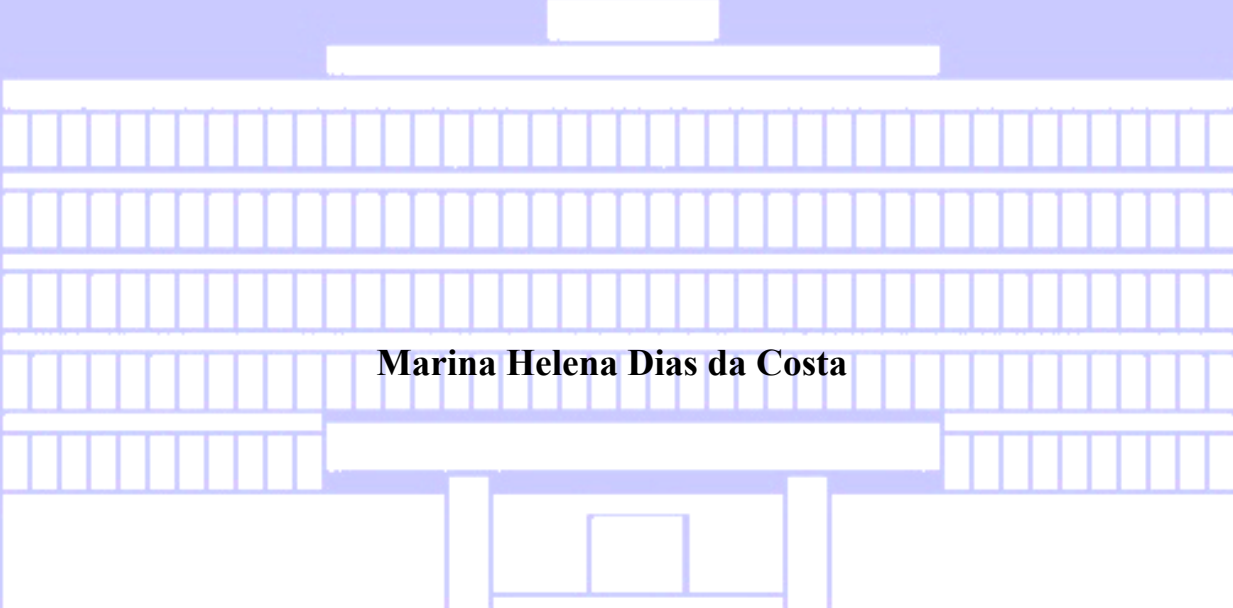


Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde



Marina Helena Dias da Costa

**EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO NA
ABORDAGEM HUMANISTA-EXPERIENCIAL
CENTRADAS NAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

**Universidade Federal de Ciências da Saúde
de Porto Alegre**

Porto Alegre
2025

Marina Helena Dias da Costa

**EXPERIÊNCIAS EM FORMAÇÃO NA
ABORDAGEM HUMANISTA-EXPERIENCIAL
CENTRADAS NAS RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia e Saúde da Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Lucia Marques Stenzel

Porto Alegre
2025

**Experiências em Formação na Abordagem Humanista-Experiencial Centradas nas
Relações Étnico-Raciais**

BANCA AVALIADORA

Dra. Camila Muhl
Departamento de Psicologia
FAE Centro Universitário

Dr. José Alves de Souza Filho
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
Universidade Federal do Pará

Dra. Mônica Maria Celestina de Oliveira
Programa de Pós-Graduação Psicologia e Saúde
Universidade Federal de Ciências da Saúde

Porto Alegre
2025

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas negras que, a despeito de todas as barreiras, dificuldades e sofrimentos, tornaram-se referências, pessoal e profissionalmente.
A todas as pessoas negras que desejam/desejaram tornar-se psicólogas/os/es e pesquisadoras/es.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA) pela disponibilidade de recursos, principalmente humanos, para o desenvolvimento deste trabalho e dos outros em minha jornada acadêmica profissional desde a graduação.

Agradeço às/aos contribuintes brasileiras/os que, de acordo com as suas possibilidades e esforços, possibilitam a geração de conhecimento nesta universidade e oportunizam uma ciência livre, soberana e de qualidade.

Agradeço a zelosa e presente orientação da professora Lucia Marques Stenzel, com quem pude compartilhar experiências que me modificaram enquanto profissional e, principalmente, pessoa.

Agradeço às/os servidoras/es da UFCSPA, tanto técnicas/os-administrativos quanto docentes, e às/os trabalhadoras/es terceirizadas/os por sua dedicação, atenção e cuidado diários em cada um dos seus variados cargos e distintas funções.

Agradeço às/os colegas da Associação e Laboratório de Estudos em Terapias Humanistas-Experienciais: Ensino, Investigação e Ação (ALETHEIA), com quem minha trajetória se entrelaçou e possibilitou, também, momentos que reafirmaram a importância do coletivo para fazer ciência.

Agradeço, também, às/os colegas do Movimento Estudantil, com quem debati e construí importantes pautas dentro do ambiente acadêmico. Minha formação teve muito mais sentido pelas nossas trocas.

Aos familiares e amigas/os, sou grata pelo amor, carinho, dedicação e compreensão, tão indispensáveis e decisivos nesta trajetória. Muito de quem sou é porque é com vocês.

EPÍGRAFE

“De não só seguir protocolo.
Mas ser um agente de mudança na vida da pessoa,
através do conhecimento que a gente tem.”

Marcelo, Aluno-Cliente
Participante da Pesquisa
(Pseudônimo)

RESUMO

Introdução: A consideração de características como raça, classe, gênero, sexualidade e deficiência como fatores importantes para a compreensão do processo psicoterapêutico e da relação entre terapeuta e cliente é essencial na busca por desfechos positivos. Nos últimos anos, tem-se focado na investigação acerca de habilidades e competências terapêuticas da/o terapeuta que podem facilitar esse processo, como a humildade cultural, no atendimento voltado para populações marginalizadas socialmente, como a população negra.

Objetivos: Investigar o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas centradas nas relações étnico-raciais ao longo de um programa de ensino com estudantes de graduação em Psicologia. Atrelado a isso, analisar a adesão dos alunos ao modelo de formação humanista-experiencial voltado às relações étnico-raciais proposto e a relação entre as sequências de mudanças narrativo-emocionais e a orientação multicultural, evidenciadas pela análise microanalítica das sessões psicoterapêuticas simuladas. Ademais, explorar a experiência formativa da/os estudantes a partir de suas percepções.

Método: Trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza longitudinal de base exploratória, que visa a análise microanalítica de quatro sessões psicoterapêuticas simuladas em *role-play*, bem como a investigação da experiência de um grupo de estudantes que participaram do programa de ensino teórico-prático que envolveu as sessões em *role-play*.

Resultados: Identificou-se na análise das sessões simuladas o desenvolvimento de habilidades e competências psicoterápicas voltadas para as questões étnico-raciais, com maior responsividade cultural ao longo do processo por parte dos estudantes. Além disso, observou-se que a integração de modo transversal entre as relações étnico-raciais e o desenvolvimento de habilidades psicoterápicas tornou a formação em Psicologia mais implicada ética, social e politicamente.

Palavras-chave: Formação em Psicologia; Abordagem Humanista-Experiencial; Orientação Cultural; Relações Étnico-Raciais; Processo Psicoterapêutico.

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs): 4 - Educação de Qualidade; 10 - Redução de Desigualdades.

ABSTRACT

Introduction: The consideration of characteristics such as race, class, gender, sexuality, and disability as important factors for the comprehension of the psychotherapeutic process and the therapist-client relationship is essential in the pursuit of positive outcomes. In recent years, there has been a focus on investigating the therapeutic skills and competencies of the therapist that can facilitate this process, such as cultural humility, in care directed towards socially marginalized populations, such as the Black population.

Objective: To investigate the development of psychotherapy skills focused on ethnic-racial relations throughout a teaching program with undergraduate psychology students. Coupled with this, to analyze the students' adherence to the humanistic-experiential training model focused on ethnic-racial relations proposed, and the relationship between narrative-emotional change sequences and multicultural orientation, evidenced by the microanalytic analysis of the simulated psychotherapy sessions. Furthermore, to explore the students' formative experience based on their perceptions.

Methodology: This is a qualitative research study of an exploratory, longitudinal nature, aimed at the microanalytic analysis of four simulated psychotherapy role-play sessions, as well as the investigation of the experience of a group of students who participated in the theoretical-practical teaching program involving the role-play sessions.

Results: The analysis of the simulated sessions identified the development of psychotherapy skills and competencies focused on ethnic-racial issues, with greater cultural responsiveness throughout the process on the part of the students. Furthermore, it was observed that the transversal integration of ethnic-racial relations and the development of psychotherapy skills made psychology training more ethically, socially, and politically implicated.

Keywords: Psychology Training; Humanistic-Experiential Approach; Cultural Orientation; Ethnic-Racial Relations; Psychotherapeutic Process.

Sustainable Development Goals (SDGs): 4 - Quality Education; 10 - Reduced Inequalities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Marcadores de problema, transição e mudança ao longo das sessões.....	55
Figura 2 – Sessão 2	67
Figura 3 – Sessão 3	70
Figura 4 – Sessão 4	72

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Frequência (%) dos marcadores narrativos do cliente de acordo com o NEPCS	
2.0.....	55
Tabela 2 – Mudanças produtivas e improdutivas	58
Tabela 3 – Frequência (%) das intervenções do aluno-terapeuta de acordo com o	
PCEPS-10.....	59
Tabela 4 – Janelas de oportunidades culturais ao longo das sessões	60
Tabela 5 – Dados Sociodemográficos da/os participante/s.....	91
Tabela 6 – Eixos temáticos e suas descrições.....	93

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACP	Abordagem centrada na pessoa
AHE	Abordagem humanista-experiencial
APA	<i>American Psychological Association</i>
AC	Aluno-cliente
AD	Aluna/o-debatedora/debatedor
AT	Aluno-terapeuta
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CM	Competências multiculturais
JOC	Janelas de oportunidades culturais
MM	Marcador de mudança
MP	Marcador de problema
MT	Marcador de transição
NEPCS 2.0	<i>Narrative-Emotional Process Coding System 2.0</i>
PBPP	Pesquisas baseadas em processo psicoterapêutico
PCEPS-10	<i>Person-Centered & Experiential Psychotherapy Scale</i>
SUS	Sistema Único de Saúde

TCLE	Termo de consentimento livre e explicado
TCUD	Termo de Compromisso de Utilização de Dados
TFE	Terapia focada na emoção
UBS	Unidade única de saúde
UFCSPA	Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação apresenta um percurso investigativo sobre a formação em Psicologia na abordagem humanista-experiencial (AHE) centrada nas relações étnico-raciais, desenvolvido no Programa de Desenvolvimento de Habilidades Psicoterapêuticas que utilizou metodologias ativas (*role-play*, revisão de vídeo, debates em grupo). Parto da hipótese de que, no contexto brasileiro, “centrar na pessoa” implica centrar no contexto social, histórico, político e cultural do encontro clínico. A pesquisa articula duas perspectivas complementares: (a) a microanálise de sessões psicoterapêuticas simuladas e (b) a análise temática de entrevistas com a/os estudante/s. Objetiva-se a partir dessa articulação compreender como se formam, na prática, habilidades e competências¹ relacionadas à orientação cultural que qualificam a escuta, a relação terapêutica e a tomada de decisão clínica.

O Estudo 1 analisa, minuto a minuto, quatro sessões de *role-play* de um caso clínico simulado conduzidas por graduandos, a partir da seguinte codificação integrada: (a) *Narrative-Emotional Process Coding System 2.0* (NEPCS 2.0) para mapear mudanças narrativo-emocionais; (b) *Person-Centered & Experiential Psychotherapy Scale* (Escala de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Experiencial) (PCEPS-10) para avaliar adesão e competência em atitudes e intervenções centradas na pessoa e experienciais; e (c) janelas de oportunidades culturais (JOC), a partir do paradigma da orientação cultural (OC), para identificar a responsividade cultural do aluno-terapeuta (como na nomeação e validação de experiências racializadas e no manejo de microagressões²). Esse arranjo metodológico

¹ Optamos por utilizar os termos “habilidades” e “competências” uma vez que as referências bibliográficas dentro do campo da psicoterapia, majoritariamente internacionais, utilizam esses conceitos. No Brasil, ainda não há um consenso em relação a qual(is) termo(s) utilizar sendo mais comum uma bibliografia relacionada a uma prática profissional interseccional (Tavares & Kuratani, 2019). Portanto, neste projeto, manteremos esses termos ao nos referirmos às práticas e intervenções da/o terapeuta, conscientes de que esses ainda estão em debate.

² Microagressões são ofensas de alto impacto que ocorrem de forma breve (verbais ou não verbais, intencionais ou não, conscientes ou inconscientes), e que, de maneira recorrente, enviam a pessoas pertencentes a grupos minorizados mensagens que aviltam, insultam e invalidam sua humanidade (Sue et al., 2007). Na classificação

permite observar como intervenções associam-se a mudanças narrativas quando as experiências emocionais e culturais são articuladas nas intervenções.

O segundo estudo aprofunda a percepção de quem viveu e de quem observou o dispositivo formativo. Com base em sete entrevistas individuais semiestruturadas, realizo uma análise temática, segundo Braun e Clarke (2019), apresentando falas representativas e organizando a síntese interpretativa em três eixos centrais e seus subtemas: (1) formação em Psicologia (insuficiências curriculares, cegueira racial, deslocamentos ético-políticos e letramento racial); (2) sobre a prática do *role-play* (engajamento, implicação subjetiva, experiência teórico-prática, articulação da abordagem humanista-experiencial e as relações étnico-raciais e princípios experienciais em ação); e (3) repercussões da prática (aprendizados, efeitos na vida pessoal/profissional e processos de tornar-se psicóloga/o). Essa segunda perspectiva evidencia comprometimento e responsabilidade ético-política, responsabilidade relacional e reposicionamentos frente à branquitude e aos marcadores sociais da diferença, indicando a passagem do “saber sobre” para o “estar com” nas situações clínicas.

O trabalho dialoga com minha trajetória como psicóloga pesquisadora e com a construção e defesa de uma clínica implicada, crítica e situada. Ao longo da formação e das atividades de pesquisa-ensino, mobilizei referenciais humanista-experienciais, estudos decoloniais, debates acerca das relações étnico-raciais e o paradigma da orientação cultural, entendendo que a formação clínica exige ambientes de fala e escuta seguros, supervisão crítica e situada e vivências integrativas que estimulem e desenvolvam presença terapêutica, qualidade de resposta e responsividade multicultural. Os desenhos adotados como

proposta por Sue e colegas (2007), definem-se: (1) microataques, difamações intencionais dirigidas ao grupo; (2) microinsultos, comunicações implícitas e frequentemente não conscientes que rebaixam o indivíduo ou seu grupo; e (3) microinvalidações, mensagens que negam ou minimizam a experiência de dor e sofrimento diante a vivências de discriminações. No processo psicoterapêutico, exemplos de microagressões são a negação da realidade experiencial da/o cliente; patologização de valores culturais e estilos de comunicação; e pré concepções acerca de experiências relacionadas à identidade da/o cliente (Sue et al., 2007; Sue & Spanierman, 2020).

perspectivas, microanálise processual triangulada e análise temática, constituem inovação replicável para cursos e estágios, oferecendo instrumentos sensíveis para documentar e potencializar o desenvolvimento de habilidades e competências clínicas centradas na pessoa e no contexto étnico-racial.

Os objetivos desta dissertação foram os seguintes: (i) investigar o processo de formação humanista-experiencial centrado nas relações étnico-raciais; (ii) mapear a experiência discente no Programa; (iii) analisar o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas com foco na humildade cultural; (iv) verificar a aderência das/os estudantes ao modelo proposto; e (v) relacionar sequências de mudança narrativa (NEPCS 2.0) ao paradigma da orientação cultural. Os dois estudos, em conjunto, atingem esses objetivos ao demonstrarem que intervenções humanistas-experienciais situadas culturalmente favorecem mudanças narrativo-emocionais, ao passo que a aprendizagem através de vivência teórico-prática promove deslocamentos posicionais, letramento racial e adesão a práticas de responsividade e cultural e implicação relacional.

Esses estudos se justificam por ancorarem-se no movimento contemporâneo das pesquisas baseadas em processo psicoterapêutico (PBPP), que objetivam entender e descrever o que acontece e como acontece, em tempo real, durante das sessões (Greenberg, 2024; Sousa, 2006). Ao integrar a abordagem humanista-experiencial e o paradigma da orientação cultural em uma mesma investigação microanalítica, as investigações implicam sistematicamente as relações étnico-raciais na investigação processual da psicoterapia, o que ainda é escasso na produção acadêmica nacional, embora clínica e eticamente central (Farias et al., 2025; Miranda & Passos, 2024; Queiroz & Araújo, 2024; Tavares & Kuratani, 2019). Além disso, ao articular pesquisa e ensino na graduação em Psicologia por meio de metodologias ativas, as investigações fortalecem a formação clínica e inovam o repertório metodológico das PBPP no Brasil, aproximando currículo, supervisão e prática.

A dissertação organiza-se da seguinte forma: Apresentação; Introdução (Experiência na Formação em Psicologia Clínica no Contexto Brasileiro e Aspectos Étnico-Raciais; e Programa de Desenvolvimento de Habilidades Psicoterapêuticas); Estudo 1 (Artigo da Análise Microanalítica); Estudo 2 (Artigo da Análise das Experiências); e Considerações Finais, onde discuto contribuições, limites e perspectivas de pesquisa formação.

A submissão dos dois artigos apresentados na versão completa dissertação está prevista para a publicação em revistas científicas. Para preservar o ineditismo dos dados da pesquisa, optou-se pelo embargo do texto completo, disponibilizando aqui a versão parcial do trabalho.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	19
1.1. Experiência na Formação em Psicologia Clínica no Contexto Brasileiro e Aspectos Étnico-Raciais	19
1.2. Programa de Desenvolvimento de Habilidades Psicoterapêuticas	29
2. ESTUDO 1 (Embargo)	37
2.1. Artigo da Análise Microanalítica	37
3. ESTUDO 2 (Embargo)	82
3.1. Artigo da Análise das Experiências	82
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	123
5. REFERÊNCIAS	130
6. ANEXOS	138
6.1. Normas da Revista Cadernos de Psicologia	138
6.2. Parecer do projeto de pesquisa “Habilidades Terapêuticas Interpessoais Simuladas em <i>Role-Play</i> : uma pesquisa-ação com estudantes de Psicologia”	153
6.3. Parecer do projeto de pesquisa	157
6.4. Tabela de codificação do instrumento <i>Narrative-Emotion Process Coding System 2.0</i> (NEPCS 2.0) em português	161
6.5. Instrumento <i>Person-Centered & Experience Psychotherapy Scale</i> (PCEPS-10)	162

1. INTRODUÇÃO

1.1. Experiência na Formação em Psicologia Clínica no Contexto Brasileiro e Aspectos Étnico-Raciais

Afirmar-me como psicóloga pesquisadora negra é, desde sempre, uma tomada de posição sobre o que entendemos por Psicologia e sua formação. Longe de ser neutra, essa trajetória formativa se produz e se reproduz dentro de instituições cujos alicerces sociais, históricos, políticos e culturais se erguem sobre a colonialidade do saber e do ser (Mignolo, 2017; Quijano, 2005). Seus cânones, métodos, linguagens e critérios de excelência foram hierarquizados a partir de uma normatividade branca e eurocêntrica, frequentemente tratada como universal (hooks, 1994/2017; Mignolo, 2017). “Tornar-me negra”, no sentido profundo proposto por Neusa Santos Souza (Santos, 2021), não é apenas um processo íntimo de elaboração identitária diante de um mundo que me/nos nega. É, também, um exercício de desvelar as condições materiais e simbólicas que estruturam quem pode falar, o que pode contar como conhecimento e como esse conhecimento é legitimado nos currículos e nas avaliações (Mignolo, 2017; Souza, 2021; Souza Neto & Barros, 2025). Essa constatação recoloca a formação em Psicologia como tarefa pública e política, uma vez que não há aprendizagem “pura” que não esteja atravessada por disputas sobre quais vidas e saberes importam (Mbembe; 2016; Ribeiro, 2025; Souza Neto & Barros, 2025).

É nesse contexto que venho tornando-me uma mulher negra que também é psicóloga e pesquisadora. Mesmo com todos os desafios e conflitos de estar presente dentro da academia nos mais diversos ambientes, foi e é nesses espaços em que entendi-me pessoal e profissionalmente; consolidei perspectivas de vida, seja pela concordância ou discordância com o vivido neles; desenvolvi conhecimentos teórico-práticos e habilidades interpessoais; compreendi a importância da troca de percepções e vivências; e pude compartilhar a jornada com pessoas que se tornaram essenciais em minha vida. Ainda assim, entendo que em muitos

momentos estar na universidade foi extremamente complexo e complicado, principalmente pelas ambivalências vividas.

Ser quem sou e como sou em um ambiente que espera e promove muitas vezes a competição, o individualismo e a reprodução acrítica foi e é muito custoso. Todas as histórias vivenciadas e sentidas fizeram com que a dissertação apresentada aqui seja sobre e como é. Trata-se, em muitos sentidos, de uma busca por mudanças que propiciem respostas para tantos questionamentos e desconfortos que vivenciei na graduação e na pós-graduação. Foi e é por meio dessa trajetória que compreendi que não bastava investigar apenas o campo das relações étnico-raciais e a Psicologia, o processo psicoterapêutico e as relações étnico-raciais ou, ainda, a formação para a clínica psicológica. Tornou-se essencial e inevitável investigar através da integração entre os três campos (relações étnico-raciais, processo psicoterapêutico e formação), tendo como propósito poder contribuir para a nossa ciência buscando modificar as formas como concebemos a nossa formação.

A crítica de Frantz Fanon às “máscaras brancas” nos ajuda a compreender a seguinte expectativa implícita que paira sobre a formação: a de que estudantes e docentes racializadas/os adequem-se e performem um ideal de neutralidade que, na prática, coincide com a branquitude como padrão de racionalidade, emoção e linguagem (Fanon, 1952/2012). Ao nomearmos esse ideal, percebemos com mais nitidez como certas disposições (modos de falar, escrever, argumentar, sentir) são premiadas como “rigor” e “qualidade”, enquanto outras são rebaixadas a “experientialismo” ou “militância” (Corrêa et al., 2025; Miglievich-Ribeiro, 2025). O legado de Virgínia Bicudo, ao inscrever as relações raciais no campo da Psicologia quando esse insistia em silenciá-las, mostra que não se trata de desvios pontuais, mas de uma estrutura histórica de exclusão que se reinventa (Bicudo, 1945/2010). E quando Lélia Gonzalez formula a amefricanidade como categoria analítica, desmonta o universalismo falacioso ao propor que pensemos a partir de nossas histórias e de nossas

línguas, produzindo teoria e método desde a América Latina e o Caribe, e não apenas importando e reproduzindo matrizes europeias (Gonzalez, 1988; 2020).

Nesse horizonte, a formação em Psicologia, e, em específico, na Abordagem Humanista-Experiencial, não pode seguir reduzida ao acúmulo de conteúdos e técnicas. Requer uma reconfiguração do que consideramos “competência”, “rigor” e “qualidade”, deslocando esses termos de uma neutralidade abstrata para uma ética situada (Hoffman et al., 2014; Hoffman et al., 2019; Levitt & Whelton, 2024). Como lembra bell hooks, teoria só é viva quando se faz prática libertadora; logo, currículos, ementas e dispositivos pedagógicos precisam produzir condições reais para uma escuta psicológica que seja, simultaneamente, humanista e antirracista (hooks, 1994/2017). Isso implica reler a abordagem desde os seus conceitos, compreendendo que empatia, congruência e consideração positiva não podem ser apenas virtudes privadas; precisam reconhecer que nem todos os corpos dispõem das mesmas condições de existência e reconhecimento (Beauregard, 2022; Hoffman et al., 2019; Wertz, no prelo). Sem esse reconhecimento, a promessa formativa converte-se em moralismo impotente e vazio, que naturaliza desigualdades como “falhas e faltas individuais” (Rogers, 1957, 1961).

A colonialidade, porém, não opera apenas nos textos de referência. Ela se enraíza nos dispositivos cotidianos da formação, nos processos seletivos que filtram quem entra, nas bibliografias que definem quem é lido e em que ordem; nos padrões de escrita e oralidade avaliados como “acadêmicos”; nos modos de supervisão que confundem poder retórico com discernimento clínico; nas avaliações que medem conformidade mais do que pensamento clínico situado (Bernardino-Costa et al., 2018; Mahon, 2024; Mignolo, 2017; Souza Neto & Barros, 2025). A noção de “epistemicídio” de Sueli Carneiro torna inteligível esse circuito revelando que saberes encarnados, populares, periféricos, negros, indígenas e dissidentes são sistematicamente deslegitimados ou tolerados como apêndice complementar, e não como

centrais para produzir teoria e método (Carneiro, 2023). O resultado é um circuito de reprodução em que estudantes negras/os, indígenas, quilombolas, periféricas/os, LGBTQIA+, com deficiências e neurodivergentes aprendem a esconder marcas de si para caber no “estilo” hegemônico, enquanto a Psicologia que se ensina e se aprende tende a universalizar um sujeito abstrato, branco, cis-heterossexual e neurotípico (Ribeiro, 2025; Souza Neto & Barros, 2025).

Reconhecer esse quadro não significa abandonar o compromisso com qualidade e rigor; significa redefini-los. Paulo Freire lembra que a educação é o lugar em que as pessoas “fazem-se e refazem-se” (Freire, 1987, p. 15). Em Psicologia, isso se traduz em práticas pedagógicas que promovam deslocamentos, ampliem repertórios e desnaturalizem assimetrias (Alves et al., 2020). Uma formação comprometida com justiça social não se realiza com “semanas temáticas” ou menções eventuais ao racismo institucional. Ela reorganiza currículos, revisa cânones, reposiciona autoras/es negras/os, indígenas, quilombolas e latino-americanas/os como produtoras/es de teoria científica; reavalia critérios que confundem estilo com substância; e oferece supervisão que nomeie conflitos, explicita assimetrias e sustente um espaço de segurança e acolhimento (Damasceno & Zanello, 2022; Miranda & Passos, 2024; Queiroz & Araújo, 2024). Em termos curriculares, isso significa também recolocar, desde o início do percurso, discussões sobre branquitude, linguagem clínica, responsabilidade social da profissão e implicações ético-políticas das intervenções (Alves et al., 2023; Silva & Carneiro, 2023).

A literatura sobre formação clínica é consistente ao mostrar que inseguranças e ansiedades são centrais quando estudantes se aproximam da prática, e que tais desafios não se resolvem por mera exposição, mas por dispositivos que articulem experiência, linguagem e análise (Castonguay & Hill, 2023; Hill et al., 2007; Wu & Levitt, 2022). A aprendizagem vivencial é valiosa, mas, se desconectada da crítica à colonialidade, corre o risco de reiterar

um “saber-fazer” descolado do “saber-por-que”, do “saber-com-quem” e do “saber-para-quem” (Alves et al., 2023; Caltabiano et al., 2018; Castonguay & Hill; 2023; Farias et al., 2024). É por isso que a formação contemporânea, sem entrar ainda em descrições metodológicas específicas, precisa assumir os seguintes compromissos: (a) cultivar uma atenção processual capaz de desenvolver a percepção de como narrativas se organizam e afetos se simbolizam em diferentes contextos (Elliott et al., 2004; Greenberg & Goldman, 2019); (b) interrogar o universalismo, explicitando como marcadores sociais da diferença operam no encontro clínico (Brah, 2006; Alves et al., 2020; Clausen, 2022; Silva & Carneiro, 2022); e (c) promover uma ética de responsividade que substitua a “correção técnica” abstrata por decisões oportunas, proporcionais e culturalmente implicadas (Wu & Levitt, 2022).

A distância entre adesão legal e implementação efetiva de políticas antidiscriminatórias no ensino superior constitui outro ponto central nesta discussão. Multiplicaram-se normas e diretrizes, contudo, ainda assim, é comum que a “conformidade” não atinja os conteúdos dos currículos e dos modos de avaliação (Alves et al., 2023; Ribeiro, 2025). Colegiados e bancas permanecem pouco diversos; bibliografias seguem eurocentradas; protocolos ignoram interseccionalidades; experiência de pertencimento estudantil é condicionada a performar um ideal de neutralidade que penaliza aquelas/es que não se aproximam do padrão. Intervir nisso requer questionar concepções de normatividade, tais como: quais perguntas valorizamos em provas e seminários? O que chamamos de “evidência”? Como avaliamos “boa clínica”? Que apoios institucionais existem para que diferenças não sejam custo subjetivo de quem as carrega? Esses deslocamentos, por menores que pareçam, acumulam efeito sistêmico quando são assumidos como política formativa institucional (Alves et al., 2023; Norcross & Wampold, 2018; Queiroz & Araújo, 2024).

No plano epistemológico, “conhecimento culturalmente situado” deixa de ser um bordão e se torna critério de qualidade. Ao assumirmos que ninguém fala de lugar nenhum, a formação precisa ensinar a localizar e nomear enunciações, inclusive as hegemônicas, e a mapear os efeitos dos conceitos quando encostam em corpos e contextos específicos (Braúna et al., 2022; Ribeiro, 2025; Silva & Carneiro, 2022). Para isso, uma leitura atenta das teorias clássicas é necessária. No contexto desta dissertação, é essencial compreender que empatia, por exemplo, não é um afeto indiferenciado, mas um trabalho rigoroso de interpretação que supõe assimetria e responsabilidade e demanda o reconhecimento da alteridade do Outro (Abreu et al., 2022; Rogers & Kinget, 1977); congruência não equivale a sinceridade imediatista, e sim a uma decisão ética dos efeitos da palavra; consideração positiva não é indiferença a diferenças, mas o oposto, é tratá-las como constitutivas do encontro intersubjetivo (Hoffman et al., 2019; Rogers, 1961). Quando esses conceitos tão importantes dentro da abordagem humanista-experiencial são mediados pela crítica decolonial, tornam-se mais robustos e clinicamente fecundos (Beauregard, 2022; Elliot et al., 2025; Hoffman et al., 2014; Hoffman et al., 2019; Levitt & Whelton, 2024).

Essa mediação altera também os modos de ensinar e avaliar. Nas leituras, a revisão do cânone não deve ser apenas uma “adição” periférica, mas uma reorganização (Alves et al., 2023; Souza Neto & Barros, 2025). Autoras/es como Virgínia Bicudo, Sueli Carneiro, Frantz Fanon, Lélia Gonzalez e Neuza Santos Souza não entram como ilustração distante do contexto, e sim como autoras que pensam Psicologia, afetando categorias, métodos e éticas (Bicudo, 1945/2010; Carneiro, 2023; Fanon, 1952/2012; Gonzalez, 2020; Souza, 2021). Nas práticas avaliativas, é preciso valorizar análises que reconheçam marcadores sociais da diferença e interroguem universalismos; considerar estilos de escrita que articulem experiência e teoria como forma legítima de pensamento, como o que Conceição Evaristo chama de escrevivência (Evaristo, 2016), sem desconsiderar o do rigor argumentativo crítico.

Na supervisão, mais do que corrigir “técnicas”, interessa cultivar um espaço de implicação em que estudantes possam entender e nomear dúvidas, conflitos e afetos sem medo de sanção, e onde docentes explicitem seus próprios limites e vieses, possibilitando a vivência de humildade cultural entre as/os participantes (Foronda et al., 2016; Mahon, 2024). A formação de qualidade, nesse sentido, não é a que produz e reproduz hegemonias, mas a que sustenta dissenso produtivo e pensamento crítico situado (Braúna et al., 2022).

Além disso, é necessário enfrentar as assimetrias institucionais que operam fora da sala de aula, mas determinam quem fica e quem sai. Políticas de acesso, permanência e bem-estar estudantil precisam considerar desigualdades socioeconômicas e os impactos de discriminações como racismo, sexismo, LGBTfobia e capacitismo na vida acadêmica (Ribeiro, 2025; Silva & Carneiro, 2022). Programas de tutoria e monitoria podem ser reorganizados para incluir acompanhamento acadêmico e psicológico sensível a marcadores sociais da diferença, ao invés de prescrever um cuidado individualizado como solução universal. A composição de bancas, comissões e cargos de gestão acadêmica deve refletir compromissos com diversidade e com a redistribuição de poder simbólico. A formação que quer combater epistemicídios precisa disputar os lugares em que o valor do conhecimento é decidido, e isso significa nomear a branquitude institucional e os seus efeitos (Queiroz & Araújo, 2024).

No campo da pesquisa, é importante adotar perspectivas que recusem o extrativismo acadêmico. Em vez de “coletar dados” e partir, importa construir processos de investigação com, a partir de e para as comunidades envolvidas, reconhecendo participantes como sujeitos produtores de saber (Pereira et al., 2022). Essa diretriz altera desde o desenho ético da pesquisa (consentimento, confidencialidade, devolutivas, coautorias possíveis) até a forma como se escreve sobre os achados, priorizando análises que devolvam algo ao território, ao serviço, ao coletivo (Côrrea et al., 2025; Lucena Filho & da Silva, 2018). Alinha-se, assim, à

orientação de bell hooks sobre teoria como prática libertadora (hooks, 1994/2017) e à pedagogia freireana, que aposta em relações horizontais de aprendizagem (Freire, 1987). Na formação clínica, essa ética se traduz em seminários e estudos de caso que problematizem a posição da/o psicóloga/o como agente político, implicada/o na produção de saúde mental e de justiça social (Dias et al., 2023; Silva & Carneiro, 2022).

O eixo processual da formação também ganha relevância. Observar processos é educar a percepção para identificar como histórias se repetem, se bifurcam, se reorganizam (Hill & Norcross, 2023). É escutar como a emoção emerge, é simbolizada ou permanece não narrada; é distinguir o que, em determinada interação, funciona como resistência, obstáculo, transição ou mudança (Elliott et al., 2004). Essa forma de atenção é incompatível com a fetichização de protocolos e *checklists*; ela exige uma perspectiva clínica do encontro, informada teoricamente, mas guiada pela responsividade cultural e pela análise cuidadosa dos efeitos de nossas posturas e intervenções (Sue et al., 2021). E porque é, também, análise, ela pede escrita. Não qualquer escrita, mas uma que se responsabilize por aquilo que produz, se interessando com o que descreve, conceitua, localiza e propõe. Quando a escrita acadêmica se torna puro policiamento linguístico, perdemos a chance de formar psicoterapeutas capazes de compreender processos de sofrimento e mudança com rigor ético e político (Alves et al., 2023; José Alves, 2025; Pereira et al., 2022). É assim que a escrivência de Conceição Evaristo torna-se paradigmática, produzindo uma escrita que não abdica da vida para ser reconhecida como conhecimento científico, e que, por isso, ilumina aquilo que o formalismo apaga (Evaristo, 2016).

Do ponto de vista da docência, algumas modificações são urgentes. Primeiro, a seleção de referenciais demanda uma organização de ementas de forma a distribuir centralidade e destaque, não para adicionar diversidade de forma pontual, mas para refazer o percurso formativo desde o início com autoras/es e experiências do Sul Global (Bicudo,

1945/2021; Gonzalez, 2020; Souza, /2021; Carneiro, 2023). Segundo, mudanças acerca das metodologias selecionadas, com o objetivo de privilegiar formatos que integrem prática, leitura, análise de casos e debates orientados por perguntas que localizem o conhecimento (Alves et al., 2023; Caltabiano et al., 2018; Stenzel & Cesa, 2022). Terceiro, direcionar-se a preferência por diversificar as formas de avaliações, utilizando instrumentos distintos (ensaios analíticos, mapas conceituais, narrativas clínicas comentadas), com critérios que valorizem argumentação, pensamento crítico e responsabilidade ética (Freire, 1987; Menezes et al., 2019; Ramos & Carvalho, 2022). E, por fim, construir espaços de supervisão e acompanhamento que tratem explicitamente de branquitude, racismo institucional, linguagem e poder de forma culturalmente sensível e que treinem o manejo de conflitos sem recorrer ao silenciamento (Mahon, 2024; Queiroz & Araújo, 2024).

No plano da aprendizagem profissional, é importante lembrar que desconforto não é falha, é dado didático. A formação em Psicologia que se pretende contemporânea precisa ensinar a atravessar desconfortos sem silenciamento ou negação, desenvolvendo humildade e conforto culturais (Foronda et al., 2016; Pérez-Rojas et al., 2019) e transformando-os em material de análise e em reorganização de práticas. Isso vale para temas de raça e etnia, gênero, classe, geração e sexualidade, mas também para a deficiência, a neurodiversidade e para estilos diversos de cognição e expressão (Brah, 2006). Quando rotulamos como erradas formas não normativas de escrever, falar ou sentir, empobrecemos a prática clínica e empurramos para fora da universidade saberes indispensáveis ao cuidado (Côrrea et al., 2025). Ao contrário, quando abrimos espaço para essas formas, ganhamos ferramentas para ler realidades que não estão registradas em manuais (Miglievich-Ribeiro, 2025).

Nada disso implica abandonar as contribuições de tradições teóricas consolidadas. Pelo contrário, trata-se de fazê-las trabalhar para nós, em nossa história, a partir da nossa realidade brasileira e latina-americana e a favor da vida. Com bell hooks, aprendemos a testar

se a teoria liberta (hooks, 1994/2017). Com Paulo Freire, lembramos que ninguém educa ninguém sozinho; educamo-nos em comunhão (Freire, 1987). Com Frantz Fanon, recusamos humanismos abstratos superficiais e reivindicamos um novo humanismo, capaz de sustentar a dignidade em sua complexidade concreta (Fanon, 1952/2012). Com Carl Rogers, sustentamos a aposta no encontro, mas recusamos idealizações que desconsideram estruturas sociais (Rogers, 1961). Com Virgínia Bicudo e Lélia Gonzalez, colocamos raça, etnia e amefricanidade no centro da reflexão, não às margens (Bicudo, 1945/2021; Gonzalez, 2020). Com Sueli Carneiro, nomeamos epistemicídios para poder, então, enfrentá-los (Carneiro, 2023). Com Conceição Evaristo, legitimamos uma escrita que articula experiência e teoria sem perder rigor (Evaristo, 2016). E, assim, com a pesquisa sobre formação clínica, lembramos que a passagem da teoria à prática pede dispositivos que convoquem experiência e análise por meio de experiências em estágios, seminários, supervisões e estudos de caso que formem atenção processual, senso de responsabilidade e humildade cultural (Caltabiano et al., 2018; Elliott et al., 2004; Foronda et al., 2016; Greenberg & Goldman, 2019; Hill & Knox, 2023; Mahon, 2024; Sue et al., 2019).

Proponho, então, que a formação em Psicologia, para ser contemporânea às exigências ético-políticas atuais, precisa reconhecer a colonialidade do saber e do ser como problema constitutivo (Mignolo, 2017); enfrentar a distância entre adesão legal e efetivação de políticas (Silva et al., 2025); reorganizar currículos e avaliações a partir de um compromisso antirracista e de justiça cognitiva (Alves et al., 2020; Queiroz & Araújo, 2024); instituir dispositivos institucionais de cuidado e permanência; e comprometer-se com pesquisa formativa que devolva valor às comunidades. Não se trata de acrescentar “conteúdos” a uma engrenagem intacta, mas de refazer os modos de ensinar, aprender e legitimar conhecimento. Essa é a condição para que a Psicologia possa responder ao chamado fanoniano por um novo humanismo, não o que veste máscaras, mas o que sustenta a vida em sua multiplicidade, e

para que possamos, como comunidade acadêmica e profissional, recusar epistemicídios e aquilombar nossos espaços de formação, transformando-os em lugares de futuro (Beauregard, 2022; Fanon, 1952/2012, 2020; Hoffman et al., 2019).

1.2. Programa de Desenvolvimento de Habilidades Psicoterapêuticas

Ancorado nas teorias das abordagens centrada na pessoa, humanista-experiencial e fenomenológica-existencial e concebido como uma pesquisa-ação (Elliot et al., 2025; Tripp, 2005), o Programa integra metodologias vivenciais em um contexto clínico simulado para o treino de habilidades interpessoais psicoterapêuticas, entendendo a formação como um processo intersubjetivo, situado e implicado (Stenzel & Cesa, 2022). A ênfase recai na articulação entre teoria e prática, de modo que as experiências em sala de aula e em laboratório sirvam de base para o desenvolvimento integrado de habilidades relacionais, técnicas, conceituais e culturais, em consonância com a proposta de formação por competências (Anderson & Hill, 2017). Em lugar de um ensino tecnicista centrado em protocolos, privilegia-se a construção compartilhada do saber-fazer clínico, tomando as experiências emocionais e narrativas das/os participantes como matéria viva da aprendizagem, e assumindo que a competência terapêutica se forja tanto no domínio de conceitos quanto na responsividade ética em situações concretas.

A dinâmica de trabalho organiza a turma de estudantes em grupos que encarnam papéis complementares (debatedoras/es, cliente e terapeuta) para sustentar uma metodologia pedagógica que alterna atuação clínica simulada e reflexão crítica coletiva. Cada grupo elabora coletivamente um caso clínico ficcional e socialmente marcado, que pode ser desenvolvido ao longo de quatro ou cinco sessões gravadas, a serem realizadas ao longo do semestre (18 semanas), com início, meio e fim, por meio de *role-play* conduzido por alunas/os que simulam uma dupla terapêutica. Ao mesmo tempo, a proposta metodológica provê, em paralelo, um planejamento teórico com aulas e textos que apresentam o repertório

humanista-experiencial de compreensão clínica e de intervenção, oferecendo linguagem e critérios que sustentam a prática e a tornam observável. Após cada sessão, o grupo se reúne em um debate que parte da postura e intervenções realizadas, dos conteúdos emergentes da simulação e do texto proposta para a semana, com o objetivo de produzir conexões explícitas entre a experiência vivida e os referenciais teóricos. Essa alternância entre simular, observar, debater, teorizar e ressimular cria ciclos curtos de aprendizagem que contribuem para afinar repertório e percepção clínicos, decisão interventiva e reflexividade (Stenzel & Cesa, 2022).

A proposta não se limita a treinar e desenvolver técnicas; ela explicita um compromisso com a leitura dos processos narrativos-emocionais e sua correlação com o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas, reconhecendo que mudanças clínicas robustas são, em grande parte, reorganizações de sentidos e significados que se dão na trama entre narrativa e emoção (Angus et al., 2019; Angus et al., 2024; Stenzel, 2024). Para tornar essa compreensão perceptível e suscetível a avaliação, o Programa adota dispositivos de microanálise. Com base nos registros das sessões, investiga-se o que muda na narrativa simulada contada, na posição subjetiva que a sustenta e no modo como a emoção é expressa e implicada ao longo do processo. Estudos recentes sinalizam a relevância de análises sessão a sessão para identificar mudanças narrativas significativas e correlacioná-las com tipos de intervenção e habilidades efetivamente mobilizadas na interação clínica (Aleixo et al., 2021; Anderson et al., 2021; Friedlander et al., 2020). Nesse mesmo eixo, a microanálise é tomada como ferramenta que ilumina o fluxo experiencial co-constituído entre cliente e terapeuta simuladas/os, permitindo observar como a qualidade da resposta clínica, combinando dimensões relacionais, conceituais, técnicas e culturais, favorece passagens de quadros de maior sofrimento psicológico a momentos de transição e, por fim, a movimentos de mudança (Stenzel, 2022, 2024).

O currículo do Programa se distribui ao longo de um semestre letivo de dezoito semanas em uma graduação de uma universidade federal brasileira, com dedicação estimada aproximada de cinco horas semanais por cada estudante. Três dessas horas destinam-se a discussões teórico-práticas e à realização da sessão simulada em *role-play*; uma hora é dedicada à observação de sessões de outras/os colegas, de forma presencial ou por meio de postagens em plataforma virtual; e uma hora compõe a supervisão em grupo, que oferece devolutiva formativa para cada dramatização. Esse arranjo combina ambientes presenciais (sala de simulação com espelho unidirecional) e ambientes virtuais síncronos e assíncronos, assegurando a participação de todas/os e multiplicando ângulos de observação clínica. As sessões são gravadas para fins de estudo e pesquisa, permitindo que, além da experiência no aqui e agora, produza-se uma terceira posição analítica, na qual o grupo revisita decisões, examina alternativas e antecipa efeitos possíveis de diferentes caminhos interventivos.

A preparação para a fase de ação começa na fase de introdução teórica, que oferece uma base comum de conceitos e princípios e delimita expectativas éticas, como confidencialidade, cooperação e respeito, e pedagógicas (participação, acolhimento e escuta) (Tripp, 2005). Na fase de planejamento, a turma é dividida em seis ou sete grupos, garantindo, em cada um, uma díade terapeuta-cliente e, ao menos, três observadoras/es. A distribuição de papéis respeita as preferências das/os estudantes, reconhecendo que níveis de exposição e conforto são variáveis importantes e que a aprendizagem também se dá pelo lugar de observação e análise, não apenas pela atuação em “cena clínica” (Caltabiano et al., 2018).

Dentro da fase de planejamento (Tripp, 2005), uma aula é dedicada à construção dos casos clínicos que serão simulados, apoiada em obras de referência humanistas-experienciais, e mais especificamente, orientações sobre construção de casos clínicos na perspectiva da terapia focada na emoção (TFE) para formulação clínica (Angus et al., 2019; Angus &

Greenberg, 2011; Goldman & Greenberg, 2015; Greenberg & Goldman, 2019; Rogers, 1942, 1961, 1980; Rogers & Kinget, 1977), que oferecem orientações e recursos para estruturar a hipótese de trabalho. Cada grupo desenvolve um caso singular com contornos biográficos e socioculturais nítidos, incorporando marcadores sociais da diferença como raça e etnia, gênero, deficiência, orientação sexual, faixa etária, religião, vulnerabilidades sociais, entre outros, em concordância com diretrizes de competência cultural (American Psychological Association [APA], 2006). Essa construção enfatiza as duas dimensões a seguir: (1) a experiência da/o cliente diante dos eventos que compõem seu contexto social, histórico, político e cultural; e (2) as formas narrativas pelas quais essa experiência é sentida, processada e expressa em sessão (Aleixo et al., 2021; Angus et al., 2019; Elliot, 2010; Elliott et al., 2004, Greenberg, 2021).

A centralidade da compreensão do processo narrativo-emocional é reforçada pela orientação da que os casos enfatizem elementos destacados pela literatura de suporte, considerando aspectos como envolvimento emocional, organização narrativa, construção de significado e engajamento experiencial, de modo que a dupla de alunas/os terapeuta-cliente possa se orientar por marcadores observáveis ao longo da interação (Angus et al., 2017). Ao focar nesses eixos, o Programa desvia o olhar de categorias diagnósticas na concepção biomédica e direciona-se para a uma concepção fenomenológica de psicopatologia (Messas, 2023; Stenzel, 2025). Isso impede objetificações e mantém aberta a demanda clínica de compreender como alguém, em determinado contexto, dá forma a sua dor e pode vir a transformá-la.

Na fase de ação, cada grupo conduz quatro ou cinco sessões de *role-play* a partir do caso elaborado, realizando-as ora no laboratório, ora em sala de aula, ora em formato remoto. O planejamento semanal pretende aprofundar o caso próprio do grupo e permitir que as/os estudantes observem e aprendam com os casos de colegas, compondo uma malha de

experiências que amplia repertórios de escuta e intervenção. Em cada aula no laboratório, duas/ois estudantes participam ativamente da simulação enquanto cliente ou terapeuta por cerca de trinta minutos, enquanto o restante observa através do espelho unidirecional. Ao final, todas/os se encontram em debate para reconstruir a sessão. Assim, quem encenou compartilha a experiência na primeira pessoa; quem observou oferece impressões e relações com o processo do caso construído; e o grupo conecta a vivência aos conceitos e leituras da semana. Essa discussão é um espaço de elaboração e de análise, em que identificam-se momentos de mudança, pontos de estagnação, aspectos culturais presentes e abordados, postura e intervenções da/o aluna/o terapeuta e alternativas de manejo que podem ser testadas nas sessões seguintes.

A sustentação teórica acompanha todo o percurso. O programa mobiliza textos estruturantes do trabalho com narrativa e emoção (Angus & Greenberg, 2011, Greenberg, 2021), do humanismo-experiencial clínico (Rogers, 1961; Rogers & Kinget, 1977) e da formação baseada em processo e mudança (Elliott, 2010). Como boa parte da literatura está em língua inglesa, a professora e sua equipe realizam traduções informais, ampliando o acesso e promovendo maior participação. As leituras não aparecem como complementos dentro do plano de ensino, mas como instrumentos de navegação clínica, uma vez que abordam conceitos como presença e responsividade clínicas (Wu & Levitt, 2022), empatia (Rogers, 1942; 1957), foco experiencial, regulação emocional e responsividade cultural (Sisko, 2025).

O desenvolvimento de habilidades segue uma trajetória não linear. Inicia-se pelas habilidades relacionais, considerando fatores como presença calorosa, linguagem compreensível, não diretividade, compreensão empática e sustentação psicológica, enquanto base de um trabalho centrado na pessoa (Freire et al., 2014; Hill, 2020). Essas habilidades são praticadas com variação de cenários e níveis de complexidade e competência, pois seu

domínio envolve tanto conhecimento quanto sensibilidade para o momento da intervenção e a adequação ao contexto cultural e subjetivo. Em seguida, são trabalhadas habilidades conceituais que organizam o “como” do processo, abordando a colaboração com a/o cliente simulada/o, a especificidade experiencial (ir do genérico ao concreto sentido), o foco emocional (promover simbolização), a regulação emocional e a sensibilidade (Elliott et al., 2004; Freire et al., 2014). Na sequência, entram as habilidades técnicas orientadas por marcadores narrativo-emocionais (Angus et al., 2017), com o foco em aprender a reconhecer os sinais de diferentes marcadores como um recurso de compreensão e orientador do processo e das intervenções clínicas. A aposta é que esse repertório processual permita à/o terapeuta em formação aprimorar a responsividade e decidir com maior precisão “o que fazer, quando, como e para quê” (Wu & Levitt, 2022).

As competências culturais atravessam transversalmente todas as fases e atividades propostas no programa de ensino. Desde a construção dos casos até os debates, os marcadores socioculturais são tratados não como adereços identitários, mas como dimensões constitutivas da experiência e da relação terapêutica. Isso implica discutir construção social da subjetividade, linguagem, poder, preconceito, discriminação, estigma e acesso a recursos, entre outros temas, e acompanhar constantemente o risco de tokenização (Kanter, 1977a; 1977b), exotização (Lima et al., 2022; Nunes et al., 2021; Techio et al., 2019) ou essencialismo (Andrade, 2023). Ao mesmo tempo, o Programa encoraja que estudantes sustentem curiosidade respeitosa, façam perguntas abertas e explicitem hipóteses, reconhecendo seus próprios marcadores e posições, através de uma postura com humildade cultural (Foronda et al., 2016), sem desconsiderar a singularidade de quem está na outra cadeira (APA, 2006; Hoffman et al., 2019).

Para consolidar a aprendizagem e tornar concreto o raciocínio clínico, a proposta metodológica incorpora tarefas de observação e codificação com base no sistema NEPCS 2.0

(Angus et al., 2017), em que as/os estudantes, após assistir às gravações das simulações, realizam avaliações sessão a sessão. Nessas atividades, examina-se a adequação das intervenções à abordagem humanista-experiencial e solicita-se exemplos de alternativas possíveis, considerando seus possíveis efeitos narrativos, com o objetivo de refletir acerca de que tipo de pergunta, reflexão, reformulação ou foco experiencial poderia favorecer a passagem de uma narrativa repetitiva para uma narrativa reflexiva, por exemplo, em que a emoção ficou implícita, mas não simbolizada, e o que poderia facilitar a/o cliente a trazê-la em sua narrativa. Esse exercício promove uma atenção clínica bifocal com foco tanto na presença relacional quanto no mapeamento do processo.

A opção por oferecer dois modos de envolvimento, a atuação direta como cliente/terapeuta ou a participação como debatedora/debatedor, responde a preocupações éticas e pedagógicas. Nem todas as pessoas se sentem prontas para encenar situações potencialmente sensíveis, que, muitas vezes, revelam aspectos pessoais; ao mesmo tempo, o lugar de observação é potente para desenvolver tolerância à incerteza e capacidade de formular hipóteses clínicas (Caltabiano et al., 2018). O debate funciona como espaço de partilha de experiência e percepção e validação. Nele se treinam tanto habilidades de comunicação clínica (ouvir, refletir, perguntar, sustentar) quanto habilidades de trabalho em equipe (acolher divergências, construir compreensão compartilhada, articular teoria e prática).

Em termos de escopo e método, o Programa defende que a psicoterapia não é uma aplicação de protocolos prontos, mas uma investigação situada. Por isso, compreender é hipotetizar; intervir é correr riscos calculados; aprender é refazer percursos. A formação se dá quando, a partir de uma cena concreta, alguém consegue nomear processos, relacioná-los a escolhas interventivas e antever seus possíveis desdobramentos, reconhecendo limites e efeitos possíveis. A decisão pela teoria de compreensão de processo narrativo-emocional

(Angus et al., 2019; Greenberg, 2021) não é estética, mas clínica, considerando que quando histórias se reorganizam e afetos se simbolizam, a vida da/o cliente apresenta outras possibilidades de ação. Ao treinar a identificar marcadores e a manejar o ritmo experiencial, o Programa prepara terapeutas para operar com mais aperfeiçoamento ético, possibilitando o desenvolvimento de recursos que contribuem na compreensão sobre fazer o que é necessário, no momento oportuno, com a dose adequada, para aquela pessoa, ali.

A proposta metodológica, portanto, descreve um percurso formativo que combina simulação clínica, estudo dirigido, observação estruturada, supervisão e microanálise para favorecer o desenvolvimento de habilidades técnicas, relacionais, conceituais e culturais, integradas em prática reflexiva (Anderson & Hill, 2017; Stenzel & Cesa, 2022; Stenzel & Angus, 2024). A centralidade do processo narrativo-emocional (Angus et al., 2019), a elaboração cuidadosa de casos socialmente marcados, o debate sistemático e o uso de registros e codificação constroem um ambiente de aprendizagem no qual a técnica é atravessada por ética e política, e a teoria é constantemente testada a partir da experiência. Ao final, espera-se que estudantes não apenas dominem um repertório de intervenções humanista-experienciais, mas, sobretudo, que sejam capazes de situá-las criticamente, avaliando seus efeitos e ajustando-as às singularidades de cada encontro, condição necessária para uma prática de psicoterapia que, de fato, escuta, compreende e transforma.

É através da experiência no acompanhamento do Programa que surgem, então, os dois estudos a seguir, com a intenção de explorar a sua potência enquanto proposta metodológica para uma formação na abordagem humanista-experiencial que é implicada social e politicamente ao centrar as relações étnico-raciais, mas também em Psicologia como um todo.

2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defendendo a concepção de que “centrar na pessoa” implica, no Brasil, centrar no contexto histórico, social, político, cultural e, portanto, racial, esta dissertação integrou diferentes perspectivas da experiência de estudantes ao longo de um processo formativo.

Segundo Rogers (1963), o conhecimento psicológico pode ser construído a partir de três perspectivas distintas. A primeira é a perspectiva de primeira pessoa, baseada no acesso direto que o indivíduo tem ao fluxo de sua própria experiência, por meio do qual testa e refina hipóteses internas. A segunda é a perspectiva de segunda pessoa, que corresponde ao conhecimento fenomenológico-interpessoal, obtido pela capacidade empática de compreender o campo de significados do Outro e verificar essa compreensão junto a ele. Já a terceira é a perspectiva de terceira pessoa, fundada em procedimentos observáveis de verificação e na confirmação intersubjetiva por parte de uma comunidade científica. Para Rogers, uma Psicologia mais completa e madura integra esses três modos de conhecer de maneira articulada (Rogers, 1963).

A diversidade metodológica adotada nesta dissertação possibilitou explorar o fenômeno tanto a partir da percepção de observadoras/es externas/os quanto da experiência de quem viveu e pesquisou o processo, viabilizando perspectivas distintas do mesmo fenômeno. Isso permitiu evidenciar como a qualidade do processo clínico e da formação precisam caminhar juntas, especialmente quando a experiência da/o cliente e a posição da/o terapeuta são situadas cultural e racialmente. A investigação combinou a microanálise de sessões simuladas codificadas por heteroavaliação (perspectiva de terceira pessoa) e a análise temática de entrevistas (perspectiva de primeira pessoa), ambas entrelaçadas pelo trabalho fenomenológico-interpessoal característico da perspectiva de segunda pessoa.

A integração entre NEPCS 2.0, PCEPS-10 e orientação cultural demonstrou como certas intervenções se articulam a mudanças narrativas e quando a integração entre emoção e

vivência cultural pode facilitar a criação de momentos de mudança em um processo psicoterapêutico (Angus et al., 2017; Freire et al., 2014; Hook et al., 2017). Em termos processuais, observou-se que intervenções experienciais, que foquem no contato com a vivência, na simbolização de afetos e na exploração do sentido, potencializam essas mudanças tão desejadas em uma psicoterapia (Angus & Greenberg, 2011; Angus et al., 2017; Freire et al., 2014; Owen et al., 2016). Quando articulação não ocorre, atitudes apenas facilitadoras atreladas a intervenções generalizantes tendem a “congelar” a experiência, fortalecendo narrativas defensivas e perdendo oportunidades culturais valiosas para a co-construção de sentido (Owen et al., 2016; Sue et al., 2019).

Esse contributo da pesquisa, em explicitar a tripla (primeira, segunda e terceira pessoa) perspectiva, - a de quem vivencia, de quem observa e de quem “teoriza” - se mostrou como mecanismo pedagógico potente e necessário à aprendizagem clínica (Rogers 1963). “Na cena”, isto é, quando estudantes ocupam o lugar de terapeuta (ou de cliente encenado) ou, ainda, quando participam da criação como observadora/es, o que se aprende deixa de ser conceitual e tecnicista e vira presença experiencial. A partir disso, estabelece-se um espaço fértil para reflexões ético-políticas, desenvolvimento de comprometimento e responsabilidade sobre sua (futura) prática, implicação consciente sobre sua função (Rogers, 1961, 1980; Geller & Greenberg, 2002). “Fora de cena”, às/aos codificadoras/es é possível analisar o processo vivenciado por outras/os, codificando aspectos da narrativa simulada, características das intervenções realizadas e a aparição e utilização de oportunidades culturais, bem como o mapeamento de microagressões e microvalidações que podem ser difíceis de notar a partir da posição vivida (Angus et al., 2017; Freire et al., 2014; Owen et al., 2016). O diálogo entre essas perspectivas produz uma experiência de pesquisa-ensino que não se encerra em si, mas que dialoga e constrói considerando as diferentes funções da experiência teórico-prática e da

análise por observação, alinhando-se à tradição humanista de “aprender fazendo” e à educação transformadora (Freire, 1987; Rogers, 1961).

Teoricamente, esta dissertação articula a abordagem humanista-experiencial e o paradigma da orientação cultural por meio do conceito de humildade cultural (Foronda et al., 2016), deslocando a empatia de um ideal genérico do senso comum para uma prática relacional situada e implicada. Na AHE, humildade cultural é a forma que a congruência assume quando reconhece que toda relação é histórica, social, política, cultural, posicional e, por consequência, assimétrica, uma vez que a correspondência total entre experiências sócio históricas, sociais e subjetivas é ilusória (Ertl et al., 2019; Hoffman et al., 2019; Rogers, 1961). Assim, trata-se de uma presença que renuncia à pretensão de neutralidade, reflete sobre o impacto do próprio *self* na relação e se mantém responsiva ao campo cultural e fenomenológico da/o cliente (Rogers, 1980). No paradigma OC, humildade cultural é uma postura ética e uma técnica. É manter-se em um processo autorreflexivo que assume e sustenta incerteza, reconhece a branquitude como variável clínica e redistribuir poder na relação, transformando empatia em responsividade multicultural efetiva (Foronda et al., 2016; Hook et al., 2013; Owen et al., 2016; Tervalon & Murray-García, 1998). É na microanálise que torna-se viável observar a convergência entre o modelo humanista-experiencial e o paradigma da orientação cultural, seja nos momentos em que o aluno-terapeuta nomeia racismo com sensibilidade e cuidado, ou quando reconhece e valida a experiência racializada e co-cria significados com o aluno-cliente (Angus et al., 2017; Owen et al., 2016; Sue et al., 2019).

Essa articulação dialética só se sustenta porque a investigação desloca epistemicamente a formação tradicional embranquecida em Psicologia. Considera-se, portanto, pensadoras/es e autoras/es negras/os e perspectivas decoloniais, tirando-os de lugares epistêmicos periféricos e situando-os em local de destaque na sala de aula e na clínica

(Queiroz & Araújo, 2024). Ao trazer para o centro saberes e existências que passaram por processos de epistemicídio (Carneiro, 2023; Grosfoguel, 2016) e de invisibilização, o estudo recoloca a formação clínica como espaço de reeducação dos afetos e reparação simbólica (Alves et al., 2020; Clausen, 2022; Carneiro, 2023; Gonzalez, 1988; Mbembe, 2016; Walsh, 2009). Nesse horizonte, nomear o racismo, validar dores racializadas e co-formular sentidos deixam de ser gestos éticos performáticos e tornam-se práticas técnicas com implicações diretas para a relação terapêutica, o engajamento e a mudança (Owen et al., 2016; Sue et al., 2019).

Do ponto de vista pedagógico e institucional, os achados respondem por que as relações étnico-raciais precisam ser trabalhadas como vivências teórico-práticas e por que isso ainda é urgente. Primeiro, porque o “saber sobre” não garante o “estar com”, uma vez que estudantes brancas/os relataram que o contato, direto e indireto, com a função clínica oportunizou a passagem de uma compreensão abstrata para uma escuta vulnerável e responsável, capaz de nomear sem invadir e de seguir sem omitir (Geller & Greenberg, 2002; Owen et al., 2016; Rogers, 1961).

Segundo, visto que a empatia genérica só se transforma em humildade cultural e implicação emocional quando se treina a identificação de oportunidades culturais, o manejo de microagressões e microvalidações e o modo e momento de nomear, perguntar e intervir (Hook et al., 2013; Owen et al., 2016; Sue et al., 2019). E, por fim, terceiro, pois a neutralidade branca precisa ceder lugar a uma implicação ética, para que a branquitude e outros sistemas discriminatórios deixem de ser apenas um contexto superficial e passem a ser variáveis clínicas reconhecidas, reguladas, trabalhadas e nomeadas técnica e eticamente (Alves et al., 2020; Clausen, 2022).

Metodologicamente, a integração inédita de NEPCS 2.0, PCEPS-10 e orientação cultural aplicada a microanálises minuto a minuto de *role-plays* focalizados nas relações

étnico-raciais constitui uma inovação relevante e replicável. O arranjo permitiu observar não apenas a ocorrência de mudanças, mas como elas aconteceram nas sessões por meio da codificação do processo narrativo-emocional, quando foram favorecidas pelas escolhas interventivas do aluno-terapeuta considerando a qualidade e a implicação e em que aspecto cultural essas microintervenções se inscreveram.

Tendo em vista os objetivos desta dissertação, os resultados indicam atendimento substancial do escopo proposto. O objetivo geral (investigar o processo de formação humanista-experiencial centrado nas relações étnico-raciais ao longo de um programa de ensino com estudantes de Psicologia) foi alcançado ao demonstrar, em ambos os estudos, que a articulação entre AHE e OC produz deslocamentos narrativo-emocionais e mudanças posicionais quando a prática é sustentada por metodologias ativas, supervisão crítica e revisão de vídeo (Angus & Greenberg, 2011; Owen et al., 2016).

Em relação aos objetivos específicos, (1) a experiência discente foi detalhada pela análise temática, que documentou engajamento, ansiedade ética, implicação subjetiva e aprendizado encarnado no laboratório do *role-play*, confirmando a potência formativa do dispositivo (Freire, 1987; Geller & Greenberg, 2002); (2) o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas centradas nas relações étnico-raciais, via investigação dos processos narrativo-emocionais na díade, foi evidenciado pelas sequências do NEPCS 2.0, em que mudanças ocorreram quando intervenções experienciais nomearam, validaram e simbolizaram o sofrimento racializado (Angus et al., 2017); (3) a humildade cultural como habilidade interpessoal emergiu nos dados qualitativos e no manejo clínico (reconhecimento de assimetrias, linguagem cuidadosa, momento para nomeações, reparo de microagressões), em consonância com o quadro teórico do OC (Hook et al., 2013; Owen et al., 2016; Sue et al., 2019; Tervalon & Murray-García, 1998); (4) a adesão ao modelo de desenvolvimento de competências étnico-raciais proposto pelo programa foi observada na progressiva

qualidade/timing das respostas (PCEPS-10), no recurso a referências críticas e na transferência declarada para estágios/atendimentos, ainda que acompanhada do reconhecimento de lacunas e da necessidade de continuidade formativa (Freire et al., 2014; Owen et al., 2016); e (5) a relação entre sequências de mudança narrativa e orientação multicultural foi demonstrada por co-ocorrências sistemáticas entre momentos de mudança no NEPCS 2.0 e alta responsividade multicultural (validação explícita, co-formulação cultural de problemas/metapas, humildade cultural), sugerindo associação funcional entre uma orientação cultural robusta e reorganização narrativa (Angus et al., 2017; Owen et al., 2016; Sisko, 2025; Sue et al., 2019). Em suma, dentro dos limites do desenho (simulações, amostra institucional), todos os objetivos foram efetivamente atendidos, ao mesmo tempo em que se abriram novos caminhos de investigação e implicações para o ensino.

Importante salientar, também, os limites vivenciados. Entre eles, considera-se como principal a compreensão de que a simulação não substitui integralmente a clínica em contextos reais. Arelado a isso, há também a homogeneidade da/os participante/s da pesquisa, uma vez que pertencem a uma única instituição e a possibilidade de formas distintas de adesão à metodologia pedagógica proposta. Entende-se que esses fatores podem nos direcionar para outras possibilidades de projetos que possam abordar esses fenômenos de modos variados, tais como: (a) pesquisas que analisem sessões de processos psicoterapêuticos com clientes reais; (b) delineamentos multicêntricos com maior diversidade institucional e regional; e (c) estudos integrativos com o cruzamento de sessões de processos psicoterapêuticos diferentes.

Em suma, afirma-se que formar psicólogas/os no Brasil é, indissociavelmente, formar para as relações étnico-raciais. Não se trata de anexar apenas uma disciplina ao longo do currículo, mas de reconfigurar o modo de ensinar, cuidar, avaliar, supervisionar, escutar e falar, através de uma perspectiva que seja transversal à trajetória acadêmica. Ao abordar de

diferentes perspectivas, tanto de agentes quanto metodológicas, o processo formativo voltado para as relações étnico-raciais, esta dissertação oferece um modelo possível, replicável e eticamente necessário para cursos e estágios em Psicologia.

Reaprender a escutar histórias, corpos e contextos culturais distintos sem a intenção de colonializá-los, reduzi-los ou neutralizá-los é entendido aqui como uma importante postura clínica e ação educativa e política (Carneiro, 2023; Clausen, 2022; Freire, 1987; Gonzalez, 1988; Mbembe, 2016; Owen et al., 2016; Rogers, 1961; Sue et al., 2019). É a partir dessa concepção culturalmente implicada - e, portanto, congruente, responsiva e racialmente consciente - que a formação se faz clínica e que a clínica devolve à educação seu sentido social de co-construir condições de existência mais humanas e racialmente justas.

3. REFERÊNCIAS

- Aleixo, A., Pires, A. P., Angus, L., Neto, D., & Vaz, A. (2021). A review of empirical studies investigating narrative, emotion and meaning-making modes and client process markers in psychotherapy. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 51(1), 31–40. <https://doi.org/10.1007/s10879-020-09472-6>
- Alves, C. de O., Campos Bessa dos Santos, J., Alves Ferreira, M. E., Martins Albuquerque, G., Silva Zanolla, A., & Ferreira Sampaio, I. (2023). Formação em Psicologia clínica e relações étnico-raciais: Relato de uma construção coletiva. *Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)*, 16(Edição Especial). <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1562>
- Alves, M. C., Costa, E. S., & Castelar, M.. (2020). Psicologias Antirracistas: Desafios Epistemológicos, Metodológicos e Ético-Políticos. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40(spe), e052019. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003052019>
- American Psychological Association. (2006). Evidence-based practice in psychology: APA presidential task force on evidence-based practice. *American Psychologist*, 61(4), 271–285. <https://www.apa.org/pubs/journals/features/evidence-based-statement>
- Andrade, É. (2023). *Negritude sem identidade: Sobre as narrativas singulares das pessoas negras*. N-1 Edições.
- Angus, L., Boritz, T., Mendes, I., & Gonçalves, M. M. (2019). Narrative change processes and client treatment outcomes in emotion-focused therapy. In L. S. Greenberg & R. N. Goldman (Eds.), *Clinical handbook of emotion-focused therapy* (pp. 243–260). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000112-011>
- Angus, L. E., & Greenberg, L. S. (2011). *Working with narrative in emotion-focused therapy: Changing stories, healing lives*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12325-000>

- Beauregard, E. M. (2022). We should all be marching: Why humanistic psychologists should take action toward social justice. *The Humanistic Psychologist*, 50(4), 594–606.
<https://doi.org/10.1037/hum0000269>
- Bernardino-Costa, J., Maldonado-Torres, N., & Grosfoguel, R. (2018). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Autêntica.
- Bicudo, V. L. (2010). *Atitudes raciais de pretos e mulatos em São Paulo*. Sociologia e Política. (Obra original publicada em 1945)
- Carneiro, S. (2005). *A construção do outro como não ser como fundamento do ser* [Tese de doutorado, Universidade de São Paulo]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP. <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05092005-103651/>
- Carneiro, S. (2019). *Escritos de uma vida*. Pólen Produção Editorial LTDA.
- Carneiro, S. (2023). *Dispositivo da racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser*. Zahar.
- Clausen, L. (2022). *Raça, racismo e clínica fenomenológica-existencial: Elementos para a decolonização da atenção clínica*. EDIPUCRS.
- Corrêa, B. F., Sffair, L. V. S., & Machado, P. S. (2025). A produção escrita de mulheres negras nos espaços acadêmicos da pós-graduação. *Pontos de Interrogação – Revista de Crítica Cultural*, 14(2), 301–314. <https://doi.org/10.30620/pdi.v14n2.p301>
- Dias, A. L. R., de Sousa, T. É. B., de Sousa Cezario, D., & Suárez, L. D. A. B. (2023). O papel do psicólogo na promoção de saúde mental frente a demandas de pacientes vítimas de racismo: Uma revisão integrativa. *Bioethics Archives, Management and Health*, 3(1), 49–56. <https://biamah.com.br/index.php/biomah/article/view/80/38>
- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2025). *Learning emotion-focused therapy: A comprehensive guide* (2nd ed.). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000458-000>

- Elliott, R., Watson, J. C., Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2004). *Learning emotion-focused therapy: The process-experiential approach to change*. American Psychological Association.
- Evaristo, C. (2016). *Histórias de leves enganos e parecenças*. Malê.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freire, E., Elliott, R., & Westwell, G. (2014). The Person-Centred and Experiential Psychotherapy Scale (PCEPS): *Development and psychometric properties*. *Person-Centered & Experiential Psychotherapies*, 13(2), 105–121.
<https://doi.org/10.1080/14779757.2014.910132>
- Geller, S. M., & Greenberg, L. S. (2002). *Therapeutic presence: A mindful approach to effective therapy*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/10403-000>
- Goldman, R. N., & Greenberg, L. S. (2015). *Case formulation in emotion-focused therapy: Co-creating clinical maps for change*. American Psychological Association.
<https://doi.org/10.1037/14523-000>
- Gonzalez, L. (1988). A categoria político-cultural de amefricanidade. *Tempo Brasileiro*, 92/93, 69–82.
- Gonzalez, L. (2020). *Por um feminismo afro-latino-americano*. Editora Zahar.
- Greenberg, L. S. (2021). *Changing emotion with emotion: A practitioner's guide*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000248-000>
- Greenberg, L. S., & Goldman, R. N. (Eds.). (2019). *Clinical handbook of emotion-focused therapy*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000112-000>
- Grosfoguel, R.. (2016). A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século

XVI. *Sociedade E Estado*, 31(1), 25–49.

<https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

Hoffman, L., Cleare-Hoffman, H., Granger Jr, N., & John, D. S. (Eds.). (2019). *Humanistic approaches to multiculturalism and diversity: Perspectives on existence and difference*. Routledge.

Hoffman, L., Cleare-Hoffman, H. P., & Jackson, T. (2014). Humanistic psychology and multiculturalism: History, current status, and advancements. In K. J. Schneider, J. F. Pierson, & J. F. T. Bugental (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 41–55). Sage Publications.

<https://doi.org/10.4135/9781483387869.n4>

Hook, J. N., Davis, D. E., Owen, J., Worthington, E. L., Jr., & Utsey, S. O. (2013). Cultural humility: Measuring openness to culturally diverse clients. *Journal of Counseling Psychology*, 60(3), 353–366. <https://doi.org/10.1037/a0032595>

Hooks, b. (2017). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Editora Martins Fontes.

Jose Alves, J. (2025). Sobre racismo e terapia: Convites construcionistas sociais de uma psicóloga negra. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 34(81), 46–60.

<https://doi.org/10.38034/nps.v34i81.824>

Kanter, R. M. (1977a). *Men and women of the corporation*. New York: Basic Books.

Kanter, R. M. (1977). Some effects of proportions on group life: Skewed sex ratios and responses to token women. *American journal of Sociology*, 82(5), 965-990.

<https://doi.org/10.1086/226425>

Levitt, H. M., & Whelton, W. J. (2024). On the need to reconcile cultural and professional power in psychotherapy: Humanistic principles that are foundational for feminist

- multicultural practice. *The Humanistic Psychologist*, 52(2), 137–162.
<https://doi.org/10.1037/hum0000327>
- Lima, M. E. O., dos Santos Rodrigues, H., & Santos, E. V. (2022). Sexual racism in Brazil: Aesthetic preference, beauty models and stereotypes. *Trends in Psychology*, 30, 480–496. <https://doi.org/10.1007/s43076-021-00128-5>
- Lucena Filho, E. L., & da Silva, I. L. (2018). O PROCESSO DE COLONIZAÇÃO E OS POSSÍVEIS IMPACTOS NA Psicologia DA ATUALIDADE. *Revista Psicologia & Saberes*, 7(9), 107–117. <https://doi.org/10.3333/ps.v7i9.857>
- Mahon, D. (2024). Beyond multicultural competency: A scoping review of multicultural orientation in psychotherapy and clinical supervision. *Mental Health and Social Inclusion*, 28(6), 1095–1119. <https://doi.org/10.1108/MHSI-01-2024-0012>
- Mbembe, A. (2016). *Políticas da inimizade*. Antígona.
- Menezes, J. A., Lins, S. S., & Sampaio, J. V.. (2019). PROVOCAÇÕES PÓS-COLONIAIS À FORMAÇÃO EM Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 31, e191231.
<https://doi.org/10.1590/1807-0310/2019v31i191231>
- Messas, G. P. (2023). Os cem anos da psicopatologia fenomenológica: Reflexões sobre uma visão de mundo. *Revista Psicopatologia Fenomenológica Contemporânea*, 12(2), 2-25. <https://doi.org/10.37067/rpfc.v12i2.1134>
- Miglievich-Ribeiro, A.. (2025). TEORIZAÇÃO CRÍTICA, ESCRIVIVÊNCIA E EPISTEMOLOGIA RESISTENTE . *Caderno CRH*, 38, e025023.
<https://doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.59010>
- Mignolo, W. D.. (2017). COLONIALIDADE: O LADO MAIS ESCURO DA MODERNIDADE. *Revista Brasileira De Ciências Sociais*, 32(94), e329402.
<https://doi.org/10.17666/329402/2017>

- Nunes, J. P. R., Andrade, A. L., & Moreira, P. L. (2025). Racial and Ethnic Microaggressions Scale: Adaptação e evidências psicométricas no Brasil. *Avaliação Psicológica*, 24(spe1), e25366. <https://doi.org/10.15689/ap.2025.24.e25366>
- Owen, J., Tao, K. W., Leach, M. M., Rodolfa, E., & Hook, J. N. (2016). Multicultural orientation: A conceptual framework and narrative review. *Psychotherapy*, 53(3), 283–297. <https://doi.org/10.1037/pst0000070>
- Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In E. Lander (Org.), *A colonialidade do saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latino-americanas* (pp. 227–278). CLACSO.
- Ribeiro, M. E. (2025). *[Sobre]viver no ensino superior privado: Análises psicossociais e interseccionais de estudantes de Psicologia no Brasil* [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. *Repositório da UNICAMP*. <https://hdl.handle.net/20.500.12733/33776>
- Rogers, C. R. (1942). *Counseling and psychotherapy: Newer concepts in practice*. Houghton Mifflin Company.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1963). Toward a science of the person. *Journal of Humanistic Psychology*, 3(2), 72–92. <https://doi.org/10.1177/002216786300300208>
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R., & Kinget, G. M. (1977). *Psicoterapia e relações humanas: Volume 1 (Teoria)*. Interlivros.
- Silva, M. M. G., & Carneiro, V. T. (2022). Implicações da vivência da racialidade para a prática clínica de psicoterapeutas. *Psicologia e Saber Social*, 11(2), 407–438. <https://www.e-publicacoes.uerj.br/psi-sabersocial/article/view/88291>

- Silva, J. F., Inácio, E. de O., & Nobrega, K. B. de A. (2025). A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR: DEBATE SOBRE A EFETIVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 DE 2003. *Revista Em Favor De Igualdade Racial*, 8(4), 144–157. <https://doi.org/10.29327/269579.8.4-11>
- Sisko, S. (2025). Cultural responsiveness in counselling and psychology. In *Culturally responsive psychotherapy, counselling & psychology: Practices for inclusion and accountability* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-031-81831-8_1
- Souza, N. S. (2021). *Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Zahar.
- Sousa Neto, R. C. de, & Barros, J. P. P. (2025). Trajetórias mais pretes que nunca: Caminhos de de(s)colonização da formação em Psicologia. *Revista de Psicologia*, 16(0). <https://doi.org/10.36592/rp.v16i0.1234>
- Stenzel, L. M. (2025). Convergências fenomenológicas e humanistas-experienciais numa perspectiva de psicopatologia baseada em processos. *Phenomenology, Humanities and Sciences*, 6(1), 14–25. <https://doi.org/10.62506/phs.v6i1>
- Stenzel, L., & Angus, L. (2024, June 26–29). *Integrating narrative-emotion processes in psychotherapy skills training program (PSTP) for undergraduates* [Conference presentation]. 55th International Annual Meeting of the Society for Psychotherapy Research (SPR), Ottawa, Canada.
- Sue, D. W., Alsaidi, S., Awad, M. N., Glaeser, E., Calle, C. Z., & Mendez, N. (2019). Microinterventions: What are they and how can they help? *American Psychologist*, 74(1), 128–142. <https://doi.org/10.1037/amp0000296>
- Sue, D. W., Capodilupo, C. M., Torino, G. C., Bucceri, J. M., Holder, A. M. B., Nadal, K. L., & Esquilin, M. (2007). Racial microaggressions in everyday life: Implications for

clinical practice. *American Psychologist*, 62(4), 271–286.

<https://doi.org/10.1037/0003-066X.62.4.271>

Sue, D. W., & Spanierman, L. (2020). *Microaggressions in everyday life*. John Wiley & Sons.

Techio, E. M., Lima Leite, E., Pimentel da Silva, R., & Rodas Torres, A. R. (2019). O

conteúdo estereotípico e o discurso acerca do preconceito racial na Bahia. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 37(1), 179–194.

<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.6158>

Tervalon, M., & Murray-García, J. (1998). Cultural Humility Versus Cultural Competence: A Critical Distinction in Defining Physician Training Outcomes in Multicultural Education. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved* 9(2), 117-125.

<https://dx.doi.org/10.1353/hpu.2010.0233>

Tripp, D.. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação E Pesquisa*, 31(3), 443–466. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022005000300009>

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar.

Wertz, F. J. (no prelo). The history of humanistic and existential psychology: The possibility and cultural contexts of renewal in science. In L. Hoffman, D. Hocoy, & E. DeRobertis (Eds.), *APA handbook of humanistic and existential psychology* (pp. xx–xx). American Psychological Association.

Wu, M. B., & Levitt, H. M. (2022). How to become a responsive therapist: A study of experiences of developing therapists. *Psychotherapy research : journal of the Society for Psychotherapy Research*, 32(6), 763–777.

<https://doi.org/10.1080/10503307.2021.2009929>

4. ANEXOS

4.1. Normas da Revista Cadernos de Psicologia

Os artigos das dissertações foram escritos conforme as normas de publicação da revista Cadernos de Psicologia. Essas normas estão transcritas na íntegra no texto abaixo e podem ser conferidas pelo link: <https://submission.scielo.br/index.php/pcp/about/submissions>.

Submissões

Condições para submissão

- Como parte do processo de submissão, os autores são obrigados a verificar a conformidade da submissão em relação a todos os itens listados a seguir. As submissões que não estiverem de acordo com as normas serão devolvidas aos autores.
- Ser inédito, ou seja, não deve ter sido publicado ou estar submetido a qualquer outro periódico nacional ou internacional.
- Ter a aprovação prévia da submissão e assinatura dos/as autores/as (Check list autores).
- Ter a aprovação prévia da submissão e assinatura dos/as autores/as (Declaração de Responsabilidade e de Consentimento para Submissão).
- Apresentar a descrição da contribuição de cada autor para a realização da pesquisa e do artigo.
- Apresentar uma breve biografia dos/as autores/as.

Diretrizes para Autores

O cadastro no sistema e posterior acesso são imprescindíveis para a submissão dos trabalhos bem como para acompanhar o processo editorial em curso. Se você tiver uma conta, clique em Acesso. Se você quer criar uma nova conta, clique em Cadastro

É imprescindível que:

- O manuscrito seja inédito e não esteja submetido a qualquer outro periódico.
- A extensão do manuscrito tenha o mínimo de 10 laudas e máximo de 40 laudas, excluindo-se todos os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais (resumo, abstract, resumen, referências, figuras e tabelas, resumo expandido em inglês e uma

breve apresentação da importância de até três referências para orientar os leitores no aprofundamento do tema.

- A formatação e a apresentação das referências no corpo do manuscrito ou na lista de referências deve estar em completa conformidade com o Manual de Publicação da American Psychological Association (APA) (7ª edição ou edição vigente).
- Ao final do manuscrito seja incluída uma breve apresentação de até três referências para orientar os leitores no aprofundamento do tema (máximo de 20 palavras – as referências não contam).
- Os autores providenciem e comprovem a realização de revisão gramatical e ortográfica do artigo, por um revisor especializado, e enviem o comprovante do trabalho de revisão.

A submissão apenas será aceita com a apresentação 1) do manuscrito em acordo com as normas da revista; 2) do Checklist para autore/as preenchido e assinado pelo/a autor/a responsável pelo contato com a revista e 3) a Declaração de Responsabilidade e de Consentimento para a Submissão preenchida e assinada pelos/as autores/as.

I. Tipos de colaboração aceita

Estudos teórico / conceituais – Artigo teórico/conceitual deve desenvolver argumentos para fazer avançar conceitos ou teorias recorrendo, preferencialmente, à literatura da pesquisa empírica vigente. Espera-se a apresentação da análise de construtos teóricos e o questionamento de modelos com o correspondente refinamento da (s) teoria (s) /do (s) conceito (s). Sugere-se a clara apresentação de lacunas, discrepâncias e inconsistências em uma teoria ou conceito e que se discutam propostas claramente formuladas para a realização de pesquisas futuras. O manuscrito deve ser organizado em: Introdução/Método/Resultados/Conclusão.

Estudos históricos – Artigo que destaca o caráter histórico de teorias, conceitos, vertentes filosóficas de teorias/conceitos, abordagens ou práticas da Psicologia. Deve caracterizar-se como ensaio que apresenta a (s) origem (ns), os percursos, as mudanças dos temas selecionados para análise. A pergunta ou questão norteadora do artigo deve estar claramente definida em uma introdução que discute o estado da arte do tema em destaque. O procedimento de análise histórica adotado deve ser descrito detalhadamente. O manuscrito

deve ser organizado em: Introdução/Objetivo/Procedimentos de Análise/Desenvolvimento/Conclusão

Estudos metodológicos – Artigo que se constitui na análise de procedimentos e métodos de investigação. O artigo deverá apresentar uma análise crítica dos procedimentos ou do método adotado na(s) pesquisa(s), apontando êxitos, fragilidades e oferecendo alternativas metodológicas. Destaca-se que não se trata da apresentação de artigos que relatam a realização de pesquisas empíricas (quantitativas ou qualitativas). As sínteses de artigos empíricos podem ser apresentadas apenas a título de ilustração. Espera-se que seja exposta e discutida uma nova abordagem da prática de pesquisa ou as modificações de métodos ou as discussões sobre a análise de dados (quantitativa ou qualitativa). Solicita-se seguir a recomendação do Manual da APA (7ª edição ou edição vigente) para a formulação dos estudos metodológicos que devem oferecer ao leitor “detalhes necessários para os pesquisadores verificarem a aplicabilidade e exequibilidade de metodologia para um determinado tipo de problema de pesquisa estudado (p. 8-9). O manuscrito deve ser organizado em: Introdução/Método/Resultados/Conclusão.

Revisão de Literatura - Espera-se a apresentação e descrição clara e completa do problema orientador da revisão, acompanhadas da síntese de pesquisas que informem o estado da arte. O manuscrito deverá ser organizado com: uma introdução que sumarie as pesquisas relacionadas ao problema tratado; descrição do método (Sugere-se o sistema Prisma ou informação clara da natureza da revisão - sistema Cochrane-revisão narrativa ou outros), devidamente referenciado, com a descrição detalhada dos procedimentos de busca, seleção e análise dos artigos, publicados em um intervalo mínimo de 10 anos. Os resultados e discussão deverão descrever as relações, lacunas, inconsistências e contradições entre as pesquisas e dar destaque a sugestões de pesquisas futuras. A revisão de literatura poderá ou não ser acompanhada de meta-análise ou meta-síntese. O manuscrito deve ser organizado em: Introdução/Método/Resultados/Conclusão.

Bionotas da Psicologia Brasileira – A sessão tem por objetivo a criação de um acervo de Notas Biográficas e indicações bibliográficas daqueles/as profissionais, acadêmicos/as ou não, que se destacaram na construção e institucionalização da Psicologia no Brasil. As Notas deverão apresentar as principais informações sobre a pessoa biografada, tais como data e local de nascimento (e morte, se for o caso), dados da formação acadêmica e da vida

profissional, redes e contextos intelectuais da vida profissional da pessoa biografada, contribuição para o estudo, a pesquisa, e outras atividades relevantes da Psicologia. As Notas deverão ser apresentadas em até cinco laudas e incluir até cinco itens bibliográficos da pessoa biografada. Pede-se incluir uma foto, uma capa de livro ou alguma referência imagética da pessoa biografada. As submissões serão apreciadas pela Comissão Editorial que avaliará a compatibilidade da proposta com as normas e objetivos da revista.

Memorabilia – A sessão tem o objetivo de registrar as apresentações que permaneceram na memória de ouvintes, sem que fossem publicadas em periódicos científicos, livros, anais de eventos, documentos de cunho acadêmico ou administrativo (Destaca-se que material escrito em qualquer meio não será publicado). Memorabilia reunirá conferências, palestras, notas de aula, seminários apresentados por autores/as da Psicologia, proferidos em eventos, cursos, seminários, programas de disseminação científica e outros realizados no país. O manuscrito pode ser submetido pelos/as próprios autores/as ou por pessoa/proponente interposta. Quando o trabalho for apresentado pelo/a autor/a deverá ser derivado de trabalho realizado pelo/a próprio/a autor/a. Quando apresentado por pessoas que não o/a autor/a, o manuscrito deverá ser acompanhado da autorização expressa, escrita e assinada pelo autor/a ou pelo/a responsável legal pela guarda da obra do/a autor/a. O manuscrito da sessão Memorabilia deverá ter um mínimo de 10 e máximo de 40 páginas

Importante: - O artigo deverá ser composto por: (1) uma breve descrição do contexto que deu origem à fala, conferências, palestras, aulas, seminários, vídeos, podcast etc., ou seja, descrever as condições originais de apresentação do trabalho (informações sobre o tipo de trabalho/ evento/ instituição/ contexto acadêmico/ local/ data em que o trabalho foi apresentado) e (2) a exposição do trabalho propriamente dito, composta pela apresentação geral do tema e do objetivo do manuscrito seguidos do desenvolvimento e da conclusão. Além da lista de referências usual, (sem esquecer as mídias sociais – a 7ª edição do manual da APA tem o formato de apresentação das referências mais contemporâneas), pede-se destacar, pelo menos, duas referências imprescindíveis para o/a leitor/a acompanhar ou aprofundar-se no tema e dar até duas indicações de leituras ou de vídeos ou outro meio para acesso do leitor à material similar. Enfatizamos que as indicações de leitura devem ser apresentadas após a lista de referências. Os destaques e indicações adicionais devem ser apresentados após as referências. O manuscrito da sessão Memorabilia será apreciado pela Comissão Editorial que avaliará o mérito da proposta e sua compatibilidade com as normas e objetivos da revista. Nesta avaliação serão considerados: o objetivo do manuscrito, o

desenvolvimento do tema, as conclusões e o alcance da contribuição para a área da Psicologia a que se propõe.

Estudo documental - O artigo deve explicitar claramente o objetivo, e ser organizado a partir da apresentação de uma pergunta de pesquisa ou de hipóteses de interesse a serem abordadas pelo exame de fontes previamente existentes. O texto deve incluir um inventário dos documentos disponíveis e a sua análise crítica, de modo a considerar a autenticidade, confiabilidade e procedência do material selecionado. Além disso, deve descrever os procedimentos empregados para identificação, seleção e análise da documentação. Os documentos que comporão o trabalho podem ser de domínio público ou de caráter privado. Por exemplo: Regulamentação federal, estadual, municipal ou de instituições, conselhos e entidades (leis, decretos, resoluções, portarias e normas); Acordos, tratados e convenções nacionais e internacionais; Dados de censos, de arquivos institucionais ou particulares, de relatórios corporativos, de registro de patentes, genealógicos; Relatórios científicos de agências de fomento ou grupos de pesquisa consolidados, bem como notas técnicas; Programas de rádio ou televisão, documentos cinematográficos e/ou seus roteiros, material de publicidade, podcasts, sites e redes sociais; Diários e correspondências pessoais, documentos e registros iconográficos de família, autobiografias etc. Os estudos documentais distinguem-se dos artigos de revisão de literatura, pois analisam documentos diferentes dos textos científicos publicados no formato de monografias, dissertações, teses, artigos, capítulos e livros. O manuscrito deve ser organizado em: Introdução/Método/Resultados/Conclusão.

Ensaio - tem o objetivo de expor e discutir uma tese original sobre um determinado tema, sem esgotá-lo. No ensaio, defende-se um ponto de vista e apresenta-se uma argumentação, tanto para sustentar como para se contrapor à tese, de acordo com uma base sólida de referências da literatura. As referências da literatura são imprescindíveis e devem ser claramente apresentadas. O manuscrito deve ser organizado em: Introdução / Fundamentação / Conclusão / Referências.

Cadernos de Psicologia/Psychology Notes incentiva seus/suas autores/as a incluírem ao final dos estudos teórico/conceituais, históricos, metodológicos e das revisões de literatura alguns elementos que têm o caráter opcional. Mesmo sendo opcionais, a revista considera que qualquer dos elementos enriquecerá as informações às/aos potenciais leitores/as. Os elementos opcionais podem ser:

- Um resumo expandido, em inglês, com até 500 palavras, que será publicado na última seção do artigo.
- A apresentação de até três referências de livros, vídeos, websites que poderiam ser de interesse o leitor do artigo e que não fazem parte das referências do manuscrito
- A apresentação de uma breve discussão (até 200 palavras) que trate de um tópico adjacente ao manuscrito considerado fascinante pelos autores

Os elementos opcionais devem ser apresentados em páginas separadas, depois dos elementos textuais do manuscrito.

II. Orientação para submissão dos artigos

A submissão do manuscrito deverá ser feita pelo sistema eletrônico de gerenciamento do processo de publicação, disponível: <https://cadernosdePsicologia.org.br>, Manuscritos recebidos por correio convencional, fax, e-mail ou qualquer outra forma de envio não serão apreciados pela revista. Após a submissão do manuscrito no sistema eletrônico, os/as autores/as receberão a mensagem de confirmação. O tempo médio estimado para a tramitação entre a submissão do manuscrito e sua publicação é de um ano.

As seguintes condições são imprescindíveis para que o manuscrito submetido à revista seja considerado para análise editorial:

- Ser inédito, ou seja, não deve ter sido publicado, ou estar submetido, a qualquer outro periódico nacional ou internacional.
- Atender a todas as recomendações do Check list para os autores
- Estar em conformidade com o Manual de Publicação da American Psychological Association (APA) (7ª edição ou edição vigente). O não atendimento às recomendações do Manual implicará a solicitação automática de ajustes às normas, antes da avaliação de aceitabilidade para apreciação de pareceristas ad hoc.
- Ter a aprovação previa da submissão e assinatura dos/as autores/as (Declaração de Responsabilidade e de Consentimento para Submissão).

- Apresentar a descrição da contribuição de cada autor para a realização da pesquisa e do artigo.
- Apresentar um mini currículo dos/as autores/as.

III. Aspectos Éticos

Os compromissos éticos de Cadernos de Psicologia/Psychology Notes foram inspirado nos preceitos que guiam o “Annual Review of Psychology”

(<https://www.annualreviews.org/journal/psych>). A revista fundamenta o seu processo editorial no Comitê de Ética em Publicação (Committee on Publication Ethics/COPE) e no Manual de Publicação da American Psychological Association (APA/7ª edição ou edição vigente)

Compromissos e deveres dos editores:

- Adotar processos para assegurar a qualidade do material que publicam;
- Manter a integridade do registro acadêmico;
- Incentivar a exatidão, integridade e clareza dos manuscritos;
- Incentivar a avaliação objetiva e imparcial pelo Comissão Editorial;
- Promover a revisão por pares justa, imparcial e oportuna;
- Avaliar com rigor, objetividade e parcimônia todos os manuscritos submetidos à revista, sem nenhum tipo de distinção;
- Oferecer pareceres objetivos, construtivos e, acima de tudo, informativos para os autores do manuscrito avaliado;
- Indicar pareceristas ad hoc que não possuam conflito de interesse na publicação do manuscrito, seja em relação aos autores, aos objetivos da pesquisa, ou à entidade patrocinadora.
- Garantir a tramitação do manuscrito no sistema de revisão duplo-cego (Double blind review process).
- Realizar a tramitação dos manuscritos em menor tempo hábil possível.
- Garantir que toda e qualquer decisão editorial será baseada somente na importância, qualidade, originalidade e mérito do manuscrito.
- Publicar correções, esclarecimentos, retratações sempre que necessário;

- Disponibilizar informações sobre financiadores das pesquisas ou outros trabalhos acadêmicos publicados na revista;
- Esforçar-se para atender às necessidades dos autores e leitores;
- Impedir que interesses empresariais comprometam os padrões intelectuais e éticos do periódico;
- Defender a liberdade de expressão;

Responsabilidades dos autores

- Garantir que o manuscrito submetido para publicação não está submetido ou publicado em nenhum outro veículo de comunicação, nem foi publicado (Ver Modelo Declaração de Responsabilidade e de Consentimento para Submissão);
- Preencher e anexar o Checklist para autores/as;
- Apresentar lista completa de referências, atendendo às determinações da APA (7ª edição ou edição vigente), ao final do manuscrito;
- Informar explicitamente sobre o suporte financeiro, quando for o caso;
- Informar a participação ativa de autore/as na elaboração do manuscrito, contribuindo significativamente para o texto;
- Garantir que não há qualquer espécie de plágio;
- Informar a creditação e/ou permissão do proprietário de qualquer marca registrada ou direito autoral no manuscrito, caso seja necessário.
- Dar ciência de ser (em) o/as detentor (es/as) dos direitos autorais. Responsabilizar (em) -se pela (s) autorização (ões) de reprodução dos artigos publicados em Cadernos de Psicologia/Psychology Notes.
- Fazer a cuidadosa revisão da correção gramatical do manuscrito em português e dos resumos em inglês (abstract) e espanhol (resumen).
- Declarar, de forma explícita, individualmente, qualquer potencial conflito de interesse financeiro, direto e/ou indireto, e não financeiro etc.
- Garantir que qualquer reprodução do artigo em outros meios contenha a informação das referências completas da publicação original do artigo em Cadernos de Psicologia/Psychology Notes.

- Conceder à revista Cadernos de Psicologia/Psychology Notes a autorização para a reprodução dos artigos aqui publicados em outros meios de divulgação e para fins de difusão em outros meios de divulgação da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP).
- Além disso, os/as autores/as comprometem-se a garantir a qualidade da redação que será de sua exclusiva responsabilidade. Caso o manuscrito deixe de atender às normas de redação clara, rigorosa e correta não poderá ser veiculado neste periódico e será arquivado sem apreciação por editores/as associados/as.

A comissão editorial compromete-se a buscar o constante desenvolvimento do escopo da revista, e da qualidade editorial da Cadernos de Psicologia/Psychology Notes e, quando e se for oportuno, dará início às indexações.

As diretivas que guiam o processo editorial da Cadernos de Psicologia/Psychology Notes estão disponíveis nos seguintes endereços eletrônicos:

http://publicationethics.org/files/Ethical_guidelines_for_peer_reviewers_0.pdf

http://publicationethics.org/files/Code_of_conduct_for_journal_editors_Mar11.pdf

<https://apastyle.apa.org/blog/coronavirus-response>

IV. Apresentação dos manuscritos

Todos os artigos submetidos a Cadernos de Psicologia/Psychology Notes devem atender às orientações a seguir: ser digitado em processador de texto compatível com o padrão Word for Windows ® 6.0 ou superior, em fonte Times New Roman, tamanho 12; com espaçamento duplo e alinhamento à esquerda. A página deverá corresponder ao tamanho A4, com 2,5 cm de margens em todos os lados (i.e., superior, inferior, esquerda e direita). Palavras ou expressões de origem estrangeira, estrangeirismos e símbolos estatísticos devem ser destacados em itálico.

Os manuscritos poderão conter, se indispensável, figuras e fotos coloridas, pois todas as publicações serão, exclusivamente, eletrônicas. Todavia, conforme as normas do Manual de Publicação da APA (7ª Edição ou edição vigente), as cores não são permitidas em tabelas.

Ordem de apresentação dos componentes do manuscrito:

1. Folha de rosto personalizada contendo:

1.1. Título pleno em português, inglês e espanhol. O título pleno não deve exceder 15 palavras.

1.2. Sugestão de título abreviado em português, inglês e espanhol. O título abreviado não deve exceder quatro palavras.

1.3. Nome de cada autor/a e suas afiliações institucionais. É obrigatório incluir ORCID de cada autor/a (ver em <https://orcid.org/>).

1.4. Indicação de um/a autor/a e seu endereço, telefone e endereço eletrônico correspondente para contato com a Revista.

1.5. Indicação do autor/a responsável pelo contato com os leitores bem como de seu endereço e contato de e-mail.

1.6. Quando necessário, incluir parágrafo reconhecendo apoio financeiro, colaboração de colegas, técnicos e outros fatos.

1.7. Nota dos/as autor/as com outras informações que julgar relevantes (opcional).

1.8. Apresentar a descrição da contribuição de cada autor/a para a realização da pesquisa e do artigo

1.9. A Folha de Rosto deve ser numerada com o número 1 e seguida pelas demais páginas do manuscrito numeradas em sequência.

2. Folha de rosto personalizada sem identificação:

2.1. Título pleno em português, inglês e espanhol.

2.2. Sugestão de título abreviado em português, inglês e espanhol.

3. Folha contendo o Resumo em português, em inglês (Abstract) e em espanhol (Resumen)

O Resumo deve conter o mínimo de 100 e o máximo de 250 palavras, seguido de cinco palavras-chave para indexação do trabalho. As palavras-chave devem ser escolhidas com precisão adequada para fins de classificação, permitindo que o trabalho seja recuperado no conjunto de trabalhos semelhantes. Sugere-se que os autores busquem as palavras-chave no banco de terminologias BVS Psicologia Brasil. Disponível em: <http://www.bvs-psi.org.br/php/level.php?lang=pt&component=17&item=124>. Para key words ou palabras clave, buscar o Thesaurus.

4. Manuscrito propriamente dito

O manuscrito deve iniciar com uma folha de rosto contendo o título do texto e o subtítulo, em português, inglês e espanhol.

O título deve conter até 15 palavras. Deve ser uma afirmação clara sobre o conteúdo do artigo. Sugere-se que o/a autor/a siga as instruções para organização de título e subtítulo na mais recente edição do Manual de Publicação da APA, (7ª edição ou edição vigente).

O corpo do texto deverá ter o mínimo de 10 e o máximo de 40 páginas, excluindo folha de rosto, resumo e lista de referências bibliográficas. Deverá ser compatível com folha tamanho A4, com 2,5 cm de margens em todos os lados e recuo da primeira linha do parágrafo de 1,2. O arquivo deve estar gravado em um editor Word for Windows®6.0 ou superior, com fonte Times New Roman tamanho 12, espaçamento duplo entre linhas, incluindo resumo e referência

Os locais para inserção de figuras e tabelas devem ser claramente indicados no texto.

As Notas de rodapé devem restringir-se à complementação de informações que, julgadas imprescindíveis, não caibam na sequência lógica do texto; devem ser reduzidas ao mínimo.

As Citações de autores devem obedecer às normas do Manual de Publicação da APA, (7ª edição ou edição vigente). No caso de citação direta, a transcrição deve ser delimitada por aspas e a citação do autor deve ser seguida do número da página citada. Citações literais devem ser evitadas, mas quando tiverem 40 palavras ou mais, devem ser apresentadas em bloco próprio, começando em nova linha, com recuo de 0,5cm em cada margem, na posição de um novo parágrafo. O mesmo tamanho de fonte do texto (12) deve ser utilizado.

A lista de Referências deve ser inserida em uma nova página de referências formatada em espaço duplo.

5. Figuras

Devem ser apresentadas ao final do texto, uma em cada página do texto, incluindo legenda. Para assegurar qualidade de reprodução, figuras que contenham desenhos devem ser encaminhadas em qualidade para fotografia. Como há limites para a largura de figuras na versão publicada (PDF), os autores devem tomar cuidado para que as legendas mantenham qualidade de leitura, caso seja necessária redução. O título da deve ser apresentado à parte como texto, em folha separada. Em adição, produza um arquivo contendo todas as figuras, cada figura em uma página e uma página com todos os títulos das Figuras com os números correspondentes.

Caso o manuscrito apresente figuras extraídas de outros artigos ou mídias, será necessário enviar a autorização expressa do autor ou veículo de divulgação para uso devidamente comprovada pelo autor ou agência responsável. Sem a autorização escrita, o artigo não será apreciado. A autorização deverá estar anexada no momento da submissão do manuscrito.

6. Tabelas

Devem ser apresentadas ao final do texto, uma em cada página, incluindo título e legenda (quando necessário). Os autores deverão limitar sua largura a 60 caracteres, para tabelas simples que ocupem uma coluna impressa, incluindo três caracteres de espaço entre colunas, e limitar sua largura a 125 caracteres, para tabelas que ocupem duas colunas impressas. O comprimento de tabelas não deve exceder 55 linhas, incluindo título e rodapé. Caso o

manuscrito apresente tabelas extraídas de outros artigos ou mídias, será necessário anexar a autorização para uso, devidamente comprovada pelo autor ou agência responsável.

7. Anexos / Apêndices

Os anexos e apêndices devem ser apresentados apenas quando contiverem informação original imprescindível, ou destaque indispensável para a compreensão do trabalho.

8. Elementos Opcionais

A revista prevê a possibilidade de três tipos de elementos que podem ser acrescentados ao manuscrito a critério de autores/as: Breve apresentação do reconhecimento da importância de até cinco referências ou citações; Apresentação de até cinco referências de livros, vídeos, websites que poderiam ser de interesse o leitor do artigo e que não fazem parte das referências do manuscrito e apresentação de uma breve discussão (até 200 palavras) que trate de um tópico adjacente ao manuscrito considerado fascinante pelos autores

V. Avaliação pela comissão editorial

Os manuscritos recebidos serão avaliados pela Comissão Editorial. Se estiverem de acordo com as normas de publicação da revista, serão encaminhados a pareceristas ad hoc. A avaliação segue procedimento duplo-cego (double-blind review). A identidade de autores/as e suas afiliações institucionais não serão informadas a pareceristas ad hoc. Do mesmo modo, a identidade de pareceristas ad hoc não será informada a autores/as. A Comissão Editorial avaliará os pareceres (ad hoc) e notificará a decisão a autores/as. As decisões podem compreender: **aceite sem modificação; aceite com solicitação de reformulação, necessidade de amplas reformulações, resubmissão para nova avaliação, ou recusa.**

Em caso de solicitação de reformulações, estas deverão atendidas por autore/as. O manuscrito revisado deve ser submetido novamente pelo sistema, de acordo com o processo integral de submissão. O manuscrito reformulado deve conter todas as revisões marcadas em vermelho. Em uma carta a editores/as, cada revisão deve ser detalhada e todas as sugestões e comentários devem ser indicados com a respectiva alteração ou a justificativa/motivo para não os acatar. O manuscrito reformulado passará por nova avaliação pela Comissão

Editorial e por pareceristas ad hoc. Podem ser solicitadas tantas mudanças quantas forem necessárias para uma possível aceitação final do texto. À decisão final sobre a publicação do manuscrito será comunicada a autores/as. Salienta-se que a solicitação de revisões não implica, necessariamente, a aceitação de publicação do manuscrito reformulado.

A Comissão Editorial poderá fazer pequenas modificações no texto. No caso de o manuscrito ser aprovado para publicação, uma prova gráfica será enviada para a última revisão de autores/as. Esta revisão deverá ser devolvida acompanhada de uma manifestação de aprovação por parte de autores/as e coautores/as.

O tempo médio de tramitação do manuscrito entre a submissão e a publicação é de um ano.

Importante: Cadernos de Psicologia/Psychology Notes não corrige os manuscritos submetidos, nem os resumos apresentados nos diversos idiomas, com relação a aspectos gramaticais e ortográficos. O cuidado e a correção gramatical e a ortografia dos manuscritos é obrigação exclusiva de autores/as do manuscrito, sendo uma etapa prévia à submissão. Os artigos serão publicados com a redação proposta por autores/as. Para evitar a devolução do manuscrito por dificuldades de redação, sugere-se que, previamente ao envio do manuscrito para apreciação da revista, os/as autores/as submetam o texto a uma revisão feita por profissional ou empresa especializada.

VI. Aceite do manuscrito

Encerrado o período de edição de um artigo online, este receberá um DOI e será veiculado em Cadernos de Psicologia e nos meios de divulgação da revista e da SBP.

Um volume da revista, Cadernos de Psicologia/Psychology Notes, com o ISSN e data de lançamento, será composto tão logo seja veiculado um conjunto de, no mínimo, dez artigos.

Declaração de Direito Autoral

A declaração de direito autoral consta do modelo Declaração de Responsabilidade e de Consentimento para Submissão.

Os direitos autorais dos artigos publicados na **Cadernos de Psicologia/Psychology Notes** pertencem os/as autores/as. A reprodução total ou parcial, em outros periódicos ou veículos de divulgação, para quaisquer outros fins não comerciais, deverá ser acordada diretamente com os/as autores/as. Os/As autores/as comprometem-se a garantir que qualquer reprodução do artigo em qualquer outro meio será não comercial e deverá conter a informação das referências completas da publicação original do artigo em Cadernos de Psicologia/Psychology Notes.

Os/As autores/as concedem à revista Cadernos de Psicologia/Psychology Notes a autorização para a reprodução dos artigos aqui publicados em outros meios de divulgação e para fins de difusão em meios de divulgação a critério da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). É responsabilidade exclusiva dos/as autores/as indicar, em qualquer forma e meio de reprodução dos artigos, as referências completas da publicação original em Cadernos de Psicologia/Psychology Notes.

Reprodução parcial de outras publicações nos artigos publicados em Cadernos de Psicologia/Psychology Notes

Os manuscritos submetidos à publicação devem obedecer aos limites legais de reprodução de obras com direitos autorais especificados, quando contiverem partes extraídas de outras publicações. Recomenda-se evitar a reprodução de figuras, tabelas e ilustrações. A aceitação de algum manuscrito que contiver este tipo de reprodução dependerá da autorização por escrito, do detentor dos direitos autorais do trabalho original, endereçada aos/as autores/as do trabalho submetido ao periódico. Cadernos de Psicologia/Psychology Notes, em nenhuma circunstância, repassará direitos de reprodução assim obtidos.

4.2. Parecer do projeto de pesquisa “Habilidades Terapêuticas Interpessoais Simuladas em *Role-Play*: uma pesquisa-ação com estudantes de Psicologia”

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Habilidades terapêuticas interpessoais simuladas em roleplay: uma pesquisa-ação com alunos de graduação em psicologia

Pesquisador: Lucia Marques Stenzel

Área Temática:

Versão: 5

CAAE: 37155420.9.0000.5345

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.167.100

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa. Estudos científicos no âmbito da psicoterapia têm demonstrado que não é o domínio intelectual e técnico do terapeuta, nem tampouco métodos e abordagens psicoterápicas específicas, que definem o sucesso em terapia; são os fatores referentes à relação terapêutica os principais determinantes para a eficácia psicoterápica. Tendo em vista estas recentes descobertas, a necessidade de desenvolver habilidades terapêuticas interpessoais em contextos de formação tem sido o foco de estudos internacionais. Este estudo visa investigar as habilidades terapêuticas interpessoais em alunos de graduação de psicologia, através de sessões terapêuticas simuladas em roleplay, no contexto de uma disciplina de graduação, que visa o desenvolvimento de competências clínicas. O método proposto para geração de dados é a pesquisa-ação, que consiste de quatro etapas interligadas: planejamento, ação, monitoramento e avaliação. No campo educacional a pesquisa-ação pode ser utilizada para aprimorar o ensino, visando o aprendizado dos alunos a respeito de determinadas habilidades específicas que devem ser adquiridas na formação. Os participantes da pesquisa serão 40 alunos matriculados na disciplina do curso de psicologia - que irão encenar sessões terapêuticas simuladas e orientadas - e cinco profissionais da psicologia com experiência no atendimento clínico, que atuarão como observadoras/es e analistas externas/os. Será também avaliada a percepção dos próprios alunos sobre a proposta

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605

Bairro: Sarmento

CEP: 90.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

pedagógica no sentido de aquisição dessas habilidades. A análise dos dados se dará por meio da análise temática - para o levantamento dos questionários de pesquisa - e por meio da análise da conversa - que visa analisar as interações dos atendimentos simulados em roleplay de forma local e microinteracional. Os resultados oriundos desta pesquisa irão contribuir não só para a inovação da pesquisa em processos psicoterápicos - uma área tão carente de estudos no Brasil -, mas também para a qualificação do ensino e formação acadêmica em psicologia.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Este estudo visa investigar as habilidades terapêuticas interpessoais de alunas/os de graduação de psicologia, através de sessões terapêuticas simuladas em roleplay, no contexto de uma disciplina que visa o desenvolvimento de competências clínicas.

Objetivo Secundário: -Investigar as habilidades terapêuticas interpessoais das/os alunas/os nas seguintes variáveis: níveis de empatia; compreensão empática; congruência e consideração positiva e incondicionalidade;-Descrever "o quê" e "como" acontece a interação entre as/os estudantes nas sessões simuladas em roleplay a partir da análise de observadoras/es psicólogas/os (analistas externas/os);-Identificar a percepção das/os alunas/os envolvidas/os no roleplay sobre suas habilidades terapêuticas interpessoais;-Avaliar e analisar as habilidades terapêuticas interpessoais por meio da observação das/os psicólogas/os; -Comparar a percepção das habilidades terapêuticas interpessoais entre as/os estudantes envolvidos no roleplay (terapeuta, cliente e debatedoras/es);-Comparar a percepção das habilidades terapêuticas interpessoais entre as/os estudantes envolvidos no roleplay (terapeuta, e cliente e debatedores) e os psicólogos/as (observadoras/es e analistas externas/os);-Avaliar a percepção das/os alunas/os sobre a proposta pedagógica e seu potencial para desenvolvimento de habilidades terapêuticas interpessoais;-Estabelecer paralelismos entre metodologias de Ensino a Distância (EAD) envolvendo a atividade de roleplays e o seu formato de Ensino Presencial (EP), indicando avanços, limitações e possibilidades de desenvolvimento tecnológico associados às duas tipologias de prática.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Apesar dos riscos serem considerados mínimos, são previstos possíveis desconfortos provocados pela geração de dados. Para esses casos os participantes serão informados sobre a possibilidade de interromper e remover sua participação do estudo, a qualquer instante, sem nenhum tipo de prejuízo físico, emocional ou moral. A equipe de pesquisa se colocará a disposição dos participantes para atender as demandas oriundas destes possíveis desconfortos.

Destacamos que a equipe será composta por psicóloga/os e estudantes de psicologia em nível de curso (9º e 0º semestre), capacitando o manejo profissional e seguro de possíveis situações de desconforto emocional, moral e/ou físico.

Benefícios: Os participantes da pesquisa, alunos/as de graduação, terão a oportunidade de refletir e participar ativamente da construção de uma proposta pedagógica que visa desenvolver habilidades terapêuticas interpessoais, contribuindo significativamente para o delineamento de ações voltadas para a formação em psicologia. Ademais, são esperados benefícios individuais com a proposta. A experiência de representar, por exemplo, o papel de terapeuta no ambiente seguro da sala de aula, dá oportunidade à/ao aluna/o de receber um tipo de feedback sobre seu desempenho que não seria possível através de outra modalidade de formação. O roleplay gravado para fins desta pesquisa, e o posterior preenchimento de questionário, relativo a esta gravação, dará oportunidade à/ao aluno de “se enxergar” no papel de terapeuta, revendo e refletindo sobre seu desempenho quantas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Condizente com o que prevê a Norma Operacional Nº 001/2013 do Sistema CEP/CONEP, o objetivo desta emenda é solicitar uma extensão da proposta da pesquisa visando a continuidade do projeto e consequentemente a prorrogação do cronograma. Cabe salientar que não haverá qualquer alteração nos participantes, nos objetivos e na metodologia do projeto original. Os resultados oriundos desta proposta de pesquisa têm sido muito promissores, dando origem a diversas publicações nacionais e internacionais do grupo de pesquisa e propiciando a interlocução com pesquisadores de diferentes nacionalidades. Trata-se de uma pesquisa inovadora que faz uma interlocução com os principais estudos internacionais relacionados ao treinamento de habilidades terapêuticas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termos obrigatórios apresentados de forma adequada.

Recomendações:

Com a solicitação da extensão do cronograma para 30/07/2027, o termo de entrega de relatório deverá ser novamente inserido na plataforma com as respectivas datas.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não foram observados óbices éticos nos documentos da emenda.

Diante do exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP, de acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS nº 466, de 2012 e na Norma Operacional nº 001 de 2013, do CNS, manifesta-se pela aprovação da emenda proposta para o projeto de pesquisa.

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar o(s) relatório(s) - parciais e final - da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo “relatório” para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/12, item XI.2.d.

Projeto com término previsto para 30 de julho de 2027.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o parecer do Relator.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PORTO ALEGRE, 06 de Julho de 2023

Assinado por:
Fernanda Bordignon Nunes
(Coordenador(a))

4.3. Parecer do projeto de pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Formação Humanista-Experiencial Centrada nas Relações Étnico-Raciais com Estudantes de Graduação em Psicologia

Pesquisador: Lucia Marques Stenzel

Área Temática:

Versão: 4

CAAE: 86756225.1.0000.5345

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.644.934

Apresentação do Projeto:

As informações elencadas neste campo foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMACOES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2444313, DE 20/0/2025). Este estudo adota uma abordagem metodológica qualitativa longitudinal, que visa investigar a experiência do processo de formação vivenciado por um grupo de estudantes no âmbito de um programa de ensino focado no desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas na abordagem humanista-experiencial centradas nas relações étnico-raciais ao longo de um período de cinco meses, correspondente a um semestre letivo. O método proposto para este projeto integra dois bancos de dados com diferentes conjuntos de medidas através da complementaridade de dois projetos. O objetivo é investigar o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas centradas nas relações étnico-raciais ao longo de um programa de ensino com estudantes de graduação em psicologia, tendo como foco a humildade cultural. Ademais, analisar a adesão das/os alunas/os ao modelo de formação humanista-experiencial voltado às relações étnico-raciais proposto no programa de ensino e a relação entre as sequências de mudanças narrativas produtivas e a orientação multicultural, evidenciadas pela análise microanalítica das sessões psicoterapêuticas simuladas.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário:

Endereço: Rua Sarmento Leite, 245, prédio 03, sala 605a

Bairro: Sarmento

CEP: 90.050-170

UF: RS

Município: PORTO ALEGRE

Telefone: (51)3303-8804

E-mail: cep@ufcspa.edu.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 7.644.934

Esta pesquisa tem como objetivo principal investigar o processo de formação humanista-experiencial centrado nas relações étnico-raciais ao longo de um programa de ensino com estudantes de graduação em Psicologia.

Objetivos secundários:

- a) Analisar o processo de desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas centradas nas relações étnico-raciais por meio da investigação dos processos narrativo-emocionais da díade terapeuta/cliente.
- b) Investigar o desenvolvimento de habilidades psicoterapêuticas interpessoais das/os alunas/os tendo como foco a humildade cultural, ou seja, o desenvolvimento de uma compreensão empática com relação à diversidade étnico-racial;
- c) Analisar a adesão das/os alunas/os ao modelo de desenvolvimento de habilidades e competências étnico-raciais propostos no programa de ensino.
- d) Analisar a relação entre as sequências de mudanças narrativas e a orientação multicultural, evidenciadas pela análise microanalítica das sessões psicoterapêuticas simuladas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Os riscos para a participação nesta pesquisa são mínimos, relacionados a possíveis desconfortos ao lembrar e relatar possíveis situações de sofrimento e à possibilidade de identificação no momento da divulgação dos resultados. Para minimizar esses riscos, caso haja algum desconforto e/ou sofrimento gerados pelo processo, a pesquisadora mestranda - psicóloga - estará disponível para prestar assistência psicológica através da criação de um espaço de escuta ativa e de acolhimento às/aos participantes no caso de eventos adversos gerados pela participação no estudo, bem como a utilização de pseudônimos e a não inclusão de dados que possam vir a identificar as/os participantes. Os riscos mínimos, comprovadamente decorrentes da pesquisa, serão de responsabilidade das pesquisadoras.

Benefícios:

Esta pesquisa tem como benefícios a possibilidade da/o participante desenvolver uma maior reflexão sobre a sua experiência no Programa de Desenvolvimento de Habilidades psicoterapêuticas com o foco nas relações étnico-raciais, bem como sobre o seu processo de tornar-se terapeuta, sendo importante para a sua formação como psicóloga/o. Além disso, terá como benefícios o acesso aos resultados desta pesquisa, os quais poderão potencializar a sua prática profissional.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE



Continuação do Parecer: 7.644.934

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conforme Informações Básicas do projeto na PB, trata-se de um projeto de pesquisa do Programa de PósGraduação em Psicologia e Saúde para obtenção do título de Mestre em Psicologia e Saúde. Número de participantes incluídos no Brasil serão de 6 alunos(as). Previsão de acesso ao banco de dados em 20 de junho de 2025. Encerramento da pesquisa está previsto em 02 de fevereiro de 2026.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

TCUD - devidamente assinado

Apresentado do Termo de anuência do coordenador de curso.

Apresentado Folha de rosto.

Apresentação do convite para participação da pesquisa, que será enviado por e-mail

Termo de anuência de acesso aos bancos de dados

Recomendações:

Vide "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Trata-se de análise de resposta ao parecer pendente nº 7.565.085 emitido pelo CEP em 13/05/2025:

Nova pendência - O Cronograma do projeto não foi atualizado no PB informações básicas, também não incluída a nova versão atualizada do projeto completo, bem como não foi anexada a nova versão do TCLE, solicita-se a inclusão dos documentos e atualização do cronograma na Plataforma Brasil, considerando o início de coleta e análise de dados após a aprovação no CEP.

Resposta: não foi incluída carta resposta, no entanto os documentos solicitados foram incluídos na nova versão.

Análise: Atendida

Ressalta-se que cabe ao pesquisador responsável encaminhar o(s) relatório(s) - parciais e final - da pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, via notificação do tipo 'relatório' para que sejam devidamente apreciadas no CEP, conforme Norma Operacional CNS nº 001/12, item XI.2.d.

Considerações Finais a critério do CEP:

De acordo com o parecer do Relator.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE DE
PORTO ALEGRE**



Continuação do Parecer: 7.644.934

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2444313.pdf	20/05/2025 09:52:40		Aceito
Cronograma	Cronograma_Atualizado.docx	20/05/2025 09:51:52	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Atualizado.docx	20/05/2025 09:50:37	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Mestrado_Atualizado.docx	20/05/2025 09:49:29	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Outros	Carta_Resposta.pdf	24/04/2025 10:31:56	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento_Atualizado.docx	24/04/2025 10:29:30	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Outros	Termo_de_Anuencia_para_Acesso_a_Banco_de_Dados_Marina_Helena_assinado.pdf	24/04/2025 10:29:04	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCDU.pdf	20/03/2025 11:35:42	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido.docx	20/03/2025 11:35:18	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/02/2025 14:37:49	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	26/02/2025 19:22:47	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito
Orçamento	Orcamento.docx	26/02/2025 19:18:55	MARINA HELENA DIAS DA COSTA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

4.4. Tabela de codificação do instrumento *Narrative-Emotion Process Coding System 2.0* (NEPCS 2.0) em português

Tabela 3 — Tradução final do NEPCS 2.0 para o português

	Marcador	Indicadores do Processo	Exemplos
Problema	Mesma Velha História	Expressando visões gerais de si mesmo e dos relacionamentos de forma recorrente, recorrente e desadaptativa. Narrativa marcada pela falta de ação e estagnação.	Ela nunca se preocupou comigo, só se preocupava consigo mesma. "Se comporte, seja bom, não me cause problemas".
	Narrativa Vazia	Descrevendo um evento significativo ou impactante com foco em detalhes externos ou no seu comportamento; falta de referentes internos ou excitação emocional.	Eu estava chorando no chão. A mulher da porta ao lado, a filha era nossa babá, ela tinha 16 anos. Ela fez para mim alguns ovos com queijo por cima.
	Emoção sem História	Experimentando excitação emocional de forma indiferenciada, sub ou sobrerregulada, sem conexão coerente com a experiência ou com a memória autobiográfica.	C: Triste, tão triste. [pausa de 25 segundos, o cliente olha para o teto] T: Você está se segurando agora? C: Sim. Pois eu tenho que pegar um ônibus mais tarde. Não posso entrar no ônibus com os olhos cheios de lágrimas.
	Narrativa Superficial	Descrevendo ou explicando situações, hipotéticas ou não, sobre si ou sobre outros, utilizando referentes imprecisos, de maneira vaga, abstrata, com foco interno limitado.	O jeito que ela falou comigo e me tratou na frente dos amigos e da família. Mesmo com minha irmã e meu pai, as coisas que ela diz e faz.
Transição	Narrativas Concorrentes	Surge uma alternativa para uma visão, crença, sentimento ou ação predominante, gerando tensão, confusão, curiosidade, dúvida, protesto.	Tenho três filhos saudáveis, uma casa, não somos ricos, mas estamos bem, e eu meio que fico... por que eu não sou... mais feliz? Não sei.
	Narrativa Incipiente	Entrando em contato com uma nova experiência emergente; focando no interior; buscando uma forma de simbolizar a experiência por meio de palavras ou imagens.	... de fora, parecia que estava tudo bem. Mas, de dentro, tem... [fecha os olhos, franze a testa] um, tipo um [silêncio] buraco negro ou um vácuo, ou...
	Narrativa Experiencial	Narrando um evento ou se envolvendo numa tarefa como se estivesse reexperimentando uma memória autobiográfica ou esquema interpessoal.	Eu caminhei, caminhei e caminhei como se estivesse numa neblina. Estava escuro e chuvoso, e eu me senti nervoso, e eu tive que caminhar para ver se aquilo passava. Eu estava todo encharcado, mas não me importei.
	Narrativa Reflexiva	Explicando um padrão geral ou evento específico em termos de seus próprios estados internos ou de outros (pensamentos, sentimentos, crenças, intenções).	Ninguém se importava, então, em algum momento, eu acabei deixando de mostrar como eu me sentia. Em algum ponto, entre aquele momento e agora, acho que eu "parei de sentir".
Mudança	Narrativa com Desfecho Inesperado	Descrevendo um comportamento novo, adaptativo (ação, pensamento, sentimento, resposta) e expressando surpresa, orgulho, alívio, contentamento.	Eu estava tão ansioso, mas em vez de ficar remoendo, como de costume, pensei "o que posso fazer?" Então eu fiz aquele troço do relaxamento muscular... foi tão bom. Depois, me senti uma outra pessoa.
	Narrativa de Descoberta	Reconceitualizando ou articulando um novo entendimento de si mesmo, dos outros, eventos-chave, padrões de comportamento ou processos de mudança.	Tenho pensado sobre o fato de não me sentir parte do mundo. Eu acho que isso nunca foi consciente, mas percebo que me vi por um bom tempo como um intruso, e...

C – cliente
T – terapeuta

Stenzel, L.M. & Angus, L. (2023). Processos narrativo-emocionais em psicoterapia: Tradução e adaptação transcultural para o português do Narrative-Emotion Process Coding System 2.0. *Psicologia Clínica*, 35(2), p.407-433. http://www.psi.puc-rio.br/site/images/psi_puc/publicacoes/35.2/PsiClin-v35n2-A09.pdf

4.5. Instrumento *Person-Centered & Experience Psychotherapy Scale* (Escala de Psicoterapia Centrada na Pessoa e Experiencial) (PCEPS-10)

PERSON-CENTRED & EXPERIENTIAL PSYCHOTHERAPY SCALE (v.10.5,01/03/11)

PERSON-CENTRED & EXPERIENTIAL PSYCHOTHERAPY SCALE-10 (v. 1.2, 12/12/12)

© 2011, 2012, Robert Elliott & Graham Westwell. (Permission is granted to reproduce this form for educational, training, or supervision purposes, on the condition that it is not changed or sold).

Client ID:	Session:
Rater:	Segment:

Rate the items according to how well each activity occurred during the therapy segment you've just listened to. It is important to attend to your overall sense of the therapist's immediate experiencing of the client. Try to avoid forming a 'global impression' of the therapist early on in the session.

1. CLIENT FRAME OF REFERENCE/TRACK:

How much do the therapist's responses convey an understanding of the client's experiences as the client themselves understands or perceives it? To what extent is the therapist following the client's track?

*Do the therapist's responses convey an understanding of the client's inner experience or point of view immediately expressed by the client? Or conversely, do therapist's responses add meaning based on the therapist's own frame of reference?
Are the therapist's responses right on client's track? Conversely, are the therapist's responses a diversion from the client's own train of thoughts/feelings?*

1	No tracking: Therapist's responses convey no understanding of the client's frame of reference; or therapist adds meaning based completely on their own frame of reference.
2	Minimal tracking: Therapist's responses convey a poor understanding of the client's frame of reference; or therapist adds meaning partially based on their own frame of reference rather than the client's.
3	Slightly tracking: Therapist's responses come close but don't quite reach an adequate understanding of the client's frame of reference; therapist's responses are slight "off" of the client's frame of reference.
4	Adequate tracking: Therapist's responses convey an adequate understanding of the client's frame of reference.
5	Good tracking: Therapist's responses convey a good understanding of the client's frame of reference.
6	Excellent tracking: Therapists' responses convey an accurate understanding of the client's frame of reference and therapist adds no meaning from their own frame of reference.

2. PSYCHOLOGICAL HOLDING:

How well does the therapist metaphorically hold the client when they are experiencing painful, scary, or overwhelming experiences, or when they are connecting with their vulnerabilities?

*High scores refer to therapist maintaining a solid, emotional and empathic connection even when the client is in pain or overwhelmed.
Low scores refer to situations in which the therapist avoids responding or acknowledging painful, frightening or overwhelming experiences of the client.*

- 1 **No holding:** Therapist oblivious to client's need to be psychologically held: avoids responding, acknowledging or addressing client's experience/feelings.
- 2 **Minimal holding:** Therapist seems to be aware of the client's need to be psychologically held but is anxious or insecure when responding to client and diverts or distracts client from their vulnerability.
- 3 **Slight holding:** Therapist conveys a bit of psychological holding, but not enough and with some insecurity.
- 4 **Adequate holding:** Therapist manages to hold sufficiently the client's experience.
- 5 **Good holding:** Therapist calmly and solidly holds the client's experience.
- 6 **Excellent holding:** Therapist securely holds client's experience with trust, groundedness and acceptance, even when the client is experiencing, for example, pain, fear or overwhelmedness

3. EXPERIENTIAL SPECIFICITY:

How much does the therapist appropriately and skilfully work to help the client focus on, elaborate or differentiate specific, idiosyncratic or personal experiences or memories, as opposed to abstractions or generalities?

E.g., By reflecting specific client experiences using crisp, precise, differentiated and appropriately empathic reflections; or asking for examples or to specify feelings, meanings, memories or other personal experiences.

- 1 **No specificity:** therapist consistently responds in a highly abstract, vague or intellectual manner.
- 2 **Minimal specificity:** therapist seems to have a concept of specificity but doesn't implement adequately, consistently or well; therapist is either somewhat vague or abstract or generally fails to encourage experiential specificity where appropriate.
- 3 **Slight specificity:** therapist is often or repeatedly vague or abstract; therapist only slightly or occasionally encourages experiential specificity; sometimes responds in a way that points to experiential specificity, at times they fail to do so, or do so in an awkward manner.
- 4 **Adequate specificity:** where appropriate, therapist generally encourages client experiential specificity, with only minor, temporary lapses or slight awkwardness.
- 5 **Good specificity:** therapist does enough of this and does it skilfully, where appropriate trying to help the client to elaborate and specify particular experiences.
- 6 **Excellent specificity:** therapist does this consistently, skilfully, and even creatively, where appropriate, offering the client crisp, precise reflections or questions.

4. ACCEPTING PRESENCE:

How well does the therapist's attitude convey an unconditional acceptance of whatever the client brings?

Does the therapist's responses convey a grounded, centred, and acceptant presence?

- 1 **Explicit nonacceptance:** Therapist explicitly communicates disapproval or criticism of client's experience/ meaning/feelings.
- 2 **Implicit nonacceptance:** Therapist implicitly or indirectly communicates disapproval or criticism of client experience/meaning/feelings.
- 3 **Incongruent/inconsistent nonacceptance:** Therapist conveys anxiety, worry or defensiveness instead of acceptance; or therapist is not consistent in the communication of acceptance.
- 4 **Adequate acceptance:** Therapist demonstrates calm and groundedness, with at least some degree of acceptance of the client's experience.
- 5 **Good acceptance:** Therapist conveys clear, grounded acceptance of the client's experience; therapist does not demonstrate any kind of judgment towards client's experience/behaviour
- 6 **Excellent acceptance:** Therapist skilfully conveys unconditional acceptance while being clearly grounded and centred in themselves, even in face of intense client vulnerability.

5. CONTENT DIRECTIVENESS:

How much do the therapist's responses intend to direct the client's content?

Do the therapists' responses introduce explicit new content? e.g., do the therapist's responses convey explanation, interpretation, guidance, teaching, advice, reassurance or confrontation?

- | | |
|---|--|
| 1 | "Expert" directiveness: Therapist overtly and consistently assumes the role of expert in directing the content of the session |
| 2 | Overt directiveness: Therapist's responses direct client overtly towards a new content. |
| 3 | Slight directiveness: Therapist's responses direct client clearly but tentatively towards a new content. |
| 4 | Adequate nondirectiveness: Therapist is generally nondirective of content, with only minor, temporary lapses or slight content direction. |
| 5 | Good nondirectiveness: Therapist consistently follows the client's lead when responding to content. |
| 6 | Excellent nondirectiveness: Therapist clearly and consistently follows the client's lead when responding to content in a natural, inviting and unforced manner, with a high level of skill. |

6. EMOTION FOCUS:

How much does the therapist actively work to help the client focus on and actively articulate their emotional experiences and meanings, both explicit and implicit?

E.g., By helping clients focus their attention inwards; by focusing the client's attention on bodily sensations; by reflecting toward emotionally poignant content, by inquiring about client feelings, helping client intensify, heighten or deepen their emotions, by helping clients find ways of describing emotions; or by making empathic conjectures about feelings that have not yet been expressed. Lower scores reflect ignoring implicit or explicit emotions; staying with non-emotional content; focusing on or reflecting generalized emotional states ("feeling bad") or minimizing emotional states (e.g., reflecting "angry" as "annoyed").

- | | |
|---|--|
| 1 | No emotion focus: therapist consistently ignores emotions or responds instead in a highly intellectual manner while focusing entirely on non-emotional content. When the client expresses emotions, the therapist consistently deflects the client away from them. |
| 2 | Minimal emotion focus: therapist seems to have a concept of emotion focus but doesn't implement adequately, consistently or well; therapist may generally stay with non-emotional content; sometimes deflects client away from their emotion; reflects only general emotional states ("bad") or minimizes client emotion. |
| 3 | Slight emotion focus: therapist often or repeatedly ignores or deflects client away from emotion; therapist only slightly or occasionally helps client to focus on emotion; while they sometimes respond in a way that points to client emotions, at times they fail to do so, or do so in an awkward manner. |
| 4 | Adequate emotion focus: where appropriate, therapist generally encourages client focus on emotions (by either reflections or other responses), with only minor, temporary lapses or slight awkwardness. |
| 5 | Good emotion focus: therapist does enough of this and does it skilfully, where appropriate trying to help the client to evoke, deepen and express particular emotions. |
| 6 | Excellent emotion focus: therapist does this consistently, skilfully, and even creatively, where appropriate, offering the client powerful, evocative reflections or questions, while at the same time enabling the client to feel safe while doing so. |

7. DOMINANT OR OVERPOWERING PRESENCE:

To what extent does the therapist project a sense of dominance or authority in the session with the client?

Low scores refer to situations in which the therapist is taking charge of the process of the session; acts in a self-indulgent manner or takes over attention or focus for themselves; interrupting, talking over, silence or controlling the process; or acting in a definite, lecturing, or expert manner.

High scores refer to situations in which the therapist offers the client choice or autonomy in the session, allows the client space to develop their own experience, waits for the client finish their thoughts, is patient with the client, or encourages client empowerment in the session.

- | | |
|---|--|
| 1 | Overpowering presence: Therapist overpowers the client by strongly dominating the interaction, controlling what the client talks about or does in the session; clearly making themselves the centre of attention; or being patronizing toward the client. |
| 2 | Controlling presence: Therapist clearly controls the client's process of the session, acting in an expert, or dominant manner. |
| 3 | Subtle control: Therapist subtly, implicitly or indirectly controls what and how the client is in the session. |
| 4 | Noncontrolling presence: Therapist generally respects client autonomy in the session; therapist does not try to control client's process. |
| 5 | Respectful presence: Therapist consistently respects client autonomy in the session. |
| 6 | Empowering presence: Therapist clearly and consistently promotes or validates the client's freedom or choice, allowing client space as they desire. |

8. CLARITY OF LANGUAGE:

How well does the therapist use language that communicates simply and clearly to the client?

E.g., therapist's responses are not too wordy, rambling, unnecessarily long; therapist does not use language that is too academic or too abstract; therapist's responses do not get in the client's way.

- | | |
|---|---|
| 1 | No clarity: Therapist's responses are long-winded, tangled, and <i>confusing</i> . |
| 2 | Minimal clarity: Therapist's responses are wordy, rambling or <i>unfocused</i> . |
| 3 | Slight clarity: Therapist's responses are <i>somewhat clear</i> , but a bit too abstract or long. |
| 4 | Adequate clarity: Therapist's responses are <i>clear but a bit too long</i> . |
| 5 | Good clarity: Therapist's responses are <i>clear and concise</i> . |
| 6 | Excellent clarity: Therapist's responses are very clear and concise, even <i>elegantly</i> capturing <i>subtle</i> client experiences in a few choice words. |

9. CORE MEANING:

How well do the therapist's responses reflect the core, or essence, of what the client is communicating or experiencing in the moment?

Responses are not just a reflection of surface content but show an understanding of the client's central/core experience or meaning that is being communicated either implicitly or explicitly in the moment; responses do not take away from the core meaning of client's communication.

- | | |
|---|---|
| 1 | No core meaning: Therapist's responses address only the cognitive content or stay exclusively in the superficial narrative. |
| 2 | Minimal core meaning: Therapist's responses address mainly the cognitive content or the superficial narrative but bring occasional glimpses into the underlying core feeling/ experience/ meaning. |
| 3 | Slight core meaning: Therapist's responses partially but incompletely address the core meaning/feeling/ experience that underlies the client's expressed content. |
| 4 | Adequate core meaning: Therapist's responses were close to the core meaning/feeling/ experience that underlies the client's expressed content, but do not quite reach it. |
| 5 | Good core meaning: Therapists' responses accurately address the core meaning/feeling/ experience that underlies the client's expressed content. |
| 6 | Excellent core meaning: Therapists' responses address with a high degree of accuracy the core meaning/feeling/ experience that underlies the client's expressed content. |

10. EMOTION REGULATION SENSITIVITY:

How much does the therapist actively work to help the client adjust and maintain their level of emotional arousal for productive self-exploration?

Client agency is central; this is not imposed by the therapist. There are three possible situations:

(a) If the client is overwhelmed by feelings and wants help in moderating them, does the therapist try to help the client to manage these emotions? E.g., By offering a calming and holding presence; by using containing imagery; or by helping the client self-soothe vs. allowing the client to continue to panic or feel overwhelmed or unsafe.

(b) If the client is out of touch with their feelings and wants help in accessing them, does the therapist try to help them appropriately increase emotional contact? E.g., by helping them review current concerns and focus on the most important or poignant; by helping them remember and explore memories of emotional experiences; by using vivid imagery or language to promote feelings vs. enhancing distance from emotions.

(c) If the client is at an optimal level of emotional arousal for exploration, does the therapist try to help them continue working at this level, rather than deepening or flattening their emotions?)

- 1 **No facilitation:** therapist consistently ignores issues of client emotional regulation, or generally works against client emotional regulation, i.e., allowing client to continue feel overwhelmed or distanced.
- 2 **Minimal facilitation:** therapist seems to have a concept of facilitating client emotional regulation but doesn't implement adequately, consistently or well; therapist either generally ignores the client's desire to contain overwhelmed emotion or to approach distanced emotion; sometimes they misdirect the client out of a productive, optimal level of emotional arousal, into either stuck or overwhelmed emotion or emotional distance or avoidance.
- 3 **Slight facilitation:** therapist often or repeatedly ignores or deflects client away from their desired level of emotional regulation productive for self-exploration; therapist only slightly facilitates productive self-exploration. While they sometimes respond in a way that facilitates client productive emotional regulation, at times they fail to do so, or do so in an awkward manner.
- 4 **Adequate facilitation:** Where appropriate, therapist generally encourages client emotional regulation (e.g., by helping them approach difficult emotions or contain excessive emotional distress as desired by client), with only minor, temporary lapses or slight awkwardness.
- 5 **Good facilitation:** therapist does enough emotional regulation facilitation and does it skilfully and in accordance with client's desires, where appropriate trying to help the client to maintain a productive level of emotional arousal.
- 6 **Excellent facilitation:** therapist does this consistently, skilfully, and even creatively, where desired, offering the client evocative or focusing responses to help the client approach difficult emotions when they are too distant and to contain overwhelming emotions, all within a safe, holding environment.