação social, pois é nela e por meio dela que “nós nos recriamos, sem deixarmos de ser o que sempre fomos” (p.13). Portanto, não existe uma separação entre o homem e o meio, de modo que a experiência pressupõe a existência de uma subjetividade intersubjetiva (conceito proposto por Hurssel<sup>3</sup>) manifesta por meio do contato que passa a ser entendido não apenas na dimensão tátil-fisiológica, mas numa dimensão temporal que surge no presente transiente, quando este é orientado por fundos de passado abrindo possibilidades de futuro. Logo, “(...) o contato se dá na superfície-fronteira no campo do organismo/ambiente” (Perls et. al., 1951/1997, p. 68) e representa um ajustamento criativo resultante dessa relação, ou seja, “contatar é ligar-se a algo diferente e, por conseguinte, transformar aquilo que até então vigia como nossa identidade no tempo” (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2016, p. 177).

Dentre uma direção escolhida para essa Roda Terapêutica adotamos o compartilhar como um dos elementos chaves. Segundo Oaklander (1980) e Cohn (1977) o partilhar de vivências das participantes permite, trocas de experiências, abertura de novas possibilidades para resolver questões pessoais a partir do que faz sentido para cada uma e ainda, permite um caminho para fluxo de *awareness*<sup>4</sup> por meio de reflexões, espaço para sentir e colocar a função de ato para agir ou treinar a ação. E ainda, utilizamos a noção de campo fenomenológico<sup>5</sup>, como

<sup>3</sup> Edmund Gustav Albrecht Husserl (1859-1938) foi um filósofo e matemático alemão fundador da fenomenologia. O pensamento de Husserl influenciou profundamente todo o cenário intelectual do século XX e XXI, incluindo a Psicologia.

<sup>4</sup> A *awareness* em Gestalt-terapia indica que a pessoa está consciente da sua experiência (Zinker, 2007). Para Muller-Granzotto e Muller-Granzotto, 2016, a *awareness* pode dar-se apenas “pelo contato, pelo sentir (sensação/percepção), pelo excitamento e pela formação da Gestalten” (p. 176). Logo, o fluxo de *awareness* relaciona-se àquilo que foi assimilado na experiência do contato por meio dos três processos intencionais (*awareness sensorial*, *awareness deliberada* e *awareness reflexiva*) na forma de um excitamento que atua em proveito da formação ou da destruição de uma “Gestalt”. (p. 31 e p. 42)

<sup>5</sup> O campo fenomenológico é entendido como a totalidade da experiência vivenciada no aqui-agora, inseparável da relação organismo-ambiente. Nessa perspectiva, a pessoa não é vista como uma entidade isolada, vez que um campo é um todo no qual as partes estão em relacionamento imediato reagindo e provocando reações simultaneamente umas às outras, assim a pessoa em seu espaço vital constitui um campo (Yontef, 1998).

uma leitura de configuração que se estabelece na medida que as participantes do grupo se apresentam<sup>6</sup>.

No que tange aos instrumentos e técnicas da Gestalt-terapia priorizou-se uma escuta acolhedora e ética, para dar lugar as falas, subjetividades e sofrimentos compartilhados. E ainda, em alguns momentos foi utilizado a psicoeducação, como forma de intervenção na medida que questões emergiram, no grupo, e mostraram a necessidade de um terapeuta que oferecesse um heterosuporte<sup>7</sup>. A psicoeducação foi utilizada como caminho para ajudar a dar direção e voz aos sentimentos e sofrimentos sem impor, um conhecimento ou ainda, um lugar da estagiária como alguém que sabe das participantes, mais do que elas mesmas.

Já para uma compreensão teórica-vivencial da estagiária no lugar de Gestalt-terapeuta foi utilizado a Teoria do Self como uma leitura do campo. Segundo Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012) a prática clínica pautada na teoria do self<sup>8</sup>, vincula as clínicas gestálticas às funções do self e possibilita pelos menos três formas distintas de analisar a experiência de contato, a saber: a ética (que

6 No que tange, a formação dos grupos Zinker (2007) afirma que a aglomeração de pessoas não constituiu a existência de um grupo. Segundo ele, o grupo é um todo, uma Gestalt cuja natureza é maior que a soma das partes, portanto, é um sistema único, com características e forças próprias, resultante do conglomerado de energias oriundas de seus membros, inter-relacionadas num padrão sistemático.

7 Em situações de sofrimento antropológico, o grande desafio do terapeuta é assegurar espaço e tempo seguros para que os pedidos de inclusão possam ocorrer e se desenvolver até encontrar uma nova representação que lhe possa servir, conforme escreve Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012), do ponto de vista ético o clínico é o analista das formas pelas quais outrem se manifesta; do ponto de vista político, ele é o terapeuta, o auxiliar na construção dos desejos com os quais os consultentes operam com outrem no campo do desejo; do ponto de vista antropológico, é o cuidador, o interlocutor solidário no compartilhamento dos sentimentos, dos valores, dos pensamentos e das instituições que constituem a identidade social do consultente e de seus grupos de referência. (p.127). Então, o terapeuta atuante na clínica antropológica atuará como um corpo auxiliar ouvindo e acolhendo os resquícios de representação que ainda estão ativos nos ajustamentos criativos de inclusão, auxiliando o sofredor a reconstruir não o que perdeu, mas uma mínima realidade de onde poderá formular de maneira mais clara suas necessidades e interesses, assegurando que a pessoa que está em sofrimento perceba esse suporte e possa ampliar um protagonismo do qual ela nunca desistiu, mas que nesse momento não lhe é possível exercer, e para tanto demanda o heterosuporte do terapeuta.

8 A Teoria do Self refere-se à descrição fenomenológica do campo formado no contato entre o Gestalt-terapeuta e o consultente. Logo, nas palavras de Perls; Hefferline; Goodman (1951/1997) “O self, o sistema de contatos, integra sempre funções perceptivo-proprioceptivas, funções motor-musculares e necessidade orgânicas. É consciente e orienta, agride e manipula, e sente emocionalmente a adequação entre ambiente e organismo.” (p. 179). O self não seria então uma estrutura psíquica fixa e rígida, mas sim o próprio “processo de figura/fundo em situações de contato” (Perls; Hefferline; Goodman, 1951/1997, p. 180), portanto, durante uma experiência o self se desdobra em até três funções: Id, Ato/ego e Personalidade, que se manifestam não dentro de uma linearidade cronológica, mas de maneira concomitante e com implicações entre si, possibilitando que de modo descriptivo, se tenha pelo menos três pontos de vistas distintos do processo de ajustamento criativo (Perls; Hefferline; Goodman, 1951/1997).

considera uma gênese); a antropológica (que considera os recursos sociais); e, a política (considera as formas de poder que definem o desejo). E ainda, convoca o gestalt-terapeuta a perceber a forma como a pessoa experiencia o fenômeno do sofrimento (*pathos*) e como ela demanda uma determinada postura do gestalt-terapeuta. Esse exercício, é fundamental para o Gestalt-terapeuta determinar/reconhecer qual será a clínica que está sendo figura no campo terapêutico. A esse respeito, é importante frisar que na Gestalt-terapia o diagnóstico é processual, feito de maneira intrínseca, podendo ser realizado somente no contato terapeuta-cliente. Dessa forma, o tipo de intervenção necessária vai ser orientada pelo apelo do consulente conforme o lugar que o Gestalt-terapeuta é convocado para ocupar, identificando assim apelos de ajustamentos aflitivos (clínica antropológica), psicóticos (clínica ética/psicose) e neuróticos (clínica da neurose/política). Trata-se, portanto, de “uma avaliação imediata, sensorial, atmosférica, pré-reflexiva e pré-verbal” (Francesetti, 2021, p. 52).

A clínica ética ou da psicose, engloba a vulnerabilidade da função Id que se relaciona a capacidade de retenção (de forma- hábitos) e repetição desse hábito, ou seja, sua reedição como orientação de nossa vida atual: sentimento (ou emoção) e das ações. A função Id é a sobrevivência anônima e não localizada (no espaço e no tempo da física) de nossos hábitos perceptivos e languageiros que, de maneira autônoma, instalam-se como fundo de nossos comportamentos, desencadeando neles um efeito de excitamento. Dessa forma, segundo Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012) estando essa função vulnerável nota-se que no consulente

as ações da função de ato (...) parecem desorientadas, como se não dispusessem de hábitos (motores e languageiros) que lhes fornecessem direção. (...) O contato conosco parece acometido de uma espécie de ‘rigidez (fixação)’, fazendo com que as pessoas recorram aos ajustamentos de busca de suplência à função id (p. 143).

Na clínica política (neurose ou dos ajustamentos evitativos), observa-se a vulnerabilidade da função de Ego/Ato que se relaciona aos atos intersubjetivos (relação) implementados por nossa motricidade no meio em que estivermos inseridos. Na clínica política o apego ao passado, a dúvida em relação ao presente e o medo do futuro são estratégias utilizadas pelo consulente para suspender o peso das demandas atuais oriundas dos dispositivos biopolíticos e das demandas de produção e consumo que geram efeito opressivo nas pessoas. Nessa clínica a função de ato perde o posto de articuladora do contato em proveito de outro agente fazendo com que a pessoa fique dividida entre o seu desejo e o desejo do outro social, ou seja, aquilo que eu quero e aquilo que o outro espera de mim (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2012, 2016). Tal

situação, provoca a neurose que se trata do conflito da ação, pois uma ação parece estar dividida, como se houvesse, para a função de ato, que ali pudesse agir, outro agente reconhecível apenas pela orientação inibitória que parece trazer do passado, fazendo com que o sujeito perca o controle da função ato em proveito de uma fisiologia secundária. Nas palavras de Perls, Hefferline & Goodman (1951/1997),

a neurose é a perda das funções de ego para fisiologia secundária sob a forma de hábitos inacessíveis (...) é a evitação do excitamento espontâneo e a limitação das excitações. É a persistência das atitudes sensoriais e motoras quando a situação não as justifica ou de fato quando não existe em absoluto nenhuma situação-contato (p. 235).

Na clínica da neurose os ajustamentos neuróticos/evitativos podem ser manifestados de diferentes formas, dependendo do momento no qual o processo de contato é interrompido pela inibição reprimida e de qual estratégia a função ego (enfraquecida pela inibição reprimida) se utilizará para dar conta da ansiedade. Na relação terapêutica o Gestalt-terapeuta perceberá uma tendência de manipulação do meio por parte do consulente e o pedido do consulente ao terapeuta variará de acordo com o tipo de ajustamento evitativo criado pelo consulente, assim na a) Confluência (a pessoa se mistura ao meio, não reconhecendo suas necessidades e vivendo em função do desejo do Outro): o pedido ao terapeuta é seja meu modelo; b) Introjeção (a pessoa baseia sua noção de certo ou errado considerando aspectos externos, justificando seus comportamentos com base na lei, norma social e na opinião de outras pessoas): o pedido ao clínico é seja minha lei; c) Projeção (a pessoa ocupa um estado de vigilância constante e postura acusatória aos outros para justificar suas ações): o pedido ao clínico é seja o meu réu; d) Retroflexão (a pessoa coloca-se na relação como sendo frágil, alguém que precisa de cuidados, tem comportamentos autodestrutivos): o pedido ao clínico será seja meu cuidador; e, e) Egotismo (pessoa coloca-se como centro da relação, tende a fugir da frustração pela abstração, sabe o que precisa ser feito, entretanto não age): o pedido ao clínico será seja o meu fã. (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2012, 2016)

Já a clínica antropológica, tem-se a vulnerabilidade da função Personalidade, que está relacionada a admissão do que somos, da nossa identidade, servindo de fundamento pelo qual poderíamos explicar nosso comportamento. Engloba todo o aprendizado que se repete, se reescreve no campo social, e que serve ao mesmo tempo como medida e parâmetro racional de valores éticos, morais, biográficos, institucionais ou de modos de conhecimento: científico, filosófico ou religioso. Nessa clínica o sofrimento se origina por motivos éticos (totalitarismo, estado de exceção), políticos (desejos em conflitos, há um desejo dominante,

dispositivos biopolítico de poder e saber) e antropológicos (luto, desastre), os sujeitos foram privados das representações sociais que constituem, para cada qual uma identidade. (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2016)

## **RODA TERAPÊUTICA: PROCESSO DE CRIAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO METODOLÓGICA AO PROCESSO DE AUTORIZAR-SE A SER “APENAS” MAESTRO (GESTALT-TERAPEUTA) DE UMA ORQUESTRA (GRUPO)**

Ao longo dos encontros terapêuticos, na Roda Terapêutica, percebeu-se que as participantes apresentavam sofrimentos que desvelavam ajustamentos ora da clínica antropológica ora da clínica da neurose. Apesar de várias participantes estarem realizando ajustamentos da clínica da neurose como a retroflexão, a confluência e, em alguns casos, o egotismo, não se usou a intervenção da frustração habilidosa<sup>9</sup>, pois, a finalidade maior do grupo era proporcionar um espaço de acolhimento, partilha e fala. Entretanto, em vários momentos, utilizou-se do recurso do desvio<sup>10</sup> junto com a psicoeducação para favorecer a ampliação do fluxo de *awareness* das participantes.

Com a finalidade de orientar as participantes foi elaborado um material informativo, entregue no primeiro encontro à cada uma das participantes, com explicações a respeito do funcionamento e a descrição da metodologia desenvolvida para a Roda Terapêutica, influenciada em partes pelas fases descritas pela TCI e ainda, pelo arcabouço teórico-metodológico das bases fenomenológica-existencial da GT.

No primeiro encontro da Roda Terapêutica a estagiária, ao entregar o material impresso, explicitou cada um dos passos e objetivos da roda: a) iniciando com um momento de acolhimento e sensibilização do corpo para se conectarem ao momento presente ao chegarem na roda; b) permitir que as participantes compartilhem de assuntos e temas que naquele dia queiram trazer, sem um

---

9 Intervenção terapêutica utilizada em ajustamentos evitativos característicos da clínica da neurose ocorre quando o terapeuta se nega a dar aquilo que o consultante lhe pede. Importante mencionar que não se trata de uma negação pela negação, a frustração habilidosa é uma técnica gestáltica que tem como finalidade a promoção da autonomia da função de ego do consultante, auxiliando-o a responsabilizar-se e sustentar as suas escolhas, vez que essa é a grande dificuldade dos consultentes que fazem ajustamentos da clínica da neurose. (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2012).

10 Intervenção que abre espaço para acolher o estranho, ou seja, o inesperado que surge na relação terapêutica (um riso inesperado, um choro fora de contexto, etc.). Apontar o desvio, ou seja, aquilo que foge do desejo do consultante, tem a finalidade de resgatar a pluralidade de perspectivas a partir das quais uma vulnerabilidade pode ser compreendida e transformada. Isso porque, em toda situação de contato, inclusive nas vulnerabilidades, existe sempre mais de uma forma de enxergar, posicionar-se e intervir. (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2012).

cronograma ou temas previamente escolhidos; c) uma votação democrática entre as participantes sobre dois ou três temas discutidos e trazidos para poderem aprofundarem nele, naquele encontro; d) reforçando a importância do sigilo, do poder da fala no processo terapêutico, a importância do não julgamento e de sempre falar de si, evitando, qualquer tipo de conselho e sermão, para que dessa forma a roda tivesse um ambiente de compartilhamento de experiências e ainda e) um contorno dado pela estagiária, quando necessário, aos assuntos em discussão com conhecimento científico e técnico orientados pelos fundamentos já descritos.

De modo geral, as demandas trazidas pelas participantes eram questões relacionadas a sobrecarga, luto, crises de ansiedade e uso de medicamentos, revelando um self em funcionamento que ora realizava ajustamentos criativos pertinentes a clínica da neurose ora ajustamentos da clínica antropológica.

Ao longo dos encontros buscou-se implementar a metodologia pensada inicialmente, contudo, a prática mostrou ser inviável, tendo em vista as ausências e assim, nos dias de pouco quórum, optou-se por possibilitar as participantes um espaço de fala livre no qual elas eram convidadas a trazer questões que estivessem mobilizando algum aspecto emocional naquele momento.

Pode-se afirmar que a assiduidade foi um dos grandes desafios para realização da Roda Terapêutica, apesar de termos alcançado o número esperado de 06 participantes, não foi possível manter a assiduidade esperada, pois algumas participantes vieram em apenas dois encontros e depois desistiram, outras participaram de mais encontros, porém com faltas recorrentes. Houve dias, 03 no total, que tivemos apenas uma participante presente.

Especificamente sobre isso, é importante relatar que houve uma flexibilização com relação a regra geral adotada pela Clínica-Escola de que após 02 faltas a pessoa tem seu processo encerrado. Considerando a especificidade do trabalho em grupo e por ser a primeira experiência de Roda Terapêutica da Clínica-Escola, optou-se por deixar livre a participação. Para garantir o vínculo com as participantes utilizou-se a estratégia de enviar uma mensagem no WhatsApp, conforme se vê a seguir: “Olá (Fulana), sentimos sua falta nossa última Roda Terapêutica. Fica o convite para você participar na próxima roda que acontecerá na sexta-feira. Um abraço e até lá.”

Quanto a esse aspecto, da assiduidade, fica a reflexão para, em ações futuras, viabilizar outras estratégias, talvez, a de adotar a regra geral da Clínica-Escola, para verificar se há um engajamento maior. Há de se pensar também a respeito da formação do vínculo terapêutico com a estagiária e as outras participantes do grupo bem como a implicação pessoal de cada participante com seu processo terapêutico, uma vez que, as pessoas, por um senso comum, mantêm

a ideia de que o sucesso da terapia se dê somente no atendimento individual, desconsiderando assim os benefícios que o grupo proporciona. Além disso, faz-se necessário considerar uma análise sobre o imaginário social a respeito da psicologia e psicoterapia, como um recurso à Saúde Mental que gera uma certa vergonha no(a) usuário(a), pois ir ao psicólogo ou aos dispositivos de saúde mental permanece associado a ideia de “loucura”. Isso ficou evidenciado na fala das participantes da Roda Terapêutica ao se referirem às suas experiências junto ao CAPS (Centro de Atenção Psicossocial). Em seu discurso percebia-se a angústia de serem consideradas loucas em razão das suas vivências e sintomas, uma das participantes relatou: - Deus me livre, ter que ficar lá naquele lugar, onde fica todo mundo babando! (SIC).

Por ser um trabalho realizado em grupo, as intervenções, de cunho psicoterapêutico, pautaram-se em oferecer um espaço de acolhimento, partilha e fala, a partir da compreensão de uma ética enquanto **éthos**, ou seja, de dar lugar para as mais diversas formas de sofrimento humano (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto, 2012).

Como forma de conduzir e orientar adotamos uma perspectiva humanista-fenomenológica-existencial, aqui especificamente adotamos a clínica gestáltica, no sentido de se diferenciar e afastar do modelo de clínica tradicionais (*klinikós*), na qual, o terapeuta aplica um saber pré-conhecido. Nessa perspectiva de clínica gestáltica, o espaço de psicoterapia se torna um campo, no qual, nas relações de confidencialidade, pode-se dizer tudo ou deixar de dizer aquilo que já é sabido. Para Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012) abre-se um espaço para acolher o estranho e o inesperado que emerge na relação psicoterapêutica, como resultado de um desvio, que tem como finalidade,

resgatar a pluralidade de pontos de vista com base nos quais determinada vulnerabilidade pode ser compreendida e modificada, pois acreditamos que em toda situação de contato, inclusive nas situações de vulnerabilidade, podemos encontrar sempre mais de uma forma de ver e, por consequência, de nos posicionar e intervir. (Muller-Granzotto e Muller-Granzotto, 2012, p. 7-8).

Em vários momentos, utilizou-se também do recurso da psicoeducação, de modo que a estagiária, implicada no campo, considerando aquilo que estava sendo trazido pelas participantes, fazia uma correlação entre a experiência ali relatada e as noções e conceitos da teoria da Gestalt-terapia, a partir de uma linguagem acessível as participantes. Nessa direção, Muller-Granzotto e Muller-Granzotto (2012), afirmam que o gestalt-terapeuta será aquele que buscará avidamente pelo estranho, para poder “operar um desvio na atenção do consultente a fim de que este possa migrar dos conteúdos para a forma como ele mesmo próprio busca repetir o que nem mesmo ele – tampouco o

clínico – sabe o que seja” (p. 143). Oaklander (1980) enfatiza como essa troca de experiências entre o terapeuta e os participantes favorece o engajamento do grupo, segundo ela é importante que o terapeuta participe das atividades, nas palavras dela “Acho que muito mais coisa acontece quando eu me envolvo em atividades, conto algo sobre mim mesma, compartilho a minha consciência e sentimentos presentes” (p. 320). Foi possível perceber no grupo os benefícios dessa prática quando as participantes passavam a dar nome para aquilo que elas sentiam, sinalizavam que já percebiam que o sintoma não surgia do nada e que no seu cotidiano começam a identificar nas suas relações como as demandas ali estabelecidas estavam correlacionadas ao sofrimento que vinham apresentando, demonstrando, inclusive maior consciência corporal.

Em um dos encontros, onde tivemos apenas uma participante foi possível sugerir a realização de um experimento<sup>11</sup> que permitiu a ela entrar em contato com seus sentimentos a partir do convite de sentir seu corpo e como ele se apresentava se deixando ser afetada na medida que falava sobre determinado sofrimento. De modo que, a participante, pode dar-se conta de uma demanda que vivenciava e que de alguma forma estava conectada a situação de crise de ansiedade que ela apresentava, como forma desse corpo tentar lidar com a situação. Trazendo a participante para o aqui e agora e menos para um discurso que atribuía a ansiedade como um problema gerado, exclusivamente, dentro da cabeça dela, de forma isolada. Ou seja, que apesar da ansiedade que ela sentia fosse no corpo dela, só se manifestava como uma possibilidade de o corpo criar um sintoma, ainda que disfuncional, frente a uma demanda gerada na relação dela com alguém ou alguma coisa (Muller-Granzotto & Muller-Granzotto (2012).

Nos dias que obtivemos o quórum de 3, 4 ou 6 participantes foi possível a implementação da metodologia pensada que consistia em: a) iniciar a roda dando boas vindas e fazendo um exercício de presença e percepção do corpo b) em seguida abria-se o espaço para que cada participante compartilhasse uma questão c) depois disso a estagiária ou a supervisora faziam uma clarificação dos temas trazidos nas falas d) e então abria a possibilidade delas votarem a respeito do tema que seria trabalhado naquele dia e) pós a eleição do tema, era lançada a pergunta mobilizadora que instigava as participantes a pensarem nas maneiras que elas lidavam com aquela questão. Assim, cada participante podia compartilhar das suas vivências e experiências considerando seu saber corporificado e dando oportunidade para que as demais participantes, se assim, desejassesem experimentassem num futuro essa possibilidade ali compartilhada e

---

11 Segundo Zinker (2007) os experimentos são acontecimentos criativos constituídos considerando a figura que emerge no aqui-agora na sessão terapêutica, não são pré-determinados, orientando-se de acordo com o que se apresenta sem ter um objetivo determinado e seu desfecho não pode ser previsto.

f) por fim, fazíamos o fechamento da roda, agradecendo a presença de cada uma e reforçando o convite para o próximo encontro.

Sobre a importância de dar espaço para que cada participante trouxesse sua sabedoria e experiência ressaltamos a fala de uma das participantes: “Essa semana me surpreendi com minha atitude, antes eu achava que tinha que dar conta de tudo, que eu tinha que resolver todos os problemas, me sentia incapaz, isso me gerava ansiedade. Essa semana diante de um problema, lembrei das nossas conversas aqui na roda, parei, pensei e decidi resolver somente aquilo que eu era capaz! Me senti mais leve e as coisas fluíram melhor.” (SIC)

Durante os encontros, como estagiária, busquei manter um ambiente seguro e acolhedor, no qual as participantes pudessem se sentir confortável para trazerem suas questões. A esse respeito, é fundamental que o gestalt-terapeuta estabeleça com o consultante uma conexão interpessoal, na qual haja a empatia encarnada, que transpõe a compreensão da experiência do consultante, vez que permite ao terapeuta a expressão das suas próprias impressões e experiências do campo relacional, a fim de possibilitar sua reconfiguração. Dessa forma Cardoso (2020) citada por Francesetti (2021) sinaliza que nesse movimento,

o psicoterapeuta ‘se empresta’ para que a experiência psicopatológica possa ser revelada com o acolhimento e o suporte necessários, a fim de que a pessoa possa se reconhecer e também reconhecer os recursos que dispõe para ressignificar suas experiências no seu mundo próprio, para ampliar suas potências e para crescer. (p. 9)

Nessa direção, para o gestalt-terapeuta, a relação terapeuta-consultante, é um desafio, pois pressupõe que ele se esvazie, a fim de se orientar a partir daquilo que emerge na relação, estando disposto, a valorizar qualquer coisa que possa sentir, mesmo que pareça algo dissonante e incômodo. Um riso fora de contexto, uma irritação, um tédio sentido pelo terapeuta, são comportamentos que dizem muito da forma que o consultante se posiciona em suas relações, assim, conforme aponta Francesetti (2021)

o que foi sentido como fora de lugar (...) é uma ressonância muito importante, porque, frequentemente, é a maneira pela qual uma parte não formulada (portanto, não vivenciada e dissociada) da experiência encontra um modo de emergir. (...) Essas ressonâncias tem muito valor (...) são o ponto chave do processo terapêutico em curso.(p. 52-53).

E esse esvaziar-se, foi um dos grandes desafios/ensinamentos que o estágio na Roda Terapêutica me proporcionou, pois durante a graduação somos ensinados a fazer algo, a intervir, a dizer meios para a resolução do problema apresentado pela pessoa que sofre. Ali diante do grupo e tendo por base teórica humanista-fenomenológica-existencial, pude compreender que dar espaço para

ser quem se é, para que suas experiências sejam compartilhadas, tem grande efeito criativo e curador, o que permite uma analogia com uma orquestra, o maestro (terapeuta) não toca nenhum instrumento, mas ele rege, dá espaço, para que cada músico possa, dentro da sua potência, manifestar sua experiência, e compor uma melodia única.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De forma geral, a Roda Terapêutica, como um projeto de psicoterapia em modalidade grupal, desvelou algumas nuances com seus ônus e bônus. Ajudando a pensar metodologia e ferramentas para as próximas Rodas Terapêuticas nos semestres subsequentes, a partir de um referencial humanista-fenomenológico-existencial.

Com relação aos aspectos positivos da Roda Terapêutica podemos citar: a) O feedback positivo das participantes que afirmavam que ao longo da semana se lembravam das falas das colegas de roda o que iniciava nelas novos processos de reflexão e ação. Isso corrobora o papel terapêutico do grupo e o quanto o compartilhar de vivências pode ser um recurso emocional para aqueles que participam dessa troca; b) A troca de contato entre as participantes, os quais geraram encontros em outros espaços para além da roda, efetivando assim ampliação da sua rede de contatos no grupo; c) Ampliação da *awareness* reflexiva e sensorial, quando as participantes relatavam que agora compreendiam que nada vem do nada, de que o sintoma era uma mensagem informando que algo já estava desequilibrado e que essa percepção dos sinais do corpo de forma mais atenta estava auxiliando elas a adotarem as medidas necessárias para evitar a instalação das crises; d) Maior autonomia e responsabilização de suas escolhas quando as participantes relataram que estavam se percebendo capaz de lidar com situações que antes lhes paralisavam, mas que agora, apesar de continuarem sendo desafiadoras, elas começavam a ver novas possibilidades de escolha e atuação.

Com relação aos aspectos desafiadores da Roda Terapêutica podemos citar: a) O horário e dia do grupo acontecer no período matutino e em um dia de semana, o que pode ter inviabilizado a participação de algumas pessoas que trabalham em horário comercial; b) O fato de ser uma terapia em grupo, pois ainda pode ser visto, como apenas um “bate-papo” e ainda um ambiente inseguro para se expor suas questões na frene de pessoas desconhecidas; c) Identificar e estudar forma de manter a assiduidade das participantes de modo a possibilitar a implementação da metodologia da Roda Terapêutica e ainda, possíveis motivos das faltas, ainda que as falas reproduzam como os encontros reverberam positivamente no dia-a-dia de cada uma.

Para a estagiária, a realização desse estágio foi fundamental para sua formação profissional. A implementação da primeira Roda Terapêutica na Clínica-Escola mobilizou esforços da professora supervisora, de toda a equipe de coordenação e administrativa da Clínica-Escola, pois estávamos construindo algo novo para nossa realidade. O profissionalismo de toda equipe possibilitou que juntas pudéssemos pensar os melhores caminhos diante das demandas e desafios que foram surgindo ao longo do caminho. Foi desafiador realizar o estágio que envolveu o manejo de grupos, pois em alguns momentos questionei a minha disponibilidade para esse tipo de atendimento, o que me possibilitou desenvolver habilidades de autorreflexão, avaliando constantemente minhas próprias atitudes e posturas durante os encontros. Nesse ponto, ficou claro, a importância do processo psicoterapêutico pessoal da acadêmica de Psicologia, pois por meio dele me possibilitou o aprendizado contínuo sobre mim, a identificação de fluxos de contatos cristalizados, os hábitos recorrentes, bem como, as possibilidades de construção de novas formas. E ainda, as supervisões semanais, com o objetivo de analisar a dinâmica do grupo, o uso e flexibilização do método e tirar minhas dúvidas no papel de terapeuta/condutora do grupo. Assim, a realização desse estágio me possibilitou compreender melhor a prática clínica da Gestalt-terapia e o manejo de grupos. Foi muito importante perceber na prática o funcionamento do sistema self na relação organismo-meio. Foi uma experiência enriquecedora para minha vida acadêmica e futuramente profissional.

Diante do exposto, ressalta-se que a Roda Terapêutica foi efetiva pois possibilitou as participantes criar vínculos e redes de solidariedade, resgatar um senso de si mesma identificando sua potência e empoderar-se de suas possibilidades. Para a acadêmica, foi uma experiência singular na sua formação profissional que possibilitou lapidar sua postura profissional, trazendo mais segurança na prática clínica.

## REFERÊNCIAS

- FRANCESETTI, G. (2021). *Fundamentos da psicopatologia fenomenológica-gestáltica: uma introdução leve*. Artesã.
- LACERDA, M. B. de. (2016). Antecedentes históricos e filosóficos da Gestalt-terapia. *Revista Lumen*, 25(1), 99–110.
- MULLER-GRANZOTTO, M. J., & Muller-Granzotto, R. L. (2012). *Clínicas Gestálticas: sentido ético, político e antropológico da teoria do self*. Summus editorial.
- MULLER-GRANZOTTO, M. J., & Muller-Granzotto, R. L. (2016). *Fenomenologia e Gestalt-terapia*. (3a. ed.). Summus editorial.

- MUSSI, R. F. F., Flores, F. F. & Almeida, C. B. (2021). Pressupostos para a elaboração de relato de experiência como conhecimento científico. *Revista práxis educacional*, 17(48), 60-77.
- OAKLANDER, V. (1980). *Descobrindo crianças*: a abordagem gestáltica com crianças e adolescentes. (17a. ed., Vol. 12) Summus editorial.
- PERLS, F. S., Hefferline, R., & Goodman, P. (1951/1997). *Gestalt-terapia*. Summus editorial.
- SILVA, M. Z. da, Barreto, A. de P., Ruiz, J. E. L., Camboim, S. P., Lazarte, R. & Ferreira Filha, M. de O. (2020). O cenário da Terapia Comunitária Integrativa no Brasil: história, panorama e perspectivas. *Temas em Educação e Saúde*, 16(1), 341–359, 2020.
- ZINKER, J. (2007). *Processo criativo em Gestalt-terapia*. (2a. ed.). Summus editorial.
- YONTEF, G. M. (1998). *Processo, diálogo e awareness: ensaios em Gestalt-terapia*. Summus editorial.

## CAPÍTULO 10

---

# EXTENSÃO E CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL NA UNIVERSIDADE: RELATO DE IMPLEMENTAÇÃO DE DISPOSITIVOS DE ESCUTA PSICANALÍTICA

*Evila Conceição Gajoço*

*Tayna Schoeffel Rodrigues Neto*

*Beatriz Gomes Cruz*

*Gabriela Tadioto Benito*

*Tiago Ravanello*

**A**experiência universitária, embora frequentemente idealizada como um período de intenso desenvolvimento intelectual e pessoal, apresenta-se cada vez mais como um campo fértil para o surgimento de diversas formas de mal-estar e sofrimento psíquico entre os estudantes. Longe de ser uma questão isolada, a saúde mental universitária tem se tornado um desafio em instituições de ensino superior no Brasil e no mundo, demandando a criação de dispositivos de acolhimento e cuidado que considerem a complexidade das vivências acadêmicas.

Nesse contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) tem buscado responder a essa demanda crescente, iniciando, em 2021, um movimento de criação de dispositivos de escuta pautados em uma ética do cuidado. O primeiro passo foi a concepção do projeto de extensão *Escuta UFMS*, que, naquele ano, ofereceu atendimentos psicológicos voluntários realizados por profissionais da área, inicialmente focados em acolher os estudantes de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas (FACH). Essa iniciativa pioneira evidenciou a relevância de um espaço formal de escuta no ambiente universitário, impulsionando a consolidação e ampliação da proposta.

Assim, em 2023, o projeto evoluiu significativamente com a criação do Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP). O LEAP representou

uma expansão qualitativa do *Escuta UFMS*, não apenas por integrar estágios supervisionados do curso de Psicologia, mas também por estender o alcance dos atendimentos à comunidade acadêmica de outras importantes unidades da UFMS. Passou-se, então, a atender ativamente estudantes, professores e servidores da Faculdade de Odontologia (FAODO), do Instituto Integrado de Saúde (INISA) e da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ). Essa ampliação geográfica e de público-alvo reflete o reconhecimento da abrangência do sofrimento psíquico nos diferentes cursos e a necessidade de uma abordagem inclusiva.

Este capítulo, derivado de uma pesquisa aprofundada, pretende relatar a experiência de um projeto de extensão do curso de psicologia para a comunidade interna da universidade e analisar os efeitos da implantação de uma clínica de psicologia de orientação psicanalítica, o LEAP, enquanto um dispositivo que abrange tanto o atendimento individual quanto o grupal dentro do contexto universitário. Busca-se propor reflexões sobre o alcance de objetivos na promoção da saúde mental acadêmica.

## **O SOFRIMENTO PSÍQUICO NO CONTEXTO UNIVERSITÁRIO: UM OLHAR AMPLIADO**

A crise na saúde mental de estudantes universitários não é um fenômeno isolado, mas reflete uma tendência crescente em instituições de ensino superior brasileiras e globais. Fatores como o estresse acadêmico, a pressão social, as dificuldades de adaptação e as incertezas quanto ao futuro profissional contribuem para a emergência de quadros de depressão, ansiedade, ideação suicida e automutilação, que comprometem não apenas o desempenho acadêmico, mas a integralidade da vida dos membros dessa comunidade (Ariño & Bardagi, 2018; Santos, 2020). O ambiente acadêmico, com suas intensas demandas e expectativas, configura-se, assim, como um cenário propício para o desvelamento de narrativas de sofrimento e de variadas formas de mal-estar psicológico.

É fundamental, contudo, que a compreensão desse sofrimento não se restrinja a uma perspectiva individualizante ou exclusivamente diagnóstica. Para além dos modelos de padronização diagnóstica que, por vezes, desconsideram as complexidades contextuais e a singularidade da narrativa de cada sujeito, adota-se aqui uma crítica psicanalítica à racionalidade que tende a medicalizar o mal-estar. A percepção negativa do ambiente acadêmico, a escassez de apoio social e as dificuldades de adaptação são apontadas como fatores significativamente associados ao sofrimento psíquico dos estudantes (Bastos, 2019). Aprofundar-se nessa percepção implica, portanto, uma crítica à internalização do problema

sem um questionamento da realidade que o produz, buscando, em vez disso, caminhos para a transformação e para uma relação mais autêntica com o sujeito em sofrimento.

Outrossim, a pressão implacável por desempenho, a sobrecarga inerente aos trabalhos acadêmicos e as frequentes dificuldades financeiras representam estressores potentes que afetam o bem-estar dos universitários (Constantinidis & Matsukura, 2022). A pandemia de COVID-19, em particular, exacerbou o sofrimento psíquico, com o distanciamento social, as preocupações com as atividades acadêmicas e os desafios de adaptação ao ensino remoto atuando como gatilhos para o mal-estar emocional (Medeiros, 2022; Gundim, 2022). A ausência de interação social presencial, a inquietação com a própria saúde e a de familiares, e as drásticas mudanças na rotina acadêmica foram identificadas como importantes desencadeantes nesse período de isolamento (Gundim, 2022). Torna-se, então, imperativo que as instituições de ensino superior não apenas reconheçam essas questões, mas que ofereçam suporte adequado e contínuo. A implementação de programas de acolhimento, serviços especializados em saúde mental e estratégias proativas de promoção do bem-estar são essenciais para instrumentalizar os estudantes no enfrentamento do sofrimento acadêmico (Costa, 2019).

Além disso, a construção de um ambiente acadêmico genuinamente saudável, que proporcione informações claras sobre a vida universitária e disponibilize apoio psicológico acessível, pode contribuir significativamente para a melhoria da qualidade de vida e, consequentemente, do desempenho acadêmico dos estudantes. O sofrimento acadêmico, portanto, é uma realidade inegável que ressoa profundamente na vida de muitos universitários, e a atenção às questões de saúde mental, a promoção de estratégias de enfrentamento do estresse e a edificação de um ambiente de apoio são pilares para garantir o bem-estar e o sucesso acadêmico de cada indivíduo.

## **A PERSPECTIVA PSICANALÍTICA SOBRE O SOFRIMENTO ACADÊMICO**

Do ponto de vista psicanalítico, o sofrimento psíquico não se reduz a uma disfunção biológica ou a um desajuste comportamental. Ele se relaciona intrinsecamente ao sujeito do inconsciente, à divisão subjetiva e ao encontro inelutável com a falta e o desejo. Para abordar o sofrimento acadêmico, torna-se essencial articular de que maneira o laço social universitário incide sobre essa experiência subjetiva, reconhecendo a universidade não apenas como um espaço físico ou curricular, mas como um campo discursivo e institucional.

A universidade, sendo atravessada por aquilo que Lacan denomina de discurso do mestre e pelo discurso do universitário, além das questões relativas à ciência, pode intensificar certas formas de mal-estar. Isso ocorre ao impor critérios de produtividade, avaliação constante e ideais de sucesso que nem sempre consideram o desejo singular do sujeito. Como Lacan sugere em seu **Seminário 17** (*O avesso da psicanálise*, 1992), o discurso do mestre opera impondo significantes-mestres que organizam a subjetividade, muitas vezes silenciando a singularidade do desejo. No ambiente acadêmico, esses significantes se manifestam sob a forma de metas, regras, padrões de excelência e um ideal de saber absoluto, que pode aprisionar o sujeito em uma busca incessante por reconhecimento e validação externa.

Ademais, o ideário da ciência, conforme Lacan discute no **Seminário 20** (*Mais, ainda*, 1973), promove um saber sem sujeito, objetivando e quantificando a experiência humana. No contexto acadêmico, essa perspectiva pode levar a um apagamento da dimensão subjetiva do estudante, fazendo com que seu sofrimento seja frequentemente tratado como um déficit a ser corrigido, e não como uma expressão singular de sua relação com o saber e com o desejo. Dessa forma, o sofrimento remete sempre a uma dimensão singular e subjetiva, atravessada pelos significantes que marcaram a história do sujeito. Como Lacan propõe em seu ensino, o sofrimento só pode ser compreendido a partir da posição do sujeito em relação ao desejo e à falta (Lacan, 1998). No caso específico do contexto acadêmico, isso inclui a complexa relação do estudante com o saber, com o reconhecimento institucional e com as demandas que lhe são impostas.

## **A EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA COMO EIXO FORMATIVO EM PSICOLOGIA**

A formação em Psicologia, enquanto campo de conhecimento voltado ao cuidado ao sofrimento, necessita de uma abordagem que permita que os estudantes se envolvam em ações que dialoguem com as demandas atuais, promovendo uma formação mais crítica e socialmente engajada. Nesse contexto, a extensão universitária surge como uma ferramenta fundamental para complementar a formação acadêmica, promovendo a integração entre teoria e prática (Costa Neto *et al.*, 2020). Essa modalidade de prática possibilita que os estudantes tenham contato direto com a realidade social e cultural das comunidades, contribuindo para o desenvolvimento de competências essenciais para o exercício profissional. A extensão se apresenta como um espaço de troca, aprendizado e transformação tanto para os estudantes quanto para as comunidades atendidas (Gadotti, 2017).

Nesse sentido, a extensão enquanto estratégia educativa proporciona no processo formativo uma ampliação e sensibilização da visão dos estudantes acerca de práticas profissionais transformativas que busquem oferecer uma alternativa de cuidado às demandas assistenciais, ao envolvê-los em ações que pautam o sujeito e sua existência como a questão central, e não apenas a doença. Fomentando o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais, além do desenvolvimento do pensamento crítico (Costa Neto *et al.*, 2020).

## **ASPECTOS ÉTICOS DO TRABALHO CLÍNICO NA EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA**

A universidade, enquanto parte integrante da sociedade, tem como objetivo consolidar conhecimentos que serão generalizados e aplicados em diversos âmbitos. Contudo, é fundamental entender o contexto específico em que as ações e os sofrimentos se manifestam, reconhecendo suas particularidades, especialmente no que tange ao campo do simbólico, que se materializa nas nuances culturais apreendidas nos processos de escuta, que por sua vez é orientada por uma ética do cuidado.

A escuta, nesse contexto, não é neutra, nem meramente técnica: trata-se de um ato orientado por uma ética do cuidado, que reconhece a singularidade do sofrimento de cada estudante, sem desconsiderar os atravessamentos institucionais e coletivos. É por meio dessa escuta que se torna possível captar os modos como o sofrimento psíquico se articula às condições de existência na universidade como a pressão por desempenho, o afastamento da rede de apoio familiar, as desigualdades sociais, raciais e de gênero, entre outras. Assim, o espaço de escuta se configura também como um dispositivo clínico-político.

Por fim, é necessário reconhecer a indissociabilidade entre o sofrimento oriundo da vida universitária e aquele proveniente da vida privada, compreendendo que tais esferas não se separam de forma rígida no campo da subjetividade. A escuta ética, nesse ponto, reafirma o compromisso do serviço em acolher e trabalhar as queixas, mesmo quando estas se referem diretamente à própria universidade.

Essa escuta, que acolhe o sofrimento sem se esquivar de seus determinantes institucionais, exige atenção ao manejo do vínculo transferencial: o estudante deposita naquele espaço uma expectativa de acolhimento e reconhecimento, o que não pode ser negligenciado. Preservar esse vínculo, mesmo quando a queixa envolve a própria instituição, é um dever ético do programa. Significa sustentar a posição de escuta sem se aliar à lógica da denúncia, tampouco à da neutralização institucional, mas sim operar no entre, no campo tenso e fecundo da clínica e da política.

## O LEAP: GÊNESE, ESTRUTURA E FUNDAMENTOS CLÍNICOS

O Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP) constitui-se como um dispositivo clínico-político voltado à escuta de estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), instituído diante da intensificação do sofrimento psíquico no meio acadêmico. Integrado às atividades de extensão universitária, o LEAP conjuga formação em Psicologia, prática clínica de orientação psicanalítica e atenção às expressões subjetivas do mal-estar universitário.

Sua atuação se organiza em diferentes frentes, sintetizadas nos seguintes eixos de ação:

- a) Acolhida institucional:** Implementar ações de escuta e acolhimento para estudantes e profissionais da universidade, com foco na redução do impacto psíquico relacionado ao ingresso na vida universitária, mudanças de cidade, afastamento de vínculos familiares e reestruturações na trajetória pessoal.
- b) Mapeamento e intervenção no sofrimento psíquico:** Reconhecer e dar visibilidade às queixas relacionadas ao sofrimento psicológico no contexto universitário, propondo estratégias de intervenção a partir do mapeamento de questões prioritárias e da formulação de ações específicas conforme a realidade da UFMS.
- c) Transformação institucional e cultural:** Oferecer alternativas de comunicação e intervenção que superem a lógica puramente burocrática das relações institucionais, contribuindo para transformações na cultura universitária por meio de escutas junto a cursos de graduação e pós-graduação.
- d) Integração e convivência:** Propor atividades coletivas e de convívio que promovam novas formas de integração entre os membros da comunidade acadêmica, reconhecendo as especificidades regionais, de curso e de trajetória de cada participante.
- e) Formação e estágio em promoção de saúde:** Utilizar o LEAP como campo de estágio para estudantes de Psicologia, possibilitando experiências práticas em saúde mental e atuação institucional com foco no cuidado e na escuta.
- f) Resposta da universidade à sociedade:** Oferecer à sociedade uma resposta institucional frente às demandas de sofrimento psíquico geradas pela experiência universitária, reforçando o compromisso social da UFMS com o cuidado em saúde mental.

## DA ORIGEM AO FORTALECIMENTO INSTITUCIONAL DO LEAP

O LEAP teve origem no projeto “Escuta UFMS”, concebido em 2021 em resposta aos efeitos subjetivos gerados pela pandemia da COVID-19. À época, o foco principal era oferecer acolhimento remoto e pontual para estudantes em sofrimento, diante de situações emergenciais e sem perspectivas de retorno imediato ao convívio presencial.

Devido ao aumento da procura por espaços de escuta, a experiência inicial foi ampliada e reconfigurada em 2023 como um laboratório institucional vinculado ao curso de Psicologia. A nova configuração garantiu uma estrutura mais estável, com atendimentos contínuos, equipe organizada e inserção nas supervisões da graduação e da residência multiprofissional em Saúde Mental.

## PARCERIAS INSTITUCIONAIS E ATUAÇÃO EM DIFERENTES UNIDADES DA UFMS

A consolidação do LEAP se deu com sua presença em diversas unidades acadêmicas da UFMS, como a Faculdade de Odontologia (FAODO), o Instituto Integrado de Saúde (INISA), a Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ) e a Faculdade de Computação (FACOM). Tais inserções resultaram de parcerias com coordenações de curso, programas de apoio pedagógico e chefias de unidade.

Essa atuação multisectorial fortaleceu os vínculos entre a extensão universitária e as especificidades de cada curso, permitindo que o LEAP se tornasse um ponto de escuta sensível às demandas institucionais e subjetivas que emergem nos diferentes contextos formativos.

## PSICANÁLISE COMO FUNDAMENTO ÉTICO E CLÍNICO DO DISPOSITIVO

O trabalho clínico desenvolvido pelo LEAP se apoia na escuta psicanalítica como via de acolhimento do sofrimento. Em vez de se orientar por categorias diagnósticas ou por intervenções adaptativas, a escuta visa abrir espaço para que o sujeito diga algo de sua experiência e de seu desejo. Lacan (1974a) afirma que a escuta não tem como finalidade interpretar objetivamente a verdade do outro, mas favorecer a emergência do inconsciente por meio da fala.

Essa proposta se contrapõe às respostas tecnicistas e medicalizantes, frequentemente presentes nas instituições de ensino, que tendem a reduzir os efeitos psíquicos do sofrimento a quadros clínicos estandardizados (Safatle, Silva Júnior & Dunker, 2020). No LEAP, os sintomas são acolhidos como expressões singulares, que apontam para conflitos subjetivos, sociais e institucionais.

## **ESCUТА COMO PRÁTICA E POLÍTICA: MODALIDADES E ESTRATÉGIAS SIMBÓLICAS**

O dispositivo opera de modo espontâneo, sem exigência de encaminhamento, protocolos ou formalizações prévias. A organização do LEAP contempla atendimentos individuais e grupais, presenciais e remotos, conforme as características da demanda. A disposição física do espaço, com portas abertas e sinalizações visíveis, atua simbolicamente como convite à escuta e à implicação subjetiva.

Adicionalmente, o uso das redes sociais, especialmente o Instagram, tendo o perfil *@leap.ufms*, tem permitido manter canais de comunicação ativos com os estudantes, fortalecendo a legitimidade institucional do projeto e ampliando o alcance da proposta clínica. A escuta se apresenta, assim, como prática clínica e política: clínica por promover um lugar de fala e escuta qualificada; política por desafiar os imperativos de desempenho e produtividade presentes na universidade.

## **CULTURA ACADÊMICA, SOFRIMENTO E EFEITOS INSTITUCIONAIS**

A experiência clínica do LEAP torna evidente que o sofrimento psíquico vivenciado por estudantes universitários não se restringe somente a aspectos individuais, mas também está profundamente implicado nas dinâmicas discursivas, pedagógicas e institucionais da vida acadêmica. Escutar esses estudantes é também escutar o que o meio silencia.

A escuta realizada nos diversos cursos atendidos revelou particularidades no modo como o sofrimento se manifesta. Na FAODO, observa-se forte incidência de angústia relacionada à performance técnica, à estética corporal e à exigência de produtividade. No INISA, o cansaço decorrente da sobrecarga nos estágios e a vivência de desvalorização institucional são rotineiros.

Na FAMEZ, os relatos destacam dificuldades nas relações interpessoais, isolamento na pós-graduação e sensação de insuficiência. Já na FACOM, os atendimentos revelam quadros de ansiedade, baixa autoestima e desconexão social. Tais dados reforçam que o sofrimento acadêmico é marcado por atravessamentos institucionais, sociais e simbólicos (Bisol, Alquatti & Gonem, 2017).

## **DISCURSO UNIVERSITÁRIO, DESEJO E A PRODUÇÃO DO SINTOMA**

A universidade opera, segundo Lacan (1992), como um discurso que organiza o saber de modo hierarquizado, excluindo os efeitos do desejo e priorizando a norma e a avaliação. O sujeito, inserido nesse campo, tende a ocupar o lugar de objeto do saber, sendo constantemente convocado a performar, produzir e corresponder a padrões externos.

Nesse contexto, os sintomas psíquicos emergem como respostas ao desencontro entre o desejo singular e o funcionamento institucional. A exaustão, o medo de fracassar, a paralisia e a sensação de inadequação são expressões subjetivas de um sistema que valoriza o desempenho em detrimento da escuta (Safatle *et al.*, 2020).

## **O IDEAL DO EU E OS EFEITOS PSÍQUICOS DA IDEALIZAÇÃO PROFISSIONAL**

Um aspecto marcante da escuta no LEAP é a presença de um Ideal do Eu exacerbado nos relatos dos estudantes. Muitos deles investem numa imagem idealizada de sucesso profissional, competência absoluta e domínio técnico, incompatível com as contingências do percurso formativo. Quando essa imagem se rompe, surgem sentimentos de fracasso, impostura e desamparo (Dunker, 2015).

A clínica psicanalítica, nesse cenário, não oferece consolo, mas abre espaço para questionar os ideais identificatórios que aprisionam o sujeito e para recolocar o desejo como bússola possível na formação profissional.

## **DA ESCUTA CLÍNICA À INCIDÊNCIA INSTITUCIONAL**

A sistematização das demandas, as discussões em supervisão e o diálogo com docentes e gestores possibilitam construir leituras mais amplas sobre o funcionamento universitário e seus efeitos psíquicos. Portanto, o LEAP não atua apenas como espaço de atendimento individual, mas também como dispositivo institucional.

Essa articulação entre escuta clínica e ação institucional tem contribuído para alterações pedagógicas, para a criação de espaços de cuidado e para a sensibilização de docentes frente às expressões do sofrimento. O LEAP, assim, transforma-se em operador institucional, convocando a universidade a se implicar com os efeitos que produz.

## **LIMITES, DESAFIOS E CONTRIBUIÇÕES DO LEAP PARA A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA**

Assim como qualquer instituição ou ator social, a universidade é permeável às transformações culturais e históricas que configuram as condições de subjetivação. Nesse contexto, ela não está isenta dos efeitos do mal-estar que emergem no campo da linguagem, marcados pelas impossibilidades de comunicação plena entre sujeitos e pelas manifestações clínicas que se expressam no adoecimento psíquico de seus membros.

É possível observar que esse sofrimento não se restringe a casos isolados

ou contextos específicos, mas constitui narrativas recorrentes entre estudantes de diferentes instituições de ensino superior no Brasil. Tais narrativas evidenciam aspectos estruturais da vivência universitária, que transcendem as particularidades de cursos, regiões ou contingências locais.

Diante dessa realidade, torna-se fundamental a criação de dispositivos institucionais de escuta e acolhimento das demandas subjetivas, com foco na promoção da saúde mental e no enfrentamento dos efeitos psíquicos vinculados à experiência acadêmica. Nesse cenário, surge o Laboratório de Escuta e Apoio Psicológico (LEAP), vinculado à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), como resposta à intensificação do sofrimento universitário, agravado especialmente durante a pandemia da COVID-19.

O LEAP representa não apenas um espaço de atendimento, mas também um projeto comprometido com a transformação institucional e a formação crítica em Psicologia. Estruturado como ação de extensão universitária, ele propicia a articulação entre teoria e prática, oferecendo aos estudantes experiências clínicas supervisionadas, que favorecem o desenvolvimento de competências como escuta qualificada, manejo da transferência, leitura institucional e sensibilidade ética.

Sua atuação em diferentes unidades acadêmicas da UFMS amplia o contato da comunidade acadêmica com distintas manifestações do sofrimento psíquico e realidades institucionais. Essa diversidade os desafia a compreender os agravamentos simbólicos e sociais que configuram a vida universitária, contribuindo, assim, para uma formação mais ampla e implicada com o contexto social.

Entretanto, essa inserção formativa também apresenta limites e desafios. A complexidade dos atendimentos, associada às demandas por desempenho e à idealização do sucesso profissional no ambiente universitário, exige que os estudantes sustentem uma escuta que não ceda às respostas rápidas ou medicalizantes. Nesse sentido, a supervisão contínua é indispensável para que a prática clínica não se converta em sobrecarga, mas sim em um espaço de amadurecimento ético, técnico e subjetivo.

Do ponto de vista institucional, o LEAP enfrenta o desafio de romper com estruturas burocráticas e segmentadas, propondo uma cultura universitária mais sensível à escuta, ao cuidado e à subjetividade. Seu modelo de atenção é fundamentado na psicanálise, orientando-se por uma ética do cuidado sustentada pela fala e pela escuta ativa. A clínica aqui proposta comprehende a palavra como agente transformador, capaz de reposicionar sujeitos, reconfigurar grupos e promover mudanças simbólicas na própria instituição.

Nesse sentido, o LEAP não tem como objetivo central a multiplicação de atendimentos individuais, mas sim a criação de espaços grupais que incentivem a diversidade, proteja minorias e promovam a equidade no acesso ao cuidado dentro da universidade. Suas ações visam construir um ambiente mais

inclusivo e acolhedor, valorizando experiências singulares e contribuindo para o fortalecimento do laço social acadêmico.

Portanto, o LEAP assume uma dupla função: ao mesmo tempo em que responde às demandas urgentes de saúde mental na universidade, constitui-se como um potente eixo formativo na graduação em Psicologia. Por meio da escuta clínica e institucional, o projeto convoca a universidade a refletir sobre os efeitos subjetivos que ela mesma produz, contribuindo para a construção de práticas mais éticas, críticas e humanizadas.

A expectativa com o desenvolvimento deste projeto é oferecer aos estudantes, professores e servidores da Faculdade de Odontologia (FAODO), do Instituto Integrado de Saúde (INISA) e da Faculdade de Medicina Veterinária e Zootecnia (FAMEZ) a oportunidade de narrar suas experiências de sofrimento relacionadas à vida universitária. Ao permitir que essas narrativas sejam escutadas em um espaço de acolhimento, busca-se construir alternativas singulares para o encaminhamento das demandas e necessidades apresentadas.

A proposta de intervenção tem como foco não apenas os efeitos psicoterapêuticos produzidos pela escuta coletiva e pela identificação entre os participantes, mas também a possibilidade de construir encaminhamentos que não estejam restritos às soluções burocráticas tradicionalmente oferecidas pela universidade. Espera-se, assim, contribuir para transformações pontuais na cultura institucional, fortalecendo formas de articulação mais efetivas e sensíveis às realidades vividas pelos membros da comunidade acadêmica.

## REFERÊNCIAS

- ANTELO, R. (2011). O lugar de Cyro Martins. *Revista Letras*, 84(2), 183–196.
- ARIÑO, D. O., & Bardagi, M. P. (2018). Relação entre fatores acadêmicos e a saúde mental de estudantes universitários. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 12(3), 44–52.
- BASTOS, E., Auerbach, C., Rabelo, I. S., & Chaves, C. R. (2019). Sofrimento psíquico em universitários: Revisão integrativa. *Ciência & Saúde Coletiva*, 24(4).
- BISOL, C. A., Alquatti, S. R., & Gonem, R. S. (2017). A clínica psicanalítica na universidade: Entre o discurso do mestre e o discurso analítico. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia*, 8(1), 97–116.
- CONSTANTINIDIS, T. C., & Matsukura, T. S. (2022). Distanciamento social durante a pandemia de covid-19: Impactos no cotidiano acadêmico e na saúde mental de estudantes de terapia ocupacional. *Revista Sustinere*, 9(2), 603–628.
- COSTA, M. F., & Costa-Rosa, A. (2021). Considerações sobre a ampliação da intenção da psicanálise numa unidade de pronto atendimento. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 41, e3219208.

- COSTA NETO, A. A., Amparo, D. M. do, & Carvalho Júnior, A. C. N. de. (2020). A Extensão Universitária como Dispositivo para Formação do Psicólogo em Saúde Mental. *Psicologia Revista*, 29(2), 471–488.
- DANTO, E. A. (2019). *As clínicas públicas de Freud*. Blucher.
- Dockhorn, C., & Macedo, L. (2015). A escuta clínica na universidade: Reflexões sobre estratégias de abordagem em psicanálise. *Psicologia Clínica*, 27(2), 67–86.
- DUNKER, C. I. L. (2011). *Estrutura e constituição da clínica psicanalítica: Uma arqueologia das práticas de cura, psicoterapia e tratamento*. Annablume.
- DUNKER, C. I. L. (2015). *Mal-estar, sofrimento e sintoma: Uma psicopatologia do Brasil entre muros*. Boitempo.
- Freud, S. (2011). O eu e o isso (1923). Em: J. Strachey (Org.), *Obras completas de Sigmund Freud*: Volume 19 (pp. 9–59). Imago.
- GADOTTI, M. (2017). Extensão universitária: para quê. *Instituto Paulo Freire*, 15(1-18), 1.
- GUNDIM, V. A., Encarnação, J. P., Fontes, S. K. R., Silva, A. A. F., Santos, V. T. C., & Souza, R. C. (2022). Transtornos mentais comuns e rotina acadêmica na graduação em Enfermagem: Impactos da pandemia de COVID-19. *Revista Portuguesa de Enfermagem de Saúde Mental*, 27, 21–37.
- LACAN, J. (1992). *O seminário, livro 17: O avesso da psicanálise* (R. Costa, Trad.). Zahar.
- LACAN, J. (1973). *O seminário, livro 20: Mais, ainda* (V. Ribeiro, Trad.). Zahar.
- LACAN, J. (1998). *Escritos* (Vol. 1). Zahar.
- LACAN, J. (1974a). *O seminário, livro 21: Les non-dupes errent*. Inédito.
- LEITÃO, J. R. (2018). A construção do caso clínico em psicanálise: Uma experiência de ensino e aprendizagem. *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 21(3), 582–599.
- PIRES, L. P., & Gurski, R. (2020). A construção da escuta-flânerie: Uma pesquisa psicanalítica com socioeducadores. *Psicologia USP*, 31, e180128.
- SABBAGH, A. L. M., & Schneider, V. S. (2020). Limites e possibilidades da escuta clínica dentro de um hospital geral. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 23(3), 109–116.
- SAFATLE, V., Silva Júnior, T. M., & Dunker, C. I. L. (2020). *O circuito dos afetos: Corpo, política e políticas do sofrimento*. Autêntica.
- SANTOS, V. M., & D'Agord, M. R. L. (2020). Incidências da psicanálise na instituição: Dispositivos clínicos para crianças e adolescentes com transtornos psíquicos graves. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 20(3), 940–952.
- SILVA, A. F., & Borges, A. M. (2022). Cartografia dos serviços de acolhimento ao acadêmico em sofrimento psíquico nas universidades públicas brasileiras. *Cogitare Enfermagem*, 27, e75756.

## CAPÍTULO 11

---

### PRIMEIROS CUIDADOS PSICOLÓGICOS: SUPORTE À SAÚDE MENTAL NO AMBIENTE DE TRABALHO

*Eveli Freire de Vasconcelos*

*Azael Pompeu*

*Rodrigo Mendes Viédes*

*Marcio Eduardo da Silva Acosta*

**A**Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) emerge como um campo de estudo e atuação de relevância central no cenário contemporâneo. Essa disciplina da psicologia dedica-se à compreensão das interações humanas em contextos laborais, abrangendo uma vasta diversidade de subcampos, domínios e perspectivas. A POT se caracteriza pela agregação de diferentes abordagens teóricas, recursos técnicos variados e múltiplos objetivos, que moldam as diversas possibilidades de atuação profissional.

Conforme delineado por Zanelli, Bastos & Rodrigues (2014), o campo da POT é estruturado em quatro grandes domínios disciplinares ou campos profissionais interligados: Psicologia Organizacional, Psicologia do Trabalho, Gestão de Pessoas e Docência/Pesquisa. Essa articulação de domínios reflete a complexidade e a abrangência da POT na análise e intervenção nas dinâmicas psicossociais do ambiente de trabalho.

Na Gestão de Pessoas, a área de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) também desempenha um papel estratégico fundamental. Ele é essencial para abordar os desafios relacionados ao estresse e à saúde mental, e para promover um ambiente de trabalho saudável e produtivo. A Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) reforça que investir na saúde mental dos trabalhadores oferece uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento sustentável, capacitando os indivíduos a lidar com o estresse, desenvolver suas capacidades e contribuir ativamente para suas comunidades.

Nessa direção, os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) surgem como uma alternativa eficaz que favorece a promoção da saúde mental no ambiente laboral. A OMS (2015) define os PCP como uma metodologia de intervenção que visa fornecer apoio emocional e psicológico imediato a pessoas que experimentaram eventos traumáticos ou de alto estresse. A elaboração, desenvolvimento e avaliação dos PCP são cruciais para oferecer direcionamentos práticos a indivíduos previamente capacitados para realizar esse acolhimento no ambiente organizacional. Dessa forma, os PCP constituem um meio de suporte robusto aos trabalhadores em situações de crise, contribuindo significativamente para a construção de uma cultura organizacional voltada ao bem-estar.

A proposta dos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) está em total alinhamento com as diretrizes da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2022) para intervenções organizacionais e para o treinamento de trabalhadores. Isso é especialmente relevante para aqueles que ocupam posições de supervisão, visto que a capacitação visa proteger e apoiar ativamente a saúde mental de suas equipes.

Este capítulo tem como objetivo relatar e discutir a experiência de implementação e desenvolvimento de um programa de treinamento em Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP). A discussão será fundamentada nas práticas desenvolvidas e observadas em dois ciclos de estágio supervisionado, realizados em 2024 e no primeiro semestre de 2025, respectivamente. Essa abordagem visa demonstrar a continuidade progressiva do projeto, os resultados alcançados para a organização, o raciocínio técnico aplicado em diferentes momentos da intervenção, e as experiências progressivas acompanhadas pela supervisora.

O primeiro ciclo, realizado em 2024, estabeleceu as bases do programa e iniciou sua implementação. Já o segundo ciclo, conduzido no primeiro semestre de 2025 por diferentes acadêmicos, garantiu a continuidade e o aprofundamento temático e institucional do projeto, assim como a proposta de avaliação do PCP.

A experiência de estágio, nesse contexto, transcende a mera aplicação de conhecimentos teóricos. Ela se mostrou um espaço potente para a formação crítica e inovadora dos estagiários, que, ao serem inseridos ativamente no ambiente organizacional, não apenas aplicaram princípios da Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT), mas também contribuíram efetivamente para o cuidado em saúde. Isso se deu por meio da construção e execução sistemática de processos de ensino, além do desenvolvimento de programas focados na promoção e prevenção da saúde e bem-estar, gerando contribuições significativas para a organização.

## **PRIMEIROS CUIDADOS PSICOLÓGICOS (PCP):**

### **UM APOIO ACESSÍVEL E IMEDIATO NO CONTEXTO ORGANIZACIONAL**

Os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) são uma abordagem de intervenção concebida para oferecer apoio emocional e psicológico imediato a indivíduos que vivenciaram eventos traumáticos ou situações de alto estresse. Embora o conceito de PCP tenha sido inicialmente formulado no contexto de desastres comunitários, evidenciado por estudos como o de Drayer et al. (1954), a última década marcou uma significativa expansão em sua aplicação. Atualmente, os PCP são amplamente utilizados em diversos contextos, incluindo de forma crescente o ambiente organizacional, conforme destacado por pesquisas recentes de Shultz & Forbes (2014) e Kouvatsou et al. (2022).

Os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) são uma abordagem modular e baseada em evidências, criada para oferecer segurança, calma, autoeficácia, conexão e esperança a pessoas que passaram por situações traumáticas (Hobfoll et al., 2007; Kouvatsou et al., 2022). O principal objetivo do PCP é reduzir o sofrimento inicial, melhorar a capacidade de gerenciar o estresse, diminuir os riscos de problemas psicológicos e promover a adaptação a curto e médio prazo (Brymer et al., 2006). Há evidências que mostram a eficácia dos PCP na redução de sintomas de ansiedade, depressão e estresse pós-traumático (Wang et al., 2021).

Diferente da psicoterapia, os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) não exigem um profissional de saúde mental formal. Em vez disso, o auxílio é prestado por um indivíduo previamente capacitado, focado em apoio empático e orientação sobre estratégias de enfrentamento (Brymer et al., 2006). Entre as principais técnicas dos PCP, destacam-se: escuta ativa, ouvir de forma atenta e empática; validação dos sentimentos, ajudar a pessoa a expressar suas emoções; identificação de recursos pessoais, buscar habilidades e experiências internas; orientação e suporte emocional, fornecer informações claras e apoio para enfrentar questões e encaminhamento, se necessário direcionar para outros profissionais (OMS, 2015). As ações-chave dos PCP incluem: contato e engajamento não invasivo e atencioso; aumento da segurança e conforto; estabilização emocional; coleta de informações sobre necessidades e preocupações; assistência prática e conexão com suporte social (como família e amigos).

A relevância dos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) no Brasil tem crescido significativamente, dada a crescente importância da saúde mental no ambiente de trabalho. A inclusão dos fatores psicosociais na Norma Regulamentadora – 01 (NR-01) representa um marco importante para a segurança e saúde no trabalho. Essa alteração, que entra em vigor em 26 de

maio de 2025 (*Portaria MTE nº 1.419*, de 27 de agosto de 2024), torna explícita a necessidade das organizações avaliarem e monitorarem esses riscos como parte de seu Programa de Gerenciamento de Riscos (PGR). Antes, a NR-01 já preconizava o gerenciamento de todos os riscos ocupacionais, o que incluía, implicitamente, os psicossociais. No entanto, a nova redação elimina qualquer dúvida, especificando que o Gerenciamento de Riscos Ocupacionais (GRO) deve abranger, além dos riscos físicos, químicos, biológicos, de acidentes e ergonômicos, os fatores de risco psicossociais relacionados ao trabalho.

## ESTRESSORES LABORAIS, PCP E A IMPORTÂNCIA DO SUPORTE

No ambiente organizacional, eventos estressantes como violência, acidentes e demissões podem impactar significativamente a saúde mental dos funcionários (OMS, 2015). A exposição prolongada a esses estressores, sem intervenção adequada, pode levar a consequências individuais — como ansiedade, depressão e esgotamento — e organizacionais, incluindo aumento do absenteísmo, presenteísmo, redução do engajamento e deterioração da qualidade do trabalho.

A American Psychological Association (APA, 2004) indica que a implementação dos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) pode ter um efeito relevante na prevenção e redução de sintomas entre os colaboradores, resultando em melhorias na produtividade, retenção de funcionários e satisfação no trabalho. A Health and Safety Executive (2019) reforça que os PCP no ambiente organizacional devem incluir a avaliação de riscos psicológicos, provisão de apoio emocional, informações sobre eventos e encaminhamento para serviços adicionais, além da implementação de programas de bem-estar e prevenção de estresse.

Estressores organizacionais mais amplos, como práticas de gestão tóxicas, ausência de oportunidades de carreira, falta de clareza de funções e feedback de desempenho desestruturado, são fortes preditores de consequências negativas para a saúde mental e comportamentos de retirada dos colaboradores (Hart & Cotton, 2003; Hart, Headey & Wearing, 1994). Intervenções que abordam essas questões têm o potencial de promover um ambiente organizacional propício à aplicação eficaz dos PCP após um evento crítico, criando uma base de apoio mais sólida para a saúde mental.

No Brasil, a implementação dos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) em ambientes organizacionais deve estar alinhada às diretrizes da Política Nacional de Saúde do Trabalhador e Trabalhadora (Brasil, 2012). Essa política orienta a prevenção e mitigação de riscos psicossociais, além de incentivar o suporte emocional. Um exemplo prático dessa abordagem é o Programa de Atenção Integral ao Trabalhador (PAIT) do Ministério da Saúde (Brasil, 2021), que promove ações focadas na saúde mental no trabalho.

É crucial entender que os PCP não substituem o tratamento psicológico de longo prazo. Em vez disso, eles são uma intervenção vital para auxiliar indivíduos a lidar com crises e a se recuperarem de forma mais rápida e eficaz. Os PCP também contribuem para a redução do estigma associado a questões emocionais e aumentam a conscientização sobre a relevância do cuidado com a saúde mental em diversos contextos, especialmente no ambiente de trabalho.

Sabe-se que o gerenciamento adequado das expectativas dos participantes de uma capacitação é fundamental para a efetividade da ação (Gonçalves & Mourão, 2011). Embora a literatura por vezes foque na responsabilidade individual pelo autocuidado, o impacto do suporte organizacional percebido é particularmente forte quando os trabalhadores veem esse apoio como uma escolha discricionária e proativa dos líderes (Eisenberger, Shanock & Wen, 2020). Esses esforços são eficazes quando os funcionários se sentem fortalecidos por seus líderes, obtendo recursos e habilidades para lidar com o estresse e a tensão (Maynard, Gilson & Mathieu, 2012).

As organizações precisam priorizar a saúde mental como um pilar essencial de sua estratégia sustentável. Nesse contexto, e para enfrentar os desafios da saúde mental no trabalho, diversos modelos de treinamento em Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) foram desenvolvidos para profissionais e leigos. Contudo, embora esses modelos compartilhem objetivos comuns, nem sempre abordam de forma sistemática os elementos pedagógicos essenciais para um aprendizado e ensino eficazes.

O modelo de treinamento em PCP apresentado é baseado em competências e busca suprir a lacuna de elementos pedagógicos sistemáticos, englobando três domínios principais de aprendizagem: cognitivo, relacionado a habilidades mentais e conhecimento, utilizando a Taxonomia de Bloom e a revisão de Anderson & Krathwohl (2001, conforme citado Woolfolk, 2010); psicomotor, abrange atividades manuais/físicas e habilidades sociais; e afetivo, focado em sentimentos e emoções, como atitudes, valores e motivações. A metodologia de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) é utilizada para o desenvolvimento dessas competências e subcompetências, enfatizando que as declarações de competência devem conter um verbo de ação, conteúdo e contexto (Twemlow & Sacco, 2010). O programa de treinamento em PCP, concebido com base nesses domínios e no conceito CHA, visa estabelecer uma abordagem sólida para o desenvolvimento de competências observáveis e mensuráveis. Isso demanda treinamento contínuo e adaptado às particularidades e singularidades da dinâmica organizacional da Organização.

## MÉTODO

Este capítulo apresenta um relato de experiência de natureza descritiva, elaborado com rigor para assegurar a integridade e confidencialidade das informações. Nossa objetivo é detalhar as ações desenvolvidas em diferentes períodos de estágio supervisionado, sublinhando os elementos contextuais e as particularidades das interações observadas no ambiente de trabalho. As atividades foram realizadas em uma empresa privada de prestação de serviços jurídicos localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Para preservar sua identidade, a organização será referida ao longo deste capítulo como “Organização X”. É fundamental destacar que a implementação e a continuidade do programa de capacitação em Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) se desdobraram em dois ciclos de estágio de ênfase, abrangendo os anos de 2024 e 2025, com a participação de acadêmicos do 9º e 10º semestres de uma universidade privada.

## CONTEXTO DA ORGANIZAÇÃO

A Organização X atua como prestadora de serviços jurídicos para grandes empresas nacionais e caracteriza-se por uma extensa atuação em todas as regiões do Brasil. A organização busca consolidar sua trajetória por meio de princípios de excelência técnica, conduta ética irrestrita e transparência, fundamentando sua reputação no mercado jurídico. Sua missão é modernizar a prática jurídica, combinando agilidade processual com soluções tecnológicas inovadoras, alinhadas aos preceitos de eficiência e dinamismo. Sua cultura corporativa é fundamentada em princípios humanizados, priorizando ética profissional, transparência nas relações, inclusão social, responsabilidade socioambiental, sustentabilidade empresarial e respeito à diversidade.

Esses valores refletem-se no relacionamento com clientes e na atenção às necessidades individuais dos trabalhadores. Em relação à visão estratégica, a Organização X posiciona-se como protagonista na oferta de serviços jurídicos, pautados em criatividade e vanguarda profissional, com o objetivo de tornar-se referência na qualidade da prestação jurisdicional e na promoção de um ambiente laboral que valorize o desenvolvimento humano e o bem-estar organizacional.

Com cinco unidades operacionais em sua cidade matriz, a organização também conta com escritórios em outras regiões do país, o que reforça sua capacidade de atuação em âmbito nacional. Além do mais, a empresa também investe em tecnologia jurídica e desenvolvimento de softwares próprios, como sistemas informatizados de gestão e análise de grande volume de dados, que geram eficiência e redução de tempo em tarefas repetitivas, alinhando-se à sua missão institucional de modernização.

A Gestão de Pessoas da Organização X está em uma fase de consolidação, após passar por um intenso processo de reestruturação que se estendeu por quase três anos. Durante esse período, o setor dedicou-se ao desenho e à implementação de novos processos e práticas. Como uma das áreas prioritárias, o Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) tem um papel fundamental na busca e na contribuição por maior eficiência nos processos internos.

## **TREINAMENTO DE PRIMEIROS CUIDADOS PSICOLÓGICOS (PCP)**

O estágio na Organização X, uma empresa privada de prestação de serviços jurídicos em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, com aproximadamente 950 trabalhadores, teve início em 2024 com um grupo de acadêmicos. Este trabalho foi continuado e reestruturado em 2025 com a participação de um novo grupo de acadêmicos, período em que também foram discutidas as possibilidades e os desafios da implementação de um sistema avaliativo para a proposta desenvolvida.

### **FASE INICIAL (2024)**

Esta iniciativa teve origem em uma solicitação direta da diretoria administrativa da Organização X, motivada pela necessidade de fortalecer a cultura de cuidado com os colaboradores e de responder ao aumento substancial nos casos de ansiedade e outros problemas de saúde mental identificados. Durante o ciclo de estágio de 2024, foi estruturada uma proposta de treinamento em Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP). Esta capacitação foi aplicada inicialmente a 16 profissionais de quatro diferentes setores da Organização X. Conforme a Organização Mundial da Saúde (2015), os PCP se apresentam como um recurso promotor de uma cultura de cuidado, segurança e proximidade entre os trabalhadores, visto seu elevado potencial de auxiliar indivíduos em sofrimento e com necessidade de apoio psicossocial imediato.

Nesse contexto, e após uma análise fundamentada em estudos e dados, o setor responsável avaliou o PCP como uma proposta eficaz e viável para atender à demanda identificada. Na fase inicial da proposta, o grupo de estágio elaborou três produtos principais: 1. Plano de treinamento sobre os PCP: Detalhando os objetivos e as técnicas a serem utilizadas; 2. Fluxo de acolhimento: Construído a partir das orientações práticas dos PCP e do contexto organizacional; 3. Material instrucional: Desenvolvido especificamente para colaboradores-chave da organização. Esses produtos foram desenvolvidos conforme as diretrizes de Vasconcelos et al. (2024), visando a estruturação de uma intervenção coesa e adaptada à realidade da Organização X.

O plano de treinamento foimeticulosamente elaborado para detalhar os objetivos da proposta, abrangendo os seguintes tópicos centrais: Introdução aos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP): Conceituação e relevância. Caracterização e identificação de uma crise: Sinais e indicadores de sofrimento psicológico agudo. Aplicabilidade dos PCP: Definição de quem, quando e onde intervir. Manuseio e estratégias de auxílio: Abordagens específicas dos PCP, incluindo técnicas de respiração e relaxamento. Finalização dos PCP: Orientações para o encerramento do cuidado e o fluxo de encaminhamento para suporte contínuo. O programa de treinamento, de modalidade presencial, foi conduzido em dois encontros, cada um com duração aproximada de duas horas. As sessões alternaram exposições teóricas, orientações práticas, atividades de discussão em grupo e simulações de estratégias de auxílio e enfrentamento. Para estimular a construção coletiva do conhecimento e a troca de experiências entre os participantes, foram empregadas metodologias de aprendizado ativas, fundamentadas na análise e identificação de situações cotidianas e exemplos práticos.

O fluxo de acolhimento foi estruturado como um instrumento essencial para organizar e padronizar o atendimento inicial. Sua finalidade é guiar as ações desde o reconhecimento dos sinais de sofrimento até o encaminhamento adequado, garantindo clareza e contextualização. Esse fluxo considera os recursos disponíveis na instituição e os direcionamentos necessários para a gestão eficaz da demanda, assegurando uma resposta coordenada e eficiente.

Para otimizar o processo de ensino-aprendizagem, o grupo de estágio (2024) desenvolveu um material instrucional específico para os colaboradores-chave. Este recurso, composto por um vídeo explicativo de 14 minutos e 21 slides ilustrativos, teve como principal finalidade reforçar os conteúdos abordados nos encontros presenciais. A escolha dessa modalidade de instrução se justifica, pois, conforme Abbad et al. (2007), trata-se de um processo estruturado de ensino-aprendizagem que visa a assimilação rápida de competências, sendo eficaz em capacitações de curta duração e com potencial autoinstrucional. Conforme indicado por Vasconcelos et al. (2024), o material foi concebido para servir como suporte contínuo aos profissionais capacitados, oferecendo acesso facilitado à informação para promover autonomia e segurança na aplicação dos Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) no cotidiano organizacional.

Inicialmente, para a implantação da proposta, foram selecionados os integrantes da equipe de Gente & Gestão e os participantes da CIPAA (Comissão Interna de Prevenção de Acidentes e de Assédio), que incluíam representantes de diversos setores. Esse público foi priorizado devido às suas funções estarem diretamente relacionadas ao contato com os trabalhadores e à construção de ações voltadas para um ambiente laboral saudável. Posteriormente, a proposta foi estendida e, no total, alcançou aproximadamente 130 profissionais.

## FASE DE CONTINUIDADE (2025)

No segundo ciclo de estágio, em 2025, as ações concentraram-se na reestruturação de aspectos específicos da proposta de PCP e na implantação de novos conteúdos. Para isso, utilizou-se como base o Guia de PCP (OMS, 2015), cujas técnicas foram adaptadas para aplicação eficaz no ambiente organizacional e realizadas de forma mais contínua. A manutenção de treinamentos periódicos é fundamental para a efetividade e viabilidade da disseminação de práticas como os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) no ambiente organizacional. Essa continuidade sustenta a eficácia dessas ações (Hambrick et al., 2014). Complementarmente, a combinação de metodologias — como formatos online, presenciais, interativos ou baseados em simulações — quando integrada a materiais didáticos adequados, potencializa os resultados em programas de curta duração. Baron (2006) ainda argumentam que é essencial oferecer aos participantes oportunidades de receber supervisão em PCP após a formação inicial.

A relevância do apoio da liderança para a efetividade de ações como estas foi claramente demonstrada pela gravação de um vídeo sobre o tema pela própria Diretora Administrativa, seguindo um roteiro previamente organizado. Bauman et al. (2006) enfatizam que, antes de implementar intervenções baseadas em evidências, é crucial compreender as características e perspectivas dos profissionais envolvidos. Além disso, o programa deve assegurar “apoio institucional” e ser “compatível” com a cultura da organização. A adesão, que reflete o sucesso da disseminação em nível organizacional, depende diretamente da capacidade da proposta de atender às necessidades específicas do contexto local (Twemlow & Sacco, 2010).

Como parte das ações de continuidade do programa, também foi confeccionado um Guia de Bolso sobre os PCP. Este guia foi elaborado a partir dos conteúdos abordados no treinamento e apresenta, de forma objetiva e clara, orientações sobre como conduzir situações de crise a partir dos PCP, técnicas de respiração e também disponibiliza contatos de emergência caso haja necessidade de encaminhamento. Além do mais, também ressalta a importância de acionar o setor de gestão de pessoas, conforme estabelecido no fluxo de acolhimento constituído no ciclo anterior. Essa estratégia segue direcionamentos reconhecidos pela Organização Mundial da Saúde no que diz respeito a intervenções psicoeducativas, que afirmam a importância de utilizar linguagem simples e direta para facilitar a compreensão e engajamento dos trabalhadores e favorecer a aplicação eficaz dos conteúdos treinados. (OMS, 2024).

A proposta do guia surgiu a partir da demanda por um recurso de apoio rápido para situações em que um trabalhador demonstre sinais de sofrimento emocional. Por isso, o guia foi impresso e distribuído não somente

aos participantes do treinamento, mas também disponibilizado em salas de reunião, ambientes geralmente utilizados para conversas mais reservadas com colaboradores em situação de crise. Além do mais, também foi preparado um arquivo digital a ser colocado à disposição em canais internos e externos da Organização X. Esta articulação de mecanismos informacionais, sejam físicos ou digitais, voltada a práticas preventivas diante do sofrimento emocional no trabalho, aponta para a consolidação de uma cultura cada vez mais preocupada com a saúde mental e o cuidado com as pessoas. (Czabała, Charzyńska & Mroziak, 2011).

Ademais, cabe ressaltar que a implementação de estratégias como o Guia de Bolso também contribui com a formação de redes de apoio na Organização X, à medida que são implantadas não somente com o foco na preparação dos trabalhadores para a aplicação dos PCP, mas também com uma atenção voltada à continuidade da ação e ao fortalecimento de um sistema informativo contínuo sobre saúde mental no contexto de trabalho. (OMS, 2015).

Finalizando o primeiro semestre de 2025, o setor de Treinamento, Desenvolvimento e Educação (TD&E) da Organização X focou na busca por ferramentas robustas para demonstrar o impacto da aprendizagem dos aplicadores de PCP. Embora a avaliação da aprendizagem seja um pilar fundamental, a literatura aponta uma escassez de investimentos consistentes nessa área (Ferraz & Gallardo-Vazquez, 2016; Masalimova et al., 2016; Zerbini & Abbad, 2010).

Existe um consenso de que o crescimento dos investimentos em T&D deve ser acompanhado por mecanismos rigorosos de mensuração de eficácia, impacto e retorno financeiro (Grossman & Salas, 2011; Froehlich & Scherer, 2013). Para isso, estudos frequentemente utilizam questionários e avaliações baseadas em cenários para quantificar mudanças em conhecimento, compreensão, habilidades, confiança e atitudes dos participantes do PCP. Esses levantamentos são realizados antes e após o treinamento, com acompanhamentos longitudinais (por exemplo, em intervalos de 1, 3 ou 6 meses) para verificar a retenção e o impacto sustentado ao longo do tempo (Wang et al., 2021).

Para enfrentar esse cenário, um modelo de treinamento em PCP baseado em competências está em desenvolvimento, baseado nas diretrizes dos Centros de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) e da Associação de Escolas de Saúde Pública (Association of Schools of Public Health; Centers for Disease Control and Prevention, 2010).

Continuaremos com desenvolvimento e aprimoramento contínuo dos processos de transmissão e avaliação dos conteúdos e metodologias, visando a uma maior eficácia do programa de PCP.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

As pesquisas em Psicologia Organizacional e do Trabalho (POT) ainda apresentam uma baixa incidência de estudos que descrevam e analisem intervenções práticas, conforme observado por Peixoto, Vasconcelos & Bentivi (2020). Essa lacuna aponta para uma interação restrita entre a produção científica e a atuação profissional, criando um cenário onde vasta base teórica nem sempre demonstra sua relevância prática e social. Essa realidade pode levar a uma prática profissional que se desenvolve ao sabor de modismos, sem um sólido ancoramento em conhecimentos científicos. Torna-se, então, evidente a necessidade de um conhecimento robusto que auxilie na compreensão e no manejo dos desafios da atuação profissional.

Nesse contexto, propomos que a articulação entre Gestão de Pessoas e Saúde Ocupacional é fundamental para criar ambientes de trabalho mais seguros, saudáveis e produtivos. A integração dessas práticas não só potencializa o bem-estar dos trabalhadores, mas também o desempenho organizacional. Investir na produção e sistematização de estudos sobre intervenções práticas e integradas nessas áreas é mais do que uma estratégia de qualificação profissional; é uma exigência ética diante dos desafios atuais do mundo do trabalho. Essa perspectiva ajuda a ressignificar o papel da POT, posicionando-a como um campo de conhecimento comprometido com o bem-estar coletivo e com a transformação das organizações em espaços mais justos e humanizados.

Os riscos psicosociais são agora um foco central na melhoria da saúde mental, impulsionando a busca por formas de auxiliar os trabalhadores a desenvolverem seus recursos pessoais e comportamentos saudáveis (Kirsten, 2020). Dada a clara necessidade de ações e políticas preventivas e inovadoras, os Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) emergem como uma intervenção promissora. Eles têm o potencial de oferecer apoio em situações de crise, promover o bem-estar individual e coletivo, e fortalecer uma cultura organizacional de cuidado (OMS, 2015). O desenvolvimento de treinamentos em PCP no contexto organizacional exige uma abordagem que vai além do simples ensino de técnicas, integrando fatores institucionais, motivacionais e pedagógicos. Para que esses treinamentos sejam eficazes, é crucial alinhar conhecimentos técnicos, competências emocionais e estratégias de implementação adaptadas à realidade da organização, focando na identificação precoce de sofrimento, intervenção adequada e integração do cuidado psicológico na rotina laboral.

Durante a experiência de estágio relatada, os participantes realizaram vivências e análises de situações baseadas nos princípios de observar, escutar e aproximar (OMS, 2015). Foram abordados elementos essenciais para o cuidado em emergências, como segurança, estabilização, conexão, fortalecimento

da autoeficácia e esperança (Hobfoll et al., 2007). Destacou-se a respiração diafragmática como técnica para a autorregulação psicofisiológica (Wilhelm, Andretta & Ungaretti, 2015).

O sucesso de iniciativas como essa depende tanto do conteúdo quanto da forma de implementação e avaliação do treinamento. Isso justificou a criação de um fluxo institucional para encaminhamentos, reforçando a importância das redes de apoio e parcerias interinstitucionais. Os participantes avaliaram positivamente a formação, relatando ganhos como o fortalecimento da segurança psicológica e o reconhecimento da relevância da iniciativa (Fonseca & Moura, 2008). A consolidação de uma cultura organizacional pautada no cuidado e na proximidade foi apontada como um possível benefício de longo prazo (OMS, 2015).

A literatura científica ressalta que treinamentos isolados não são suficientes para garantir eficácia e impacto duradouros (Hambrick et al., 2014). A efetividade e a disseminação de práticas como as dos PCP dependem de capacitações contínuas, adaptadas e com avaliações periódicas. A combinação de metodologias (online, presencial, interativa ou baseada em simulações) e materiais didáticos potencializa os resultados em programas de curta duração. A oferta de supervisão em PCP após a formação também pode ser necessária para consolidar o aprendizado (Baron, 2006). Contudo, a qualidade intrínseca dos programas de treinamento em PCP é vital para alcançar os resultados esperados (Movahed, Khaleghi-Nekou, Alvani e Sharif-Alhoseini, 2023).

O apoio organizacional, conforme Eisenberger, Shanock & Wen (2020) e Maynard, Gilson & Mathieu (2012), é um diferencial estratégico que pode transformar a saúde mental em uma vantagem competitiva. O desafio de avaliar o retorno sobre o investimento (ROI) é uma sugestão que o estágio deixa à Organização X, sendo um aspecto importante evidenciado pela literatura (Lynch et al., 2006; Ferraz & Gallardo-Vazquez, 2016). Crucial também é a avaliação da transferência do treinamento, ou seja, a extensão em que os participantes foram capazes de aplicar o conhecimento e as habilidades adquiridas, indicando o grau de competência alcançado.

O comprometimento da alta liderança é essencial para incentivar o uso do treinamento por outras lideranças e sustentar culturalmente seus efeitos (OMS, 2022). A Organização Mundial da Saúde (2022) reforça que investir na saúde mental dos trabalhadores oferece uma oportunidade de crescimento e desenvolvimento sustentável, capacitando-os a lidar com o estresse, desenvolver suas capacidades e contribuir ativamente para suas comunidades. Seu objetivo é proteger e apoiar a saúde mental de líderes e equipes, que podem atuar como agentes de apoio e promoção da saúde mental no ambiente de trabalho.

Assim, a experiência de estágio, apesar de suas particularidades, destaca a importância de programas de saúde mental proativos e bem estruturados,

que não apenas respondam a crises, mas que também cultivem uma cultura organizacional de cuidado e apoio mútuo.

No que se refere às competências primárias técnicas, conforme definidas pela Associação Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT, 2020), a prática acadêmica de estágio proporcionou ganhos relevantes. Destaca-se a atuação dos estagiários na análise de demandas e necessidades, identificando questões de saúde mental e definindo objetivos para a atuação com PCP na Organização X. O planejamento e a implementação dos serviços de PCP permitiram aos estudantes exercitar a articulação entre teoria e prática, considerando recursos institucionais e especificidades do público. A implementação do programa de treinamento, a disponibilização do material instrucional e a consolidação do fluxo de acolhimento foram fundamentais para a competência de intervenção. Embora as atividades de avaliação do programa ainda não tenham sido concluídas, elas já forneceram subsídios iniciais para a reflexão dos estagiários sobre o processo avaliativo e sua importância para o aprimoramento contínuo das ações, elementos cruciais para a análise da efetividade das intervenções (SBPOT, 2020).

Entre as competências primárias pessoais para o psicólogo organizacional, a atuação em equipes multiprofissionais é notável, dado o envolvimento de trabalhadores de diferentes formações. A inovação e o desenvolvimento profissional contínuo também são competências-chave, pois a construção, monitoramento e avaliação de um programa de treinamento em PCP exigem a articulação de saberes emergentes da literatura com as demandas da organização (SBPOT, 2020).

Em síntese, as experiências de estágio supervisionado no suporte à Saúde Mental no Ambiente Profissional são mais do que ações pontuais de impacto organizacional; são momentos potentes de formação profissional. Elas evidenciam a articulação entre teoria e prática, e a integração das áreas de Treinamento e Saúde e Bem-Estar, desmistificando a percepção de uma possível cisão entre elas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo oferece um relato de experiência detalhado sobre a implementação de uma proposta de Primeiros Cuidados Psicológicos (PCP) para o suporte à saúde mental em uma organização de serviços jurídicos. A narrativa aborda as atividades desenvolvidas e as aprendizagens obtidas ao longo de dois anos de estágio supervisionado, destacando não apenas o potencial da iniciativa, mas também a capacidade formativa dos estágios no contexto Organizacional e do Trabalho como espaços privilegiados para inovação, impacto social e construção de competências profissionais.

A proposta de inserir os PCP no ambiente de trabalho, com base em evidências e princípios reconhecidos internacionalmente (OMS, 2015; Hobfoll et al., 2007), promoveu não apenas o acolhimento emocional dos trabalhadores, mas também o fortalecimento de uma cultura de cuidado. Ao mesmo tempo, os estudantes envolvidos puderam experimentar uma formação crítica e engajada, que extrapola a simples observação do contexto organizacional e contribuiativamente para sua melhoria.

Práticas de estágio como esta contribuem significativamente não só para o aprendizado técnico e acadêmico, mas também para a formação de profissionais sensíveis às demandas humanas do mundo do trabalho, o que se traduz em um verdadeiro diferencial em tempos de complexidade e mudança constante no mercado. Além disso, essas experiências são capazes de gerar tecnologia de ponta para as organizações, impulsionando a inovação e aprimorando as abordagens de gestão e bem-estar.

## REFERÊNCIAS

- ABBAD, G., Borges-Andrade, J. E., & Mourão, L. (Orgs.). (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas*. Artmed.
- ASSOCIATION OF SCHOOLS OF PUBLIC HEALTH, & CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. (2010). *Public health preparedness and response core competency model*.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL E DO TRABALHO – SBPOT. (2020). *Competências para a atuação em Psicologia Organizacional e do Trabalho: Um referencial para a formação e qualificação profissional no Brasil*. UniCEUB.
- BARON, N. (2006). *The TOT: A global approach for the training of trainers for psychosocial and mental health interventions in countries affected by war, violence and natural disasters*. National Emergency Training Center.
- BARRETT, A., & O'CONNELL, P. J. (2001). Does training generally work? The returns to in-company training. *Industrial and Labor Relations Review*, 54(3), 647–682.
- BASTOS, A. V. B. (1991). O suporte oferecido pela pesquisa na área de treinamento. *Revista de Administração*, 26(4), 87–102.
- BAUMAN, B. L., Kolko, D. J., Collins, K., et al. (2006). Understanding practitioners' characteristics and perspectives prior to the dissemination of an evidence-based intervention. *Child Abuse & Neglect*, 30, 771–787.
- BERGUE, S. T. (2014). *Gestão estratégica de pessoas no setor público*. Atlas.

- BLOOM, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of education objectives: The classification of education objectives*. David McKay Company Inc.
- BORGES-ANDRADE, J. E., ABBAD, G., & MOURÃO, L. (ORGs.). (2006). *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas*. Artmed.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2012). *Política Nacional de Saúde do Trabalhador e da Trabalhadora*. Ministério da Saúde.
- BRASIL. Ministério da Saúde. (2021). *Programa de Atenção Integral ao Trabalhador (PAIT)*. Ministério da Saúde.
- BRYMER, M., et al. (2006). *Psychological first aid: Field operations guide*. National Child Traumatic Stress Network.
- CAMPOS, D. (2008). *Atuando em psicologia do trabalho*. LCT.
- CAMPOS, D. (2022). *Retenção de talentos e gestão da força de trabalho*. Must University.
- CARVALHO, M. E. S. S. (2023). O letramento em primeiros socorros psicológicos nas empresas: Instrumento para a promoção da saúde mental ocupacional positiva. *Anais do 12º Encontro Nacional de Pós-Graduação* (pp. 334–339). Instituto Superior de Educação Santa Cecília.
- CASILLAS, J. C., Vásquez, A., & Díaz, C. (2007). *Gestão da empresa familiar: conceitos, casos e soluções*. Thompson.
- CASTELLANOS, R. M. M., & Martín, M. Y. S. (2011). Training as a source of competitive advantage: Impact on performance and the role of firm strategy: The Spanish case. *International Journal of Human Resource Management*, 22(3), 574–594.
- CHIAVENATO, I. (2000). *Introdução à teoria da administração* (6a. ed.). Campus.
- Chiavenato, I. (2014). *Introdução à moderna gestão de pessoas*. Em: \_\_\_\_\_, *Gestão de pessoas: o novo papel dos recursos humanos nas organizações* (4a. ed., pp. 5–30). Manole.
- COLLINS, C. J., & Smith, K. (2006). Knowledge exchange and combination: The role of human resource practices in the performance of high-technology firms. *Academy of Management Journal*, 49(3), 544–560.
- CZABAŁA, C., Charzynska, K., & Mroziak, B. (2011). Psychosocial interventions in workplace mental health promotion: An overview. *Health Promotion International*, 26, 70–84.
- DRAAYER, C. S., Cameron, D. C., Woodward, W. D., & Glass, A. J. (1954). *Psychological first aid in disaster*. American Psychiatric Association.
- EISENBERGER, R., Shanock, L. R., & Wen, X. (2020). Perceived organizational support: A review of the literature and directions for future research. *Journal of Applied Psychology*, 105(10), 1109–1128.

- FANTE, R. M., *et al.* (2016). A comparison of training methods on the acquisition of automotive product knowledge. *Performance Improvement Quarterly*, 29(3), 287–305.
- FERRAZ, F. A., & Gallardo-Vazquez, D. (2016). Measurement tool to assess the relationship between corporate social responsibility, training practices and business performance. *Journal of Cleaner Production*, 129, 659–672.
- FISCHER, R. M., *et al.* (2002). *As pessoas na organização. Gente.*
- FONSECA, I. S. S., & Moura, S. B. (2008). Apoio social, saúde e trabalho: Uma breve revisão. *Psicología América Latina*, (15).
- FROEHLICH, C., & Scherer, C. E. (2013). Treinamento e desenvolvimento: Um estudo de caso na empresa LLV Metalúrgica situada no Rio Grande do Sul. *Desenvolve: Revista de Gestão do Unilasalle*, 2(2), 137–154.
- GLAVELI, N., & Karassavidou, E. (2011). Exploring a possible route through which training affects organizational performance: The case of a Greek bank. *International Journal of Human Resource Management*, 22(14), 2892–2923.
- GONÇALVES, A., & Mourão, L. (2011). A expectativa em relação ao treinamento influencia o impacto das ações de capacitação? *Revista de Administração Pública*, 45(2), 483–513.
- GREINACHER, A., Dückers, M. L., Rothaug, J., & Blank, M. (2019). Early psychological interventions for workplace violence prevention in health care: A systematic review. *Journal of Occupational Health Psychology*, 24(3), 318–332.
- GROSSMAN, R., & Salas, E. (2011). The transfer of training: What really matters. *International Journal of Training and Development*, 15(2), 103–120.
- HART, P. M., *et al.* (1994). Perceived quality of life, personality and work experiences: Construct validation of the Police Daily Hassles and Uplifts Scales. *Criminal Justice and Behavior*, 21(3), 283–311.
- HEALTH AND SAFETY EXECUTIVE. (2019). *Managing for mental health: A guide for employers*. Health and Safety Executive.
- HIRIGOYEN, M.-F. (2003). *Assédio moral: Violência perversa no cotidiano* (6a. ed.). Bertrand Brasil.
- HOBFOLL, S. E., Watson, P., Bell, C. C., Bryant, R. A., Brymer, M. J., Friedman, M. J., Friedman, M., Gersons, B. P. R., De Jong, J. T. V. M., Layne, C. M., Maguen, S., Neria, Y., Norwood, A. E., Pynoos, R. S., Reissman, D., Ruzek, J. I., Shalev, A. Y., Solomon, Z., Steinberg, A. M., & Ursano, R. J. (2007). Five essential elements of immediate and mid-term mass trauma intervention: Empirical evidence. *Psychiatry*, 70(4), 283–315.
- JACOBS, R. L., & Washington, C. (2003). Employee development and organizational performance: A review of literature and directions for future research. *Human Resource Development International*, 6(3), 343–354.

- KOUVATSOU, Z., Makrygianni, Z., & Theodorakis, Y. (2022). Psychological first aid training for police officers. *Journal of Police and Criminal Psychology*, 37, 856–862.
- LYNCH, K., Klammer, S. M., & Shover, C. A. (2006). A framework for evaluating return on investment in management development programs. *International Food and Agribusiness Management Review*, 9(2), 1–21.
- MALVEZZI, S. (2013). *Do taylorismo ao comportamentalismo: 90 anos de desenvolvimento de recursos humanos*. In :G. G. Boog & M. Boog (Coords.), *Manual de treinamento e desenvolvimento: processos e operações* (Vol. 2, 6a. ed., pp. 7–23). Pearson Education do Brasil.
- MASALIMOVA, A. R., Chigireva, N. V., Belyakova, N. A., Khairullina, E. R., & Magzumov, R. A. (2016). Advantages and disadvantages of national and international corporate training techniques in adult education. *Current Science*, 111(9), 1480–1485.
- MAYNARD, M. T., Gilson, L. L., & Mathieu, J. E. (2012). Team composition and team effectiveness: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 97(3), 555–577.
- ODELIUS, C. C., & Siqueira Jr., F. A. B. (2007). Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações: Aspectos que influenciam a efetividade de seus resultados. *Anais do XXXI Encontro da ANPAD*.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2024). *Psychological interventions implementation manual: Integrating evidence-based psychological interventions into existing services*. World Health Organization.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. (2022). *WHO guidelines on mental health at work*. World Health Organization.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, War Trauma Foundation, & Visão Mundial Internacional. (2015). *Primeiros cuidados psicológicos: Guia para trabalhadores de campo*. World Health Organization.
- Peixoto, A. de L. A., Vasconcelos, E. F., & Bentivi, D. R. C.. (2020). Covid-19 e os Desafios Postos à Atuação Profissional em Psicologia Organizacional e do Trabalho: uma Análise de Experiências de Psicólogos Gestores. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40, e244195.
- Pilati, R., & Borges-Andrade, J. E. (2006). Construção de medidas e delineamentos em avaliação de TD&E. Em: J. E. Borges-Andrade, G. S. Abbad, & L. Mourão (Orgs.), *Treinamento, desenvolvimento e educação em organizações e trabalho: Fundamentos para a gestão de pessoas* (pp. 359–384). Artmed.
- Richey, R. C. (2000). *The legacy of Robert M. Gagné*. ERIC Clearinghouse on Information and Technology.
- Schein, E. H. (1982). *Organizational psychology* (3rd. ed.). Prentice-Hall.

- Shultz, J. M., & Forbes, D. (2014). Psychological first aid. *Disaster Health*, 2(1), 3–12.
- Silveira, M. A. da M. (2005). Assédio moral: Uma jornada invisível nas relações perversas de trabalho. *Caderno de Psicologia da FAFIRE*, 4(13), 22–23.
- Tabile, A. F., & Jacometo, M. C. D. (2017). Fatores influenciadores no processo de aprendizagem: Um estudo de caso. *Revista Psicopedagogia*, 34(103), 75–86.
- Tharenou, P., Saks, A. M., & Moore, C. (2007). A review and critique of research on training and organizational-level outcomes. *Human Resource Management Review*, 17(3), 251–273.
- Twemlow, S. W., & Sacco, F. C. (2010). Creating and administering successful policy strategies for school anti-bullying programs. In E. Vernberg & B. Biggs (Eds.), *Preventing and treating bullying and victimization* (pp. 297–318). Oxford University Press.
- Vasconcelos, E. F., Viédes, R. M., Cardozo, L. da S., Henrique, R. Z., & Bueno, S. de A. (2024). Primeiros cuidados psicológicos: relato de experiência de uma proposta de treinamento. Em: M. M. Madalozzo, T. M. Cemin, & R. Comin (Orgs.), *Psicologia em diferentes contextos: intervenções e interprofissionalidade na saúde mental* (pp. 45–64). Educs.
- Wang, L., et al. (2021). Psychological first aid training: a scoping review of its application, outcomes and implementation. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(9), 4594.
- Woolfolk, A. E. (2010). *Education psychology*. Merrill.
- Yamamoto, O. H. (2012). 50 anos de profissão: responsabilidade social ou projeto ético-político?. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32, 6–17.
- Zanelli, J. C., Bastos, A. V. B., & Rodrigues, A. C. A. (2014). Campo profissional do psicólogo em organizações e no trabalho. Em: J. C. Zanelli, J. E. Borges-Andrade, & A. V. B. Bastos (Orgs.), *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil* (2a ed.). Artmed.
- Zerbini, T., & Abbad, G. (2010). Aprendizagem induzida pela instrução em contexto de organizações e trabalho: uma análise crítica da literatura. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 13(2), 177–193.
- Zerbini, T. (2008). Resenha: Treinamento, desenvolvimento e educação: tendências no estilo de gestão das organizações. *Paidéia*, 18(39), 189–192.

## CAPÍTULO 12

---

# PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL NA PRÁTICA: A EMPRESA JÚNIOR COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO EM RECRUTAMENTO E SELEÇÃO

*Julia Franchini Cicerelli*

*Nathalia Soares de Lima*

*Henrique Cabral Furcin*

**U**m dos objetivos das instituições de ensino superior é conseguir proporcionar aos alunos o entrelace entre teoria e prática, uma vez que, o sistema acadêmico se voltam instintivamente para questões teóricas, e possibilidades de trabalho ligadas a pesquisa e ensino que possuem seu grau de relevância, mas que, ainda assim, necessitam da atuação prática de fato para se tornar a formação completa e pertinente (De Lima et al., 2022). Contudo, no intuito de sanar tal necessidade da atuação profissional, os estágios e outros programas em campos diversos, como clínica-escola, hospitais universitários, entre outros, entram em cena, proporcionando ao estudante, o encontro do que é ensinado em sala de aula e a realidade profissional, possibilitando o vislumbre do mercado de trabalho, criação de novos saberes, bem como a implementação de manejos adequados e éticos para cada situação e suas particularidades, o que por sua vez, mais tarde resultará em profissionais mais qualificados (Peres et al., 2004).

Partindo do pressuposto de uma formação mais ampla e completa, as empresas juniores atuam como uma extensão dos programas que possibilitam o contato do estudante com o mercado de trabalho, uma vez que, age como veículo de contato da academia com a sociedade, permitindo que os estudantes levem para além dos muros da universidades os conteúdos aprendidos e os coloquem em prática sob a supervisão de um profissional qualificado, que atua como mediador do que está sendo propostos e realizado em forma de serviço (Verçosa et al., 2024). Sendo assim, a Empresa Júnior (EJ) nada mais é do que a possibilidade de experimentar atividades relacionadas ao mercado de trabalho por meio de uma empresa regida por acadêmicos, que se responsabilizam por

serviços relacionados a atividades reais. Tais vivências auxiliam grandemente no processo de amadurecimento e até mesmo colaboram para uma formação mais completa e coerente para com a realidade, permitindo que a transição da vida acadêmica para a atuação profissional seja mais leve e descomplicada, uma vez que, houve o contato com o universo que os espera (Campos et al., 2014).

Portanto, este capítulo tem por objetivo refletir sobre a atuação da Empresa Júnior, como promotora de saber e sua atuação como facilitadora de experiências, em específico no campo de Recrutamento e Seleção e para com o mundo organizacional que vem após o término da graduação, a partir dos relatos de experiência de ex membros da Kaizen Consultoria Júnior, empresa vinculada ao curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Portanto, busca-se colocar em foco este programa como um espaço de cunho formativo, passível de contribuir para o desenvolvimento pessoal e profissional em relação a habilidades técnicas e socioemocionais essenciais para atuação no mundo corporativo.

## REFERENCIAL TEÓRICO

A Psicologia Organizacional (ou Psicologia do Trabalho e das Organizações) concentra-se no estudo de fatores individuais, grupais e organizacionais que afetam o comportamento humano no ambiente de trabalho, como motivação, cultura, clima e aprendizagem (Wagner et al., 2010). No contexto das empresas juniores, esses conceitos se manifestam fortemente: ao desempenharem funções reais sob supervisão acadêmica, os estudantes exercitam práticas de recrutamento, seleção, treinamento e avaliação, aplicando técnicas de Psicologia Organizacional de forma direta. Além disso, as EJs favorecem o desenvolvimento das competências empreendedoras, promovendo o comprometimento organizacional e a formação da identidade profissional, conforme demonstrado por Cury (2022) em sua pesquisa com empresários juniores que correlaciona comprometimento e intenção empreendedora.

No nível coletivo, as empresas juniores representam micro-organizações privadas com cultura e clima próprios. Estudos qualitativos como o de Wagner e colaboradores (2023) mostram que valores como coletividade e cooperação constituem elementos centrais da cultura organizacional dessas EJs. Por outro lado, pesquisas sobre saúde mental e psicodinâmica do trabalho com empresários juniores revelam que o acúmulo de demandas acadêmicas e de EJ pode provocar stress, burnout e impactos emocionais, ainda que o trabalho seja geralmente percebido como prazeroso e reconhecido entre pares (Amaral et al, 2012). Essa coexistência de oportunidades de aprendizagem e riscos organizacionais reforça que a Psicologia Organizacional, aplicada nesse cenário, deve equilibrar

intervenções de desenvolvimento (e.g. design de atividades, orientação de carreira) com ações de promoção de bem-estar e prevenção de adoecimento, confirmado o papel estratégico dessas organizações para a formação e o acompanhamento psicológico de seus membros.

Com base na teoria da aprendizagem experencial de Kolb (1984), a formação por vivência envolve um ciclo composto por experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa, permitindo que os aprendentes consolidem conhecimentos de forma dinâmica e contextualizada. Estudos brasileiros demonstram que essa abordagem favorece a internalização de competências práticas, especialmente quando combinada com estudos de caso aplicados (Pimentel, 2007; Sonaglio et al., 2013). Ao atuar em empresas juniores, os estudantes desenvolvem competências essenciais como análise de perfil e encaixe de cliente ou mercado, condução de entrevistas e escuta ativa para entendimento das necessidades, além de liderança colaborativa e trabalho em equipe dentro de contextos reais de projeto. A prática ética se evidencia na responsabilidade profissional com clientes e pares e no cumprimento de princípios organizacionais.

A convivência entre atividades acadêmicas e os compromissos assumidos nas empresas juniores impõe aos estudantes desafios próprios em termos de gestão do tempo e equilíbrio pessoal. A pesquisa qualitativa conduzida com cinco empresários juniores da UFG evidenciou que o acúmulo de funções — simultaneamente na EJ, na universidade e em outras iniciativas como estágio ou iniciação científica — gera sobrecarga significativa, exigindo organização rigorosa dos horários, flexibilidade e abdicação de momentos de lazer para viabilizar o desempenho em ambos os ambientes (Amaral, Borges & Vieira, 2012). Com essa pesquisa, podemos observar como foi a relação dos alunos da Empresa Júnior do curso de Psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), denominada Kaizen, para observar como foi a experiência dos mesmos e que aspectos podem ser melhor aproveitados em turmas futuras de jovens profissionais.

## MÉTODO

O estudo se caracteriza como descritivo, de abordagem qualitativa, estruturado sob a forma de um estudo de caso. O foco está na experiência prática vivenciada na Kaizen Consultoria Júnior, EJ do curso de psicologia da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), compreendida aqui como um espaço de recrutamento e seleção. Para construir este relato de experiência, realizou-se uma revisão bibliográfica para embasamento adequado do estudo. Em seguida, considerou-se o relato de experiência supervisionada, fundamentado na vivência orientada dos autores enquanto membros da EJ.

Além disso, efetuou-se uma análise das atividades desenvolvidas pela Kaizen Consultoria Júnior, sobretudo as relacionadas ao processo seletivo de pessoas, a fim de compreender as práticas realizadas e sua contribuição para a formação acadêmica. Por fim, coletou-se depoimentos de egressos da Empresa por meio de um questionário online com 5 perguntas abertas. Os participantes da pesquisa foram egressos do curso de psicologia da UFGD que atuaram como membros da Kaizen Consultoria Júnior durante a graduação – chamado “pós-juniiores”. Os antigos membros participaram de forma voluntária e responderam ao questionário supracitado.

As questões do formulário exploraram a experiência do participante na EJ, como atividades realizadas e duração na empresa; os cargos exercidos no período de permanências; se seguiram carreira em recursos humanos (RH) ou gestão de pessoas após a conclusão do curso e os impactos positivos e negativos que a vivência na EJ trouxe para a formação e inserção no mercado de trabalho. Os dados qualitativos obtidos foram para análise de conteúdo de enfoque temático. As respostas dos egressos foram categorizadas e agrupadas em temas centrais. Tal análise permitiu a identificação de padrões de resposta ao evidenciar tanto os principais benefícios proporcionados pela participação na EJ, quanto possíveis limitações enfrentadas durante ou após a trajetória.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Foram coletados depoimentos de cinco egressos que participaram da Kaizen Consultoria Júnior, a fim de compreender suas vivências na EJ e os impactos em suas trajetórias profissionais. Os ex-membros participaram da EJ por períodos variados, de aproximadamente 1 a 4 anos, ocupando diferentes cargos, como trainees, assessores, diretores, vice-presidente e presidente. Um dos principais focos de atuação da Kaizen foi na área de Recrutamento e Seleção (R&S), oferecendo aos estudantes a oportunidade de aplicar na prática os conhecimentos em Psicologia Organizacional.

O R&S permite aos estudantes vivenciar etapas típicas de processos seletivos, seja para atendimento a clientes externos ou em processos de seleção internos da própria EJ, para a seleção de novos membros trainees. Os empresários júniores aprendem a definir perfis de vagas alinhadas às necessidades do cargo, além de trabalharem a criatividade para comunicar as oportunidades de forma ética e estratégica. A triagem de candidatos baseada em critérios pré-definidos foi uma das atividades realizadas pelos estudantes. Essa triagem aguçou a capacidade de análise crítica, uma vez que era necessário comparar perfis e identificar quais candidatos possuíam maior compatibilidade com os requisitos da vaga.

A condução de entrevistas, sem dúvida, demonstrou ser essencial para o desenvolvimento das habilidades de escuta ativa e formulação de perguntas relevantes. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou remota, permitindo que os membros interajam diretamente com os candidatos e aprimorem a observação de comportamentos básicos, sempre sob orientação e com respeito aos princípios éticos da profissão. A aplicação de dinâmicas em grupo foi outra vivência relatada como etapa do processo seletivo. Nesses momentos, os estudantes atuavam facilitando atividades coletivas para avaliar competências como liderança, trabalho em equipe e comunicação dos candidatos. Tal experiência os ensinou a mediar grupos, observar interações e chegar a uma decisão relevante para a seleção.

As atividades práticas mencionadas permitiram que os estudantes aplicassem técnicas aprendidas em sala de aula em um contexto real e supervisionado. Por exemplo, ao elaborar vagas e realizar entrevistas, os membros colocam em uso conceitos de análise de perfil e entrevista comportamental vistos teoricamente. Como resultado, competências fundamentais de um psicólogo organizacional são desenvolvidas. Um dos participantes descreveu a vivência na EJ como “extremamente agregadora, repleta de desafios e aprendizados significativos”, destacando que a participação lhe proporcionou “uma preparação sólida para o mercado de trabalho, especialmente por meio das ferramentas e metodologias oferecidas”.

A mensagem ilustra que, durante as vivências de R&S, os estudantes não só colocaram a teoria em prática, como amadureceram pessoal e profissionalmente. A necessidade de se comunicar com mais clareza para a plena organização dos processos seletivos favoreceu o desenvolvimento de uma comunicação mais assertiva, uma habilidade citada pela maioria dos egressos como um dos ganhos proporcionados pela EJ. A frase “aprendi a lidar com responsabilidades reais desde cedo” demonstra que responsabilidade ética e emocional também foram necessárias na prática. Desenvolver um olhar humano e crítico é indiscutivelmente essencial para a vivência do psicólogo, algo que a teoria sozinha dificilmente propicia.

Os depoimentos confirmam que a Kaizen Consultoria Júnior atuou como um ambiente privilegiado de aprendizado e desenvolvimento profissional. Diferentemente das disciplinas tradicionais, a EJ forneceu um espaço dinâmico em que os estudantes assumiram responsabilidades reais, mas contavam – ao menos em teoria – com acompanhamento supervisionado e orientação técnica. Na prática relatada pelos egressos, houve ganhos significativos mesmo diante de alguns percalços nesse suporte. Um dos respondentes do questionário apontou a “falta de apoio institucional” como um desafio enfrentado, indicando que a

ausência de participação efetiva de supervisores, por vezes, limitou o potencial desenvolvimento da EJ. Ainda assim, os estudantes desenvolveram uma postura proativa de aprendizado e buscaram os meios que tinham de se desenvolver, tirando proveito do caráter autônomo da EJ.

Diversos ganhos foram percebidos pelos ex-membros durante a trajetória formativa. Os egressos afirmaram terem saído mais confiantes para ingressar no mercado de trabalho, pois as vivências propiciadas pela EJ reduziram a ansiedade de encarar a realidade do mercado. Assim como colocado por um dos participantes que afirmou que já “sabia como funciona uma empresa” e se sentia capaz de atuar profissionalmente. Tal segurança foi crucial para uma postura mais assertiva em processos seletivos e na sensação de “não sair cru” da faculdade.

Entretanto, ficou claro que a experiência na EJ nem sempre foi fácil, uma vez que equilibrar as demandas e metas do negócio com provas e trabalhos acadêmicos, falta de recursos financeiros e apoio institucional geraram dificuldades a serem superadas. Um dos depoimentos menciona uma jornada “repleta de desafios”, mas sempre acompanhada de aprendizados. O quadro destacado gerou resiliência por parte dos membros, já que aprenderam a persistir diante as adversidades. Tais vivências os prepararam para lidar com pressão e imprevistos, muito frequentes no mundo do trabalho, uma vez que “essas experiências e habilidades fizeram total diferença para entrada e crescimento no mercado de trabalho”, tornando-os mais flexíveis.

Outro potencial apontado foi a oportunidade de transitar por diferentes funções e áreas dentro da EJ. Devido ao tamanho pequeno da empresa júnior e ao alto grau de rotatividade, os membros frequentemente precisavam assumir setores variados. Houve quem atuou no marketing, assumiu a diretoria de projetos e até a presidência durante os anos de participação. A experiência multifacetada ensinou aos estudantes a se adaptarem rapidamente a novos papéis e funções, adquirindo uma “visão sistêmica” do funcionamento organizacional, como mencionado por um dos egressos. Outro egresso relatou que pôde “se conectar com outras áreas de conhecimento” para além da psicologia, de modo a desenvolver versatilidade, competência valiosa no mercado atual, que exige profissionais em constante aprendizado.

Ao ingressar na Kaizen, os trainees passam a fazer parte de um time de universitários, que tomam decisões e executam projetos coletivamente. Praticamente todos os participantes relataram o desenvolvimento do trabalho em equipe como um dos maiores legados da EJ. Eles aprenderam na prática a “trabalhar em equipe, a liderar projetos e a tomar decisões estratégicas”, como escrito por um egresso. Além disso, alguns tiveram a chance de executar papéis

de liderança, o que os ensinou a motivar colegas, delegar responsabilidades e que o exemplo “arrasta”. Um dos respondentes também comentou ter aprendido a “destacar meus pontos fortes e utilizá-los a meu favor”, o que indica um crescimento em autoconhecimento dentro do contexto de equipe.

Outro benefício mencionado foi a ampliação da rede de contato, o chamado “networking”. A Kaizen, por prestar consultorias e serviços em Psicologia Organizacional, colocava os membros em contato com empresas, gestores de RH, professores, entre outros. Tal exposição ao mundo profissional permitiu que os estudantes criassem conexões fora do curso de psicologia e enxergassem as demandas de mercado reais. Um dos participantes enfatizou que teve a oportunidade de “desenvolver networking”, conhecendo pessoas de outras áreas e construindo relacionamentos que futuramente poderiam abrir portas. Em suma, a EJ funcionou como um laboratório de convivência profissional, no qual os jovens puderam aprimorar suas habilidades sociais dentro e fora do ambiente acadêmico.

Mesmo os participantes que não seguiram carreira diretamente em RH, relataram que as competências adquiridas na empresa foram úteis em equipe multidisciplinares e na vida profissional em geral. Aqueles que ingressaram na área de RH após a graduação afirmam que a experiência prévia os colocou um passo à frente. Logo, os egressos atribuem à vivência na EJ o ganho de habilidades como comunicação, resiliência, trabalho em equipe, uso de ferramentas de R&S e gestão de pessoas, que os tornaram profissionais mais completos.

Por fim, é importante notar que mesmo diante dos relatos que convergem para caracterizar a EJ como espaço rico de desenvolvimento pessoal e profissional, grande parte dos membros deixaram claro que seus ganhos seriam ainda maiores com melhor suporte estrutural. A EJ enfrentou limitações que os impediram de conseguir “maior valorização em eventos acadêmicos, incentivo às pesquisas aplicadas e suporte para a consolidação da EJ como um projeto regularizado e sustentável”, como relatado no formulário. De qualquer forma, os desafios os ensinaram a ser autônomos e empreendedores na busca por soluções, convertendo as dificuldades em lições valiosas que irão levar para a vida.

## **DISCUSSÃO**

A análise da experiência vivenciada na Kaizen Consultoria Júnior mostra algumas implicações da pedagogia em diversos contextos e ambientes reais, para além da universidade, apostando o programa como um meio propício à aprendizagem por meio da experimentação (Salgado et al., 2022). A experimentação em processos diversos da Psicologia Organizacional possibilitou que os egressos(as) desenvolvessem novas habilidades (escuta ativa, análise

crítica, comunicação não violenta e assertiva e trabalho em equipe), habilidades das quais são frequentemente cobradas no mercado, mas infelizmente pouco reforçadas em um ambiente unicamente teórico, para além disso, suas permanências na E.J. permitiu que todos pudessem vivenciar um pouco do ambiente corporativo e todos os seus traquejos, bem como o aprimoramento de habilidades voltadas para o marketing.

Essas experiências tornam o potencial atribuído às Empresas Júnior ainda mais visível, como uma excelente estratégia curricular, quando integradas de forma sistêmica e ética, se mantendo coerente ao projeto pedagógico do curso e sobretudo ao que diz respeito às normativas do Conselho Regional de Psicologia (CRP) e da Confederação Brasileira de Empresas Juniores (Brasil Júnior), o que por sua vez, colabora para uma formação acadêmica integral (Xavier, 2023). Portanto, os trabalhos supervisionados por um profissional capacitado, vinculado a autonomia proporcionada por uma EJ resulta em saberes práticos, postura ética e acima de tudo responsabilidade diante daquilo que o mercado demanda.

Por outro lado, algumas limitações são identificadas quando colocada as vivências dos egressos em análise. A ausência de remuneração, falta de apoio da instituição entre outros fatores podem tornar a permanência dos acadêmicos um grande desafio. Além disso, a ausência de direcionamento ou serviços relacionados aos interesses de atuação pode fazer com que o nível de envolvimento dos membros seja colocado em pauta. Todavia, apesar dos desafios, os depoimentos positivos coletados se destacam o que comprova ainda mais a relevância do programa, uma vez que transcende a experiência unicamente acadêmica e se volta para a prática profissional, fazendo da EJ um laboratório formativo fundamental (Dos Reis Brunório et al., 2022). Esta experiência contribui não apenas para o conhecimento técnico, mas também para a construção de profissionais que seguiram posteriormente por estes caminhos e também para aqueles que optaram por rumos distintos.

Diante disso, ponha-se em relevância que iniciativas como as encabeçadas pela Kaizen Consultoria Júnior, devem ser incentivadas e aprimoradas constantemente, de modo que intensifique suas atuações no ensino superior, possibilitando a formação de profissionais mais preparados para o mundo do trabalho.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Os relatos e análises apresentadas ao longo deste capítulo permitem concluir que a vivência na Empresa Júnior representou um marco de aprendizado significativo na trajetória dos estudantes de psicologia envolvidos. Em resumo, os principais aprendizados englobam tanto competências técnicas, como saber conduzir um processo de recrutamento e seleção, realizar análises

de perfil e aplicar dinâmicas de grupo, quanto competências socioemocionais, como liderança, comunicação, trabalho em equipe, organização e resolução de conflitos. A experiência prática em psicologia organizacional demonstrou ser altamente contributiva para a formação para além dos conhecimentos de sala de aula, além do desenvolvimento de uma postura profissional madura e confiante. Dessa forma, podemos afirmar que a Kaizen Consultoria Júnior atuou como um laboratório formativo essencial para os estudantes, pois ela efetivamente potencializou a formação em Psicologia Organizacional e do Trabalho.

Para melhorar ainda mais a experiência dos empresários juniores, orientase o fortalecimento do olhar institucional para EJ, para que os alunos se sintam amparados e orientados qualificadamente. Oferecer pequenos auxílios logísticos e financeiros, como facilitações de transporte para serviço externo ou participação de eventos do Movimento Empresa Júnior, designar professor engajados e reconhecer publicamente os resultados obtidos pelas empresas juniores são ações que legitimam o trabalho dos estudantes e garantem a sustentabilidade ao longo do tempo. Em paralelo, é fundamental que os docentes estejam preparados para atuarem como aliados nessas atividades, alinhando-os aos conteúdos do curso, com referenciais teóricos e éticos.

Vale ressaltar que pesquisas apontam ser alto o percentual de universitários que não se engajam em nenhuma atividade prática durante a graduação, entre 40% e 70% dos alunos se dedicam somente às aulas teóricas (Pachane, 2004, apud Luna, 2014). Nenhum estudante está isento da realidade do mercado de trabalho e o ideal seria que as vivências práticas como estágios, monitorias ou projetos aplicados, em que eles podem adquirir habilidades sociais, passem a integrar a formação de todo psicólogo e deixem de ser exceção de quem busca ativamente, como foi o caso dos membros da EJ. Todavia, a incorporação de empresas juniores ou de práticas análogas atende justamente essa demanda, funcionando como um diferencial na formação.

Futuras pesquisas podem aprofundar o impacto das empresas juniores na formação de psicólogos organizacionais, através de estudos com maior número de participantes, de modo a acompanhar os egressos ao longo de sua trajetória profissional. Ademais, seria relevante investigar diferentes empresas juniores de psicologia no Brasil, comparando fatores como estrutura organizacional, apoio institucional, tipos de projetos realizados e seus reflexos na empregabilidade dos membros. Outro caminho interessante a se seguir, seria verificar como a atuação dentro de uma EJ é capaz de contribuir para a atuação ética e crítica dos futuros psicólogos, especialmente em ambientes organizacionais complexos e desafiadores.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, G. A., Borges, K. M., & Vieira, D. (2012). Saúde mental no trabalho de empresários juniores. *Perspectivas em Psicologia*, 16(2).
- CAMPOS, E. B. D., de Oliveira, V. M., de Castro, F. C., & de Azevedo, A. C. (2014). Empresas juniores como espaços de apoio à formação profissional de estudantes universitários brasileiros. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 14(4), 452–463.
- CURY, E. A. R. (2022). *Empreendedorismo, comprometimento organizacional e intenção empreendedora em empresários juniores*. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Uberlândia.
- DE LIMA, J. R., de Oliveira, V. M., & Pessoa, Y. S. R. Q. (2022). Empresa júnior, seus desafios e contribuições para a formação profissional: Autonarrativa de uma graduanda de psicologia. *Revista Valore*, 7.
- DOS REIS BRUNÓRIO, W., & de Castro Krakauer, P. V. (2022). O papel das empresas juniores no ecossistema do ensino de empreendedorismo. *South American Development Society Journal*, 8(22), 132.
- LUNA, I. N., Bardagi, M. P., Gaikoski, M. M., & Melo, F. de S. (2014). Empresas juniores como espaço de desenvolvimento de carreira na graduação: Reflexões a partir de uma experiência de estágio. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, 14(4).
- PERES, R. S., Carvalho, A. M. R. de, & Hashimoto, F. (2004). Empresa Júnior: Integrando teorias e práticas em Psicologia. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, 4(2), 11–29.
- PIMENTEL, A. (2007). A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. *Estudos de Psicologia*, 12(2), 159–168.
- SALGADO, L. F. C., & de Sá, L. G. C. (2022). *Criatividade, inteligência e personalidade em membros de empresas juniores da Universidade Federal do Maranhão*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia). Universidade Federal do Maranhão.
- SILVA, E. M., & Machado, H. A. (2021). Psicodinâmica do trabalho e sofrimento psíquico: Um estudo com empresários juniores. *Perspectivas em Psicologia*, 28(1), 132–147.
- SONAGLIO, A. L. B., Godoi, C. K., & Silva, A. B. da. (2013). Estilos de aprendizagem experiencial e aquisição de habilidades: Um estudo com discentes de graduação em administração em instituições de ensino superior. *Administração: Ensino e Pesquisa*, 14(1), 123–159.
- VERÇOSA, M. L. da S., Silva, M. A. A. da, Costa, M. F. da, & Oliveira, R. G. de. (2024). *Um estudo da importância das empresas juniores na formação profissional dos estudantes de química no Brasil*.

WAGNER, G. R., Costa, V. M. F., Marzall, L. F., & De Cristo, E. M. (2023). Sentimento coletivo: Estudo da cultura organizacional em uma empresa júnior. *Revista Brasileira de Estudos Organizacionais*, 10(3).

WAGNER, J. A., & Hollenbeck, J. R. (2010). *Comportamento organizacional: Criando vantagem competitiva* (2a. ed.). Saraiva.

XAVIER, L. M. F. S. (2023). *Empresa júnior como elemento de contribuição para o desenvolvimento profissional e acadêmico do estudante de Gestão de Políticas Públicas*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Gestão de Políticas Públicas). Universidade Federal do Rio Grande do Norte.



## **SOBRE AS (OS) AUTORAS(ES)**

---



### **Ana Maria Del Grossi Ferreira Mota**

Autora do capítulo “Relato de experiência acadêmica no Estágio Clínico Supervisionado: Roda terapêutica, uma estratégia de acolhimento ao sofrimento e ampliação de ser e estar no mundo”. Psicóloga (CRP14/5168-1) com foco na área Clínica. Doutora em Psicologia da Saúde pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Diretora do Instituto Encontros Estudos e Pesquisa em Psicologia e Clínicas Gestálticas. Docente do curso de graduação em Psicologia pela UNIGRAN Capital. Coordenadora e docente da pós-graduação em Psicologia Clínica em Gestalt-terapia em parceria com UNIGRAN Capital. Coordenadora e pesquisadora do Laboratório de Estudos e Pesquisa em História da Psicologia e das Abordagens Humanistas na UNIGRAN Capital. Pesquisadora na área da Saúde Mental, Gestalt-terapia, Abordagem Humanista no Brasil e História da Psicologia no Brasil.

### **Ana Paula Bessa da Silva**

Autora do capítulo “Atendimento Online nas Universidades e nas Clínicas-Escola de Psicologia: Uma Revisão Integrativa”. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2013). Doutoranda em Psicologia pela UCDB. Mestra em Psicologia pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2015). Especialista em Terapia Cognitivo-Comportamental pela PUC- RS (2022).

### **Andress Amon Lima Mattos**

Autor do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Psicólogo pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Psicólogo (CRP-14/10795), Mestrando em Psicologia pela UFGD, vinculado à linha de Processos Comportamentais e Cognitivos com início em 2025. Bolsista CAPES.

### **Azael Pompeu**

Autor do capítulo “Primeiros cuidados psicológicos: Suporte à saúde mental no ambiente de trabalho”. Jornalista pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB, 2002) e atualmente cursa o 10º semestre de Psicologia na mesma universidade. Atuando como voluntário no PIBIC/CNPq, pesquisa Transtornos Mentais e Comportamentais no trabalho em MS (com foco em Sustentabilidade) e o impacto da Inteligência Artificial nas expectativas de carreira. Em 2024, concluiu com o curso de Técnicas de Avaliação e Análise de Dados Qualitativos e Quantitativos na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Desde 2008, é jornalista da Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul, com experiência prévia em veículos como Rede Centro Oeste de Rádio e Televisão, Jornal O Estado e Rádio FM UCDB.

### **Beatriz Gomes Cruz**

Autora do capítulo “Extensão e Cuidado com a Saúde Mental na Universidade: Relato de Implementação de Dispositivos de Escuta Psicanalítica”. Psicóloga Clínica (CRP 14/0895-2), graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Atualmente, é membro do Corpo Freudiano, no núcleo de Campo Grande/MS e mestrandona em Psicologia pela UFMS.

### **Denise de Matos Manoel Souza**

Autora do capítulo “Percepção de estudantes do curso de Psicologia quanto à ansiedade no período de provas”. Psicóloga (CRP-14/04787-5), especialista em Neuropsicologia (2011). Mestra em Psicologia pela UCDB. Doutorado em Psicologia (início em 2024), bolsista CAPES. É professora no Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN).

### **Divaldo de Canavarros de Abreu Junior**

Autor do capítulo “Wilson Ferreira de Melo: Um arquiteto de contingências que modelou comportamentos e destinos”. Doutorando em Psicologia (UCDB). Mestre em Psicologia (UCDB). Pós-graduação em Psicologia Organizacional e do Trabalho e em Psicopedagogia pela UCDB, pós-graduação em Terapia Cognitiva Comportamental (PUC-PR), Formação em Psicoterapia Analítica Funcional (IBAC). Graduação em Psicologia pela UFMS, campus do Pantanal (UFMS-CPAN). Atualmente, é psicólogo (CRP-14/05176-3) concursado pela Prefeitura Municipal de Sonora – MS.

**Elenita Sureke Abilio**

Autora do capítulo “Docência e Supervisão em Psicologia: Percursos de Formação e Compromisso com o Laço Social”. Mestre em Ensino em Saúde pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Servidora pública da Secretaria Municipal de Saúde de Dourados, atualmente está como Coordenadora da Gestão do Trabalho. Coordenadora e docente do Curso de Psicologia da Faculdade Anhanguera de Dourados (FAD). Docente e Vice coordenadora do Programa de Residência Multiprofissional em Saúde Mental e Atenção Psicossocial da Secretaria Municipal de Saúde de Dourados (SEMS).

**Eliana Cristina da Silva Arambell**

Autora do capítulo “Docência e Supervisão em Psicologia: Percursos de Formação e Compromisso com o Laço Social”. Doutora em Psicologia pela UCDB. Docente no curso de Graduação em Psicologia da FAD e docente colaboradora no Programa de Pós-graduação em Psicologia da UFGD. Psicanalista membro do Fórum do Campo Lacaniano e do Ágora Instituto Lacaniano de Mato Grosso do Sul. Membro do Grupo de Estudos Território, Discurso e Identidade (TDI)-UFGD/CNPq.

**Eloísa Luana Bouzizo**

Autora do capítulo “Percepção de estudantes do curso de Psicologia quanto à ansiedade no período de provas”. Atualmente, cursa o 10º semestre do curso de Psicologia na UNIGRAN.

**Eveli Freire de Vasconcelos**

Autora do capítulo “Primeiros cuidados psicológicos: Suporte à saúde mental no ambiente de trabalho”. Psicóloga (1994/Licenciatura e Bacharelado), possui Doutorado (2016) e Mestrado (2005) em Psicologia da Saúde pela UCDB. Atua como docente, e pesquisadora do Programa de Mestrado e Doutorado em Psicologia na mesma Universidade, onde também coordena cursos de Pós Graduação Lato Sensu. Também atua como professora e supervisora do curso de Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Tem experiência em Psicologia, Organizações e Trabalho, atuando principalmente em temas da área: formação e atuação em POT, gestão de pessoas e comportamento organizacional. É avaliadora ad hoc para Autorização e Reconhecimentos de Cursos representando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP/MEC). Foi membro da Diretoria da Sociedade Brasileira de Psicologia Organizacional e do Trabalho (SBPOT) - Gestão 2022-2024.

### **Eveline Ernica Borges Yamassaki**

Autora do capítulo “Formação profissional do docente de Psicologia: Contribuições para o desenvolvimento de habilidades de competências pela formação continuada”. Especialista em Psicologia Organizacional e do Trabalho pela UCDB. Mestra pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Atualmente, é professora substituta na UFGD.

### **Evila Conceição Gajoço**

Autora do capítulo “Extensão e Cuidado com a Saúde Mental na Universidade: Relato de Implementação de Dispositivos de Escuta Psicanalítica”. Formada em Psicologia pela UFMS (2022). Atualmente, é mestranda em Psicologia pelo Programa de Pós Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, bolsista CAPES.

### **Felipe Maciel dos Santos Souza**

Organizador do livro “A Psicologia em Mato Grosso do Sul: Características de ensino, extensão e pesquisa”. Autor do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Psicólogo (CRP-14/03905-6), Especialista em Metodologia do Ensino Superior. Mestre e Doutor em Psicologia Experimental: Análise do Comportamento. Professor do curso de graduação em Psicologia e do Programa de Pós-graduação em Psicologia (Linha de Processos Comportamentais e Cognitivos) da UFGD.

### **Gabriela Tadioto Benito**

Autora do capítulo “Extensão e Cuidado com a Saúde Mental na Universidade: Relato de Implementação de Dispositivos de Escuta Psicanalítica”. Possui graduação em Psicologia pela UFMS. Atualmente, é mestranda em Psicologia na UFMS.

### **Heloisa da Silva Basso**

Autora do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Formada em Psicologia pela UFGD. Mestranda em Psicologia pela UFGD, vinculada à linha de Processos Comportamentais e Cognitivos com início em 2024).

**Henrique Cabral Furcin**

Organizador do livro “A Psicologia em Mato Grosso do Sul: Características de ensino, extensão e pesquisa”. Autor do capítulo “Psicologia Organizacional na Prática: A Empresa Júnior como espaço de formação em recrutamento e seleção”. Psicólogo (CRP-14/09770). Mestre em Psicologia pela UFGD. Doutorando em Psicologia na Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com início em 2025. Integrante do Grupo de Estudos em Avaliação-intervenção Psicológica e Processos Inclusivos: Interfaces com a Educação e a Saúde (GEAPPI) e do Núcleo de Atenção à Pessoa com Autismo (NAPA/UFGD).

**Jeniffer Rainá Xavier da Silva Barreto**

Autora do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Psicóloga (CRP-14/08155-4). Especialista em Intervenção em Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para Autismo e Deficiência Intelectual pelo Centro Universitário Celso Lisboa. Mestranda em Psicologia pela UFGD, vinculada à linha de Processos Comportamentais e Cognitivos com início em 2025.

**Julia Franchini Cicerelli**

Autora do capítulo “Psicologia Organizacional na Prática: A Empresa Júnior como espaço de formação em recrutamento e seleção”. Atualmente, cursa Psicologia na UFGD. Presidente da Kaizen Consultoria Júnior.

**Julyana Sueme Winkler Oshiro Galindo**

Autora do capítulo “Gestão Acadêmica inovadora no curso de Psicologia da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: O mural digital Padlet como estratégia de comunicação e ensino”. Docente e coordenadora do curso de graduação em Psicologia, Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, unidade Campo Grande/MS. Doutora em Educação; Mestra e Bacharela em Psicologia/UFMS.

**Karla Cristina Nunes Felix Gomes**

Autora do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Psicóloga (CRP 14/09553) formada pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Especialista em ABA ao TEA e DI - CBI of Miami. Mestranda em Psicologia pela UFGD, vinculada à linha de Processos Comportamentais e Cognitivos com início em 2025.

### **Leticia Maria Capelari Tobias Venâncio**

Autora do capítulo “Formação profissional do docente de Psicologia: Contribuições para o desenvolvimento de habilidades de competências pela formação continuada”. Psicóloga, bacharela e licenciada pela UFGD, com mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu) da mesma instituição. Atua principalmente nas áreas de Psicologia e Educação, com foco nos temas: Educação Inclusiva, Habilidades Sociais, Habilidades Sociais Educativas, Inclusão Escolar, Desenvolvimento Humano, Aprendizagem e Formção de Professores. Atualmente, é doutoranda em Educação pelo PPGEdu da Faculdade de Educação (FAED) da UFGD, sendo contemplada com bolsa pela CAPES.

### **Lis Damasceno de Oliveira Fernandes**

Autora do capítulo “Relato de experiência acadêmica no Estágio Clínico Supervisionado: Roda terapêutica, uma estratégia de acolhimento ao sofrimento e ampliação de ser e estar no mundo”. Graduação em Turismo, graduação em Direito e mestrado em Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional. Acadêmica de Psicologia, 10º semestre, pela Unigran Capital, pós-graduanda em Psicologia Clínica em Gestalt-terapia pelo Instituto Encontros em parceria com a Unigran Capital e pós-graduanda em Docência para a Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). Tem se dedicado a compreender experiências humanas (suicídio, morte, luto, sentido de vida, feminino) a partir do referencial Humanista-Fenomenológico-Existencial, em especial a Gestalt-terapia.

### **Luziane de Fátima Kirchner**

Autora do capítulo “Atendimento Online nas Universidades e nas Clínicas-Escola de Psicologia: Uma Revisão Integrativa”. Professora na graduação e no programa de pós-graduação da UCDB. Mestre em Análise do Comportamento pela Universidade Estadual de Londrina (UEL) e doutora em Psicologia pela Universidade Federal de São Carlos – (UFSCar).

### **Marcio Eduardo da Silva Acosta**

Autor do capítulo “Primeiros cuidados psicológicos: Suporte à saúde mental no ambiente de trabalho”. Graduado em Psicologia pela UCDB (2021), com atuação voltada ao desenvolvimento humano e à condução de programas de treinamento, desenvolvimento e Educação Corporativa.

**Maria Eduarda Gregório dos Santos**

Autora do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Acadêmica de Psicologia na UFGD. Bolsista de Iniciação científica (2024-2025).

**Nathalia Soares de Lima**

Autora do capítulo “Psicologia Organizacional na Prática: A Empresa Júnior como espaço de formação em recrutamento e seleção”. Atualmente, cursa Psicologia na UFGD. Presidente da Kaizen Consultoria Júnior. Diretora Internacional da Kaizen Consultoria Júnior.

**Pablo Cardoso de Souza**

Graduado em Psicologia pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). Especialista em Terapias Comportamentais Contextuais. Mestre e Doutor em Ciências do Comportamento pela Universidade de Brasília (UnB). Professor adjunto, supervisor clínico e Coordenador do curso de Psicologia da UFMS-CPAN. Membro das Comissões de Ensino e de Extensão da UFMS/CPAN. Tem experiência nas áreas Análise Experimental do Comportamento e saúde mental.

**Paula Helena Gomes de Moraes Ruiz**

Autora do capítulo “Wilson Ferreira de Melo: Um arquiteto de contingências que modelou comportamentos e destinos”. Mestra em Psicologia (UCDB). Pós-graduação em Psicologia Organizacional e do Trabalho, em Psicopedagogia, em Saúde Mental (UCDB). Graduação em Psicologia pela UFMS-CPAN. Atualmente, é psicóloga (CRP 14/05512-8) concursada pela Prefeitura Municipal de Sonora – MS.

**Renan da Cunha Soares Junior**

Autor do capítulo “Ensino de Psicologia do Trânsito na graduação: Uma experiência pioneira”. Psicólogo. Especialista em Psicologia do Trânsito. Doutor em Psicologia da Saúde. Conselheiro Presidente do CRPMS e Coordenador da Comissão de História e Memória da Psicologia do CRPMS.

**Rodrigo Mendes Viédes**

Autor do capítulo “Primeiros cuidados psicológicos: Suporte à saúde mental no ambiente de trabalho”. Graduado em Psicologia pela UCDB (2021) e Pós-Graduado em Psicologia da Comunicação pela mesma instituição (2023). Atualmente, cursa o Mestrando em Psicologia da Saúde e é membro do Laboratório de Processos Psicosociais e Saúde nas Organizações e no Trabalho (LAPPISOT).

**Silviane Krokosz**

Autora do capítulo “Docência e Supervisão em Psicologia: Percursos de Formação e Compromisso com o Laço Social”. Graduada em Psicologia pela UFGD. Atualmente, é Psicóloga da Fundação de Saúde de Dourados, Docente do curso de Psicologia da FAD, e mestrandona Programa de Pós Graduação Ensino em Saúde (UEMS).

**Tayna Schoeffel Rodrigues Neto**

Autora do capítulo “Extensão e Cuidado com a Saúde Mental na Universidade: Relato de Implementação de Dispositivos de Escuta Psicanalítica”. Possui graduação em Psicologia pela UFMS. Atualmente, é mestrandona Psicologia na UFMS.

**Tiago Ravanello**

Autor do capítulo “Extensão e Cuidado com a Saúde Mental na Universidade: Relato de Implementação de Dispositivos de Escuta Psicanalítica”. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), mestrado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2005), doutorado em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2009). Atualmente, é professor Associado da UFMS e no Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Também é coordenador e tutor do Programa de Residência Uniprofissional em Psicologia Clínica e atua como Perito Judicial junto ao Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso do Sul. Membro e Diretor da Escola de Psicanálise do Corpo Freudiano - Núcleo Campo Grande.

**Vitória Gabriele Rodrigues Garcia**

Autora do capítulo “Ações e produtos do Grupo de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia e Análise do Comportamento (GEPeHAC) (2021-2024)”. Acadêmica de Psicologia na UFGD. Bolsista de Iniciação científica (2024-2025).

## ÍNDICE REMISSIVO

---

---

### A

- Abordagem 21, 26, 61, 82, 90, 92, 104, 106, 108, 116, 118, 119, 120, 121, 127, 137  
Acadêmicos 10, 13, 26, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 83, 107,  
115, 118, 122, 123, 135, 140, 141, 142  
Acolhimento 55, 56, 83, 84, 85, 90, 91, 97, 99, 101, 105, 107, 109, 110, 111, 114,  
115, 116, 118, 123, 124, 125, 129, 130, 147, 152  
Ajustamento 93, 94, 96  
Alunos 18, 26, 47, 51, 53, 54, 55, 57, 65, 67, 70, 76, 78, 81, 90, 135, 137, 143  
Ambiente organizacional 118, 119, 120, 125  
Análise do comportamento 18, 19, 45  
Ansiedade 69, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77, 78, 84, 85, 96, 98, 100, 101, 106, 112,  
119, 120, 123, 140, 148, 149  
Aprendizagem 36, 37, 47, 48, 57, 59, 66, 68, 70, 79, 116, 121, 124, 126, 134, 136,  
137, 141, 144  
Atendimento 10, 28, 34, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 91, 92, 99, 103,  
106, 113, 114, 115, 124, 138  
Atendimentos 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 90, 105, 106, 111, 112, 114  
Autoconhecimento 141  
Avaliação 21, 22, 23, 24, 27, 28, 30, 31, 39, 43, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 67,  
72, 75, 76, 80, 81, 90, 95, 108, 112, 118, 120, 126, 128, 129, 133, 136

### B

- Bem-estar 10, 56, 70, 76, 84, 92, 93, 107, 118, 120, 122, 127, 130, 137

### C

- Campo Grande 15, 21, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 89, 122, 123, 148, 151, 154  
Capacitação 24, 82, 118, 121, 122, 123, 132  
Clínica 23, 26, 28, 50, 51, 57, 81, 82, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99,  
103, 106, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 135  
Clínica-escola 51, 135  
Competências 10, 31, 33, 47, 50, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 80, 82, 86, 108,  
109, 114, 121, 124, 126, 127, 129, 136, 137, 139, 141, 142, 143, 150, 152  
Comportamento 10, 19, 20, 30, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 145, 147, 150, 151, 152,  
153, 154  
Comunicação 10, 32, 34, 35, 36, 79, 80, 83, 87, 110, 112, 113, 139, 141, 142, 143,  
151  
Comunidade 13, 15, 18, 31, 34, 35, 37, 43, 52, 79, 80, 84, 85, 89, 90, 106, 110,  
114, 115

Conhecimento 13, 14, 15, 29, 31, 32, 36, 37, 53, 61, 64, 66, 69, 70, 81, 89, 94, 96, 98, 104, 108, 121, 124, 126, 127, 128, 140, 142  
Covid 43, 44, 46, 78, 79, 80, 82, 85, 87, 107, 111, 114, 116  
Cuidado 10, 15, 25, 35, 57, 87, 105, 108, 109, 110, 113, 114, 118, 121, 123, 124, 126, 127, 128, 129, 130  
Cultura 33, 110, 114, 115, 118, 122, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 136, 145  
Cultura organizacional 118, 127, 128, 129, 136, 145

D

Desafios 10, 14, 19, 31, 32, 34, 35, 36, 49, 52, 53, 54, 57, 59, 60, 83, 85, 86, 98, 101, 103, 107, 114, 117, 121, 123, 127, 137, 139, 140, 141, 142, 144  
Desenvolvimento profissional 47, 50, 64, 66, 68, 129, 139, 144, 145  
Dinâmicas de grupo 143  
Diretrizes 13, 14, 26, 31, 33, 35, 37, 38, 48, 79, 80, 82, 87  
Disciplinas 14, 21, 25, 26, 27, 34, 36, 37, 41, 44, 47, 48, 49, 69, 70, 81, 85, 86, 90, 139  
Docência 14, 47, 52, 59, 60, 62, 64, 65  
Docente 10, 32, 34, 35, 48, 49, 50, 52, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 90, 147, 149, 150, 152  
Docentes 11, 32, 34, 36, 37, 48, 59, 60, 61, 66, 67, 83, 113, 143  
Dourados 40, 45, 46, 47, 48, 49, 51, 55, 57, 71, 72, 73, 75, 136, 137, 147, 148, 149, 150, 154

E

Educação 10, 18, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 39, 45, 46, 48, 67, 130, 131, 133, 134  
Educação superior 67  
Empresa júnior 10, 140, 145  
Ensino superior 9, 31, 32, 34, 37, 61, 62, 66, 67, 68, 77, 79, 86, 105, 106, 107, 114, 135, 142, 144  
Entrevista 139  
Escuta 14, 15, 34, 35, 56, 57, 85, 90, 91, 94, 105, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 137, 139, 141  
Estágio 27, 35, 41, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 79, 81, 83, 87, 89, 91, 101, 103, 110, 118, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 137, 144  
Estágios 13, 28, 32, 34, 35, 37, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 57, 69, 86, 87, 106, 112, 129, 135, 143  
Estágio supervisionado 51, 52, 54, 118, 122, 129  
Estratégias 33, 35, 37, 77, 80, 82, 83, 95, 98, 107, 110, 116, 119, 124, 126, 127  
Estresse 26, 75, 76, 106, 107, 117, 118, 119, 120, 121, 128  
Estudantes 10, 11, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 44, 52, 61, 64, 65, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 82, 85, 86, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 148, 149  
Estudo 32, 35, 40, 46, 61, 62, 67, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 82, 86, 89, 117, 132, 134, 136, 137, 144  
Ética 10, 11, 31, 32, 48, 52, 57, 60, 65, 80, 83, 86, 87, 94, 95, 99, 105, 109, 114, 122, 127, 137, 138, 139, 142, 143

Experiência 13, 17, 21, 28, 33, 34, 37, 38, 47, 48, 51, 54, 55, 72, 86, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 111, 112, 114, 116, 118, 122, 127, 128, 129, 134, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 152, 153

Extensão 1, 9, 10, 13, 14, 15, 26, 28, 32, 35, 43, 89, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 114, 128, 135, 150, 151

## F

Formação 9, 10, 13, 14, 15, 18, 22, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 57, 59, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 67, 68, 79, 80, 82, 85, 86, 87, 90, 93, 94, 98, 103, 108, 110, 113, 114, 118, 125, 126, 128, 129, 130, 135, 136, 137, 138, 142, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153

## G

Gestão 9, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 67, 77, 120, 122, 124, 125, 130, 131, 133, 134, 137, 138, 141, 149

Graduação 13, 14, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 38, 39, 40, 41, 43, 45, 50, 60, 61, 64, 65, 66, 70, 87, 90, 101, 110, 111, 112, 115, 116, 136, 138, 141, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154

Grupo terapêutico 90, 91

## H

Habilidades 10, 47, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 64, 65, 66, 70, 78, 83, 90, 103, 109, 119, 121, 126, 128, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 150, 152

## I

Identidade 10, 47, 48, 52, 54, 57, 65, 66, 93, 94, 96, 97, 122, 136

Inovação 14, 31, 34, 35, 37, 38, 86, 129, 130

Instituições 11, 13, 14, 28, 39, 49, 50, 51, 53, 55, 67, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 94, 105, 106, 107, 111, 114, 135, 144

Intervenção 14, 15, 45, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 81, 89, 94, 95, 97, 110, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 127, 129, 151

Intervenções 9, 42, 49, 52, 54, 55, 56, 80, 83, 99, 111, 118, 125, 127, 129, 134, 137

## L

Laboratório 9, 18, 19, 25, 111, 141, 142, 143

Lacan 108, 111, 112

Literatura 40, 55, 61, 62, 69, 71, 81, 82, 121, 126, 128, 129, 134

## M

Mental 9, 10, 22, 43, 44, 71, 77, 79, 80, 83, 87, 99, 105, 106, 107, 110, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 136, 144, 148, 149, 152, 153

Mercado de trabalho 50, 51, 135, 138, 139, 140, 143

## N

Networking 141

P

- Pandemia 44, 46, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 107, 111, 114, 115, 116  
Perfil profissional 62, 64  
Pesquisa científica 39, 61, 66  
Pessoas 14, 18, 27, 35, 36, 70, 73, 90, 91, 92, 94, 95, 96, 98, 102, 118, 119, 125, 126, 130, 131, 132, 133, 138, 141, 149  
Política 10, 14, 31, 32, 33, 35, 48, 60, 65, 66, 95, 109, 112, 116, 120  
Profissão 9, 18, 21, 23, 48, 49, 50, 60, 64, 65, 79, 80, 90, 134, 139  
Psicanálise 108, 114, 115, 116  
Psicoeducação 94, 97  
Psicologia 1, 9, 10, 11, 13, 14, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 36, 37, 38, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 73, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 103, 105, 106, 108, 110, 111, 114, 115, 116, 117, 118, 127, 129, 130, 132, 133, 134, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154  
Psicologia do Trânsito 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 153  
Psicologia Organizacional e do Trabalho 117, 118, 127, 129, 130, 133, 143, 148, 149, 150, 153  
Psicológica 10, 11, 13, 21, 22, 24, 28, 30, 45, 67, 81, 82, 90, 92, 128  
Psicológico 56, 76, 77, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 89, 90, 106, 107, 110, 118, 119, 121, 124, 127, 137  
Psicológicos 10, 22, 23, 24, 70, 79, 81, 87, 105, 119, 120, 131, 133, 134, 148, 149, 152, 153  
Psicólogo 18, 23, 34, 47, 48, 49, 50, 54, 55, 61, 62, 64, 65, 81, 99, 129, 134, 139, 143, 148  
Psicoterapia 81, 83, 84, 85, 90, 92, 99, 102, 116, 119  
Psíquico 90, 91, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 144

R

- Reconhecimento 17, 21, 23, 25, 46, 48, 106, 108, 109, 124, 128  
Recrutamento e seleção 10, 137, 142, 151, 153  
Reflexão crítica 47, 81, 82  
Relação 17, 26, 53, 57, 62, 65, 70, 73, 74, 76, 77, 80, 88, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 107, 108, 122, 132, 136, 137  
Resiliência 140, 141  
Responsabilidade 2, 34, 53, 57, 60, 67, 121, 122, 134, 137, 139, 142

S

- Saber 13, 32, 42, 48, 56, 60, 64, 65, 68, 91, 94, 97, 99, 100, 108, 112, 136, 142  
Saúde 26, 27, 29, 34, 43, 52, 55, 57, 67, 77, 78, 83, 99, 104, 106, 111, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 125, 126, 127, 128, 129, 131, 144, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 154  
Saúde mental 9, 10, 43, 44, 71, 77, 79, 80, 83, 87, 99, 105, 106, 107, 110, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 127, 128, 129, 131, 134, 136, 148, 149, 152, 153  
Sentido 14, 36, 37, 39, 44, 47, 49, 59, 64, 65, 66, 70, 71, 93, 99, 101, 103, 109, 114, 152

Sofrimento 90, 91, 92, 94, 95, 96, 99, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 119, 123, 124, 125, 126, 127, 144, 147, 152

Sofrimento psíquico 90, 91, 105, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 116, 144

Subjetividade 93, 108, 109, 114

Sujeito 37, 52, 64, 70, 96, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113

Supervisão 10, 23, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 79, 83, 84, 85, 86, 87, 90, 113, 114, 118, 125, 128, 135, 136

Supporte 10, 56, 57, 68, 71, 83, 90, 91, 92, 94, 101, 107, 118, 119, 120, 121, 124, 129, 130, 139, 141

T

Técnicas 14, 15, 21, 22, 31, 37, 52, 72, 79, 82, 83, 90, 94, 119, 123, 124, 125, 127, 129, 136, 139, 142

Tecnologias 10, 31, 32, 35, 36, 37, 38, 79, 80, 81, 82, 85, 87

Terapeuta 92, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103

Terapêutica 90, 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102, 103

Terapia 82, 92, 93, 94, 95, 99, 102, 103, 104, 115, 147, 152

Trabalho em equipe 137, 139, 140, 141, 142, 143

Tráfego 21, 23

V

Vida 17, 18, 33, 34, 38, 49, 69, 71, 73, 78, 95, 103, 106, 107, 109, 110, 112, 114, 115, 136, 141, 152

Vivências 13, 51, 52, 54, 57, 77, 93, 99, 100, 102, 105, 127, 136, 138, 139, 140, 142, 143

