



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA:**

**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORAS NA FORMAÇÃO DE
PSICÓLOGAS**

Salvador
2019

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA:**

**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORAS NA FORMAÇÃO DE
PSICÓLOGAS**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas

Salvador
2019

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Teles, Liliane Alves da Luz.

O estágio em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica :
contribuições de supervisoras na formação de psicólogas / Liliane Alves da Luz
Teles. - 2019.

206 f. : il.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lygia de Sousa Viégas.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação,
Salvador, 2019.

1. Psicologia escolar. 2. Psicologia educacional. 3. Psicólogos - Formação. 4.
Estágios supervisionados. 5. Psicologia - Estudo e ensino (Estágio). I. Viégas,
Lygia de Sousa. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III.
Título.

CDD 370.15 - 23. ed.

LILIANE ALVES DA LUZ TELES

**O ESTÁGIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM
UMA PERSPECTIVA CRÍTICA:**

**CONTRIBUIÇÕES DE SUPERVISORAS NA FORMAÇÃO DE
PSICÓLOGAS**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação,
Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Bahia.

Salvador, 03 de Junho de 2019

Banca examinadora

Lygia de Sousa Viégas – Orientadora _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
São Paulo
Universidade de São Paulo

Jaqueline Kalmus _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
São Paulo
Universidade de São Paulo

Carlos César Barros _____
Doutor em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
São Paulo
Universidade de São Paulo

Maria Izabel Souza Ribeiro _____
Doutora em Educação
Salvador
Universidade Federal da Bahia

Thais Seltzer Goldstein _____
Doutora em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano
São Paulo
Universidade de São Paulo

A
Levi e Helen, que me ensinam que o amor é revolucionário!
Aos companheiros de luta e afeto: Coragem amor, coragem!

AGRADECIMENTOS

Se palavras bastassem, traduziriam o tamanho do afeto que habita em mim. Palavras não são suficientes para expressar a generosidade, o companheirismo e a alegria que me acompanharam na construção desta Tese. Seus desafios foram enriquecedores também para meu crescimento pessoal e profissional.

A Deus, que me ensinou o verdadeiro significado do amor-revolução em todos os pequenos e grandes milagres;

A minha orientadora Lygia Viégas, este trabalho é resultado de uma história de parceria, afeto, desconstrução e dedicação!

A banca de qualificação e defesa desta Tese, Thaís Gold, Maria Isabel, Carlos Barros, Jaqueline Kalmus, que se dedicaram na leitura generosa e dedicada, apontando contribuições fundamentais para o nosso avanço;

Aos participantes do trabalho, César, Fauston, Bia, Roseli, Anabela. Nosso encontro foi pura potência e inspiração!

Ao grupo de pesquisa EPIS (Educação, Política, Indivíduo e Sociedade), que vem ousando em criações revolucionárias pela amizade, crítica e construção de referências em Psicologia e em Educação;

Ao coletivo de orientandos, que, ao longo desses últimos quatro anos, foram acolhedores e provocadores de intensas reflexões para a construção desse trabalho;

Ao Núcleo Bahia do Fórum Sobre Medicalização, espaço de militância e inspiração na luta pela garantia dos direitos sociais;

A Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia que, por meio de alunos e professores e funcionários, me permitiram trocas de saberes e experiências nesse território, ressignificando minha formação e meu papel político;

A D. Vera, que se propôs a uma correção cuidadosa e respeitosa desta Tese;

A Creche UFBA, pelos cuidados e afeto depositado na educação dos meus filhos;

Aos pais e mães da Creche UFBA, que se tornaram uma rede de apoio, amizade e companheirismo;

Aos colegas e amigos de profissão que enfrentam o desafio cotidiano de construir práticas alicerçadas no projeto de transformação social, justiça e democracia;

Aos antigos e novos amigos que, de maneira geral, compartilharam uma densa experiência de apoio e fortalecimento;

A minha família, meus pais (Jaciel e Zélia), minhas irmãs (Carla e Lívia), minha sogra (Ana Maria), meu companheiro (Diogo José) e meus filhos (Levi e Helen) pelo amor incondicional, apoio exaustivo e alegrias compartilhadas cotidianamente: Vocês são minha força e inspiração!

Ao CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) pela concessão da bolsa de doutorado que me permitiu condições objetivas para dedicação aos estudos;

Aos que depositaram em mim a confiança da construção de um espaço de (re)existência como um projeto de intervenção engajado política e eticamente em uma Psicologia Crítica;

Aos que não foram citados, mas contribuíram direta ou indiretamente para o desenvolvimento deste trabalho.

Sou grata às muitas mulheres e homens que ousam criar teoria a partir do lugar da dor e da luta, que expõem corajosamente suas feridas para nos oferecer sua experiência como mestre e guia, como meio para mapear novas jornadas teóricas

bell hooks (2017, p. 103)

TELES, Liliane Alves da Luz. O estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica: Contribuições de supervisoras na formação de psicólogas. 206 f. il. 2019. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica na formação de psicólogas. Partimos do pressuposto de que o estágio é um espaço de unidade, por possibilitar uma prática fundamentada numa teoria em confronto com a realidade, numa relação dialética que as interrelaciona, recriando-as no cotidiano. Desse modo, entendemos que o estágio é um espaço-tempo-experiência que possibilita a interlocução entre a teoria e a prática contribuindo para redimensionar a práxis envolvida na produção de conhecimento e na construção de uma identidade epistemológica, ética e política da profissão. A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar, referência que trabalhamos, possibilitou compreender as determinações históricas e culturais das concepções produzidas no campo científico sobre o fracasso escolar. Seu avanço, do ponto da produção de conhecimento e da atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional, se constituiu como uma ruptura no modo de compreender os fenômenos escolares e repensar o próprio papel da Psicologia. A partir dessa compreensão, nosso estudo buscou compreender concepções e práticas desenvolvidas pelas supervisoras de estágio; discutir os atravessamentos ético-políticos que emergem da experiência de supervisão a partir da triangulação supervisor – estagiários – campo de estágio no decorrer das atividades e; analisar elementos de criticidade que considerem aspectos singulares e coletivos que marcam essas experiências. Para tal, entrevistamos cinco supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, considerando o aporte da Perspectiva Crítica como referência. Da análise derivada das entrevistas pudemos identificar a importância do estágio para a formação do futuro profissional, tanto do ponto de vista da superação da atividade instrumental e no processo de ressignificação de saberes, sendo indissociável a teoria e a prática. O estágio possibilita que futuros profissionais se apropriem da compreensão da complexidade de práticas institucionais, culturais, históricas e políticas que fazem parte do contexto no qual as ações se desenvolvem. As experiências dos supervisores apontam para o compromisso ético com o contexto no qual as atividades acontecem, sobretudo, uma reflexão aprofundada dos efeitos da presença dos estagiários e suas intervenções considerando os desafios e perspectivas que se relacionam à constituição da Psicologia Escolar. As análises dialogam ainda com problematizações relacionadas à política de ensino superior e as condições de trabalho do supervisor, a partir da necessidade de sustentar um projeto de profissão no qual a formação, seja ela pública ou privada, possa ter como fundamento a criticidade em relação às demandas psicossociais frente à sociedade contemporânea.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia Escolar e Educacional, formação de psicólogas, estágio supervisionado, Perspectiva Crítica.

TELES, Liliane Alves da Luz. **The internship in School and Educational Psychology in a Critical Perspective: Contributions of supervisors in the formation of psychologists.** 206 f. yl. 2019. Thesis (Doctorate) - Faculty of Education, Federal University of Bahia, Salvador, 2019.

ABSTRACT

This research aims to analyze the contributions of internship supervisors in School and Educational Psychology in a Critical Perspective in the instruction of psychologists. We start from the assumption that the internship is a space of unity, because it allows a practice based on a theory in confrontation with reality, in a dialectical relation that associates them, recreating them in daily life. This way, we understand that the internship is a space-time-experience that allows the interlocution between theory and practice, contributing to re-dimension the praxis involved in the production of knowledge and in the construction of an epistemological, ethical and political identity of the profession. The Critical Perspective on School Psychology, the reference we have worked with, has made it possible to understand the historical and cultural determinations of the conceptions produced in the scientific field about school failure. Its advance, from the point of production of knowledge and professional activity in the field of School and Educational Psychology, was constituted as a rupture in the way of understanding school phenomena and rethinking the main role of Psychology. From this understanding, our study sought to understand the conceptions and practices developed by the internship supervisors; discuss the ethical-political breakthroughs that emerge from the supervisory experience from the triangulation supervisor - trainees - internship field in the course of the activities; and analyze elements of criticality that consider singular and collective aspects that mark these experiences. Therefore, we interviewed five supervisors of internship in School and Educational Psychology, considering the contribution of the Critical Perspective as a reference. From the analysis derived from the interviews we were able to identify the importance of the internship for the formation of the professional future, both from the point of view of overcoming the instrumental activity and in the process of re-signification of knowledge, being indivisible from theory and practice. The internship enables future professionals to appropriate the understanding of the complexity of institutional, cultural, historical, and political practices that are part of the context in which actions are developed. The supervisors' experiences point to the ethical commitment to the context in which the activities take place, especially, an in-depth reflection of the effects of the trainees' presence and their interventions, considering the challenges and perspectives that are related to the constitution of School Psychology. The analyzes also deal with problematizations related to the higher education policy and the working conditions of the supervisor, based on the need to sustain a project of profession in which the training, whether public or private, can be based on criticality in relation to psycho-social demands of our contemporary society.

KEYWORDS: School and Educational Psychology, Psychologist Training, Supervised Internship, Critical Perspective.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABEP - Associação Brasileira de Ensino da Psicologia
- ABRAPEE - Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
- ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal de Nível Superior
- CAPS – Centro de Atenção Psicossocial
- CEP - Conselhos de Ética em Pesquisa
- CFE - Conselho Federal de Educação
- CFP – Conselho Federal de Psicologia
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CONEP - Conselho Nacional de Pesquisa
- CONPE - Congresso de Psicologia Escolar e Educacional
- CREPOP - Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas
- DCN - Diretrizes Curriculares Nacionais
- FENPB - Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira
- FIES - Fundo de Financiamento Estudantil
- GIQE - Grupo Interinstitucional Queixa Escolar
- IBGE - Índice Brasileiro de Geografia e Estatísticas
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
- LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação
- LIEPPE - Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar
- NDE - Núcleo Docente Estruturante
- ONG – Organização Não-Governamental
- OQE- Orientação à Queixa Escolar
- PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
- PL – Projeto de Lei

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PPI- Projeto Político Institucional dos cursos

PROUNI- Programa Universidade para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SBP - Sociedade Brasileira de Psicologia

UAB Universidade Aberta do Brasil

UNESCO- Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
2. A PSICOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS.....	23
2.1 Caminhos trilhados na construção da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica.....	40
3. O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS NO BRASIL: DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS NEOLIBERAIS.....	52
3.1 A Formação de Psicólogas no Brasil.....	67
3.2 Estágios obrigatórios em Psicologia: desafios e perspectivas na construção de um projeto de formação.....	74
4. A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	90
4.1 Sobre os participantes.....	93
4.2 Sobre as entrevistas.....	96
4.3 Sobre a análise das entrevistas.....	98
5. A EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORAS E ESTÁGIO CURRICULAR EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS.....	101
5.1 A experiência de Beatriz: As “viagens” de Bia em busca da potencialização dos encontros com a escola pelo estágio.....	101
5.2 A experiência de Roseli: O estágio como construção de parceria e sensibilização para uma formação ética, técnica e política.....	114
5.3 A experiência de Anabela: O tripé ensino-pesquisa-extensão para formação qualificada e crítica em Psicologia Escolar e Educacional.....	129
5.4 A experiência de César: A beleza do movimento contra-hegemônico proporcionado pelo estágio.....	139
5.5 A experiência de Fauston: Paixão, resistência e crítica na construção do estágio em Psicologia Escolar e Educacional.....	153
5.6 A disputa de narrativa na dimensão interseccional: Contribuições de Amana Mattos para uma educação que toma partido.....	169

**6 DAS NARRATIVAS DAS SUPERVISORAS ÀS PERSPECTIVAS CRÍTICAS
EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES**

FINAIS.....	182
REFERÊNCIAS.....	193
APÊNDICE 1 (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido).....	203
ANEXO 1 (Parecer consubstanciado do CEP).....	205

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar as contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica na formação de psicólogas¹. O interesse pela pesquisa iniciou-se a partir de diversos questionamentos surgidos na minha inserção no campo da Psicologia Escolar e Educacional, que carrega elementos da minha trajetória pessoal e profissional, bem como, dialoga com outros pesquisadores, profissionais e interessados nesta temática, que compartilham uma pertença sociopolítica, acadêmica e epistemológica nos modos de compreender a formação², o papel da Psicologia e da Educação e os projetos de sociedade.

Desse modo, inicio meu texto destacando que este trabalho toma partido³, não se pretende neutro e nem objetivo, pelo contrário, é um posicionamento ético, estético e interventivo na contraposição de discursos que defendem a existência do apartidarismo no campo da política, da produção do conhecimento da Psicologia e da Educação. As tentativas recentes de amordaçamento do professor, por exemplo, ferem o princípio da liberdade, o pluralismo de ideias e a própria constituição da relação pedagógica.

Ao contrário do que se preconiza, uma escola sem partido é, na verdade, uma defesa de pensamento único, que se apresenta como supostamente neutro, tentando criminalizar o estudo de questões políticas e históricas, como as consequências do capitalismo, a construção social do gênero, a diversidade sexual, o feminicídio, o racismo. Este é um ataque explícito à Educação e aos professores, em particular, cuja censura, perseguição e punição estão amparadas em uma concepção fundamentalista e ditatorial. Entendo que, por não haver neutralidade em nosso trabalho, tomamos partido na defesa intransigente das formas democráticas de garantia dos direitos sociais, da diversidade humana e da defesa

¹ Utilizaremos a escrita gendrada para nos referir às profissionais de Psicologia reconhecendo ser esta uma profissão majoritariamente formada por mulheres que, no campo da política e da prática profissional, vem também buscando referenciar a escrita formal de modo a desinvisibilizar suas contribuições para a ciência e para a profissão da Psicologia.

² Embora estejamos utilizando o termo “formação”, como sinônimo da graduação, não consideramos que se restringe a ela, pois entendemos que é um processo contínuo, que não se encerra com a entrega do diploma. A formação é uma construção do exercício da prática profissional, a partir da consistência teórico-metodológica, ética e técnica (CFP, 2013).

³ Estamos em direta contraposição ao chamado movimento Escola Sem Partido (Cf. Penna, F. A. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4255834/mod_resource/content/1/1.pdf, Acessado em 08 de Maio de 2019), o qual tenta aprovar projetos de lei para impor mordada nos professores em todos os níveis de Educação no Brasil, sob o falso argumento de que professores doutrina seus alunos. O que está no foco da interdição é o debate em torno de questões sociais candentes no Brasil, com destaque para questões de raça, gênero, sexualidade e desigualdade social.

revolucionária para uma sociedade justa e equânime. Não poderia me abster diante do avanço do conservadorismo no contexto atual, em voga em um cenário político que representa uma violação das conquistas sociais para as chamadas minorias.

Contextualizo a escolha do tema discutido nesta tese, apresentando elementos dessa trajetória pessoal e profissional, que circunscrevem o desenvolvimento do estudo, uma vez que este trabalho não é neutro, não aspira à objetividade, não é imparcial, e não está pronto. Esta tese se configura como instrumento de trabalho e é movimento. Sendo assim, considero como uma síntese de um processo que dialoga com referências teóricas e experiências de supervisoras de estágio no campo da Psicologia Escolar e Educacional que foram escolhidos intencionalmente. Em nossa intencionalidade, buscamos considerar interlocuções com aqueles que compartilhamos afinidade quanto aos valores sociais e dimensões ético-políticas, que têm como horizonte a crítica aos modos estruturantes e produtores de subjetividade homogeneizantes, reducionistas, naturalizados, excludentes. O objetivo confesso é de que possa contribuir como uma produção em que a Psicologia esteja a serviço de uma Educação de qualidade.

Em tempos de disputas políticas e ideológicas acirradas, é sempre importante ressaltar o que entendemos por uma Educação de qualidade, já que diferentes significados podem ser apropriados, quer pelos princípios humanistas, com foco na cidadania, na crítica e na emancipação dos sujeitos; quer pela adaptação e submissão a um modelo de sociedade regido pelas relações de mercado. Assim, este trabalho dialoga com a primeira perspectiva, na defesa de políticas públicas que ofereçam uma Educação plural, que respeite a diversidade e combata as desigualdades, avance no sentido de ser laica, gratuita e pública, socialmente referenciada. Que se proponha também, a ser um instrumento de transformação a serviço de uma sociedade que consiga superar suas heranças materiais e históricas para o enfrentamento da opressão, discriminação, medicalização e criminalização das relações e da estrutura social.

Sem pretender tornar esta introdução um memorial, apresento as experiências pertinentes na compreensão dos caminhos trilhados na construção da autoria desta tese. Assumi-la é incorporar a reflexão de que a produção de conhecimento é atravessada por uma complexidade de fatores que estão presentes nas leituras e interpretações construídas ao longo do trabalho. O meu trabalho, por exemplo, é constituído de território (uma produção nordestina, numa universidade pública, numa Faculdade de Educação), gênero, classe e raça (mulher cis, de origem socioeconômica pobre, preta) e formação (psicóloga, mestre em

Educação). É desse lugar que dialogo com meus pares e com a sociedade à qual meu trabalho está a serviço.

Esses demarcadores sociais se interrelacionam/interseccionam e estão presentes nas experiências singulares e coletivas como parte da tessitura do trabalho. É cada vez mais necessário evidenciar e discutir as tensões que se impõem ao pesquisador na produção do seu trabalho, nas questões relativas à pobreza, raça, gênero, sexualidade, entre outras, invisibilizadas não só na produção acadêmica, mas na sua existência e resistência de grupos historicamente marginalizados que ingressam e padecem para permanecer nos nichos elitizados do Ensino Superior, especialmente na Pós-Graduação, tão fortemente marcada pela suposta meritocracia.

Sou graduada em Psicologia (2005-2009) e minha trajetória está circunscrita ao campo escolar e educacional. Assumir a Educação como campo de atuação profissional não é uma escolha hegemônica dos profissionais graduados, embora a Psicologia educacional seja um campo de trabalho e de produção de conhecimento tão antigo quanto a própria Psicologia. Fui estudante de escola pública e ingressei, como bolsista, no curso de Psicologia em uma Instituição de Ensino Superior privada de Salvador. Em 2005, as políticas de acesso ao ensino superior para negros e pobres se fortaleceram, por conta da forte injeção de recursos públicos nas instituições privadas, principalmente através do Programa Universidade para Todos (PROUNI), do qual fui beneficiária e que problematizo também nesta tese. As dificuldades de permanência e sensação de não pertencimento àquela instituição foram marcantes, mas aprendi muito cedo a identificar “os nossos” e fortalecer relações de afeto e parceria para resistir a mecanismos de exclusão e produções subjetivas expulsivas nesses espaços.

Embora o acesso ao Ensino Superior em um curso elitista parecesse a realização de um sonho, logo compreendi que a obtenção de um diploma não era fruto de um mérito individual e que não havia razões para me sentir vitoriosa. Devo à literatura da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica a compreensão de que em uma estrutura piramidal, as poucas oportunidades de formação e acesso ao ensino superior, bem como a produção do fracasso escolar na Educação Básica, eram resultantes de um projeto de sociedade excludente.

A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar me possibilitou compreender as determinações históricas e culturais das concepções produzidas no campo científico sobre o fracasso escolar. Seu avanço, do ponto da produção de conhecimento e da atuação profissional no campo da Psicologia Escolar e Educacional, se constituiu como uma ruptura no modo de compreender os fenômenos escolares e repensar o próprio papel da Psicologia. As

publicações de Maria Helena Souza Patto, *Psicologia e Ideologia: uma crítica à Psicologia escolar* (1984), fruto da sua tese de Doutorado, e *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990), resultante da Tese de Livre Docência defendida em 1987, possibilitaram um movimento de autocrítica no interior da Psicologia. Seu foco era repensar o modelo de atuação e as concepções da Psicologia que contribuíram para o acirramento das desigualdades no contexto escolar.

Essas leituras não apenas ressignificaram meu modo de pensar, mas também produziram um importante reposicionamento quanto ao meu papel social e político neste projeto de sociedade que está em disputa. Ainda sinto os efeitos do primeiro contato com a obra de Maria Helena Souza Patto. A *Perspectiva Crítica* descortina reflexões teóricas para interpretação da realidade social que está fundada nas relações de classe que, historicamente, se constituíram baseadas na escravidão, na mercantilização, na colonização. Suas contribuições embora não sejam uma produção “espontaneísta”, pois as reflexões surgem no bojo de um momento histórico de produções que estão efervescentes no processo de redemocratização do país e que incluem a análise crítica da realidade em outros campos de conhecimento como a Sociologia, a Antropologia, a História e no interior da Psicologia Comunitária, Social e da Saúde, por exemplo. No entanto, na área da Psicologia Escolar e Educacional foi pioneira ao repensar o papel social e político das produções acadêmicas e das intervenções na área, nadando na contracorrente das produções que, até então, individualiza e culpabiliza o fracasso escolar.

A visão de mundo que historiciza e põe em relevo as disputas macro e microestruturais, produtoras de subjetividades, desafia a Psicologia a se assumir como prática política diante das desigualdades evidenciadas nestas leituras, questionando sempre sobre a serviço de que e de quem está o nosso saber. Inspirada em Freire, no capítulo “O compromisso do profissional com a sociedade”, do livro *Educação e Mudança*, de 2001, compartilho a ideia de que “o compromisso seria uma palavra oca, uma abstração, se não envolvesse a decisão lúcida e profunda de quem o assume. Se não se desse no plano do concreto” (FREIRE, 2001, p.7). Nessa direção, entendo que este trabalho é um ato comprometido com a concepção de práxis, ou seja, como uma concepção e engajamento social no modo como interpretamos o mundo e como esta interpretação nos orienta no sentido da sua transformação:

O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente

comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. Ao experienciá-lo, num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente, os homens já não se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso. (FREIRE, 2001, p. 9)

Partindo do ponto de vista dessa não-neutralidade, a escolha do tema de pesquisa, veio da minha experiência na graduação e, posteriormente, como docente e supervisora de estágio em Educação na formação em Psicologia.

Como estagiária, questionava-me sobre a maneira como o estágio poderia se constituir em uma genuína contribuição para a escola, ainda que algumas vivências precisassem de tempo para elaboração. Sentimentos contraditórios se alternavam entre esperança e impotência, compartilhados coletivamente, especialmente nas supervisões. Nesse sentido, a experiência da supervisão produzia novas questões e novas formas de olhar para as cenas que facilmente poderiam ser capturadas por discursos simplistas, reducionistas, preconceituosos, também aprendidos na formação em Psicologia. Sua diversidade teórica e metodológica, hegemonicamente, produz concepções a-históricas, genéricas e abstratas da subjetividade e das relações de força que se interpelam nas dinâmicas institucionais. Trata-se, no entanto, de visões de mundo em disputa. O papel da supervisão me ajudava a ter coragem, rebeldia, buscar coerência e me manter na disputa diante desses modelos que cotidianamente vêm produzindo massificação, burocratização e medicalização das relações escolares.

Posteriormente, atuei como docente e supervisora de estágio em um curso de graduação em Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior privada de Salvador, contexto em que essas inquietações reapareceram, trazendo como cerne a função do estágio, do ponto de vista educativo e interventivo. Reverberando a leitura dos escritos de autores, como Maria Helena Souza Patto, Adriana Marcondes Machado, Marilene Proença Rebello Souza, Beatriz de Paula Souza, Lygia de Sousa Viégas, que hoje ocupa importante papel na co-construção desta tese, buscávamos sustentar uma atuação teórica e metodológica subsidiada na Perspectiva Crítica. A dinâmica intensa e os acontecimentos que, aparentemente, nos tiravam o foco dos objetivos que tínhamos planejado coletivamente, num primeiro momento, pareciam querer “roubar a cena” de qualquer intervenção que parecesse mais consistente. Tendo em vista uma atuação interdisciplinar, concentramos nossa aposta na coletividade: criar espaço nas reuniões de planejamento pedagógico para pensar questões que eram vividas com angústia por todos.

Na oportunidade, além de supervisionar o estágio específico, realizado nos três últimos semestres do curso, atuei como docente da disciplina Psicologia Escolar e Educacional I e II, com carga horária de 80 horas cada - sendo 60 horas teóricas e 20 horas de atividade prática. Ao optar pelo estágio em Psicologia Escolar e Educacional, os alunos já tinham tido acesso a uma discussão sobre a História da Educação em sua relação com as mudanças econômicas, sociais e culturais, os modelos e práticas educacionais, relacionando-as com a constituição da Psicologia Escolar.

O discurso inicial dos alunos de Psicologia sobre os problemas escolares quase sempre estava baseado em concepções neoliberais e meritocráticas, considerando as questões macroestruturais como secundárias na produção do fracasso escolar. No decorrer da disciplina, buscávamos potencializar nos alunos a reflexão a respeito do papel da escola na sociedade, considerando suas contradições históricas e políticas, sem perder de vista as resistências, potências e rupturas que eram produzidas em seu interior, como insurgências ao modelo hegemônico cristalizado, paralisante e adaptacionista.

Em meio a esses questionamentos, conheci e me engajei no Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, movimento social fundado em 2010, interligando profissionais, pesquisadores, entidades, organizados em Núcleos. O Fórum tem realizado diversas atividades, que vão desde a produção de pesquisas, eventos, publicação de livros e materiais, até uma atuação mais expressiva junto à elaboração de políticas públicas que se relacionem com a Educação, Saúde, Assistência Social e Direitos Humanos. Destaco, por exemplo, a recente publicação “Uso de medicamentos e medicalização da vida: recomendações e estratégias”, do Comitê Nacional para Promoção do Uso Racional de Medicamentos da Organização das Nações Unidas, lançada em Abril de 2019, e que contou com a participação decisiva do Fórum. Do ponto de vista acadêmico, Viégas e Freire (2015) sinalizam o aumento substancial de publicações sobre medicalização, desde a fundação do Fórum, indicando a centralidade que o movimento possui em articular pesquisadores em torno do debate e enfrentamento do fenômeno. Meu engajamento no Núcleo Bahia do Fórum tornou possível o acesso e partilha de leituras e reflexões produzidas na arte do encontro, nos bastidores, nos intervalos, nas pausas para o café, nos lanches coletivamente produzidos, cujas relações de afeto e militância estão nas entrelinhas dos escritos deste trabalho.

A partir dessas experiências, buscamos a construção da presente pesquisa, que tem como centralidade a experiência de supervisoras de estágio, sendo uma atividade educativa e interventiva na formação de psicólogas, considerando seu compromisso com a sociedade.

Pensar o papel do estágio na formação da psicóloga é reconhecer, de pronto, que temos vivido no Brasil, nos últimos anos, uma expressiva ampliação dos cursos de graduação, com crescimento da oferta de ensino e, por sua vez, do número de pessoas com acesso ao nível superior. Essa ampliação carrega consigo todas as contradições da implementação de uma política que serve a uma lógica neoliberal, cuja tendência é privilegiar cursos com baixo investimento e maior lucratividade, o que envolve a Psicologia. Além disso, os interesses neoliberais imprimem um viés tecnicista, esvaziando o currículo de teorias e reflexões que de fato poderiam contribuir para uma efetiva formação de qualidade, sucateamento que atinge não apenas as faculdades privadas, mas também a universidade pública.

Nesse cenário, torna-se imperativo pensar como a graduação em Psicologia tem contribuído para analisar as demandas da sociedade, na defesa dos Direitos Humanos conforme versa o seu Código de Ética Profissional. No caso específico da Psicologia Escolar e Educacional, levamos em consideração que a Educação ocupa a terceira colocação dentre as principais áreas de atuação da psicóloga brasileira⁴. Tendo em vista a tramitação e aprovação de Projetos de Lei para inserção da psicóloga no contexto escolar⁵, é necessário analisar o que representam essa demanda e essa inserção. Desse modo, é fundamental pensarmos a formação desse futuro profissional, em que o estágio ocupa uma função importante do ponto de vista da construção epistemológica, ética e política para a inserção das ações e construção de saberes com base nas demandas da sociedade. Assim, dialogar com a experiência de supervisoras de estágio pode trazer elementos que ajudam a pensar diversas questões que se impõem tanto na constituição do papel social da Psicologia na Educação, quanto nos desafios da construção de um projeto de formação implicado no compromisso social.

O foco deste estudo é a experiência de supervisoras que atuam com base na Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e Educacional, por entendermos que a análise dessas experiências pode contribuir para a reflexão sobre a relação entre a teoria e a prática, a partir da sua constituição epistemológica e política (que inclui desde as disposições legais, até a construção da ação politizada no campo de estágio e na supervisão) para a formação e atuação na interface Psicologia e Educação. As questões mobilizadoras iniciais foram: Quais os desafios de se construir uma proposta de estágio coerente com a leitura da Perspectiva

⁴. Dados disponíveis na publicação “Quem é a psicóloga brasileira: Mulher, Psicologia e Trabalho, disponível em: < http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2013/07/Quem_e_a_Psicologa_brasileira.pdf>

⁵Vide Projeto de Lei 3688/2000 que dispõe sobre a introdução de assistente social e psicólogos no quadro de profissionais de Educação Básica. O PL possui um substitutivo N 60/2007, cujo texto estabelece que os psicólogas deverão atender aos estudantes dos ensinos fundamental e médio, buscando a melhoria do processo de aprendizagem e das relações entre alunos, professores e a comunidade escolar.

Crítica? Como construir um estágio que possa estar comprometido ética e politicamente com as demandas sociais e não reproduza o modelo utilitarista que, historicamente, vem sendo exercido pela academia? Que condições têm sido dadas as supervisoras para a construção dos projetos de estágio e acompanhamento dos alunos? Que tensões e ambivalências surgem como supervisoras frente à formação dos alunos, às condições de trabalho e ao campo de estágio?

Desse modo, o presente estudo está baseado em três pilares: A construção da atuação a partir das contribuições da Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e Educacional; O papel do estágio na formação das futuras psicólogas; A experiência ético-política de supervisoras de estágio frente ao compromisso com a sociedade e com a formação de psicólogas.

Para tanto, proponho-me a desenvolver nesta tese os seguintes objetivos:

1. Objetivo geral:

Analisar as contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica na formação de psicólogas.

2. Objetivos específicos:

- Compreender concepções e práticas desenvolvidas pelas supervisoras de estágio.
- Discutir os atravessamentos ético-políticos que emergem da experiência de supervisão, a partir da triangulação supervisora – estagiários – campo de estágio no decorrer das atividades.
- Analisar elementos de criticidade que considerem aspectos singulares e coletivos que marcam as experiências de supervisão de estágio.

Acredito que a pesquisa poderá apontar caminhos para a discussão sobre a formação profissional, a partir de princípios éticos necessários para qualificar a atuação nesse campo, bem como contribuir para o avanço da Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Também aposto na possibilidade de que os escritos possam subsidiar o trabalho de supervisoras de estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional, não como técnicas a serem transpostas desconsiderando as singularidades das condições materiais de cada realidade. Assim, retomando o texto de Freire (2001, p.10), entendo que o resultado deste

trabalho é parte de um compromisso que assumimos, uma vez que a síntese desta pesquisa é um patrimônio de todos, e deve valer como instrumento a serviço da transformação da sociedade:

Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens. Não posso, por isso mesmo, burocratizar meu compromisso de profissional, servindo, numa inversão dolosa de valores, mais aos meios que ao fim do homem. Não posso me deixar seduzir pelas tentações míticas, entre elas, a da minha escravidão às técnicas, que, sendo elaboradas pelos homens, são suas escravas e não suas senhoras.

A presente Tese de Doutorado está assim dividida: A seção 2 “A Psicologia no campo educacional: Apontamentos históricos” traz elementos que compõem a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional, partindo-se de uma contextualização da história da Psicologia como ciência, problematizando-a em seus fundamentos numa sociedade capitalista e os interesses da classe dominante, até a ruptura epistemológica que marca o início de uma Perspectiva Crítica na Psicologia Escolar e Educacional. Na Subseção 2.1 “Caminhamos trilhados na construção da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica”, discutimos questões centrais que compuseram o caminho trilhado pela Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica, no que se refere a sua construção epistemológica e metodológica, reposicionando este campo quanto às suas bases políticas e interventivas, a partir da análise da literatura e de referências.

Na Seção 3 “O estágio supervisionado e a formação de psicólogas no Brasil: Desafios no ensino superior em tempos neoliberais” tem como foco discutir aspectos relacionados aos desafios na construção de experiências significativas de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogas em nível de graduação no Brasil, tendo em vista a análise do contexto social que está totalmente atravessado por forças políticas e econômicas que produzem importantes impactos na Educação ofertada, e por sua vez, nas condições em que o estágio se desenvolve. Na subseção 3.1 “A Formação de Psicólogas no Brasil”, traçamos análises acerca da regulamentação dos cursos, bem como da institucionalização do ensino como resultado de um processo gradual, envolvendo debates sobre o exercício profissional e a constituição da Psicologia. Na subseção 3.2 “Estágios obrigatórios em Psicologia: desafios e perspectivas na construção de um projeto de formação” adentramos na discussão sobre o estágio obrigatório, a partir de documentos legais e revisão

de literatura, partindo da concepção que esta é uma atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade.

A Seção 4 “A construção da pesquisa de campo: Caminhos metodológicos” delineamos o método da pesquisa, a partir de uma discussão das questões éticas envolvidas, para adentrar nas subseções 4.1 “Sobre os participantes”; 4.2 “Sobre as entrevistas”; 4.3 “Sobre a análise das entrevistas” no qual explicitam o desenvolvimento da pesquisa empírica. Na seção 5 “A experiência de supervisoras e estágio obrigatório em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: Reflexões e apontamentos”, apresentamos a análise sintética de cada uma das entrevistas realizadas na pesquisa, articulando-as com a literatura, considerando o contexto institucional, regional e de atuação de cada uma das profissionais participantes. Cada uma das entrevistas estão divididas em subseções, a saber: 5.1 “A experiência de Beatriz: As “viagens” de Bia em busca da potencialização dos encontros com a escola pelo estágio”; 5.2 “A experiência de Roseli: O estágio como construção de parceria e sensibilização para uma formação ética, técnica e política”; 5.3 “A experiência de Anabela: O tripé ensino-pesquisa-extensão para formação qualificada e crítica em Psicologia Escolar e Educacional”; 5.4 “A experiência de César: A beleza do movimento contra-hegemônico proporcionado pelo estágio”; 5.5 “A experiência de Fauston: Paixão, resistência e crítica na construção do estágio em Psicologia Escolar e Educacional”; 5.6 “A disputa de narrativa na dimensão interseccional: Contribuições de Amana Mattos para uma educação que toma partido”.

Por fim, a seção 6 “Das narrativas das supervisoras às perspectivas críticas em psicologia escolar e educacional: Considerações finais”, que apresenta reflexões sobre o estágio de Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, além de apontar algumas contribuições e desafios ao avanço do debate e atuação na área.

2 A PSICOLOGIA NO CAMPO EDUCACIONAL: APONTAMENTOS HISTÓRICOS

Nesta seção, pretendo trazer alguns elementos que compõem a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional. Temos uma literatura bem consolidada neste campo, com autores que já se propuseram a trazer os elementos históricos e culturais da Psicologia e sua interface com o campo educacional, como é o caso do trabalho já citado de Patto (1996), além de Barbosa (2012). Proponho-me a elucidar alguns elementos dessa historicidade, considerando que este trabalho é uma produção acadêmica que, regionalmente (Nordeste, Bahia), ainda se mostra necessária para dialogar com os desafios que constituem a trajetória da Psicologia Escolar e Educacional. Antes, no entanto, cabe trazer alguns elementos para pensar a história da Psicologia de forma mais ampla, o que faço com o apoio sobretudo em Figueiredo (2000), Gonçalves (2002) e Gonçalves e Bock (2002).

Tal autor situa as pré-condições socioculturais para o status científico que constitui a história da Psicologia, afirmando que só pode ser compreendida a partir de duas condições: a) uma experiência de subjetividade privatizada; e b) a experiência da crise dessa subjetividade. Ambas possuem como elemento disparador uma crise que envolve a relação do sujeito com o meio social. A primeira, segundo o autor, é resultante da “perda de referências coletivas que o obriga a construir referências internas” (FIGUEIREDO, 2000, p. 20), e a consequência é a construção da reflexão moral e a responsabilização individual, atribuindo “à consciência e às intenções mais valor que aos próprios atos e obras” (FIGUEIREDO, 2000, p. 21). Portanto, se ancoram numa concepção de liberdade individual, de controle sobre a própria vida e sobre as escolhas, atos, sentimentos. E a crença da liberdade do homem sustenta a concepção de democracia e de sociedade de consumo.

Esse modo de compreender nossa experiência humana, como autônoma, é fruto de um processo histórico, resultado de movimentos e transformações advindas da perda de referências na passagem entre o Renascimento e a Idade Moderna. Nesta virada, o “Homem” passou a ser pensado como centro do mundo. Com o nascimento da individualidade, nascem também os modos de controle do indivíduo.

Embora reconheça que a constituição da modernidade foi longa e complexa, Figueiredo (2000) elege Descartes como marco representativo do racionalismo moderno. A sua busca pela verdade para a construção de um conhecimento tido como válido o move a superar o que lhe parece incerto ou duvidoso. A evidência de se duvidar passa a ser o

fundamento de todo o conhecimento, por isso “penso, logo existo”. A verdade passa a ser uma representação “correta do mundo”, não mais uma experiência transcendental.

Segundo Gonçalves (2002), a subjetividade será explicada a partir da perspectiva da ciência moderna, que privilegia o método e a noção do sujeito como objeto de conhecimento. Este objeto é concebido como exterior e independente do sujeito, mas deve ser conhecido e dominado por ele. O sujeito, por sua vez, é conhecido a partir do tripé que concebe a individualidade (sinônimo de detentor de um mundo interno privado), a racionalidade e a naturalidade como constitutivos dos parâmetros positivistas.

O positivismo buscava uma “teoria unificada”, buscando assim universalizar o pensamento científico, por meio do racionalismo lógico. No entanto, preconizava uma concepção de ciência a-histórica, capaz de orientar o método do pensamento científico e avaliar a validade e confiabilidade daqueles que a produzem (FIGUEIREDO, 2000). Assim, de forma concisa, Gonçalves (2002) sintetiza seus elementos: visava a uma linguagem rigorosa, métodos e técnicas reconhecidos e detalhados, que fossem passíveis de verificação de validade. O conhecimento deveria ser produzido a partir de um estudo programado, sistematizado e controlado, para que pudesse ser replicado. Para tal, aspirava objetividade, neutralidade e o processo cumulativo de conhecimento, vedando aqueles que eram incompatíveis com a observação.

Este foi o pressuposto que sustentou o paradigma das ciências, de maneira geral, e que orientou as ciências humanas em particular. A aposta no método era uma forma de tentar garantir um distanciamento da subjetividade do pesquisador; assim “sujeitos pesquisando sujeitos poderiam ser objetivos caso se mantivessem presos a um método que garantisse a objetividade e afastassem a possibilidade de contaminação subjetiva” (GONÇALVES, BOCK, 2002 p. 121). A dicotomia na relação sujeito – objeto vai orientar esse pensamento. Aquilo que é historicamente determinado foi compreendido como natural, caracterizando a base epistemológica da Psicologia. As autoras afirmam que “a naturalização dos fenômenos, decorrente da visão dicotômica, leva a formulações abstratas e universais sobre os indivíduos e a sociedade; parece falar do todo, ou de tudo, mas termina por falar de quase nada” (GONÇALVES, BOCK, 2002,p. 121).

Trata-se de uma epistemologia que aspira à objetividade racional, na qual a subjetividade deve ser eliminada na tentativa de garantir uma “objetificação”, e, por sua vez, a possibilidade de manipulação e transformação do/pelo homem de acordo com as necessidades da produção material (GONÇALVES, 2002). Desse modo, é possível identificar as

características da base material que originam o processo de alienação, por meio do qual o trabalhador aplica sua força de trabalho, mas não é detentor da produção, sustentada pela desapropriação e separação entre o trabalho intelectual e manual.

Pensando especificamente a Psicologia Escolar e Educacional, sem pretensões de aprofundamento nessa discussão, cabe a afirmação de que é um campo atravessado por uma “crise identitária”. Essa crise é caracterizada pela dinamicidade de objetos de estudo, finalidades, métodos e técnicas de investigação e intervenção ao longo do tempo (BARBOSA, SOUZA, 2012). Mudanças que foram influenciadas pelas condições históricas, mas que dizem respeito, sobretudo, à visão de homem e de mundo, e às concepções de Educação e escola formadas no processo ideológico de cada momento.

A terminologia Psicologia Escolar e Educacional vem responder à nossa tentativa de abarcar seu “aspecto amplo e multifacetado”, conforme discutido por Barbosa e Souza (2012). É necessário ainda, segundo as autoras, manter nosso horizonte de que essa definição põe em evidência a necessidade de não dicotomizar as bases de pensamento crítico tradicional que constituíram, historicamente, o papel da Psicologia Escolar e Educacional, e que se fazem presentes do ponto de vista de construção teórica e dos projetos de intervenção profissional. Esse processo dialético está alicerçado nas mudanças e transformações em que este campo de conhecimento se teceu, e é reconhecendo sua dinamicidade e esforço por avançar e repensar suas próprias construções que este trabalho se propõe a contribuir.

Barbosa (2012) ressalta que a história da Psicologia carrega três dilemas que constituem o campo de conhecimento: a) Se a Psicologia é ou não uma ciência; b) A multiplicidade de campos e objetos de estudo; c) A relação entre teoria e prática. Em relação ao primeiro dilema, há perspectivas controversas, que consideram, por um lado, que a Psicologia se caracteriza como uma ciência moderna (possui objeto próprio, métodos de investigação e produz conhecimento), ao passo que outros teóricos acreditam que, por sua especificidade quanto ao estudo da subjetividade e psique humana, está no âmbito do conhecimento metafísico e filosófico e, como constituintes, se fazem presentes no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Quanto ao segundo dilema, seus diferentes objetos (comportamento, mente, subjetividade, aprendizagem e outros), por meio de diferentes teorias, métodos de investigação e práticas, definem não uma Psicologia, mas várias Psicológicas. Por fim, o terceiro dilema se refere à relação entre teoria e prática, subdividindo a Psicologia em diferentes áreas de atuação. É necessário reconhecer a multiplicidade de perspectivas teóricas e de intervenção presentes na Psicologia, pois estes já não são

entendidos como “problemas”, mas são considerados constitutivos, caracterizam seu campo de conhecimento. É importante compreender que essa multiplicidade e dinamicidade são históricas, frutos de tensionamentos, disputas de concepções.

Barbosa (2012) sintetiza a historiografia da Psicologia Escolar brasileira, a partir de uma pesquisa bibliográfica e relatos orais, organizando-a em etapas: 1) colonização, saberes psicológicos e Educação (1500-1906); 2) a Psicologia em outros campos de conhecimento (1906-1930); 3) desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos na Educação (1930-1962); 4) a Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar (1962-1981); 5) o período da crítica (1981-1990); 6) a Psicologia Educacional e Escolar e a reconstrução (1990-2000); 7) a virada do século: novos rumos? (2000- dias atuais).

O que caracteriza a primeira etapa como “Colonização, saberes psicológicos e Educação” (1500-1906) é o seu caráter moralista. As obras privilegiavam noções de como educar os filhos e de boas maneiras. O comportamento e a aprendizagem eram trabalhados no viés do controle do adulto, moldando características tidas como valorativas do ponto de vista da submissão aos “padrões aceitáveis” da época (BARBOSA,2012)

A segunda etapa, “A Psicologia em outros campos de conhecimento” (1906-1930) teve como marco a fundação das faculdades na Bahia e no Rio de Janeiro, sendo os primeiros cursos fundados em 1910. É caracterizado pelo processo de “higienização escolar”, por meio da proliferação do pensamento médico no campo educacional. A Psicologia era convocada como medida preventiva e de controle, atuando especialmente nos casos em que os comportamentos eram considerados inadequados e deveriam ser repreendidos. As práticas de higiene física e moral eram difundidas como forma de evitar, sanar ou minimizar as dificuldades no âmbito educacional (BARBOSA,2012).

O terceiro período, “Desenvolvimentismo – a Escola Nova e os psicólogos da Educação” (1930 – 1962), correspondeu à constituição da Psicologia científica autônoma, marcado pelo contexto histórico do desenvolvimento no país. Seu saber estava a serviço da formação de um “novo homem”. Acompanhado pelas Reformas Educacionais de Ensino, ao passo que proliferavam os Laboratórios de Psicologia em várias instituições, a Psicologia Educacional se fortaleceu como um campo específico de conhecimento, principalmente veiculado nas propostas da Escola Nova, influenciando significativamente as políticas educacionais(BARBOSA,2012).

O quarto período, “A Psicologia Educacional e a Psicologia “do” Escolar” (1962-1981), é iniciado a partir da regulamentação da profissão, o que fomentou a ampliação das

instituições de formação em Psicologia no Brasil. Foi nesse período que a atuação profissional e as pesquisas na área começaram a ser duramente criticadas no interior da própria Psicologia. Em 1981, iniciou-se o “Período da crítica”. Nesse contexto, a principal referência que temos é a publicação da obra “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar”, de Maria Helena Souza Patto. Os escritos da autora protagonizam os caminhos trilhados nas próximas etapas, pois influenciaram significativamente a produção de conhecimento e de práticas profissionais nas etapas posteriores. Sobre a autora, Coimbra (2011, p. 580) sintetiza sua importância:

Formada nos anos 1960, essa Maria múltipla e diversa – imersa em um contexto onde se naturalizava a teoria da carência e privação culturais para os segmentos pobres de nossa população – não se deixou iludir, não se deixou levar. Vivendo algum tempo em solo norte-americano, de onde essas teorias foram importadas, Maria Helena percebeu os engodos, as capturas, as armadilhas que essas caracterizações essencialistas da pobreza produziam nos educadores em geral e nos profissionais que com eles trabalhavam, em especial nos psicólogos. Corajosamente estranha e desnaturaliza tais enfoques individualizantes, em que a carência e a privação se fazem presentes, produzindo sujeitos fracassados em constante e permanente falta.

A revisão teórica que pretendo trabalhar nesta tese foi desenvolvida considerando como marco este quarto período, entendendo que os autores acessados analisam, historicamente, o papel da Psicologia que antecede a mudança de compreensão sobre as demandas escolares. Barbosa (2012) caracteriza o período posterior à crítica como um período de desafio para a Psicologia Escolar e Educacional, no sentido de reencontrar sua inserção nos meios educacionais.

Maria Helena Souza Patto é considerada precursora no campo da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Seu pioneirismo é enfatizado no Dossiê da Revista Psicologia USP em 2011. Ao revisitar a obra de Patto, os pesquisadores Viégas e Freire (2015) indicam que, por meio da discussão do conceito marxista de ideologia adotado em suas obras, a autora analisa o papel do discurso científico na produção de explicações individualizantes sobre o fracasso escolar.

Segundo Souza (2014), Patto traz contribuições do campo da Sociologia da Educação, questionando o mito científico da Psicologia, desvelando seu caráter ideológico, analisa o fracasso escolar, tendo em vista a reprovação e a evasão como elementos centrais. A autora discute as diferentes práticas de exclusão que são incorporadas na dinâmica institucional. As políticas educacionais, baseadas em discursos científicos e medidas técnico-administrativas, vêm transformando humildes em humilhados, como descreve Sylvia Leser de Mello no

prefácio do livro *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebelia* (1990, p.10):

A escola humilde, as professoras humildes, os humildes alunos e suas famílias são a matéria do cotidiano que o livro vai trabalhar. Mas o que ele ajuda a compreender é que o adjetivo está errado. É preciso falar da escola humilhada, dos professores humilhados, dos alunos constantemente humilhados e das famílias que carregam o peso do cotidiano de muitas formas de humilhação.

A reprovação e a evasão na escola pública de primeiro grau foram objetos de análise da autora. Seus mecanismos de exclusão vêm sendo retroalimentados e previstos no modo de produção capitalista, tecendo o neoliberalismo no bojo das políticas educacionais. Para citar, os dados recentes abaixo analisados evidenciam grande desigualdade relacionada à raça/cor, regionalidade e condição socioeconômica, de modo que não nos permite otimismo quanto à garantia de uma Educação pública de qualidade. Segundo as taxas de escolarização disponíveis na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (2014), 6,2% dos brasileiros, na faixa etária de 04 e 17 anos, isto é, 2,8 milhões de crianças e adolescentes estão fora da escola. Esse contingente revela tanto o número de alunos que nunca chegou a ter acesso aos bancos escolares, quanto aqueles que foram excluídos prematuramente. Desse modo, para contribuir com a compreensão do fracasso escolar como um processo complexo, a autora se propõe a fazer “uma revisão crítica da literatura voltada a esse tema, tendo em vista entender sua constituição ao longo da história e definir a sua natureza através da análise do seu discurso no que ele diz, no que ele não diz, e no que se contradiz” (PATTO, 1996, p.3).

A contradição é um elemento privilegiado na análise, pois busca a dialética entre as condições materiais de vida e o seu modo de conceber o mundo. Nesta Perspectiva, para compreender as condições de existência, é necessário conhecer a história, as raízes do modo dominante de pensar as dificuldades no processo de escolarização. A partir do Materialismo Histórico, a autora analisa “a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre as diferenças de rendimento escolar existentes entre crianças” (PATTO, 1996, p. 09), a filiação histórica das ideias, a natureza epistemológica que serviu de base para crenças e discursos científicos produzidos no triunfo de uma determinada classe, ou seja, sua visão de mundo.

Para subsidiar a discussão, a autora retoma as grandes transformações ocorridas no mundo durante o século XVIII, tendo como referência o que Hobsbawm (1996) chamou de “dupla revolução”: a Revolução Francesa (1789-1792) e a Revolução Industrial Inglesa

Contemporânea (1780), que culminaram na queda do Sistema Feudal e na ascensão de uma nova ordem mundial. Embora a década de 1780 possa ser considerada o ponto de partida da Revolução Industrial, ela é entendida como um processo inacabado, pois ainda prossegue com o avanço tecnológico e científico. A primazia inglesa se deve às transformações sociais que foram possibilitadas a partir do predomínio do mercado. É necessário considerar, de acordo com o autor, que as forças econômicas e sociais, as ferramentas políticas e intelectuais já estavam preparadas e eram suficientemente grandes para produzir amplo impacto.

O advento do capitalismo liberal burguês produziu efeitos sobre o processo de trabalho e uma nova cultura na relação de produção. O trabalhador não era mais detentor de todas as etapas do processo, desde a matéria-prima até o produto final, passando a incorporar uma nova disciplina, adequada à indústria, num ritmo regular de trabalho diário. Além disso, era necessário um contingente de trabalhadores com qualificações e habilidades que, através da venda da sua força de trabalho, e não mais do seu produto, respondesse aos incentivos monetários. O que se pagava era tão pouco que obrigava o operário a trabalhar durante muitas horas para obter uma renda mínima, o que levava, inclusive, ao envolvimento das mulheres e das crianças num processo de exploração e docilização que aumentasse a produção e os mantivessem exaustivamente ocupados, por meio do controle rígido sobre os trabalhadores.

Hobsbawm (1996) afirma que a principal obra da Revolução Francesa foi fornecer o ideário, e por sua vez, o modelo de organização técnica e científica fundamental para a Nova Ordem Mundial. Embora não tenha sido fenômeno isolado, já que em diversos países eclodiam crises provenientes da queda do feudalismo, sua influência direta é universal, pois gerou consequências para os demais movimentos revolucionários. O princípio da liberdade, que, até então, era tomado como oposto da escravidão, ganhou novas conotações, que foram incorporadas inclusive, ao socialismo e ao comunismo modernos. Uma das principais conotações, de forma ampliada, traz consigo a possibilidade de expressar ideias, ou seja, a concepção do livre arbítrio, importante para a manutenção da meritocracia e para o progresso do pensamento científico. Desse modo, como seres livres, nenhum mandamento, dogma, lei ou regra deveriam ser seguidos sem uma explicação racional que pudesse subsidiar tal ideia.

A Revolução trouxe grandes “convulsões sociais”, que culminaram não apenas na destituição do poder monárquico, mas na constituição do Estado Nacional Moderno, assim como uma nova forma de produção e de relação (burguesia dominante e o proletariado dominado), levando um contingente rural para os grandes centros urbanos e, por sua vez, trazendo consigo todos os seus contrastes. As novas exigências de produção agrícola

mostravam-se ineficientes no modo de produção do sistema feudal, ao final do século, tanto do ponto de vista técnico, quanto da viabilidade diante da crescente massa de camponeses.

Para o autor, é necessário mais do que discutir a importância da formação de uma nova economia global; discutir o seu triunfo do ponto de vista das profundas mudanças afetadas por ela em todo o mundo: “A dupla revolução é também a história do aparecimento das forças que vieram a transformar a expansão em contração” (HOBSBAWM, 1996, p.4). A população urbana só ultrapassou o contingente rural em 1851 e, de maneira geral, eram áreas de enormes propriedades da nobreza.

Hobsbawm (1996, p.15) discute que “o "Iluminismo", enquanto movimento que se pautava na convicção no progresso do conhecimento humano, na racionalidade, na riqueza e no controle sobre a natureza”. Nesse contexto, o dito espírito científico era fomentado por proprietários “economicamente iluminados”, os fabricantes e empresários - a burguesia emergente. Embora, em diversos países, em diferentes continentes, o sistema feudal estivesse em declínio, a dupla revolução ocorrida na França e Inglaterra teve seu ápice com a propagação da ideologia iluminista, que fomentava “um individualismo secular, racionalista e progressista” que dominava o pensamento "esclarecido".

Libertar o indivíduo das algemas que o agrilhoavam era o seu principal objetivo: do tradicionalismo ignorante da Idade Média, que ainda lançava sua sombra pelo mundo, da superstição das igrejas (distintas da religião "racional" ou "natural"), da irracionalidade que dividia os homens em uma hierarquia de patentes mais baixas e mais altas de acordo com o nascimento ou algum outro critério irrelevante. A liberdade, a igualdade e, em seguida, a fraternidade de todos os homens eram seus slogans. No devido tempo se tornaram os slogans da Revolução Francesa (HOBSBAWM, 1996, p. 15).

O autor faz uma consideração relevante na análise histórica: o Iluminismo não foi uma ideologia da classe média. Tinha como proposição libertar todos os seres humanos, embora sua constituição racionalista e progressista carregasse todas as contradições de uma proposta de emancipação que desconsiderava os interesses políticos e econômicos que estavam em emergência a partir do surgimento do capitalismo. A Revolução Francesa foi uma reação política da burguesia que, através da bandeira da Liberdade, Igualdade, Fraternidade, tornou-se “porta-voz” dos interesses dos trabalhadores. Representados pelos *sans-culottes*, membros dos escalões médios da sociedade (trabalhadores, pequenos artesãos, lojistas, pequenos empresários etc.), os homens racionais da Nova Ordem Social baseavam os princípios de igualdade por habilidade e mérito, não por nascimento (HOBSBAWM, 1996)

O pensamento teocêntrico marcou a Idade Média, justificando, até então, o *status quo* e a condição humana como providências divinas de modo ininteligível. A doutrina que orientou o pensamento medieval foi a perspectiva de que o homem era apenas um meio para consecução dos fins estabelecidos por Deus, a quem deveria o cumprimento de todos os desígnios. Assim, seguia-se a tendência ao universalismo transcendental, e o caminho trilhado pela humanidade tinha uma lógica predeterminada, à qual cabe ao homem resignar-se como instrumento destas finalidades (HOBSBAWM, 1996)

A dupla Revolução contribuiu não apenas para a queda da monarquia e para a construção de novas relações de produção, mas para a emergência de uma subjetividade do tipo *self-mademan* racional, ativo e ideal, cujo sucesso dependeria de habilidade e mérito pessoal. A industrialização atraiu massas de camponeses para os centros urbanos, carentes de infraestrutura, solapando a vida do trabalhador operário em condições de miséria e nos limites da sua força de trabalho. O surgimento do individualismo e do progresso dominava o pensamento "esclarecido": com o crescimento visível do conhecimento, das técnicas e das riquezas rompia-se com séculos de estagnação vivenciados no sistema feudal.(HOBSBAWM, 1996)

Como consequência, por sua vez, “o século XIX caracterizou-se por uma contradição básica: nesse período a sociedade burguesa atinge seu apogeu, segrega cada vez mais o trabalhador braçal e se torna inflexível na admissão dos que vêm de baixo” (PATTO, 1996, p. 19). Assim, não só a capacidade de produção do trabalhador estava em crise, como também, seu nível de vida. Desse modo, os problemas tornaram-se relevantes, do ponto de vista da ameaça à ordem social, de modo que pudessem comprometer o objetivo fundamental do capitalismo: o lucro.

As contradições do discurso burguês evidenciaram-se, do ponto de vista da pirâmide social, pois, apesar das transformações da organização da sociedade, no que se refere à impossibilidade de mobilidade social, presente na Idade Média, o discurso da liberdade e da igualdade não se concretizou, em termos de condições de vida para o operário, que continuou a ocupar os mais baixos escalões. A pobreza e a miséria dominavam a vida da maior parte dos trabalhadores, cuja exploração acirrava a polarização cada vez mais radical: “Entre as pequenas conquistas de uma minoria do operariado e a acumulação de riqueza da alta burguesia cavara-se um abismo que saltava aos olhos” (PATTO, 1996, p. 19). Explicar e, por sua vez, justificar a manutenção dessa desigualdade será objeto das ciências humanas, e em especial, marca o surgimento da Psicologia como ciência.

A ideia de diferenças individuais, e, portanto, da subjetividade surgem da contraposição do pensamento experimental e filosófico, tendo em vista a separação entre objetividade e subjetividade. A Psicologia como ciência surge em resposta a esta sociedade marcada por contradições, baseada numa visão de mundo consolidada neste tempo e neste espaço. Desse modo, é necessário, de acordo com Patto (1990), compreender a natureza das ideias, levando em consideração a realidade social na qual se engendrou uma determinada versão sobre os fenômenos humanos e sociais.

A Psicologia científica, por sua vez, que teve seu berço nos laboratórios de fisiologia experimental, partiu da visão de mundo da evolução natural como explicação para as desigualdades. Seu principal papel social: “descobrir os mais e menos aptos a trilhar a carreira aberta ao talento”, supostamente presente na nova organização social e, assim, colaborar, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça” (PATTO, 1996, p.36).

Por meio dos trabalhos de Wilhelm Wundt, em seu laboratório na Universidade de Leipzig, em 1879, a Psicologia inaugura a identidade teórico-metodológica que sustenta a natureza e papel social que a caracterizará, por meio da Psicologia diferencial: “quantitativa e objetivada às diferenças existentes entre indivíduos e grupos” (PATTO, 2008, p. 60). Já nos estudos de Wundt, as ambiguidades do século XIX se impõem, desafiando as teorias da concepção dicotômica entre sujeito e objeto, na tentativa da Psicologia apropriar-se das concepções naturalistas para explicar os fenômenos humanos. O autor, visando dar conta de tais especificidades, propõe duas perspectivas: uma que privilegia a objetividade experimental, que busca a unidade mente-corpo e tenta descrever o funcionamento da subjetividade de forma objetiva, e outra que privilegia a subjetividade, que ele chamou de social, na tentativa de recuperar o processo complexo de uma consciência dinâmica e ativa, levando em consideração as diferentes culturas (GONÇALVES, 2002).

Do ponto de vista da inovação, Wundt centrou seus estudos na introdução do método experimental, mais do que propriamente do objeto, já discutido pelos filósofos empiristas do século XVIII. Baseando-se no método analítico-sintético para constituir uma ciência experimental dos fatos da consciência, a Psicologia não consegue romper com concepção ideológica necessária do ponto de vista epistemológico positivista, mas “nasce profundamente comprometida com uma demanda social e uma determinação ideológica específica” (PATTO, 1987, p. 87): Nasce como instrumento e efeito dessa sociedade capitalista industrial, com fins

de seleção, orientação, adaptação e racionalização para o aumento da produtividade, especialmente nos campos da Educação e do Trabalho.

É sabido que os primeiros trabalhos desenvolvidos por Galton, Catell e Binet tinham como finalidade a solução de problemas referentes à melhor forma de organizar racionalmente a sociedade (PATTO, 1987): “os fatos da consciência, no contexto político econômico da época, precisam ser mensurados, quantificados, precisados numericamente” (PATTO, 1987, p. 89). E, à medida que a Psicologia experimental se desenvolvia, progressivamente, era acompanhada por uma tendência reducionista com o intuito de eliminar o dualismo (mente x corpo) presente, até então, na tentativa de instituir uma Psicologia observável. Para a mensuração, os laboratórios de Psicologia tinham como foco a psicofísica: desenvolviam recursos psicométricos, através da aplicação de testes de inteligência, de aptidão e posteriormente, de personalidade, utilizados em processos de seleção e orientação escolar e profissional.

Segundo Patto (1990), a Psicologia contribuiu para sedimentação da visão de mundo através, principalmente, dos seus instrumentos, na medida em que os testes de inteligência favoreciam, via de regra, os mais ricos, reforçando, assim, a concepção de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares, e que as oportunidades estavam igualmente ao alcance de todos. Tal concepção foi amplamente instituída, pois, em comparação com o regime feudal, as possibilidades de mobilidade social eram maiores. Caberia tanto aos sistemas educacionais quanto à Psicologia assumir a dupla função de explicar as diferenças e justificar desigualdades. Uma escola que se organizou a partir de uma lógica classificatória, não poderia “ferir” o princípio da ideologia liberal, no qual o mérito era o “critério legítimo de seleção educacional e social” (PATTO, 1990, p.64). A analogia entre o meio natural e o social colocou a Psicologia a serviço de uma ideologia política dominante num mundo industrial oligárquico com fins de ajustamento, adaptação e seleção. Patto (1987) chamou esse processo de “rapto ideológico”⁶, reificando a sociedade de classes, na medida em que ela é apresentada como algo objetivo, externo e independente dos homens.

Partindo de tais considerações, Patto (1996) analisa como o discurso ideológico fica evidenciado nas produções da Psicologia de Francis Galton (1922-1911), cujo primeiro livro,

⁶ Segundo Zizek (1999), “a ideologia nada tem a ver com a ‘ilusão’, com uma representação equivocada e distorcida de seu conteúdo social” (p. 12). O que fundamenta a ideologia é a forma como seu processo de enunciação se relaciona com processos subjetivos, sua tendenciosidade. Assim, “a tarefa da crítica da ideologia é justamente discernir a necessidade oculta, naquilo que se manifesta como mera contingência” (p.8). Segundo Patto (1987), a discussão central sobre a distinção entre o discurso científico e o discurso ideológico deve ser pensada à luz da seguinte problematização: como a revelação das estruturas veladas pelo discurso ideológico afetam a realidade? Elas se voltam aos interesses de um determinado segmento?

A genialidade hereditária (1869), se propõe a demonstrar que as aptidões naturais humanas são herdadas da mesma forma que as características constitucionais e físicas do mundo orgânico. O autor foi precursor dos testes psicológicos no campo educacional, que, em parceria com Binet, serão responsáveis por constituir um conjunto teórico-prático da Psicologia com finalidade de orientação e seleção escolar e profissional, por meio da mensuração das faculdades mentais (PATTO, 1987).

Em seu laboratório de psicometria, em 1884, instalado na University College de Londres, Galton estava interessado na mensuração das diferenças individuais. Parte desse estudo estava relacionada à perspectiva eugenista, para seleção dos mais capazes e aprimoramento da espécie humana. Galton era primo de Darwin e, embora este último não tenha desenvolvido uma teoria de evolução humana, Galton utilizou o conceito biológico de adaptação e evolução na Psicologia, na tentativa de identificar os “psicologicamente mais capazes”, tendo em vista a manutenção da ordem social vigente. Essa iniciativa instrumentalizou Binet, em parceria com Simon e colaboradores, no início do século XX, mais precisamente em 1905, na França, a construir a primeira escala métrica da inteligência infantil e, como afirma Patto (1987, p. 97):

Não podia ele supor que estava lançando as bases de um procedimento que seria a principal atividade dos psicólogos durante todo o século: classificar os indivíduos, sobretudo crianças em idade pré-escolar e escolar primária, num outro sentido do termo classificação: para justificar sua distribuição em classes sociais.

Tal justificação só foi possível a partir de uma análise dos compromissos sociais e históricos que situam o desenvolvimento da Psicologia como ciência, cujo discurso científico serviu como cimento ideológico para legitimar as desigualdades que marcam esta sociedade. Assim, Patto (1996) inaugura no campo da Psicologia Escolar e Educacional brasileira a possibilidade de uma abordagem crítica à Psicologia científica, que representa uma tentativa de se aproximar da “zona ideológica” que fundamenta seu edifício, o que significa, questionar o status de ciência e buscar a unidade fundamental presente na diversidade teórica da Psicologia.

Taveiros Brasil (2012) alerta para a importância de problematizar o caráter ideológico dos discursos produzidos pela ciência que toma a divisão estrutural da sociedade como “variável”, levando ao silenciamento e sofrimento psíquico das pessoas. Sofrimento político, fruto de um problema histórico, que desconsidera a herança de todas as formas de preconceito, injustiça, discriminação e negação dos direitos sociais de toda uma classe

(GONÇALVES FILHO, 1998). Tal sofrimento político é incorporado de forma intersubjetiva, produzindo angústia e “impedimento” da sua humanidade. Gonçalves Filho (1998) afirma que o poder monetário é capital material e simbólico: a liberdade tão almejada, tal como a igualdade de oportunidades, são forjadas à conveniência. A noção de justiça é contemplada na esfera privada, numa falsa oposição com a vida social, tornando opacas suas condições historicamente determinadas. O lugar de ciência almejado pela Psicologia reifica o lugar do cidadão impedido:

Uma ciência que toma a divisão estrutural da sociedade como "variável", não por acaso, é uma ciência que fala da criança em termos de "anormalidades", "carências", "distúrbios" e "imaturidade", assim como fala das famílias em termos de "desestrutura familiar" e "ignorância", e dos professores como "despreparados" e "pouco afetivos com os seus alunos". É a ciência da aparência, das concepções abstratas, idealizadas e naturalizadas sobre um suposto indivíduo que não chega a ser pensado em relação ao seu contexto histórico e social (TAVEIROS BRASIL, 2012, p.220).

Historicamente, as teorias racistas ganharam força a partir da segunda metade do Século XVII, e tiveram como berço a França, a partir de teses naturalistas, deterministas e poligenistas, legitimadas no bojo do cientificismo. Entre 1850 e 1930, as doutrinas antropológicas elaboradas por fisiologistas buscaram comprovar que as desigualdades presentes na sociedade eram fruto do processo evolutivo, no qual, raças humanas seriam anatômica e fisiologicamente distintas, portanto, psiquicamente desiguais (PATTO, 1990). Nesta perspectiva as ideias estavam baseadas na relação entre clima e temperatura e na crença da herança de caracteres adquiridos para comprovação empírica da tese de inferioridade racial de pobres e não-brancos.

Era necessário compatibilizar o liberalismo com o racismo e a Psicologia ocupou-se de fornecer o caráter científico que provaria a inferioridade das raças não-brancas. Ao constituir-se no campo educacional, destacam-se os trabalhos de Arthur Ramos, um dos discípulos de Raimundo Nina Rodrigues, que forneceu as bases da concepção eugenista que repercutiu no movimento de higiene mental ocorrido no começo deste século. A formação em Psicologia foi gestada no campo médico e entendia os distúrbios psíquicos como provenientes de uma “mentalidade primitiva de raças inferiores”.

Desse modo, o racismo militante, nas palavras da autora, buscou através de estudos das diferenças entre as raças, comparar a anatomia craniana encontrada em cemitérios das “classes inferiores” com o método de índice cefálico. Tais estudos evolucionistas, como elucidada a autora, serviam não apenas para justificar as desigualdades, mas para legitimar todo

tipo de atrocidades cometidas contra os não-brancos, o que levou a uma herança escravocrata no Brasil a produzir uma sociedade racista justificadora da exploração e da opressão exercidas pelas classes dominantes. A diferença traduzida em deficiência, após a publicação de *A Origem das Espécies* (1859), de Darwin, foi assimilada e transformada nos estudos socioantropológicos à imagem e semelhança da estrutura funcionalista dos organismos naturais. Dessa forma, os conceitos de seleção, adaptação e função na estrutura social possibilitaram ultrapassar a linha divisória entre as ciências humanas e as naturais, contribuindo para a consolidação de uma sociedade desigual tida como de natureza constitucional, biologicamente determinada.

O objetivo era comprovar o caráter genético das capacidades psíquicas individuais, tendo Galton como precursor na elaboração desta teoria e de métodos para sua medição, através de parâmetros sensoriais que serviriam de base para os testes de inteligência. Somente uma sociedade fundada no discurso da ideologia da igualdade de oportunidades poderia interessar-se na mensuração das diferenças individuais, e do mesmo modo, na classificação entre os mais aptos: “acreditar que é natural o que, na verdade, é socialmente determinado” (PATTO, 1996. 39). Não seria difícil imaginar que numa sociedade centrada no cientificismo burguês, branco, eurocêntrico e patriarcal, aqueles que não correspondiam às classes dominantes seriam dotados de todos os preconceitos e estereótipos discriminatórios, detentores de todas as mazelas sociais.

O peso do biologicismo, nos estudos sobre hereditariedade e raça, vai cedendo lugar às concepções culturais como elemento explicativo das desigualdades sociais. Por meio da antropologia cultural, passou-se a afirmar a existência de culturas inferiores ou “diferentes”, que produziriam sujeitos desajustados e problemáticos. Tais desigualdades foram traduzidas em desigualdades pessoais supostamente comprovando que as aptidões naturais humanas seriam herdadas. As concepções baseadas em argumentos racistas já não respondiam a uma sociedade meritocrática. Era necessário que o mundo acadêmico e político respondesse à perpetuação de uma parcela significativa da população empobrecida com condições de vida precárias. A versão presente na concepção biologicista das explicações racistas são transformadas em concepções mais digeríveis, utilizando-se o recurso às versões ambientalistas do desenvolvimento humano:

(...) de um lado o ambiente é praticamente reduzido a estimulação sensorial proveniente do meio físico; de outro, valores, crenças, normas, hábitos e habilidades tidos como típicos da classe dominante são considerados mais

adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio” (PATTO, 1996, p. 73-74)

Neste caso, a Psicologia, por meio da teoria da carência cultural, influenciou significativamente a concepção de que existem grupos familiares patológicos, desestruturados, atrasados culturalmente, mantida por juízos de valor centrados no modo de viver e pensar da burguesia. Baseada numa definição conservadora de ajustamento e de normalidade, a Psicologia centra suas investigações nos indivíduos, cujo pressuposto da inferioridade torna-se patente, frente a um modelo ideal burguês, atribuindo às classes empobrecidas e não-brancas o lugar da deficiência, da carência, do déficit que supostamente seriam portadoras. (PATTO, 1996)

Entra em cena a ideologia presente na tese da carência cultural, um preconceito disfarçado, que encontra no fracasso escolar um terreno fecundo para se consolidar. Centenas de crianças e suas famílias das classes mais pobres, cujo processo de escolarização foi marcado por preconceitos e estereótipos, eram vistas como incompetentes. Patto (1996) analisa como as políticas educacionais são instituídas nesse bojo, justificam as altas taxas de reprovação e evasão como decorrentes da suposta deficiência do ambiente em que estes alunos viviam, de onde estes seriam menos aptos à aprendizagem e ao sucesso escolar e, portanto, estavam fadados ao fracasso. Conclusões acompanhadas pelo carimbo da Psicologia que, ao se propor defender a tese da inferioridade congênita ou adquirida, submetia as classes pobres a avaliações diagnósticas. Endossava-se a perspectiva de uma Educação compensatória para redimir os pobres das deficiências psicológicas e culturais responsáveis pelo lugar que ocupavam na estrutura social, ou através de programas de Psicologia preventiva, baseados em diagnósticos precoces de supostos distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil.

Como elemento constitutivo da prática de profissionais da Psicologia, Patto (1984, 2010) discute o silenciamento político, chamado por ela de “mordaças sonoras”, conceito desenvolvido a partir da expressão de Sartre no prefácio do livro *Os condenados da Terra* de Franz Fanon. O amordaçamento é ideologia produzida pelo discurso da Psicologia que, ao silenciar a experiência de opressão, se impõe de forma autoritária, censurando e interditando o outro, por meio de explicações naturalizadas. Desse modo, apresenta-se como discurso de verdade e completo. Tal completude de sentido produz uma institucionalização que desestimula qualquer questionamento, divergência, reflexão.

As relações de contradição tornam-se simplificadas e simplificadoras, aparecem como relações dicotômicas ou complementares: ricos–pobres; vencedores–perdedores; dominantes–

dominados A resignação e o sentimento de humilhação são molas propulsoras fundadas nas relações de opressão, resta apenas aceitar a fatalidade das diferenças. O progresso da sociedade, na lógica neoliberal, exige conformismo com a suposta inferioridade, bem como objetiva a produtividade e a sujeição ao discurso da ciência como competente, inquestionável, dogmática. (PATTO, 2010)

A partir das questões elucidadas, diversos autores se propõem a pensar a difusão do saber médico associada à concepção higienista, moralista e com fins de controle dos comportamentos, dos hábitos, dos valores e da vida. A discussão ganha força a partir da década de 1960, quando apareceram os primeiros estudos sobre a Medicalização (GAUDENZI e ORTEGA, 2012). As primeiras discussões sobre o tema eram voltadas à crítica do modo como a ciência e a tecnologia médica moderna capturaram de forma consumista a saúde e a autonomia das pessoas, transformando-as em dependentes do saber dos especialistas.

Foram importantes referências dessa discussão os autores Ivan Illich (1975) e Michel Foucault (1998), que estudaram como a prática social transformou o corpo individual em força de trabalho a serviço do capital, sob controle e intermédio do biopoder (poder sobre a vida, exercido por meio da tecnologia disciplinar) (GAUDENZI; ORTERGA, 2012). Afirmam os autores que os especialistas, com destaque do campo da Saúde e da Educação, voltaram-se a regular a população, por meio da racionalidade médica, abordando os problemas de ordem socioeconômica e cultural pela via da culpabilização individual. Mais contemporaneamente, o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade consolidou um conceito de medicalização que contempla as concepções adotadas nessa Tese, por abranger situações que não se reduzem ao uso de medicamentos, ou à produção de patologias inexistentes, embora reconheça tais fenômenos como importantes sintomas seus. Segundo o Fórum:

(...) não reduz medicalização ao uso ou abuso de medicamentos, ou a uma disputa corporativista por territórios de trabalho. Entendemos que ainda é necessário reafirmar: medicalização envolve um tipo de racionalidade determinista que desconsidera a complexidade da vida humana, reduzindo-a a questões de cunho individual, seja em seu aspecto orgânico, seja em seu aspecto psíquico, seja em uma leitura restrita e naturalizada dos aspectos sociais. Nessa concepção, características comportamentais são tomadas apenas a partir da perspectiva do indivíduo isolado, que passaria a ser o único responsável por sua inadaptação às normas e padrões sociais dominantes. A medicalização é terreno fértil para os fenômenos da patologização, da psiquiatrização, da psicologização e da criminalização das diferenças e da pobreza. (CARTA DO IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL A EDUCAÇÃO MEDICALIZADA, 2016, s/p.

A medicalização na obra de Patto, embora não tenha a expressão citada de forma mais contundente, já estava sendo discutida através das suas críticas às Teorias que buscavam as explicações das desigualdades primeiramente, nos aspectos biológicos e hereditários e posteriormente, na suposta carência cultural (VIÉGAS; FREIRE, 2015).

A dinâmica medicalizante gera sofrimento psíquico no indivíduo, já que suas explicações produzem uma responsabilidade na pessoa e em sua família, engendrando uma dupla exclusão: primeiro negando o direito social através de políticas públicas ofertadas precariamente à grande massa, e depois, transformando-as em culpadas, e não raro classificadas como “doentes”, pacientes consumidoras de tratamentos, terapias, medicamentos:

A medicalização tem assim cumprido o papel de controlar e submeter pessoas, abafando questionamentos e desconfortos; cumpre, inclusive, o papel ainda mais perverso de ocultar violências físicas e psicológicas, transformando essas pessoas em “portadores de distúrbios de comportamento e de aprendizagem”. (FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE, 2010, p.1)

Caliman (2008) alerta que o acesso aos direitos por meio das políticas tem sofrido interferência das condicionalidades sustentadas pelo saber biomédico. Embora haja a tentativa de encobrir suas inconfessas intenções, as políticas e programas compensatórios tentam dissimular a real causa da ampliação do abandono, da injustiça e da miséria por meio de soluções rasas e superficiais. Soluções que dissimulam as raízes dos problemas, “sequer maquiavam temporariamente os problemas estruturais acumulados, enfraquecem os movimentos individuais e coletivos reivindicadores de direitos, relega-se à grande massa o sentimento de culpa pelo fracasso pessoal” (PATTO, 2010, p. 98).

Assim, a trajetória da Psicologia tem se constituído de rupturas e repetições, instaurando a necessidade de construir, da crítica à Psicologia, uma Psicologia crítica que supere o modelo tradicional, conservador, o qual desrespeita e silencia os sujeitos, especialmente alunos, familiares e educadores, através de procedimentos e discursos medicalizantes que têm servido a modelos segregacionistas e adaptacionistas.

Desde a publicação de *A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de submissão e rebeldia* (1990), Maria Helena Souza Patto provocou a Psicologia escolar e educacional a repensar não apenas seu escopo teórico, mas uma revisão dos métodos da produção de conhecimento e elaboração de práticas que não (re)produzissem o pensamento ideológico que sustenta os fundamentos de uma sociedade capitalista e os interesses da classe dominante.

Muitos autores vêm se dedicando, nas últimas décadas, a uma produção teórica consistente com tais objetivos e a transformação de práticas que se propõem a superar o modelo medicalizante. Tal direção pressupõe a incorporação de elementos teórico-críticos nesta construção, uma recriação cotidiana sobre o sentido da Educação e do papel da Psicologia, considerando sua historicidade. Esse tem sido o desafio ao qual a Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica tem se debruçado, no qual Meira (2000, p. 54) chama a atenção: “é preciso estarmos atentos para não incorreremos no risco de simplesmente adotar o discurso da transformação sem alcançarmos a consistência teórica e filosófica necessária para concretizá-la”. Desse modo, buscamos fazer uma breve revisão a fim de compreender seu desenvolvimento, desafios e inovações.

2.1 Caminhos trilhados na construção da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica:

Nesta seção, pretendemos apresentar questões centrais que compuseram o caminho trilhado pela Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica. Inicialmente, gostaríamos de trazer em foco que “o pensamento crítico deve unir dialeticamente ação e reflexão” e considerando o “processo inacabado e processual das teorias críticas da Educação” (TANAMACHI, 2002, p. 86-87). Desse modo, nossa pesquisa se situa na busca de uma concepção que nos permita refletir sobre a complexidade da relação entre teoria e prática profissional, a partir da experiência de estágio obrigatório na área.

Do ponto de vista da produção teórica, destacarei algumas referências no campo da Psicologia escolar e educacional em uma Perspectiva Crítica que apontam para a mudança do paradigma tradicional. Tais produções consideram, em suas reflexões, o olhar dos envolvidos na produção da queixa, as cristalizações a partir desse campo de forças e, sobretudo, o papel do profissional/pesquisador nessa teia da qual somos parte. Neste sentido, o trabalho coaduna com Tanamachi (2002) quando a mesma afirma:

Um movimento de crítica à Psicologia é necessário para circunscrevermos um corpo teórico de referência e situarmos formas de contribuição da Psicologia à Educação quanto para caracterizarmos formas de atuação e analisarmos elementos da formação do psicólogo escolar (TANAMACHI, 2002, p. 99).

Algumas questões que se tornaram pertinentes nestas produções envolvem uma análise macroestrutural, das questões históricas, políticas, sociais, econômicas e culturais e microestruturais, considerando o papel da escola e da Psicologia na produção de ações políticas, na produção de subjetividades, na manutenção de projetos de sociedade.

A partir das produções disponíveis na literatura pretendemos apresentar os elementos centrais desses estudos, e terá como aporte inicial a leitura de Meira (2000, p. 39), que define que o pensamento crítico é composto por quatro elementos: “reflexão dialética, crítica do conhecimento; denúncia da degradação humana e possibilidade de ser utilizado como um instrumento de transformação social”.

Nesta Perspectiva, as contradições do fenômeno social são compreendidas como “sínteses de múltiplas determinações” (PATTO, 1996; MEIRA, 2000), e, sendo realidades historicamente determinadas, sua transformação constitui como produto da atividade humana. Era necessário formular mais do que a crítica aos modelos hegemônicos, mas um método científico que fosse coerente à compreensão da vida social. Para tal, a tarefa da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica deveria situar o quadro histórico, negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas:

Poderíamos dizer, em síntese, que uma concepção ou teoria é crítica à medida que tem condições de transformar o imediato em mediato; negar as aparências sociais e as ilusões ideológicas; apanhar a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e articular essência/aparência, parte/todo, singular/universal e passado/presente, compreendendo a sociedade como um movimento de vir a ser (MEIRA, 2000, p. 40)

Em relação às pesquisas acadêmicas, Tanamachi (2002) enfatiza a busca em articular a reflexão teórico-filosófica e a metodologia para a construção de uma visão crítica em Psicologia Escolar e Educacional. São elementos que envolvem um projeto de profissão, e deve ser compreendido como um “compromisso técnico-científico e ético político com a Psicologia e a Educação formal”. Desse modo, para a autora (TANAMACHI, 2002, p. 81) é imprescindível que psicólogas escolares críticas busquem entender o homem concreto “produto das relações sociais que se estabelecem no nível da sociedade mais ampla e capaz de produzir a sua própria história, apontando para a necessidade de uma Educação justa, capaz de atender aos seus interesses”. Para tal, enfatiza a necessidade de se conhecer a realidade escolar, privilegiando o trabalho coletivo, superando a dicotomia de explicações sobre os fenômenos escolares, ora a partir da análise macroestrutural (que enfoca mecanicamente os determinantes sociais do comportamento), ora considerando os aspectos microestruturais

(abordagens objetivista e subjetivista), para uma visão dialética da relação entre indivíduo e sociedade. O caráter científico não deve ser elaborado à revelia da trama complexa das relações de poder, tampouco pode ser pensado como ideias sobre os fatos, mas como concretudes históricas, nas quais a crítica deve ser feita à luz da “defesa radical da dignidade da vida, da justiça e da liberdade para todos os homens” (MEIRA, 2000, p. 42).

A partir das críticas feitas à visão hegemônica da Psicologia no campo educacional, fez-se necessário repensar o modelo de compreensão dos fenômenos escolares à luz de uma perspectiva teórica que pudesse romper com concepção das “dificuldades de aprendizagem”, tendo como foco as crianças e suas famílias, para olhar a instituição, dentro de um sistema social produtor de desigualdades. Orientados por essa Perspectiva, um grupo de profissionais e pesquisadores na área mobilizou-se em busca de “novos rumos”, mais coerentes com a compreensão da queixa escolar como multideterminada e produzida na escola. Segundo Viégas (2012, p. 6) “pode-se afirmar que, a partir da **crítica da Psicologia Escolar e Educacional** hegemônica, esse grupo passou a construir a **Psicologia Escolar e Educacional crítica**”. Trata-se de movimento, caracterizado por uma ruptura epistemológica, baseada em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória, alicerçado à realidade educacional/escolar brasileira (SOUZA, 2014).

O trabalho de Machado (1994) torna-se uma referência preciosa para se pensar o papel do pesquisador e a produção do conhecimento no chão da escola. Tais discussões comparecem em sua pesquisa sobre crianças de classe especial de uma escola estadual de São Paulo, trabalho desenvolvido a partir de uma escuta sensível da versão das crianças a respeito do rótulo de “especiais”. Os objetivos do trabalho endossam a proposta construída na Perspectiva Crítica - por meio do trabalho em grupos, “resgatar a história escolar das crianças e pensar com elas a produção da queixa das professoras”. Assim, visava “intensificar a análise dos acontecimentos do dia a dia escolar, considerando o contexto no qual são produzidos e buscar ideias em relação às tendências que atravessam o cotidiano escolar” (MACHADO, 1994, p. 96).

A entrevista com a família das crianças também compôs a intervenção, bem como a produção de relatórios com a versão dos professores sobre as crianças encaminhadas. Diversos materiais gráficos e lúdicos foram disponibilizados para facilitar a interação e a expressão das crianças. Como resultado da intervenção, das nove crianças acompanhadas na classe especial, sete voltaram à sala regular. Isso significa que não está se propondo alternativas redentoras; pelo contrário, se reconhecemos o fracasso como efeito de um

processo histórico complexo, estrutural, há “uma infinidade de práticas escolares que produziam esses problemas. Ou melhor, esses problemas são engendrados nas práticas”(MACHADO, 1994, p. 105).

Um marco na mudança de concepção sobre o fracasso escolar, baseada nas críticas tecidas por Patto à Psicologia tradicional, foi o livro *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos*, organizado por Machado e Souza, lançado em 1997. O livro é uma coletânea de textos de pesquisadoras e reúne relatos de experiências e proposições teórico-metodológicas. Desde a publicação dessa obra, nota-se uma expressiva ampliação da literatura que declara seu compromisso com a melhoria da Educação oferecida e parte do pressuposto que as crianças são capazes de aprender.

Para a superação do modelo medicalizante, foi fundamental construir um aporte teórico e metodológico a partir do chão da escola: “mudar as perguntas e as práticas em relação a professores, crianças e pais das escolas públicas, enfim, mudar nossa maneira de intervir” (MACHADO; SOUZA, 2008, p. 40). Para mudar as perguntas, era necessário romper, primeiramente, com os que as autoras chamam de falsos problemas. É necessário superar as explicações causais na concepção de linearidade, partindo-se para a compreensão do jogo de forças que tensiona os movimentos dentro da escola. A dinâmica dessas relações é considerada complexa e multifatorial, e a presença da psicóloga produz efeitos que devem ser incluídos nesta dinâmica.

Como um avanço da construção de práticas, é importante citar a experiência do Serviço de Orientação a Queixa Escolar (OQE), do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, que, contrapondo o modelo psicométrico e a abordagem clínica tradicional, vem contribuindo de forma decisiva na construção de um trabalho sobre a clínica das queixas escolares em uma Perspectiva Crítica, buscando superar a dicotomia instituição x sujeito, já que esta relação é dialética. A experiência foi registrada na obra *Orientação à Queixa Escolar*, de 2007, organizado por Beatriz de Paula Souza.

Conceito central nessa produção é a “queixa escolar”, entendida como:

Constituída pelo conjunto de relações e de práticas individuais, sociais, institucionais que, ao se entrelaçarem na trama da vida diária escolar, produzem uma série de obstáculos das mais variadas naturezas e que culminam com a impossibilidade da escola cumprir suas finalidades (SOUZA, 2007, p. 21)

De fato, é possível reconhecer, na análise dos encaminhamentos por queixa escolar, que as dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, resultantes de uma rede de relações e

práticas instituídas, são atravessadas por preconceitos e estereótipos sobre as crianças pobres e suas famílias. O papel da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica é questionar as forças que engendram a manutenção da exclusão nas práticas escolares. (SOUZA, 2002)

Dessa maneira, a mudança de perspectiva é um esforço para superar uma visão reducionista e simplificadora do fracasso escolar, tendo como foco o aluno que supostamente não aprende, para olhar o processo de produção dessa queixa, e assim, intervir na rede de relações que produzem “crianças que não aprendem na escola”.

Para a autora “a instituição apoia-se e tem sua existência possibilitada pelos indivíduos que a compõem; por outro lado, o indivíduo estrutura-se, movimenta-se e existe no seio da instituição e grupos, através das quais se humaniza e cuja desconsideração impossibilita sua compreensão” (SOUZA, 2007, p. 21).

Embora se tenha avançado no sentido da atuação institucional, o atendimento clínico, muitas vezes, torna-se necessário no processo de cronificação do sofrimento produzido pelo fracasso escolar; no entanto, o que se busca é a atuação que questione os encaminhamentos, sendo necessário aprofundar a compreensão das relações que os constituem. É a partir dessa concepção que a OQE se organiza, por meio da mútua determinação institucional e individual, incluindo a escola na investigação e na intervenção. Para isso, novas perguntas precisariam ser pensadas desde o atendimento às crianças encaminhadas, perguntas possíveis e necessárias em sua concepção: “Em que tipo de classe está? Quantas professoras o aluno teve esse ano? Onde se senta na classe? Qual a frequência com que ocorrem as faltas dos professores? Em que momento da carreira emergiu a queixa em questão?” (SOUZA, 2007, p. 99).

Além dessas questões já sinalizadas nos trabalhos anteriores, a autora chama a atenção para o olhar sobre a pertença social (socioeconômica, gênero, grupo étnico e religioso) e seus desdobramentos na trajetória dos alunos atendidos. A abordagem de atendimento psicológico construído pela OQE é definida pela autora:

Trata-se de uma abordagem que parte de uma determinada concepção de **natureza** e da **gênese da queixa escolar**. Entende-a como **aquela que tem, em seu centro, o processo de escolarização**. Trata-se de **um emergente de uma rede de relações que tem como personagens principais, via de regra, a criança/adolescente, sua escola e sua família**. **O cenário principal em que surge e é sustentada é o universo escolar**. (SOUZA, 2007, p. 100, negritos da autora).

Também define a autora que o objeto de intervenção e investigação é esta rede e como as relações se desenvolvem: Sua dinâmica, tal como movimentá-la, é o foco do trabalho, entendendo a escola como um ambiente importante na vida que a constrói, podendo ser plena

de potencialidades e ao mesmo tempo produtora de sofrimento e exclusão. A estrutura do trabalho envolve a importância de se levantar e problematizar as versões de todos os envolvidos (criança, família⁷ e escola), promover a circulação de reflexões e informações, buscando soluções conjuntas, por meio da identificação, mobilização e fortalecimento das potências contidas na rede (SOUZA, 2007).

Além dos autores citados, muitos estudos passaram a envolver as práticas educacionais, as relações institucionais, as diferenças de classe e gênero na escola, o impacto da avaliação psicológica para crianças que tinham dificuldades no processo de escolarização, e, sobretudo, o papel das políticas educacionais na constituição do fazer educativo como decorrentes dessa ruptura epistemológica (ANGELUCCI et. al, 2004; MACHADO, 1996, VIÉGAS, 2007; SOUZA, 2002). No campo da pesquisa podemos destacar os trabalhos produzidos por Viegas (2007), sobre o Regime de Progressão Continuada, Asbahr (2005), sobre o Projeto Político Pedagógico, Angelucci (2009), sobre a política de inclusão de pessoas com necessidades especiais e Paparelli (2009), sobre sofrimento docente.

Vale reiterar que as construções teórico-metodológicas e projetos de intervenção aqui citados não se constituíram isoladamente, mas de forma bem articulada, fruto de um esforço coletivo em repensar o papel da Psicologia e a função da Educação por meio de diálogos e reflexões que foram densamente produzidos. Esse esforço coletivo trouxe mudanças significativas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, que pode ser evidenciado a partir da construção de uma pesquisa elaborada pelo Sistema Conselhos de Psicologia na produção das *Referências Técnicas para Atuação de Psicólogos/os na Educação Básica*, do ano de 2013.

Tal documento foi produzido por meio do trabalho do Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP), produzindo informação qualificada a fim de que o Sistema Conselhos pudesse implementar políticas para a orientação da atuação profissional no serviço público. A relevância de tal documento também se ancora no fato de ter sido produzido por uma entidade de regulamentação da profissão, que reconhece as críticas feitas à visão hegemônica da Psicologia no campo educacional, enfatizando a necessidade de repensar o modelo de compreensão dos fenômenos escolares. (CFP, 2013)

O CREPOP realizou um mapeamento a partir de uma metodologia específica, realizada em duas etapas (uma descritiva, a partir de um instrumento *online*; e outra qualitativa, realizada nos Conselhos Regionais), no ano de 2009. Participaram 302

⁷Geralmente são as mães, já que histórica e culturalmente este é o lugar colocado para a mulher.

profissionais que já atuavam em políticas da Educação Básica de todo o país. Para construir o documento de Referência, foi formada uma comissão de especialistas *ad-hoc*, em 2010, indicada pelos plenários dos Conselhos Regionais de Psicologia e pelo Conselho Federal de Psicologia. Voluntariamente, profissionais contribuíram para qualificar a discussão sobre a atuação no campo educacional. O material foi disponibilizado para consulta pública, como uma “etapa de referenciação e qualificação da prática profissional das (os) psicólogas(os) em políticas públicas” (CFP, 2013).

Essa iniciativa possibilitou que a construção do documento de Referência fosse mais democrática e transparente, sendo acessado por 276 psicólogas nessa etapa, tecendo 16 considerações. Após a consulta pública, uma comissão *ad-hoc* trabalhou na elaboração do material final, construindo um texto com uma linguagem que busca a aproximação com a categoria, garantindo a diversidade de amplitude das contribuições trazidas na construção das referências. O documento se baseia em dois grandes movimentos: “o da sociedade brasileira nos rumos do processo de democratização e o da própria Psicologia em busca de referenciais ético-políticos, em defesa de uma Educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos e todas” (CFP, 2013, p. 24).

No ano de 2013, foi publicada a cartilha que resultou da sistematização e disseminação do conhecimento produzido, levando em conta a “tradição da Psicologia neste campo, a abrangência territorial, a existência de marcos lógicos e legais, seu caráter social ou emergencial dos serviços prestados” (CFP, 2013, p. 20). O documento contribui com elementos para a reflexão crítica sobre o contexto geral da Educação, de modo a problematizar o papel histórico da Psicologia, no sentido de construir um projeto ético-político que possa ser princípio orientador do exercício profissional na Educação Básica. Desse modo, o que se propõe é discutir a concepção de Educação e da Psicologia neste campo, envolvendo a análise sobre o contexto das políticas públicas e determinações na vida diária escolar.

Tais Referências enfatizam que é necessário questionar à escola sobre o seu sentido, para quem e como se engendram as práticas constituídas nesse cotidiano. Assim, a atuação na Perspectiva Crítica pressupõe uma participação na construção do Projeto Político Pedagógico, envolvendo os demais profissionais da escola, a comunidade, os alunos e suas famílias. Afinal, pelo menos no plano ideal, o documento seria resultado daquilo que se almeja para efetivação democrática, da organização administrativa e orçamentária e da garantia do direito

ao processo de aprendizagem e desenvolvimento a todas as crianças e jovens. Em termos de atuação ético-política, a Psicologia Escolar e Educacional almeja um ideal de Educação que

(...) vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social. (CFP, 2013, p. 32)

O texto discute também como o cotidiano do trabalho, em meio à complexidade e dinamicidade que engloba o desenvolvimento das ações na escola, afeta o desempenho e as expectativas da psicóloga neste campo. Problematisa, ainda, o volume e diversidade de demandas que se apresentam à profissional, muitas vezes, ainda enraizadas ao modelo tradicional, produzindo expectativas de que a psicóloga atenderá aqueles que não aprendem e não se comportam, supondo que as demandas possuem um caráter individual. Além disso, é importante estar atenta ao risco sedutor que coloca a psicóloga no lugar de poder:

Se nos aproximamos de uma escola para dar solução aos problemas, se aceitamos tal lugar, entramos na trama que amarra o cotidiano nas questões postas. Reduzimos a atenção, a sensibilidade e os ensaios para a criação de um campo argumentativo, território de experimentação de outros possíveis e circulamos no estabelecido que levou à constituição dos impasses (CFP, 2013, p. 44).

A lógica do controle de qualidade, otimização dos processos, burocratização e massificação afetam o sentido da escola, produzindo incertezas, perda de sentido, produção de sofrimento e estigmatização. A medicalização de alunos e professores tem sido um recurso de manutenção da ordem, que, a partir de referenciais de normalidade, exercem controles, consolidam valores, modos de se comportar e aprender. Na contramão desses pressupostos, o trabalho da psicóloga pode produzir deslocamento das demandas existentes na tentativa de criar novos espaços de discussão e compreensão da realidade, favorecendo a multiplicidade de discursos e o exercício de pensar as práticas vigentes:

No cenário de múltiplas e complexas demandas, tem-se defendido que atuação profissional seja colaborativa, de forma horizontalizada, na construção de estratégias de ensino e de aprendizagem frente aos desafios contemporâneos, superando o modelo clínico-assistencial. Segundo o documento das Referências, tendo em vista as discussões apresentadas que apontam para a necessidade de que a atuação da psicóloga escolar e educacional esteja atenta às contradições, conflitos e paradoxos do sistema social vigente, é importante

pensarmos como a formação tem acompanhado o acúmulo de conhecimento produzido neste campo. (CFP, 2013)

Sem conhecer a realidade educacional, especialmente a pública, não se tem elementos suficientes para compreender as dificuldades e os desafios enfrentados no cotidiano da vida escolar. São elementos que constituem a cultura escolar: a organização pedagógica e administrativa, a comunidade onde a instituição está inserida, as histórias dos alunos, professores e familiares e suas relações com o território, a política educacional e seus efeitos concretos no chão da escola:

As práticas coletivas de produção de subjetividade se apresentam para nós como estratégia de interferência no processo educativo, levando em conta que os sujeitos, quando mobilizados, são capazes de transformar realidades, transformando-se a si próprios nesse mesmo processo (CFP, 2013, p.44)

Uma vez que a realidade escolar é dinâmica, singular e complexa, novos conhecimentos são cotidianamente mobilizados, e isso envolve as experiências acumuladas individual e coletivamente. Mas é fundamental pensar nessa relação como um movimento inseparável entre a teoria e a prática, como afirma Assis e Rosado (2012, p. 206):

(...) nenhum instrumento utilizado na prática profissional resulta específica e imediatamente de alguma determinada teoria. Dito de outra forma, uma teoria não cria seus próprios instrumentos a serem utilizados na prática; é o movimento do real, aliado às possibilidades que ora se apresentam, que inflexionam a utilizá-los. A instrumentalidade vem sendo, assim, construída na medida em que a profissão consegue materializar suas ações em resposta às demandas que se apresentam no âmbito institucional, ainda que não estejam, de fato, desvinculadas do movimento das relações sociais em sua totalidade.

Considerando mais de três décadas de produção dessas referências, Souza e Silva (2014) organizaram o livro *A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar: Concepções, práticas e inovações*. Trata-se de uma coletânea que reuniu trinta e quatro pesquisadoras que realizaram, por meio de uma investigação sistemática, o “Estado da Arte” da prática profissional em Psicologia no campo educacional. Foi desenvolvida uma pesquisa sobre a atuação da psicóloga na rede pública de Educação realizada em sete estados brasileiros: Acre, Bahia, Minas Gerais, Paraná, Rondônia, Santa Catarina e São Paulo.

A pesquisa foi elaborada reconhecendo as transformações surgidas no interior da Psicologia, a partir do “desafio assumido pelo pensamento crítico durante a década de 1980,

que consistiu na constatação e denúncia dos pressupostos teórico-práticos da Psicologia na Educação, enfatizando concepções progressistas e o trabalho coletivo” (TANAMACHI, 2014, p. 7). O objetivo do estudo era compreender “como os profissionais que atuam na rede pública de ensino têm se apropriado dos conhecimentos produzidos no âmbito acadêmico” (p. 09). Como norteador, investigaram: a) Se tais “ações têm acompanhado o percurso na área, no que se refere à concepção emancipatória frente à Educação” e; b) “Quais políticas públicas têm sido geradas no campo de atuação da psicóloga frente à demanda escolar”. (SOUZA; SILVA; YAMAMOTO, 2014, p. 09).

Ficou evidenciado, nos estados onde a pesquisa foi realizada, que 182 municípios possuem psicólogas atuando em redes de Educação municipais e estaduais. Foram 278 psicólogas participantes do estudo, sendo, em sua maioria, mulheres (92,5%), na faixa etária média de 39 anos, e grande parte graduada em cursos de Psicologia de instituições privadas (68%), que possuem formação continuada, por meio de especializações, cursos de atualização e supervisão (92,4%). Esses dados se coadunam com o perfil da psicóloga brasileira em geral⁸. Segundo o estudo, há um direcionamento de uma visão crítica na formação continuada proposta pelas psicólogas, no sentido de repensar o fracasso escolar, bem como o cerne de atuação tem se desenvolvido numa perspectiva institucional, deslocando o olhar individualizante que caracterizou a entrada da Psicologia na Educação:

Há um avanço em direção à construção de práticas profissionais no campo da Educação que anunciam uma apropriação, por parte dos psicólogos que estão na Educação Pública, dos conhecimentos que vêm sendo produzidos pela academia no que se refere a uma atuação que denominamos crítica em Psicologia Escolar e Educacional (SOUZA, 2014, p. 293).

Ao dirigir um olhar mais ampliado sobre a atuação, as pesquisadoras puderam concluir que há uma predominância de “práticas consideradas clínicas e institucionais, críticas e não-críticas” (SOUZA, 2014, p. 257), ou seja, o que define uma prática crítica não é a natureza da intervenção, seja ela clínica ou institucional, mas elementos que constituem a compreensão das queixas escolares. Por meio dessa leitura, pode-se ponderar que há um movimento na tentativa de superar o modelo tradicional, na direção da construção de práticas profissionais a partir dos “conhecimentos constituídos pela Psicologia Escolar sobre a demanda e a queixa escolar” (SOUZA, 2014, p. 256). Tensionamentos e controvérsias são objetos de estudos,

⁸Segundo dados apresentados pelo Conselho Federal de Psicologia em 2017, atualmente são 284.349 psicólogas/os em exercício no país, sendo 88% deste contingente, mulheres jovens adultas (na média de 36,7 anos de idade) Disponível em: <http://www2.cfp.org.br/infografico/quantos-somos/> Acesso em: 15 de Janeiro de 2017

precisam ser analisados levando em consideração tanto os discursos das participantes quanto as condições de trabalho desenvolvidas, conforme demonstrou a pesquisa citada.

A submissão ao poder biomédico para a garantia de direitos foi um entrave identificado na pesquisa citada. Embora algumas profissionais demonstrassem compreensão mais contextualizada da realidade educacional, estavam submetidas a um modelo institucionalizado hierárquico, que condicionava o seu trabalho à existência de um laudo médico. Por outro lado, identificou-se, a partir dos seus discursos, que, embora houvesse um atendimento clínico com foco nos alunos encaminhados pelas escolas, a atuação buscava uma articulação efetiva com a escola e com os professores, problematizando a queixa escolar para enfrentamento das dificuldades. A pesquisa demonstrou ainda que, apesar de desigualdades regionais, é possível notar uma tendência em se considerar as discussões sobre a medicalização dos problemas escolares, bem como os fatores culturais, sociais e políticos na constituição de tais fenômenos.

Embora seja pesquisa anterior, Neves e colaboradores (2002), ao pensar o processo formativo e a atuação da psicóloga na escola, concluem que as reflexões teóricas, embora tenham avançando, não correspondem às mudanças que vêm ocorrendo nas práticas das psicólogas. Segundo as autoras, os relatos das experiências, tanto no âmbito da formação acadêmica quanto no da atuação profissional, indicam tensionamento entre o discurso e a prática. Concluem que a formação da psicóloga nos remete a três questões importantes: 1) o que a realidade social vem demandando da atuação desta profissional; 2) a diversidade teórica e metodológica da Psicologia; 3) e a situação do ensino universitário no Brasil. Corroboram estes estudos as pesquisas de Souza e Silva (2009) e Viégas (2012) que apontam a necessidade de pensar elementos que atravessam a atuação profissional, e envolvem principalmente as condições de trabalho e a formação como estruturantes.

À luz de todas as reflexões acima, nossa mobilização nesta Tese é pensar a construção de uma Perspectiva Crítica no estágio obrigatório, considerando a experiência de supervisoras. Sendo um momento de grande desafio que exige articulação entre a teoria e prática, atravessado por papéis sociais que põem em relevo o processo educacional envolvido na relação de estágio, consideramos que o estudo pode contribuir para aprofundar a compreensão de psicólogas escolares e educacionais sobre as concepções e práticas à luz da Perspectiva Crítica.

E, para isso, é importante pensarmos que essas experiências se dão também num contexto, a partir das condições históricas e materiais que atravessam a experiência desses

supervisoras de estágio na construção da formação em Psicologia no ensino superior no Brasil, tarefa a ser realizada na próxima seção.

3 O ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGAS NO BRASIL: DESAFIOS NO ENSINO SUPERIOR EM TEMPOS NEOLIBERAIS

Essa seção pretende discutir aspectos relacionados aos desafios na construção de experiências significativas de estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogas em nível de graduação no Brasil. No entanto, entendemos que tal tarefa só é possível na medida em que houver uma reflexão mais densa, que a antecede, acerca dos desafios na construção do ensino superior no Brasil atual, cujo contexto social está totalmente atravessado por forças políticas e econômicas que produzem importantes impactos na Educação ofertada, e por sua vez, nas condições em que o estágio se desenvolve.

Quando discutimos o Ensino Superior no Brasil, obrigatoriamente precisamos falar sobre desigualdades e desafios frente à democratização do acesso e permanência na graduação. Apenas 14% dos adultos brasileiros chegam ao ensino superior no Brasil, segundo o Índice Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2016) e, considerando os alunos que cursaram ensino médio na rede pública, somente 36% conseguiram ingressar no curso superior; em contrapartida, os originários da rede privada, alcançaram o dobro desse índice, em aproximadamente 79%.

Embora haja um crescimento, nos últimos anos, de jovens com acesso ao ensino superior, isso não representa uma efetiva democratização e melhoria da qualidade da formação para a grande parcela da população, caso se queira comparar quanto à questão de classe social, raça, gênero e outros demarcadores que representam historicamente a negação dos direitos sociais. No entanto, um dos dados que nos chama a atenção refere-se ao comparativo do percentual de alunos pobres nas universidades públicas que, entre 2004 e 2014, passou de 6,2% para 8,3%, enquanto nas pagas, subiu de 0,8% para 4%. De acordo com o Censo do IBGE (2018), na rede de Educação superior brasileira, 87,5% das instituições são privadas. Segundo o Censo da Educação Superior (2017)⁹, publicado pelo INEP, temos 2.407 instituições de Ensino Superior no Brasil.

No conjunto das IES públicas, 40,7% são estaduais, 36,3%, federais e 23,0%, municipais. A maioria das Universidades é pública (54,9%). Entre as IES particulares, predominam os centros universitários (94,0%) e as faculdades (93,0%), distribuídas da seguinte forma:

⁹ Atualizada em 20 de Setembro de 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>> Acessado em 10 de Abril de 2019.

1.1 Número de Instituições de Educação Superior, por Organização Acadêmica e Localização (Capital e Interior), segundo a Unidade da Federação e a Categoria Administrativa das IES –2016

Unidade da Federação / Categoria Administrativa	Instituições														
	Total Geral			Universidades			Centros Universitários			Faculdades			IF e CEFET		
	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior	Total	Capital	Interior
Brasil	2.407	864	1.543	197	86	111	166	65	101	2.004	683	1.321	40	30	10
Pública	296	98	198	108	48	60	10	2	8	138	18	120	40	30	10
Federal	107	64	43	63	31	32	.	.	.	4	3	1	40	30	10
Estadual	123	33	90	39	17	22	1	1	.	83	15	68	.	.	.
Municipal	66	1	65	6	.	6	9	1	8	51	.	51	.	.	.
Privada	2.111	766	1.345	89	38	51	156	63	93	1.866	665	1.201	.	.	.

Segundo o Observatório do Ensino do Direito da Fundação Getúlio Vargas (FGV), divulgado pelo jornal O Estadão (08 de Junho de 2016), os oito maiores grupos educacionais do País de capital aberto (Anhanguera, Anima, Estácio, Kroton e Ser), dois grupos internacionais (DeVry e Laureate) e a Universidade Paulista (Unip) detêm o oligopólio de 27,8% das matrículas da Educação Superior brasileira, e três fundos têm quase 60% da Educação a Distância no Brasil. A receita bruta, em quatro anos (2010 – 2014), cresceu 328%. Seu crescimento expressivo pode ser evidenciado nos três principais grupos: Kroton (crescimento de 701.127,8%), Estácio (347,6%) e Laureate (576,7%). Como estratégia, esses grandes grupos incorporam instituições menores e se fundem, como conglomerados, e, basicamente, se apropriam do financiamento público. O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) injetou um montante de R\$ 13,7 bilhões, o que representa, nesses quatro anos, um aumento de 1.456% de recurso público investido nessas instituições privadas.

As universidades públicas tiveram perdas no investimento em detrimento do capital e do poder de grandes grupos que perceberam a alta rentabilidade do ramo (ALMEIDA, 2015). Este crescimento concentrou-se nas áreas de serviços e Educação, nas quais se incluem os cursos de Psicologia. Por seu baixo custo, fácil organização e exigência de mínima infraestrutura, a Psicologia ganhou notável relevância, por ser uma profissão com alto prestígio social, pois se encontra na fronteira entre a área de saúde e de humanidades. Embora possa apresentar um amplo espectro de inserção em diversas áreas, no serviço público ou privado (organizações, consultorias, prestação de serviços, atividade autônoma e nas políticas públicas), portar um diploma não significa, necessariamente, efetiva participação no mundo do trabalho e melhoria nas condições de vida de maneira geral, principalmente em tempos de desemprego estrutural.

Para analisarmos essa expansão do ensino superior, bem como o avanço do setor privado, como resultado de uma política pública, recorreremos à análise histórica de Saviani (2010), que discute as mudanças e continuidades que marcam a trajetória das ações do Estado que repercutiram no fortalecimento da política neoliberal no Ensino Superior.

Saviani (2010) afirma que podemos considerar a implantação do Ensino Superior no Brasil, a partir de 1808, com a chegada de Dom João VI. Embora houvesse cursos de Filosofia e Teologia no Colégio de Jesuítas, a implementação dos cursos superiores propriamente ditos, datam desse marco, sendo iniciativas isoladas: Cursos de engenharia da Academia Real da Marinha (1808) e da Academia Real Militar (1810), o Curso de Cirurgia da Bahia (1808), de Cirurgia e Anatomia do Rio de Janeiro (1808), de Medicina (1809), também no Rio de Janeiro, de Economia (1808), de Agricultura (1812), de Química (química industrial, geologia e mineralogia), em 1817 e o Curso de Desenho Técnico (1818). Os diversos cursos eram desarticulados, não representavam o que compreendemos como referência à existência da universidade.

Segundo Saviani (2010), foi em 1827, logo após a Independência, que os primeiros projetos de Universidade vieram a se constituir, com a criação das Faculdades de Direito do Largo de São Francisco, em São Paulo, e a Faculdade de Direito do Recife, iniciativas mantidas pelo Estado, que caracterizaram o ensino superior no Brasil até o final do Império. Nesse contexto, surgiu um movimento pela liberdade de ensino, um discurso positivista pautado em bandeiras liberais, que, com o advento da República, foi ganhando espaço e produziu efeitos na Constituição, suprimindo o ensino oficial e defendendo o ensino livre, um movimento que possibilitou o surgimento das primeiras faculdades particulares. Na Primeira República, iniciou-se a expansão de instituições ditas livres, geralmente mantidas por iniciativa particular.

O autor evidencia que tal expansão ganha força a partir do final da década de 1940 e ao longo da década de 1950, período em que ocorrem as federalizações de instituições estaduais e privadas, e, a partir da década 1960, com o processo de criação das universidades federais, de modo geral, nas capitais dos estados federados. Nessa linha do tempo, convém destacar a importância da constituição da Universidade da Bahia, em 1946, resultante da incorporação da Escola de Cirurgia, criada em 1808, Farmácia (1832), Odontologia (1864), Academia de Belas Artes (1877), Direito (1891) e Politécnica (1896), acrescidas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, criada em 1941. No entanto, somente em 1950 veio a ser federalizada, transformando-se na atual Universidade Federal da Bahia.

É importante destacar que, até o presente período, o acesso ao ensino superior estava restrito às elites. Com o processo de industrialização e urbanização, houve um crescimento também das demandas sociais de jovens de camadas médias em ascensão pelo acesso à universidade. Esta mobilização foi protagonizada pela organização da União Nacional dos Estudantes (UNE), fundada em 1937, que contribuiu para a reforma universitária. Consolidou-se como uma importante entidade do movimento estudantil, que ganhou força a partir do golpe militar de 1964. O movimento impulsionou enfrentamentos que culminaram em ajustes pelo governo dos sistemas de ensino, que respondessem à conjuntura política do golpe militar.

Saviani (2010) afirma que o ajuste foi feito pela Lei n. 5.540/68, aprovada em 28 de novembro de 1968, buscando responder a demandas contraditórias: A primeira, ligada à reivindicação popular dos grupos de estudantes e professores organizados, que exigiam autonomia universitária e mais verbas e vagas para o crescimento da Universidade; e a segunda, ligada ao regime militar, que buscava responder aos “mecanismos de mercado e ao projeto político de modernização em consonância com os requerimentos do capitalismo internacional” (SAVIANI, 2010, p. 09).

Segundo o autor, a partir dessa disputa, para conciliar tais interesses, foi proclamada a indissociabilidade entre ensino e pesquisa. A Universidade assumiu a forma preferencial do ensino superior e seu papel, atribuições e características foram especificadas. No entanto, para atender aos interesses e exigências conservadoras do regime instaurado, a autonomia almejada foi vetada por meio do Decreto-Lei 464/69. Com isso, buscou-se instituir o regime de créditos, a matrícula por disciplina, os cursos de curta duração, a organização fundacional e a racionalização da estrutura e funcionamento. Nessa conjuntura, o projeto de governo expandiu, indiscriminadamente, a autorização para abertura de escolas privadas, o que significou um retrocesso para as lutas sociais em defesa da universidade pública. (SAVIANI, 2010)

Embora essa expansão tenha produzido impactos para o ensino superior no Brasil, o Estado ainda exercia forte influência na organização e regulação do funcionamento das instituições de formação. Segundo Saviani (2010), a Constituição de 1988 conseguiu garantir um avanço no que se refere à autonomia universitária, mantendo seu caráter público e gratuito, ofertado nas instituições oficiais, e assegurou o regime jurídico único que possibilitava sua gestão, de maneira geral, e o ingresso/progressão da carreira docente viabilizando o exercício no tripé ensino-pesquisa-extensão. Embora sejam conquistas

fundamentais, é importante destacar que as universidades continuavam a ser um privilégio para poucos e não um direito social democratizado. A expansão das vagas e as políticas de acesso e permanência são um dos maiores desafios da sociedade brasileira.

Uma nova mudança nesse panorama foi iniciada com base em uma política de governo com caráter fortemente neoliberal, a partir da década de 1990, caracterizada pela diversificação das formas de organização das instituições de ensino superior, a qual produziu uma abertura para a sociedade civil que injetou capital externo, diminuindo o controle do Estado com a finalidade de expansão do ensino privado com e sem fins lucrativos. A política adotada no governo de Fernando Henrique Cardoso, que produziu implicações na reformulação do Plano Nacional de Educação, apresentado em 1997, a partir do Decreto 2.306, de 19 de agosto de 1997, e na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O autor analisa seu texto, no qual se evidencia a tendência em disseminar os centros universitários, com foco no ensino, inclusive reforçando estratégias de Educação à Distância (SAVIANI, 2010)

É importante ressaltar que os elementos que apresentamos na presente tese a respeito dos aspectos históricos, políticos e institucionais embora se refiram a Universidade no singular, reconhecemos que cada unidade possui características muito singulares e distintas. No entanto, as contribuições da literatura focalizam elementos que envolvem a conjuntura macropolítica em análise. Um das consequências deste contexto, podemos citar o desmonte da universidade pública e a regulamentação dos centros universitários, que fragilizaram o tripé ensino-pesquisa-extensão, enfocando no ensino e em uma formação precarizada e tecnicista.

Justificado pelo discurso da suposta democratização do ensino, o foco direcionou-se às demandas do mercado, produzindo uma política de diminuição do investimento nas instituições públicas, o fortalecimento das iniciativas privadas e a elitização entre as formações oferecidas, com a manutenção e investimento de um pequeno número de “centros de excelência”, como elucidada a seguir:

É essa a situação que estamos vivendo hoje quando vicejam os mais diferentes tipos de instituições universitárias oferecendo cursos os mais variados em estreita simbiose com os mecanismos de mercado. Aprofundase, assim, a tendência a tratar a Educação superior como mercadoria entregue aos cuidados de empresas de ensino que recorrem a capitais internacionais com ações negociadas na Bolsa de Valores(SAVIANI, 2010, p.11).

Leite e Genro (2012, p. 778) caracterizam como “uma nova epistemologia da Educação Superior no século 21”, que colocaram as IES na rota da globalização neoliberal, sustentada nas reformas a partir de 1990, que têm como viés a lógica da avaliação e internacionalização do ensino:

As instituições de ES seriam o objeto visado, pois, nelas se desenvolvem o conhecimento, a investigação e a formação do ‘capital humano’. A incidência dessas forças não constitui uma relação de causa e efeito ou de opressão ou de determinações. São movimentos de sedução, de convencimento e proposições lógicas e racionais que se fazem por dentro das múltiplas relações estabelecidas entre instituições, organizações, atores globais e acadêmicos.

A democracia representativa de cunho liberal orienta a escolha dos cidadãos a partir da lógica do credenciamento, classificação, creditações, rankings e outras tipologias que são referendadas pelas agências avaliadoras pertencentes aos governos. No bojo da modernização, temos como resultado a expansão do sistema educativo privado, realocação de recursos públicos, alteração dos percentuais orçamentários para os diferentes níveis de ensino com menor percentual para a Educação Superior; submissão de políticas públicas às recomendações de órgãos financeiros internacionais (LEITE; GENRO, 2012).

Mantendo a política do ensino superior que privilegia o fortalecimento das instituições privadas, os governos Lula e Dilma (2003-2015) sustentaram o estímulo a essa iniciativa, através do Programa Universidade para todos (Prouni), criado em 2004. Este Programa destina-se à compra de vagas em instituições de ensino superior privadas, o que representou uma vantagem para essas instituições que tinham vagas ociosas. O programa já destinou mais de dois milhões de bolsas e, ao lado do Financiamento Estudantil (FIES), possibilitou acesso ao ensino superior de muitos jovens que, historicamente, não tinham esse direito garantido. Por outro lado, essa política trouxe consigo muitas contradições por reforçar uma lógica neoliberal. O discurso oficial e midiático reforçam a ideia de que tal Programa foi construído para uma situação emergencial, marcada pela falta de vagas nas universidades públicas e o quadro crítico em relação à democratização do acesso e permanência da juventude pobre ao ensino superior. No entanto, é preciso ressaltar que o número de universitários beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (Prouni) e pelo Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) já somam 31% do total das matrículas no sistema privado de ensino superior, apontando para o recurso público injetado na formação privada e não na ampliação do ensino superior público. Tal política é intencional, e recebe influências significativas, diretrizes e

ações que são delimitadas pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e pelo Banco Mundial (LEITE; GENRO, 2012).

O sociólogo Wilson Mesquita de Almeida, em entrevista à Carta Capital¹⁰, afirma que o Prouni ajudou a consolidar um modelo de Ensino Superior que prioriza o lucro em detrimento da qualidade. O professor discute como os fundos de investimento de Educação produziram uma oferta de ensino reduzindo custos, precarizando as condições de trabalho do professor, “pasteurizando os conteúdos didáticos oferecidos aos alunos”. A comercialização do ensino superior privado transformou pequenos grupos em grandes empresas com ações na Bolsa de Valores, cuja transferência do dinheiro público, através de renúncias fiscais, vem contribuindo para o crescimento dos “novos milionários” que vendem seus investimentos aos grupos internacionais que visam ao lucro frente a um governo que se omite no controle dessas estratégias de sucateamento da Educação. Esse é o modelo hegemônico do ensino superior no Brasil - mais de 70% é oferecido na rede privada.¹¹

Em referência à rede pública, Saviani (2010) destaca o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, como uma política que teve sua importância quanto ao investimento nas universidades federais, que em sua retórica de discursos e documentos oficiais, tinha como objetivo a expansão de vagas, a criação de novas instituições e abertura de novos campi. No entanto, Léda e Mancebo (2009) discutem a heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente promovido nessa política. As autoras problematizam essa suposta retomada do crescimento do ensino superior público sem a contrapartida orçamentária necessária à sua reestruturação, o que comprometeu a qualidade da universidade e intensificou a exploração do trabalho docente. As autoras discutem, através de leis e documentos oficiais, a tendência a uma reestruturação “fatiada” do ensino superior público, que esboça nos seus novos rumos, de forma geral, “estreitos limites para eventuais avanços em direção contrária ao movimento de privatização que grassa no sistema de Educação superior brasileiro” (LÉDA E MANCEBO, 2009, p. 50).

Aliada à concepção de uma “Universidade nova para um novo tempo” presente nas minutas dos projetos que têm adotado o REUNI, a citar a Universidade Federal da Bahia

¹⁰Entrevista realizada em 19 de Dezembro de 2014, matéria intitulada “Prouni criou milionários em troca de má qualidade na Educação”, disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/prouni-criou-milionarios-em-troca-de-ma-qualidade-na-educacao-7396.html>

¹¹ Embora não haja condições de aprofundamento, não é possível nos abster de informar que o cenário tornou-se ainda mais sombrio com a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República, já que os interesses privatizantes assumiram um ritmo galopante. Ao lado do corte brutal no orçamento da Educação pública, desde a Básica até a superior, vimos a aceleração dos processos de credenciamento de novas universidades privadas no país. (Disponível em: https://istoe.com.br/mec-acelerou-credenciamento-de-novas-universidades-em-70-neste-ano/?fbclid=IwAR14ddEHo3eDyWZim8UcXWWu9urcSiNVGZroqLSYGPQ-mxoGqaE-IMMI7_4)

como uma importante protagonista, está presente o ideal de globalização voltado à produção de mercadorias, racionalização de recursos e valorização do capital, explicitado no Decreto nº 6096, que institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI):

(...) Com o objetivo de criar condições para a ampliação do acesso e permanência na Educação superior, no nível de graduação, pelo **melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes** nas universidades federais. (Art. 1º). (negritos meus)

Podemos perceber que, nessa expansão não há interesse em investimento que acompanhe seu crescimento, condicionando o atendimento das propostas à capacidade orçamentária e operacional do Ministério da Educação, conforme versa o Artigo 3º. Léda e Mancebo (2009, p. 54) alertam que:

O repasse de recursos está vinculado à assinatura de um contrato de metas, a serem atingidas dentro de determinados prazos pelas instituições, o que incluirá, além do aumento de vagas, medidas como ampliação ou abertura de cursos noturnos, redução do custo por aluno, flexibilização de currículos, criação de arquiteturas curriculares e ações de combate à evasão, dentre outros mecanismos que levem à expansão do sistema de Educação superior.

As autoras citam, para concluir, que a expansão do ensino superior, nos moldes que está sendo implantada, não terá contrapartida orçamentária correspondente, e o prejuízo recairá sobre alunos e docentes. Esta “conta” será paga pela universidade cujo processo implica em regredir ou congelar o nível científico e técnico. Na disputa por ampliar e manter os centros de excelência, determinadas áreas específicas se desenvolvem de acordo com o capital financeiro. Em suas análises, criticam a captura da autonomia universitária que, via de regra, apenas estabelece liberdade para atender a objetivos oficiais predeterminados, mediante competição por financiamento e incentivos econômicos. Finalizam a discussão, enfatizando que a expansão não pode ser feita à revelia da própria formação, ainda que historicamente tenhamos um déficit quanto ao acesso e permanência da Educação Superior oferecida para a grande massa. Reafirmam as autoras que a política não deve se pautar em imediatismos pragmáticos, meramente quantitativos, sustentada na concepção menor custo-benefício sem garantias quanto à qualidade do ensino oferecido e sem considerar as críticas necessárias no que se refere ao compromisso da universidade frente às demandas sociais (LÉDA; MANCEBO, 2009)

Os dados socioeconômicos são exorbitantes, denunciam a máquina em que tem se transformado a Educação Superior como alvo privilegiado do interesse do mercado. Desde

que foram permitidos fundos múltiplos de investimento e o aporte do capital estrangeiro, o Ensino Superior se tornou bastante atrativo aos olhos do mercado financeiro, constituindo-se como o sexto setor da economia nacional. O modelo de “gestão estratégica de negócios” entra em contradição com os princípios educacionais, descumprindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e comprometendo significativamente a legislação trabalhista (LÉDA; MANCEBO, 2009).

É necessário discutir as repercussões que este modelo de Educação tem produzido na saúde dos trabalhadores docentes e na formação superior ofertada. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito ao reconhecimento da autonomia acadêmica, através da criação dos Conselhos Universitários que, em princípio, deveriam garantir a efetiva participação de alunos e professores nas diretrizes acadêmicas, como previsto na LDB. Não se tem cumprido esse princípio, uma vez que o objetivo dos acionistas se sobrepõe ao dos professores e alunos. Nesse cenário, diversas violações têm sido produzidas em nome da lucratividade, como enxugamento de folha salarial e implementação de novas metodologias pedagógicas. O desrespeito à existência e funcionamento do Núcleo Docente Estruturante¹² (NDE) na construção do Projeto Político Institucional dos cursos (PPI) é percebido quando essas instituições contratam consultorias externas e investidores que definem o Projeto, de acordo com os interesses da mantenedora. Não é raro que esses Projetos Políticos estejam em desacordo com o que é oferecido no currículo, nas ementas e nas disciplinas, e situação ainda mais grave são relatos de que as propostas de reestruturação cheguem prontas aos NDEs, somente para serem assinadas e protocoladas pelos professores (LÉDA; MANCEBO, 2009)

Esses grandes grupos têm usado como estratégia, por exemplo, a redução de carga horária de disciplinas imprescindíveis na formação dos alunos, redução do tempo e superlotação das salas de aula, investimento na EAD e modularização das disciplinas. As duas últimas têm ganhado força e impactam, sobretudo, na vida financeira dos docentes. No caso da modularização de disciplinas, a estratégia consiste em juntar disciplinas e concentrá-las em semestre pares e ímpares. Assim, um professor contratado para uma determinada disciplina ficaria ocioso no semestre seguinte, conseqüentemente, sem remuneração, o qual, sem alternativa, acaba assumindo uma grande gama de disciplinas, o que reduz para a instituição os custos relacionados a uma equipe qualificada e diversificada de professores.

¹² O Núcleo Docente Estruturante foi instituído a partir da Portaria n 147/ 2007 do Ministério da Educação. É responsável pela formulação do Projeto Pedagógico, sua implementação e desenvolvimento com intuito de qualificar o envolvimento docente no processo de consolidação e concepção do curso de graduação.

No que se refere à EAD, a portaria nº 4.059/2004 do MEC, com base no art. 81 da Lei nº 9.394/1996 prevê que até 20% da carga horária total dos cursos possam ser feitos na modalidade semipresencial. O que se tem visto é uma força política e econômica para ampliação em até 100% da graduação nessa modalidade, com argumentos de que poderia democratizar mais o acesso dos estudantes ao Ensino Superior. Segundo a referida entrevista, o que temos de experiência, na prática, é o desmonte da proposta pedagógica, comprometendo a formação, de modo a desqualificar o processo de ensino e aprendizagem presente na relação entre professor e alunos, em nome do interesse financeiro, já que a proposta possui baixo custo. A metodologia pedagógica quase sempre se resume a teleaulas, em que o professor fica em um estúdio e a aula é transmitida por telão para grandes auditórios¹³. O tutor responsável pela disciplina recebe uma remuneração 1/3 menor para estar disponível por três horas, sem tempo e nem condições de interagir com os alunos, que também sofrem com a limitação dessa interação entre si. Além disso, como operadores do mercado financeiro, controlam também a produção de softwares, hardwares, computadores, tablets utilizados nas aulas, bem como articulações com as editoras.

Para os autores citados, até o presente momento, uma preocupação que fica patente é a produção acadêmica para além do ensino, o que inclui a pesquisa e extensão, como alicerces para o desenvolvimento dos campos de conhecimento, das ciências e tecnologias. A pesquisa e a extensão estão ameaçadas no Ensino Superior. É necessário compreender como se deu a manutenção e a qualidade acadêmica, sobretudo se distanciando das questões sociais, ainda que estas sejam imperativas em seu interior. Desse modo, Menezes (2001), discute o papel da Universidade quanto à responsabilidade na defesa da democracia social e econômica, e considera que, mesmo em suas contradições, suas demandas não podem responder ao caráter prático e imediatista da via utilitarista, mas como produção cultural humana:

A universidade é insubstituível não porque todos deveriam se formar em universidades, mas porque a presença dela é essencial no espectro dos espaços formativos de uma nação, por sua condição de autonomia de investigação e de ensino, assim como pela universalidade com que conduz o trabalho intelectual, mantendo permanente o debate interdisciplinar (MENEZES, 2001, p. 25)

Embora vejamos com preocupação a afirmação de que nem todos deveriam se formar nas Universidades, entendendo que o sentido empregado pelo autor possui a conotação que

¹³ Para uma crítica densa à EAD, sugerimos a leitura de Patto (2013). O ensino à distância e a falência da Educação, Disponível em: <http://submission.scielo.br/index.php/ep/article/view/103123/0>; Acessada em 08 de Maio de 2019

problematiza a obrigatoriedade, entendemos que ela é um direito de todos. Ao compreender que é indissociável o trabalho intelectual e material, estas dimensões foram negligenciadas em modelos educacionais com foco supostamente na prática, atendendo a interesses mercadológicos.

A formação universitária não está isolada dos problemas sociais, econômicos, culturais, educacionais da sociedade à qual pertence, possui responsabilidade diante das problemáticas locais e na relação com a comunidade. Seu entorno é parte integrante das questões que não se isolam em muros e grades que buscam a redoma acadêmica, destituída da vida política elitista que não dialoga com a sociedade civil. No caso da Universidade pública, como instituição política, sua função de diagnóstico social e proposição de políticas públicas têm sido desprestigiadas na lógica de produção e mercantilização global. A hierarquização de saberes, práticas, campos de conhecimentos e estruturas burocráticas constituem o *modus operandi* do seu funcionamento, retroalimentado por discursos conformistas e conservadores, preocupados em cumprir metas, prazos e produtividade para as agências internacionais consentidas pelo governo brasileiro (MENEZES, 2001)

Uma expressão bastante significativa de tais rupturas é o modo como a graduação é vista em detrimento da pós-graduação. A primeira, tomada como reprodutora dos conhecimentos que a segunda produz; um equívoco que, há décadas, vem fomentando um descompasso que não reconhece a extensão, a pesquisa e o ensino na graduação como pilares da produção de conhecimento e da formação. A suposta excelência acadêmica na pós-graduação é sustentada por um sistema de avaliação quantitativo, que tem como base a competição. A pesquisa é o centro da avaliação e financiamento, em uma cultura sustentada pela relação eficiência e eficácia, sob a égide de sucateamento da Universidade Pública (MENEZES, 2001).

O equacionamento dessas questões não pode vir a reboque da contrabalança que depende do investimento, assim como não pode vir a reboque da compreensão que se trata de uma engrenagem, envolvendo o governo, mais preocupado com os custos do que com a qualidade, e da mobilização acadêmica, que tem respondido a essas questões buscando o ajustamento de prazos e da avaliação “Qualis”, sendo asfixiada econômica e financeiramente (MENEZES, 2001).

O que temos visto são tendências que colocam a Universidade como um grande “elefante branco”, expressão idiomática que se refere às instituições que teriam uso e validade limitados, caindo em desuso e abandono, cujas soluções levariam ao enfraquecimento do

Estado e sua desobrigação frente ao serviço público, privatizando o que resta em infraestrutura material. Menezes (2001) evidencia que esse discurso abre precedentes para propostas que desmontam a Educação pública, seja pela privatização do ensino, no qual poderia ser substituída por bolsa de estudo ou crédito rotativo para estudantes carentes. Seguindo essa lógica, a manutenção da Universidade, como instituição que produz ciência, Educação e cultura, poderia ser vista como um “luxo desproporcional”. Rapidamente testemunharíamos mudanças no regime estatutário, funcional e institucional, levando em curto prazo a um “empresariamento” de fato e de direito.

Há quase duas décadas, o autor enunciava questões que são pulsantes no cenário atual, como cortes no orçamento das Universidades, na produção e democratização dos conhecimentos e a proposta de extinguir a estabilidade no funcionalismo público. No conjunto de propostas que representam retrocessos para toda a população, como partes de uma arquitetura que produz o desmonte promovido pelo Governo Temer (2016-2018), acirrado desde o início do governo Bolsonaro(2019-?), associado a outras ações, como a reforma fiscal, prevê a suspensão de concursos públicos, o congelamento de salários e a criação de programas de demissão voluntária e aposentadoria precoce dos servidores¹⁴.

Menezes (2001) discute ainda que o desmonte pode se dar, de maneira velada e sutil, mantendo as condições atuais, reduzindo a presença do Estado e, também, de políticas mais vigorosas para o ensino superior. Sustentado no discurso da autonomia universitária, a cilada reside em estabilizar o patamar do financiamento público, descentralizando as decisões de gestão acadêmica e administrativa, enfraquecendo o lastro de uma rede comum entre as universidades públicas, por meio do que cada uma tentaria de se equilibrar como pudesse, à revelia das circunstâncias, usando brechas legais e saídas do tipo empresarial para completar seus orçamentos. Nessas condições, sabe-se que é forte a incidência da proposta público-privada, a terceirização dos serviços básicos e o financiamento de grandes grupos econômicos nas atividades de pesquisa.

Considerando a Educação como serviço, e não como um direito de cidadania, cooptados pelo capital, a formação vai ganhando contornos não apenas como mercadoria, mas comprometida com valores ideológicos neoliberais, produzindo mão de obra para o mercado, com o mínimo de qualificação para a retroalimentação da engrenagem da competição e da individualização por mérito pessoal (CHAUÍ, 2001). Processos de avaliações externas e internas devem ser utilizados para legitimar a autonomia universitária de modo a atender o

¹⁴ Podemos citar, a título de conhecimento, a publicação da reportagem disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-42498764>> Acessada em 02 de Maio de 2019

interesse público. Como afirma Menezes (2011), isso só será possível na medida em que a responsabilidade da universidade não seja situada no plano dos princípios, mas por meio de uma efetiva política do ensino superior que leve em conta um projeto educacional, cujo entrosamento entre ação governamental e participação coletiva subordine-se a uma transformação social profunda.

As professoras supervisoras de estágio se deparam com esses desafios, ao subsidiar o diálogo entre a universidade e a comunidade externa. Assim, o estágio possui um potencial provocativo de pensar esse papel social na formação dos graduandos. Para além de um engajamento político, é necessário levar em consideração as condições ofertadas a esses professores, não apenas na garantia da sua autonomia docente. Envolve, sobretudo, considerar que a instituição, seja ela pública ou privada, tem uma responsabilidade que vai além da formação com o aluno, no sentido *stricto sensu*.

São investimentos em Educação, cultura e desenvolvimento científico e tecnológico, que acabam sendo seccionados dentro das estruturas dos cursos, das instituições, dos currículos. Esse loteamento fica mais evidente quando as estruturas colegiadas se tornam burocráticas, apenas para legitimar procedimentos regulamentares e disputa de especialidades e campos ideológicos. Nesse ínterim, os modelos pedagógicos conservadores acabam sendo legitimados como naturais, sem produzir uma discussão sobre seu papel institucional.

Ainda que por diferentes motivos, o aumento da precarização docente no Ensino superior tem atingido os professores da rede pública e privada. No caso das universidades públicas, os professores, sem estrutura e sem apoio, acabam assumindo uma sobrecarga, que envolve inclusive o campo burocrático, o que impacta no tempo necessário para pesquisar e estudar, muitas vezes sem uma política que possa oferecer condições para assumir os programas de pós-graduação da Universidade. Os critérios de credenciamento docente, sob a pressão do modelo de avaliação realizada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), têm sido alvo de críticas por seu caráter homogeneizador, quantitativista e produtivista, bem como pela ausência de indicadores do alcance social das atividades dos programas, inserção internacional e as consequências dessa avaliação, questões que foram aprofundadas no trabalho de Horta (2006).

Segundo Guimarães e Chaves (2016), com o arrocho salarial e a não reposição das perdas inflacionárias, temos como resultante a adesão de alguns cursos pagos na instituição pública, que reforçam o modelo de privatização. Por outro lado, como uma “remuneração complementar”, muitos professores assumem uma intensificação do trabalho, por meio de

participação em especializações, cursos e programas específicos (como UAB e PARFOR¹⁵) e consultorias. Concluem as autoras:

Essas mudanças, ainda que não imediatamente, vêm provocando modificações no trabalho dos professores universitários. Estudos evidenciam que tal processo tem uma série de consequências negativas para o trabalho docente: maior controle e regulação externa; intensificação e precarização; crescente exploração e alienação; desistência e adoecimento físico e psicológico; maior submissão aos interesses do mercado capitalista. (GUIMARÃES; CHAVES, 2016, p.06)

Tais situações se agravam quando enfocamos a precarização e intensificação do trabalho docente, discutidas principalmente no contexto das instituições privadas. Menezes (2014), em sua pesquisa de doutorado, propõe um olhar crítico sobre as formas de dominação do trabalho docente no contexto neoliberal em instituições privadas. A autora destaca o processo de alienação e desqualificação do trabalho docente, através de jornadas exaustivas de trabalho, diminuição de salários e implantação de formas flexíveis de contrato de trabalho.

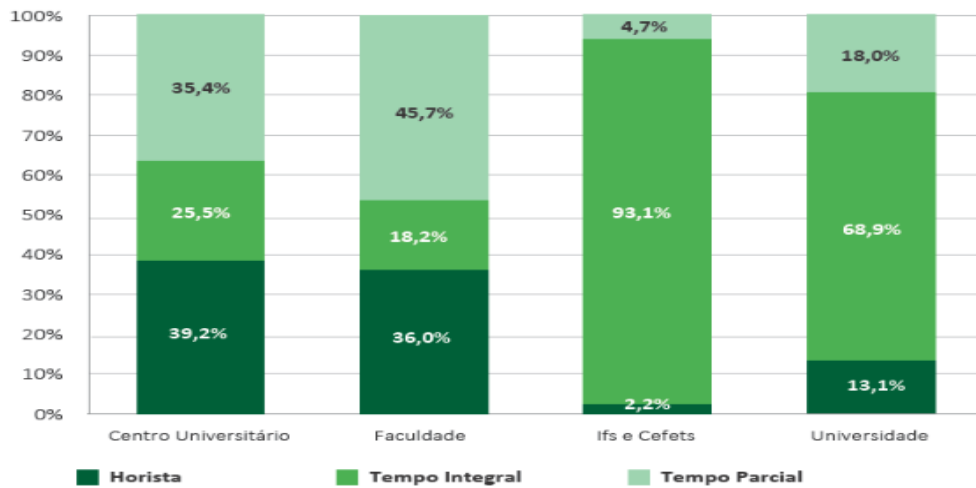
Os baixos salários são justificados pela formação incipiente, pois as IES privadas optam pela contratação de jovens recém-formados, ávidos por pertencer ao mundo acadêmico, que acabam por se submeter a essas condições. As instituições privadas optam por manter o mínimo de mestres e doutores, sendo considerados “caros” para esse sistema. Tais questões podem ser observadas na tabela abaixo (BRASIL, 2014), que concentra o número de funções docentes, levando-se em consideração a categoria administrativa e a formação desses professores:

Ano Censo	Categoria	Sub Categoria	Número de Funções Docentes				Total
			Até graduação	Especializ.	Mestrado	Doutorado	
2013	PÚBLICA	FEDERAL	5.544	6.794	26.821	56.035	95.194
		ESTADUAL	1.979	7.604	14.162	24.530	48.275
		MUNICIPAL	314	4.486	4.992	1.958	11.750
		Total	7.837	18.884	45.975	82.523	155.219
	PRIVADA	PRIVADA	1.184	72.356	99.856	38.667	212.063
		Total	1.184	72.356	99.856	38.667	212.063
		Total	9.021	91.240	145.831	121.190	367.282

Fonte: BRASIL, 2014

¹⁵A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação à distância. Prioritariamente, os professores que atuam na Educação Básica da rede pública são atendidos, seguidos dos dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, municípios e do Distrito Federal; Já o PARFOR é destinado aos professores da rede pública da Educação Básica, em exercício há pelo menos 03 anos, sem formação adequada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Os professores devem se inscrever nos cursos correspondentes às disciplinas que ministram na rede pública. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>; Acesso em 10 de Outubro de 2017.

Articulado aos dados abaixo, Menezes (2014) discute que o vínculo precarizado, por meio dessa flexibilização, submete os docentes a um processo de alienação, gerado pelo medo do desemprego, que produz uma impotência individual, culminando em ausência de perspectivas que deem significado ao cotidiano.



24 Distribuição percentual do regime de trabalho dos docentes, por organização acadêmica – Brasil – 2014

Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo da Educação Superior (2014).

Ser submetido à condição, predominantemente, de vínculo em tempo parcial e horista em instituições privadas não apenas tem como consequência levar o docente às condições de subemprego, promovido pela desregulamentação dos direitos trabalhistas. Os professores acabam naturalizando a precarização, submetem-se a cargas de trabalho extenuantes, quando, não raramente, são pressionados e assediados por seus superiores. Professores adoecem; adoecidos, são medicalizados.

As críticas que problematizam os objetivos da formação no ensino superior são legítimas, pelo modo como se constituiu historicamente enquanto produção educacional, cultural, científica e tecnológica. Chauí (2001), na obra *Escritos sobre a Universidade*, tece importantes críticas ao ensino superior como “parte integrante e constitutiva do tecido social oligárquico, autoritário e violento da sociedade” (CHAUÍ, 2001, p. 37). As críticas envolvem desde a aceitação passiva da destruição do ensino público e a progressiva privatização do ensino aumentando as desigualdades educacionais, quanto a separação entre docência e pesquisa, o que reduz a graduação a um “segundo grau avançado para uma formação rápida e barata de mão de obra com diploma universitário” (CHAUÍ, 2001, p. 38). Nessa direção, a

autora destaca também a institucionalização e o reforço do princípio meritocrático, baseado em carência e privilégio, presente na perda da identidade e da autonomia do corpo docente, do financiamento privado nas instituições e nas pesquisas, do poder burocrático e submissão aos padrões neoliberais que subordinam o conhecimento ao mercado.

Para compreendermos, de forma mais ampla, os desafios postos, faremos uma breve explanação sobre a formação em Psicologia, considerando sua constituição histórica e atravessamentos políticos que marcam sua consolidação a partir da regulamentação dos cursos, do currículo e das diretrizes que fundamentam seu funcionamento.

3.1 A Formação de Psicólogas no Brasil

Embora a profissão de psicóloga seja regulamentada como autônoma há pouco mais de cinco décadas no Brasil, por meio da Lei nº 4119, de 27 de Agosto de 1962, somos o país com o maior número de psicólogas em atividade do mundo. Desde a década de 1980, segundo a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), houve crescimento de 300% na oferta de cursos de graduação em Psicologia, nas universidades brasileiras, sendo 90% destes oferecidos em instituições privadas. No entanto, houve uma longa caminhada que antecede a regulamentação, bem como o ensino de Psicologia, ainda que em casos isolados, antes da delimitação do currículo mínimo, constituído nessa mesma época.

Segundo Lisboa e Barbosa (2009), citando Massimi (1990), a Psicologia aparece, inicialmente, como objeto de estudo e de ensino em diversas áreas teóricas (Filosofia, Direito, Medicina, Pedagogia e Teologia Moral), seja como parte da ciência do homem, tendo como fundamento a Fisiologia, ou como disciplina especulativa, no âmbito metafísico como conhecimento prático do comportamento humano. Todavia, as universidades ainda estavam estruturadas na forma de “cátedras”, vindo a se consolidar, a partir de 1968, com a reforma universitária e a institucionalização do regime de departamentos (BARBOSA, 2011).

A institucionalização do ensino foi resultado de um processo gradual, envolvendo debates sobre o exercício profissional e a constituição da Psicologia como uma ciência autônoma. Em 1962, por meio do Parecer nº 403 do Conselho Federal de Educação, foi elaborado o currículo mínimo para os cursos de Psicologia, no qual se previa a formação em bacharel, licenciatura e formação de psicólogas, sendo, no último, exigidos os estágios supervisionados.

Temos também uma importante referência acerca da exigência da organização de serviços de Psicologia que deveriam ser ofertados à sociedade na Lei nº 4.119/62, que regulamenta a profissão, especificamente no capítulo sobre as condições de funcionamento dos cursos na área. A preocupação, tanto com o estágio como fundamental para a formação profissional, quanto da relação dos cursos com o serviço ofertado para a sociedade, parecem-nos importantes elementos presentes na história da Psicologia como profissão.

Com a aprovação da Lei 9.394/96, de dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, os currículos mínimos foram extintos e, seguindo o Parecer do CNE Nº 776/97, que orienta para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, uma intensa mobilização foi necessária para a construção das diretrizes para os cursos de Psicologia. O parecer destaca que as novas diretrizes curriculares deveriam contemplar “[...] elementos de fundamentação essencial em cada área do conhecimento, campo do saber ou profissão, visando promover no estudante a capacidade de desenvolvimento intelectual e profissional autônomo e permanente” (BRASIL, 1997, p.2). Orienta a tendência em redução da duração da formação, promovendo formas de aprendizagem que contribuam com a diminuição da evasão, na qual se desponta o funcionamento modular/semestral, com incentivo à participação do aluno em iniciação científica, tendo como princípio as dimensões éticas e humanistas. Na elaboração das diretrizes, os cursos deveriam respeitar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando, ao máximo, a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- 5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- 6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- 7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão;

8) Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. (BRASIL, 1997, p.3)

É possível perceber nestas orientações um viés bastante significativo para a flexibilização com o intuito de uma maior autonomia das instituições e também do perfil de formação dos alunos, ainda voltada para uma concepção dicotômica entre a teoria e a prática, sendo a última, realizada por meio de estágios e atividades de extensão. O que temos em voga é que num campo de disputas políticas e econômicas, estes princípios podem ser capturados por interesses de mercado, precarizando a formação em detrimento da qualidade.

A expansão do ensino superior no Brasil, bem como as mudanças políticas, sociais e econômicas sofridas nas últimas décadas produziram importantes efeitos no cenário da formação em Psicologia, sendo este um dos dez cursos que detêm aproximadamente metade de todos os universitários brasileiros¹⁶, dentre as 324 carreiras atualmente oferecidas no Brasil. Segundo dados do Censo de Educação Superior (2017), a Psicologia era a sétima carreira com o maior número de matriculados, e, em 15 anos, o crescimento exponencial na área ultrapassou 16 mil diplomas por ano.

Importantes reflexões que ensejam este debate são encontradas em uma publicação do CFP (2013) sobre as *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia a discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)*. Dentre os elementos destacados nesse documento, a questão do currículo foi discutida à luz da necessidade de concebê-lo como parte de um projeto ético-político de formação. Segundo o documento, “há um abismo entre a teoria e a prática condizente à cristalização das teorias ensinadas e que se aprofunda com a ausência de diálogo quando não são relacionadas às possíveis carências da formação e às exigências da realidade de trabalho do profissional”.(CFP, 2013, p. 15)

A pesquisa realizada pelo CFP (2013) *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho* traçou o perfil da profissão, caracterizada como feminina e jovem, (89% de psicólogas, sendo 76% com idade entre 30 e 59 anos), autodeclarada em sua maioria (67%) como branca, características muito diferentes da população brasileira de maneira geral. Além disso, apenas 1% declarou trabalhar com questões de gênero. Para além da predominância de brancos sobre negros no acesso ao ensino superior ser amplamente reconhecido e discutido na literatura, haja vista as políticas de acesso e permanência para

¹⁶ Segundo reportagem disponível em <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/dez-carreiras-tem-quase-metade-de-todos-os-formados-no-brasil-desde-2001-g1-tera-serie-de-reportagens.ghtml> divulgado em 01 de Junho de 2017 e acessado em 20 de Fevereiro de 2018, com referência ao dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2015.

peças negras ao ensino universitário, há a necessidade de se discutir a naturalização e a baixa representatividade de mulheres negras na profissão como uma evidência da desigualdade e do racismo institucional, bem como a necessidade de se discutir as relações de poder entre os sexos, como campo de pesquisa e ação das profissionais.

Quanto ao quesito trabalho, 53% exercem a profissão exclusiva de psicólogas, e dentre aquelas que caracterizaram como atividade principal, ou seja, que proporciona maior renda, 45% indicaram como campo de atuação a área da Saúde, seguidas da Organizacional/Trabalho/RH (12%), Educação (12%) e Assistência Social (10%). As áreas de Saúde, Educação e Assistência Social têm sido campos de ocupação importantes para a profissão, em função da ampliação dessas políticas públicas. Embora haja avanços nas possíveis contribuições da Psicologia nestes campos, há também o reconhecimento da necessidade de superar o modelo clínico tradicional, para uma atuação mais condizente com as demandas da sociedade e oferta de um serviço que esteja implicado política e eticamente com a garantia dos direitos sociais.

O local onde exercem a atividade principal, segundo a pesquisa, é o consultório particular (34%), o que indica, no entrecruzamento de dados, que o campo da clínica pode estar sendo compreendido como uma atividade de saúde, e mais, que a própria atuação da psicóloga seja entendida como uma prática de saúde pelas profissionais. Embora a pesquisa não consiga responder a essa questão, não seria surpreendente o dado, uma vez que o Conselho Nacional de Saúde, através do Ministério da Saúde, chancelou a profissão como pertencente à área de saúde, por meio da Resolução CNS nº 218, de 06 de Março de 1997 seguindo a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Desse modo, o desafio que se impõe é pensar sobre qual concepção teórica o conceito de saúde se relaciona, uma vez que tem sido historicamente associado à dicotomia saúde x doença, em um viés centrado na concepção de normalidade ou de um suposto equilíbrio ou ausência de sintomas, tal como define a Organização Mundial de Saúde (1948), como “estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não somente a ausência de enfermidade ou invalidez”. Para esta definição, trago as questões apontadas por Branco (1998) que são bastante provocativas à reflexão sobre a ideia de “equilíbrio” e produtividade e que dizem respeito às relações de produção:

Se a saúde mental for considerada como um estado de "bem-estar" de sujeitos singulares, conquistado nas suas relações objetivas, quem demandaria a atuação do psicólogo na sociedade? Quem definiria o que é "bem-estar"? E em que situações seria possível ser sujeito em uma sociedade que mercantiliza até as emoções? (BRANCO, 1998, p. 29)

São concepções que não apenas comportam visões utópicas, genéricas, abstratas e adaptadas às condições dadas, mas, sobretudo, não consideram o adoecimento como um fenômeno social. Quais os paradigmas que a psicóloga brasileira, ao se intitular uma profissional de saúde, carrega nessa representação? Não podemos esquecer que também estamos tratando de relações de poder, uma vez que a profissão de saúde é considerada de “maior status social”. Status que não se traduz em termos de condições de trabalho e remuneração, pois 52% das psicólogas recebem até cinco salários mínimos mensais no exercício da Psicologia. A pesquisa aponta ainda que 68% das psicólogas com renda do trabalho conseguem sustentar, no máximo, a si próprias, e, em 23% dos casos, a renda não é suficiente para sustentar totalmente a profissional; apenas 14% conseguem com sua renda, sustentar a si e mais duas pessoas (CFP, 2013)

Segundo a pesquisa, as profissionais buscam formação complementar após a graduação: 45% possuem título de especialista e 7%, título de mestre, no entanto, a maior parte (31%) dos títulos é em Psicologia Clínica. Aqui cabem algumas ponderações: podemos interpretar o dado considerando tanto pela marca histórica que caracterizou a profissão, quanto pela lenta marcha dos núcleos de formação para atender às demandas atuais. Podemos citar, por exemplo, que, na Bahia, onde a pesquisadora reside, não há ofertas de cursos de pós-graduação *stricto* ou *lato sensu* na área de Psicologia Escolar e Educacional, uma realidade que acaba levando as profissionais a buscar formação complementar nas áreas clínicas, psicopedagogia ou em Educação e seus desdobramentos (Educação Especial, Gestão Escolar, Educação Infantil etc.).

Nessa mesma direção, não é surpreendente o dado que se refere à orientação teórica, quanto aos autores mais citados como referências pelas profissionais, estão os psicanalistas, dentre os mais referidos, como Freud (o mais citado - 28%), Jung, Lacan, Winnicott e Melanie Klein. Frente à diversidade da Psicologia, é evidente que as profissionais buscam formação básica e complementar para atuação profissional, o que poderia levar a uma ampliação de perspectivas ou a um retrocesso, a depender da abordagem teórico-metodológica adotada, dos currículos e dos projetos político-pedagógicos dos cursos.

É nessa direção que se discute a importância da formação que considere, problematize e evidencie a visão de humano que se adota, bem como a dimensão política que sustenta o fazer e o saber psicológico. Retoma-se, portanto, a centralidade de se pensar a suposta neutralidade da ciência que comparece na formação em Psicologia, no que se refere à

identificação do direcionamento ético-político que permeia a teorização (CFP, 2013), e ampliando a discussão:

Há de se pensar também, na interferência da ideologia que ofusca a identificação dos valores psicossociais que estão sendo espriados na formação teórica e prática do psicólogo. A ausência de uma discussão política, que aprofunde a resposta às questões para que e para quem a Psicologia existe no Brasil, atravessa a formação acadêmica em alguns cursos de graduação oferecidos no país e que podem desembocar em práticas alienadas. (CFP, 2013, p. 15)

Lisboa e Barbosa (2009) fizeram um estudo sobre o perfil dos cursos de graduação em Psicologia no Brasil utilizando informações do Cadastro das Instituições de Ensino Superior do Ministério da Educação. Como resultado, apontaram que dos 396 cursos identificados, em sua totalidade presenciais, grande parte se encontra em instituições universitárias privadas com fins lucrativos, localizadas predominantemente em cidades no interior do País e na Região Sudeste. Em seu perfil, os cursos funcionam, geralmente, em regime parcial, com duração de 10 semestres e com carga horária de 4.000 horas. Revelam ainda que houve um crescimento rápido e desordenado dos cursos de graduação, a partir da década de 1990, fruto das políticas do ensino superior forjadas neste período.

Esse crescimento tem produzido muitas preocupações acerca da qualidade da formação oferecida. Podemos citar o trabalho de Costa e colaboradores (2012) que fez um levantamento acerca da produção científica sobre a formação de psicólogas no Brasil envolvendo 176 publicações sobre a temática entre 1975 e 2012. Discute-se que, dentre as questões proeminentes nas publicações, há uma formação ampla e generalista no curso de graduação, embora haja uma preocupação na relação entre atuação profissional e a formação graduada, considerando contextos específicos de trabalho da psicóloga.

Ramos (2012) evidencia que uma parte relevante dos cursos de Psicologia tem se limitado a oferecer formações com o menor custo possível dentro dos critérios mínimos oficiais de avaliação institucional. Caracterizando como processo de *deformação*, Ramos afirma que não se trata mais de apenas apontar os compromissos da Psicologia com a dominação para “as armadilhas da alienação” (RAMOS, 2012, p. 158), uma vez que a crítica e o esclarecimento podem se tornar impotentes e insuficientes em tempos de cinismo. Para o autor, é necessário “provocar nos cínicos o aparecimento da vergonha política, o que talvez possa ser feito por meio do desvelamento do que há de perverso no gozo que sustentam em uma sociedade de consumo” (p. 162).

Para compreender as questões postas, em diálogo com nosso objeto de estudo, que é o estágio obrigatório, precisamos retomar as mudanças e características que resultaram de um jogo de forças presente na formação em Psicologia, mas que teve importante efeito na construção das Diretrizes Curriculares Nacionais (2004). Segundo Cury e Ferreira Neto (2014), houve mudança do papel dos estágios obrigatórios, outrora vistos como um complemento que “exemplificava” o que foi ensinado, passando-se a concebê-lo a partir de uma relação mais interativa entre teoria e prática, com foco no estágio pela sua possibilidade formativa. Para a discussão que se inicia, faremos uma exposição mais ampla desta temática.

3.2 Estágios obrigatórios em Psicologia: desafios e perspectivas na construção de um projeto de formação

Neste subitem pretendemos discutir o estágio obrigatório, a partir de documentos legais e revisão de literatura, tendo como foco o campo da Psicologia Escolar e Educacional para subsidiar nossa discussão. A Lei 11.788, de 25 de Setembro de 2008, que fundamenta o funcionamento dos estágios estabelece que:

Art. 1º. Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de Educação superior, de Educação profissional, de ensino médio, da Educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de jovens e adultos.(BRASIL, LEI DO ESTÁGIO, 2008).

Ao caracterizar o estágio como ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, a Lei de Estágio apresenta um avanço na compreensão da importância do estágio para a formação, superando a concepção utilitarista, dicotômica e pragmática, diferentemente da anterior, a Lei Federal nº 6.494/77, que definia:

Os estágios devem propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados em conformidade com os currículos, programas e calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, de aperfeiçoamento técnico-cultural-científico e de relacionamento humano” (§ 2º do Artigo 1º) .

Podemos perceber que, segundo essa lei, o estágio ainda é entendido como uma atividade secundária, com a finalidade de treinamento ou aperfeiçoamento ao que foi aprendido em sala de aula. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996) tenha significado um avanço para a Educação, influenciando significativamente a definição das Diretrizes Curriculares no Ensino Superior de maneira geral, no que concerne ao estágio, limita-se apenas nas seguintes definições:

Art. 82. Os sistemas de ensino estabelecerão as normas para realização dos estágios dos alunos regularmente matriculados no ensino médio ou superior em sua jurisdição.

Parágrafo Único. O estágio realizado nas condições deste artigo não estabelecem vínculo empregatício, podendo o estagiário receber bolsa de estágio, estar seguro contra acidentes e ter a cobertura previdenciária prevista na legislação específica.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia promulgada em 2011, os estágios são entendidos como “conjuntos de atividades de formação,

programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas” (Art. 20). Segundo Cury e Ferreira Neto (2014), em análise de documentos que vai desde 1962, com a regulamentação da profissão, até 2004, com a instituição das Diretrizes, é possível perceber a gradual mudança no modo de compreender a função do estágio obrigatório.

O currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), em 1962, fundamentava os estágios na perspectiva de aplicação, fruto de uma época em que, segundo os autores, “tomava os saberes como produção definida, por vezes definitiva, e embasamento suficiente para o desenvolvimento das formas de atuação, entendidas como aplicação dos fundamentos teóricos” (CFE, 1962, p 500). Citam que, a partir de 1983, diversos debates acerca da formação foram mobilizados, protagonizados pelo Conselho Federal de Psicologia, fruto de pesquisas sobre atuação profissional que emergiram nessa época. Os autores referenciam como importante marco a Carta de Serra Negra, elaborada em um evento que envolveu a participação de 98 das 103 instituições de ensino superior do país que ofertavam cursos de Psicologia à época. O tema do encontro tratou dos princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica da psicóloga e como poderiam ser contemplados no currículo e nos estágios, resultando em uma construção coletiva, aprovada em plenária, de sete princípios:

- 1) desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade de vida;
- 2) desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
- 3) desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
- 4) desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- 5) desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sociocultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
- 6) desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
- 7) desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação (CARTA DE SERRA NEGRA, CFP, 1992).

É possível perceber a forte ênfase no compromisso ético de uma formação atenta à realidade social, e que, embora contemple a pluralidade da Psicologia, reconhecendo sua

multiplicidade, não possa estar dissociada da sua base epistemológica e, portanto, das suas raízes históricas, políticas e sociais na produção de conhecimento, que dizem respeito à concepção de homem e de sociedade que subjazem a estas epistemes. Na carta, havia a orientação de que os cursos pudessem oferecer campos de estágio que contemplassem essa pluralidade, mantendo um sistema de acompanhamento e avaliação continuada dos estágios onde eram desenvolvidos. Ainda sobre os estágios, a proposta era de alterações quantitativas e qualitativas, com aumento da carga horária e a possibilidade de alocar em todo o currículo de forma gradativa, de modo a não restringir somente ao final do curso, além de repensar a clínica na centralidade dos currículos, abrangendo outros campos de atuação.

No campo da Psicologia, o processo de construção das Diretrizes sofreu intensos debates com projetos distintos, envolvendo o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) e a Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). Entidades como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), o Conselho Federal de Psicologia (CFP), Conselho Nacional de Estudantes de Psicologia (CONEP) se punham em disputa frente ao projeto que se colocava com a presença de ênfases curriculares e o perfil da formação. Podemos destacar, como importante resultado desse processo de construção, a formação da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), criada em outubro de 1998, como resultado do Fórum Nacional de Formação.

Para tais entidades, os pontos mais polêmicos nesses debates se referiam à abolição de qualquer parâmetro definidor de carga horária mínima, a supressão do ponto que não permitia o estágio supervisionado com mais de 12 alunos e que, apesar de as diretrizes tenderem para a formação diversificada da psicóloga, o artigo 6º sugere que a profissional de Psicologia é exclusivamente da área da saúde (RECHTMAN, 2014 apud ANPEPP, 2001). Polêmica também era a manutenção da formação em três modalidades: formação de psicóloga, com ênfase na profissionalização; bacharel em Psicologia, com ênfase na pesquisa; e licenciatura, com ênfase no ensino. Percebe-se uma separação entre os níveis de atuação, o que compromete a importância da pesquisa como um elemento fundamental para o desenvolvimento da Psicologia como ciência e como profissão, pressuposto que contribuiu para o investimento deficitário das instituições de ensino superior nesse campo, voltados para uma formação tecnicista.

A partir da regulamentação, em 2004, das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia, fruto de intensos debates entre as entidades da categoria, mudanças importantes vieram substituir a concepção de currículo mínimo: a) a conformação

do currículo em um núcleo comum voltado para a capacitação básica dos alunos, e em ênfases curriculares, relacionadas ao aprofundamento em algum domínio da Psicologia, com a exigência mínima de oferta de duas opções para escolha do discente; b) o foco no desenvolvimento de competências agregadas aos conhecimentos; e c) a ampliação da presença do estágio na formação, tanto no núcleo comum quanto nas ênfases (COSTA et. al. 2012).

No bojo dessas mudanças, um debate pertinente se insere quanto a sua natureza, no jogo de forças. De um lado, a flexibilização e adaptação frente às mudanças do mercado e, de outro, a necessidade de repensar uma formação atenta às demandas sociais e comprometida com uma sociedade mais justa, equânime e democrática. Podemos identificar a centralidade na concepção de competências e habilidades (CURY, FERREIRA NETO, 2014; VIEIRA-SANTOS, 2016) a partir da formulação das DCN (2004), especificamente no que se refere aos estágios:

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora, e procuram assegurar a consolidação e a articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis – básico e específico – cada um com sua carga horária própria.

§ 1º O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2º Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3º Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos, 15% (quinze por cento) da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que essas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso. (DCN, 2004, p.16)

As pesquisas apontam que a formação que outrora era centrada na transmissão e reprodução de conteúdo, passou para uma produção de capacidades de atuação em diferentes contextos, tendo como foco o desenvolvimento de competências e habilidades (CURY, FERREIRA NETO, 2014, p. 508):

Reafirma-se sua importância na formação e sua função de integrar competências, habilidades e conhecimentos. Ao serem colocados diante de situações concretas de atuação os estudantes são convocados a uma atividade que não pode ser plenamente atrelada a um conteúdo disciplinar específico. Pelo contrário, nessa situação, eles devem articular conhecimentos, competências e habilidades ao agir no enfrentamento de problemas concretos advindos do seu campo de atuação ou de investigação.

Os autores afirmam que há um avanço nesta concepção no sentido de reconhecer a pluralidade que compõe a Psicologia, problematizando a centralidade das atividades clínicas presente nos estágios. As atividades visavam ao exercício de técnicas e aplicação de instrumentos como atividades principais. Houve uma mudança significativa também no sentido de reconhecer a importância do movimento entre teorias e práticas; no entanto, consideramos ser indispensável discutir de forma mais aprofundada os conceitos de competências e habilidades presentes nesta proposta (CURY, FERREIRA NETO, 2014).

Nesse ponto, interessa-nos discutir o papel dos serviços-escolas, previstos nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia (2004), como condição *sinequa non* dos cursos:

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e as demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

A exigência da instalação dos serviços impetra aos cursos a dupla responsabilidade referente ao estágio: articular o projeto político pedagógico com a experiência profissional e responder às demandas da comunidade onde está inserido na oferta dos serviços psicológicos. Posto isso, é necessário questionar as bases no quais estes serviços funcionam, sua função pedagógica e assistencial, para que seus princípios ético-políticos não sejam um desserviço à comunidade ou quando muito, sequer se tornam assistencialistas, expropriando dos sujeitos atendidos da sua dignidade e dos seus direitos, em nome de uma suposta benesse que, na verdade, tornam os usuários como meros objetos de treinamento dos estudantes.

Uma vez instituída como pré-requisito para o funcionamento dos cursos, a exigência de um serviço-escola implica estas instituições de ensino no atendimento das demandas da comunidade. O Serviço-Escola foi uma nomenclatura adotada em contraposição ao termo Clínica-Escola, a partir do 12º Encontro de Clínicas-Escola do Estado de São Paulo, em 2004, pelo reconhecimento da necessidade de ampliar modos de intervenção para além do modelo clínico tradicional. No entanto, é neste *locus* de atendimento, no qual alguns estágios se

desenvolvem, que é forte a tendência de compreender o Serviço pelo viés “a serviço” do treinamento dos alunos para aplicação dos conhecimentos teóricos adquiridos em sala de aula, como podemos identificar nos trabalhos a seguir:

Os serviços-escolas de Psicologia têm como finalidade atender à necessidade de formação nos cursos de Psicologia, aplicando na prática as técnicas psicológicas aprendidas em sala de aula e desempenham um papel social importante visto que possibilitam atendimento psicológico à população carente.(AMARAL & COLS, 2012, p. 37).

No entanto, é possível perceber uma ampliação e uma problematização dessa concepção, o que vem produzindo movimentos na direção de repensar a função do serviço para a formação e para as demandas que chegam. Estes, por sua vez, têm sido importante referencia para a sociedade na oferta de serviços psicológicos, uma vez que os demais serviços públicos não conseguem absorver tais demandas. Obviamente, pelo número e pela organização dos Serviços-Escolas, as mesmas dificuldades são vivenciadas, estão aquém das necessidades sociais da população. Podemos vislumbrar o crescimento de pesquisas relacionadas aos Serviços-Escolas, como destaca Paparelli e Nogueira-Martins (2007, p. 66):

As clínicas-escola são o ponto de intersecção entre a formação e o exercício profissional. O tema do atendimento em clínicas-escola, em função de sua relevância e representatividade social na área da saúde, é, a partir da década de 1980, muito enfatizado por autores brasileiros, independentemente da filiação teórica, justamente por representar a interface entre o "produtor" do conhecimento científico, a demanda social e o compromisso com a formação; a pressão da realidade social exige ajustes criativos dos agentes formadores que, como acadêmicos, se encontram em situação diferenciada e privilegiada, por se manterem em um esbarrar constante com a população que desses serviços se utiliza, o que mobiliza sua inquietude enquanto pesquisadores, impulsionando-os a refletir sobre os aspectos da realidade que se incorporam às necessidades cotidianas da formação e que não podem ser dela apartadas.

Leal e colaboradores (2005) partilham a experiência construída no atendimento das queixas escolares no serviço-escola, apontando diferentes estratégias que envolvem o atendimento de alunos, educadores e familiares, bem como a realização de eventos e cursos de extensão tanto para a comunidade acadêmica quanto para os demais interessados (profissionais, pesquisadores, etc.). Essas atividades têm contribuído tanto para o desenvolvimento do estágio quanto para produção de novas pesquisas e propostas de encaminhamento das problemáticas vivenciadas na escolarização. Em nosso entendimento, ao carregar a denominação de Escolas/Colégios/Centros de Aplicação, revela seus compromissos

históricos a serviço da formação das psicólogas e que precisam ser problematizados a partir da compreensão sobre sua função social.

A literatura traz duas referências que problematizam a oferta de atendimento no campo da Psicologia Escolar e Educacional que nos ajudam a concebê-lo considerando as necessidades da comunidade atendida e seu entrelaçamento com um projeto de formação de psicólogas atentas a essas demandas. O primeiro, escrito por Leal e colaboradores (2005), discute a necessidade dos serviços-escola estarem assentados no tripé ensino-pesquisa-extensão, sendo o também *locus* de estudo sobre as práticas desenvolvidas e as demandas que se apresentam, incorporando nesta análise a adequação dos serviços às reais necessidades da população, bem como, a organização da instituição no planejamento, acompanhamento e avaliação das estratégias de atendimento.

Importante referência nesse debate é a coletânea que apresenta a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, organizado por Machado, Lerner e Fonseca (2017) que retoma os pressupostos que sustentam as concepções e proposições em Psicologia e Educação dos últimos 40 anos do Serviço. Para além das reflexões provocadas em toda a obra, particularmente o prefácio escrito por Jose Sérgio Fonseca de Carvalho é especialmente mobilizador no sentido de retomar o compromisso indissociável entre ensino-pesquisa-extensão, sobretudo problematizando os serviços universitários como “um apêndice das atividades acadêmicas, muitas vezes, concebidas como um trabalho semi-assistencial e marcado por um vetor único: da universidade para a sociedade” (CARVALHO, 2017, p. 11).

No trabalho desenvolvido a partir das contribuições da Psicologia Escolar e Educacional, houve um deslocamento na compreensão do papel das instituições Universidade e escola, buscando a superação da relação “prestadores de serviço” ou transferência/aplicação de um saber hierarquizado. Trata-se de uma modalidade que se propõe ao comprometimento entre as instituições:

As escolas – e posteriormente outras instituições vinculadas à formação – tornam-se objeto de atendimento e diálogo sistemáticos, cujos resultados são a produção e a disseminação de um conhecimento que compreende os sujeitos da aprendizagem e os responsáveis por seu acolhimento e formação, sendo analisados e assistidos como parte de uma complexa rede social. Por outro lado, suas experiências, dilemas e práticas são objeto de apresentação e reflexão, o que incentiva ambos os pólos da relação – universidade e comunidade – a produzirem conhecimentos e saberes acerca de seus desafios, rompendo o pressuposto do serviço e da extensão como atividades de orientação unilateral, de mera disseminação de técnicas e saberes. (CARVALHO, 2017, p. 11).

Desse modo, afirma o autor, enfatiza-se a necessidade de aliar a qualidade da produção acadêmica com o engajamento social por meio da prática universitária, do contrário, podemos recair no perigo de persistir em uma visão limitante da formação, ao reduzir a experiência à transmissão de conhecimentos e técnicas descontextualizados das condições materiais e históricas como retóricas que não produzem sequer o sentido profissional. Conclui o autor: “Mais do que empobrecedora, essa atuação reduz a vida intelectual aos ditames de uma razão instrumental que, embora seja de grande valia para produzir *objetos*, tem se mostrado inepta para compreender a constituição de *sujeitos*.” (CARVALHO, 2017, p. 12).

Com a discussão que ensejamos a respeito das novas configurações do Ensino superior, bem como de uma presença significativa do mercado dando a direção da formação universitária, seja em instituições públicas ou privadas, o que se pode vislumbrar é uma tendência em colocar o ensino a serviço do capital. Temos, de um lado, uma exigência do mercado de um profissional criativo e flexível, ou seja, que tenha tónus suficiente para adequar-se à dinâmica de trabalho, cada vez mais precarizada, sendo um profissional “multi e autosuficiente”. Iniciativas que, de certa forma, desoneraram a empresa quanto ao salário correspondente à função, sem caracterizar desvio de tarefas, tampouco, desresponsabiliza a instituição de assumir o ônus da formação interna do seu quadro de profissionais. Por outro lado, exige uma instrumentalização, um “saber-fazer” competente tecnicamente, para atender às demandas do mercado (AMÊNDOLA, 2014).

Boschetti (2014) discute que o conceito de competência é polissêmico, no entanto sua entrada no campo educacional, em especial a Educação Profissional, tem como precursor o sociólogo Philippe Perrenoud, que confere sustentação teórica à corrente da Pedagogia das Competências. Com forte influência do toyotismo no campo educacional, está organicamente voltado às exigências de um sistema flexível de produção, esvaziando os conteúdos da formação. As principais características do toyotismo enquanto nova forma de organização capitalista é seu empreendedorismo baseado na produção fluida, flexível e difusa. Isso significa uma apropriação objetiva e subjetiva do trabalhador, adaptado às condições de trabalho por demanda (e não mais por produção) cuja essência está na sua proatividade. Ou seja, vigora a ideologia do autoempreendedorismo, alicerçado sob a prestação de serviços individuais, competente em multitarefas (BOSCHETTI, 2014).

Esta concepção compreende a competência como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles.” (PERRENOUD, 2008, s/p apud BOSCHETTI, 2014, p. 20). Segundo a leitura

do autor, é necessário colocar em sinergia vários recursos cognitivos, dentre os quais, os conhecimentos a serviço de uma ação eficaz. Baseia-se em quatro aspectos:

- as competências não são elas mesmas saberes, *savoir-faire* ou atitudes, mas mobilizam, integram e orquestram tais recursos;
- essa mobilização só é pertinente em uma situação, sendo cada situação singular, mesmo que se possa tratá-la em sintonia com outras já encontradas;
- o exercício da competência passa por operações mentais complexas, subentendidas por esquemas de pensamento que permitem determinar (mais ou menos consciente e rapidamente) e realizar (de modo mais ou menos eficaz) uma ação relativamente adaptada à situação;
- as competências profissionais constroem-se em formação, mas também ao sabor da navegação diária de um professor, de uma situação de trabalho à outra. (PERRENOUD, 2000, p. 15 apud BOSCHETTI, 2014, p. 21).

A perspectiva do autor em relação à Educação Escolar se contrapõe ao modelo tradicional de uma formação conteudista, baseada na transmissão de conhecimento; no entanto, parte de uma visão utilitarista da Educação. Em sua crítica, a escola não prepararia os alunos para usar o conhecimento em seu cotidiano, os quais apenas acumulam e não conseguem mobilizar o que aprenderam em situações reais (PERRENOUD, 2008 apud BOSCHETTI, 2014). Assim, a escola deveria concentrar-se em ensinar os alunos como mobilizar os saberes para as situações complexas, bem como para as mudanças rápidas ocorridas no mundo do trabalho. Desse modo, almeja um trabalhador formado para resolver problemas, ou seja, eventos/imprevistos que fogem ao escopo do mecanicismo das máquinas e que supere o trabalho prescrito. No entanto, o autor não defende qual seria o tipo de competência que se espera do aluno em sua formação, afirmando que esta seria definida pela sociedade, baseada em um conhecimento amplo e atualizado das práticas sociais. Para tal, ele define oito categorias necessárias para identificar os saberes fundamentais para autonomia das pessoas:

- saber identificar, avaliar e valorizar suas possibilidades, seus direitos, seus limites e suas necessidades;
- saber formar e conduzir projetos e desenvolver estratégias, individualmente ou em grupo;
- saber analisar situações, relações e campos de força de forma sistêmica;
- saber cooperar, agir em sinergia, participar de uma atividade coletiva e partilhar liderança;
- saber construir e estimular organizações e sistemas de ação coletiva do tipo democrático;
- saber gerenciar e superar conflitos;
- saber conviver com regras, servir-se delas e elaborá-las;

- saber construir normas negociadas de convivência que superem as diferenças culturais.
(PERRENOUD, 2008, s/p apud BOSCHETTI, 2014, p. 27).

Podemos vislumbrar, a partir dessa categorização e em leituras de Ramos (2002), que a pedagogia das competências tem como finalidade reordenar a compreensão da relação trabalho/Educação com foco nas implicações subjetivas mobilizados com o trabalho, sob a forma de capacidades cognitivas, socioafetivas e psicomotoras.

Embora tenhamos críticas importantes ao modelo de escolarização tradicional, já discutidas neste trabalho, o que vem à tona na contradição desse modelo educacional é a tácita culpabilização individual que está no cerne desta concepção: ora toma o aluno, ora o professor como responsáveis pelo seu desenvolvimento educacional, desconsiderando as condições históricas e materiais que produzem desigualdades neste sistema escolar e social. Há uma clara associação entre Escolarização/Educação e trabalho, passando a exigir desse futuro trabalhador mais conhecimentos, habilidades cognitivas e comportamentais a serviço de uma adaptação à dinâmica do mercado.

A formação, portanto, teria a responsabilidade de treinar esses novos trabalhadores “flexíveis, capazes de resolver problemas novos com rapidez e eficiência, acompanhando as mudanças e educando-se permanentemente” (BOSCHETTI, 2014, p. 39). Assim, a concepção de competência traduz a máxima da qual os trabalhadores não possuem conhecimentos necessários ao trabalho, mas sim comportamentos úteis à empresa. Desse modo, ao associar Educação e mercado de trabalho, estamos lidando com uma questão de ordem política. O trabalho é tomado como categoria mercadológica e não como um princípio formador humano, mas como trabalho alienado. Segundo afirma Amêndola (2014, p. 978).

As universidades, nessa conjuntura, tornam-se uma espécie de empresa capitalista voltada a formar competências operacionais para atender às demandas do mercado, criando, em contrapartida, incompetentes para o exercício da reflexão crítica e da liberdade, portanto, para o exercício da ética.

A relação entre teoria e prática ainda é um desafio a ser pensado na formação, com a forte influência da pedagogia das competências, pois há uma expressiva tendência em compreender os estágios como um “saber em uso”, no qual a teoria se apresenta como fundamento da prática. No contexto atual, com o fortalecimento das instituições privadas, em que a formação, quando muito, tem focado o ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, constatamos um crescimento de modos de ação operativos e pragmáticos, sem discussão

reflexiva e situacional, nos quais os conhecimentos dialogam e problematizam com as realidades (CURY; FERREIRA NETO, 2014).

Assis e Rosado (2012, p. 206) definem que a inserção no estágio obrigatório se constitui como oportunidade formativa para a iniciação profissional, permitindo que a dimensão teórica ganhe a devida importância frente às exigências da atuação. Segundo as autoras, cabe à supervisão ser um instrumento pedagógico a fim de orientar e acompanhar o estudante para “exercitar e qualificar a prática interventiva, possibilitando a elaboração da síntese do processo de ensino-aprendizagem, a formação de uma postura investigativa e de um posicionamento crítico e propositivo frente à realidade social”.

Silva Neto (2014) identificou como importante, na constituição do perfil profissional de supervisoras, a experiência na carreira profissional, ainda que durante a formação, na qual pudesse balizar aspectos da prática na condução da proposta de estágio. A experiência na docência ligada às disciplinas de Psicologia Escolar e Educacional também foi observada como relevante para o papel da supervisora na área, especialmente na construção dos referenciais teóricos que subsidiarão a atividade de estágio, de modo integrado e não dicotômico. No entanto, também se destacaram na sua pesquisa as condições de trabalho da supervisora, como um elemento interveniente na construção do projeto de estágio. Isso envolve, por exemplo, o número de estagiários, o *locus* da atividade, a forma de contratação do serviço de supervisora, a articulação com o campo de estágio, a carga horária de supervisão e de atividades práticas. Professores horistas, por exemplo, possuem menos condições de dedicação para as atividades. Por outro lado, a participação em entidades político-acadêmicas foi destacada como possibilidade de transformação de modos de existência e de construção de atividades significativas.

Analisou-se ainda, a dimensão afetiva e o desenvolvimento das atividades profissionais e suas implicações no processo de formação. Por ser uma atividade que exige mediação e articulação mais engajada na singularização das experiências de estágio, a supervisora necessita de uma aproximação diferenciada nesse processo, o que implica na garantia do cumprimento do número reduzido de alunos por supervisora. Silva, Ribeiro e Marçal (2004) destacam que a supervisão pode ser uma estratégia de não reprodução de modelos hegemônicos, pode propiciar uma reflexão sobre as técnicas e estratégias de cuidado, como espaço de metalinguagem da situação de aprendizagem e desenvolvimento que ocorre na relação entre supervisora e estagiários.

Em sua pesquisa, Silva Neto (2014) concluiu que a atuação das supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional é composta por questões nevrálgicas que dizem respeito à formação e atuação neste campo, como a necessidade de contextualizar a realidade social e cultural, evidenciando seu caráter político, em prol de um projeto de profissão que seja capaz de ampliar as experiências democráticas de resistência.

Desse modo, entendemos que, ao analisar a experiência de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional que trabalham a partir da Perspectiva Crítica, podemos dialogar e com um movimento histórico, dinâmico, plural e multifacetado. Compreender como essas experiências contribuem para o avanço da produção de conhecimento na área é colocar em evidência reflexões sobre a formação e atuação profissional neste campo. É reconhecer o acúmulo de debate produzido e divulgado na literatura, mas também, de uma reflexão daquilo que ainda não foi documentado, que reside na seara das experiências concretas da atuação, nos anseios e desafios enfrentados cotidianamente, na potência desvelada pelo pensar sobre o próprio fazer.

Pimenta e Lima (2006) afirma que o estágio não é a “hora da prática”, mas um espaço de unidade, por possibilitar uma prática fundamentada numa teoria em confronto com a realidade, numa relação dialética que as interrelaciona, recriando-as no cotidiano. Devemos levar em conta que, ao iniciar tal experiência, embora haja um corpo teórico consistente e uma supervisão que acompanha o trabalho do estagiário, a formação, muitas vezes, carrega controvérsias, fruto da diversidade de compreensões sobre os fenômenos complexos da própria humanidade. A diversidade constitutiva da Psicologia é campo de disputa e tensões de projetos de sociedade e de visões de mundo e de projetos conflitantes que exprimem suas contradições. Toda essa bagagem entra com o estagiário na escola.

No escopo da formação, a prática de estágio é uma parte integrante dos cursos de Psicologia, sendo um importante dispositivo de articulação entre teoria e prática. Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação (BRASIL, 2004), o Projeto Político Pedagógico deve contemplar no perfil do egresso, as competências, habilidades e atitudes a serem desenvolvidas no profissional, o que envolve habilitações e ênfases, conteúdos curriculares, organização do curso, os estágios e atividades complementares a serem realizados, o acompanhamento e avaliação do processo. Os cursos precisam oferecer uma formação generalista, porém deve prever ênfases curriculares e atividades acadêmicas, dentre as quais o estágio supervisionado (de 420 horas de duração), compreendendo o desenvolvimento de competências básicas e competências específicas.

Destaco que a Carta de serviço sobre estágios e Serviços-Escola (CFP, 2013, p. 19) orienta que, no caso dos estágios básicos, como figuram atividades de menor complexidade, a exemplo de observações e visitas técnicas, as orientações grupais sejam ministradas para até dez alunas (os) pelo tempo mínimo de duas horas-aula semanais. Para os estágios que incluam atividades de maior complexidade, como coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente, realizar psicoterapia, entre outros, recomenda-se que as supervisões grupais sejam ministradas para até dez alunos, pelo tempo mínimo de quatro horas-aula semanais. Nesse caso, também se indica, como adequado, o número de seis estagiárias (os) por grupo, para quatro horas-aula de supervisão semanal.

O estágio obrigatório é atravessado por diversos fatores, que perpassam o papel do estagiário e da supervisora: a ambivalência entre autonomia e autoridade que comparece na prática supervisionada; a tensão entre expectativa e realidades impõe um processo de reconstrução e ressignificação da proposta de estágio. O compromisso estabelecido no tripé estagiário-supervisora-campo perpassa as condições concretas da atuação, incluindo questões que se relacionam com o projeto de formação, com as condições de trabalho docente, com as adversidades enfrentadas na vida diária escolar e na produção dessas demandas.

Entendemos que o estágio é um espaço-tempo-experiência que possibilita a interlocução entre a teoria e a prática, contribuindo para redimensionar a práxis envolvida na produção de conhecimento e na construção de uma identidade epistemológica, ética e política da profissão. Utilizamos, como referencial sob a perspectiva de estágio, as contribuições de Pimenta e Lima (2006) que, embora tenham se debruçado na leitura sobre a importância do estágio na formação docente, trazem elementos que nos permitem dialogar, de maneira mais ampla, sobre a importância do estágio, sua relação com a formação, seus desafios e perspectivas. Na definição adotada, Pimenta e Lima (2006, p. 06) descrevem o conceito de estágio do qual também nos apropriamos:

Entendemos que o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas. Nesse sentido, o estágio poderá se constituir em atividade de pesquisa.

As autoras acrescentam a essa discussão a análise de que os currículos de formação têm se constituído como um conjunto de disciplinas que, isoladas em si, e pouco contextualizadas com a realidade na qual se deu sua origem, acaba por se desvincular dos

campos de atuação profissional. Desse modo, discutem Pimenta e Lima (2006), os currículos não dialogam com o significado social, cultural, humano da ação profissional, e a suposta contraposição entre teoria e prática se traduz em espaços desiguais de poder na formação, uma vez que, geralmente, se atribui menor importância às experiências formativas da denominada “prática”. Embora reconheçamos que o exercício de qualquer profissão é técnico, entendemos que a técnica aqui é um conjunto de instrumentos e saberes para a prática social. A redução às técnicas, por sua vez, não dá conta nem do conhecimento científico produzido e nem da realidade social, produzindo um distanciamento da vida e do trabalho concreto. Os conteúdos (teorias) quase sempre são pensados como acervos descritivos, metodológicos, tecnicistas, o que gera graves equívocos no processo de formação profissional, como discutem as autoras:

A prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática. Tanto é que freqüentemente os alunos afirmam que “na minha prática a teoria é outra”. Ou ainda, pode se ver em painéis de propaganda, a faculdade tal, onde a “prática não é apenas teoria” ou, ainda, o adágio que se tornou popular de que “quem sabe faz; quem não sabe ensina”. (PIMENTA; LIMA, 2006, p.10).

A atividade profissional, por sua vez, se articula no processo de ressignificação de saberes, ainda que, nem sempre estejam evidenciados os objetivos que orientam as ações no contexto do estágio. Sendo necessário investir na reflexão como parte da experiência, as autoras destacam o papel da teoria:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 10)

A supervisora, cabe a responsabilidade de orientar o estagiário dentro de um projeto de formação e de profissionalização, dialogando com o currículo, com os referenciais teóricos, e, a partir da dimensão pedagógica, construir uma proposta comprometida com o desenvolvimento da comunidade, considerando suas condições de trabalho. O estágio possibilita aos futuros profissionais se apropriar da compreensão da complexidade de práticas institucionais, culturais, históricas e políticas que fazem parte do contexto no qual as ações se desenvolvem: “É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas” (PIMENTA; LIMA, 2006, p. 11).

A formação tem sido esvaziada, enfocando a atuação como uma técnica aprendida, que pode se desconectar da dimensão ética envolvida nas repercussões da sua atuação, recaindo sob o prisma do esvaziamento da formação. A graduação em Psicologia deve garantir formação consistente, a fim de propiciar uma prática profissional emancipadora. Souza (1996), Souza e Silva (2009) e Viegas (2012) discutem como a graduação apresenta muitas contradições, e tem sido apontada por profissionais como insuficiente, e até mesmo, distante da realidade social, ideologicamente comprometida com uma concepção preconceituosa e elitista das demandas da sociedade.

Muitas questões emergem da experiência de estágio, que envolvem não só o seu sentido enquanto prática pedagógica e experiência formativa individual e coletiva, mas também provoca diversos tensionamentos quanto ao papel da universidade, sua relação com a comunidade, sua estruturação, o projeto político-pedagógico do curso de Psicologia e a articulação entre a autoridade e a autonomia presente na relação supervisora-aluno.

Cury e Ferreira Neto (2014) afirmam que enfatizar a prática, adotando as competências e habilidades, por meio de uma perspectiva focada no “como fazer”, pode se configurar um empecilho no avanço da própria profissão, uma vez que a teoria é fundamento, e o enlaçamento entre teoria e prática constitui um “fundamento em movimento”. É partindo dessa concepção que entendemos o estágio como parte de um currículo, e este, por sua vez, é resultante de um projeto ético-político de formação para a área (CFP, 2013).

Assim, o currículo desvela tanto a visão de homem e de sociedade em que se vive, quanto sustenta o fazer cotidiano da formação. E, nessa perspectiva, não estamos tratando o currículo naquilo que diz respeito ao que está documentado, escrito no projeto do curso, mas como um processo educativo, que envolve relações de poder e conflitos materializados, bem como aquilo que se concretiza no dia a dia nas salas de aula e outros espaços formativos, como o campo de estágio.

Dentre os principais entraves nesse processo, há a dificuldade que os estudantes e professores têm em fazer uma análise de conjuntura, e por sua vez, de tomar decisões e intervir em situações de natureza ética e política. Na mesma linha, encontra-se a dificuldade de relacionar as intervenções com as possíveis consequências para o indivíduo e para a sociedade, ou seja, a capacidade de avaliar os efeitos do seu saber/fazer sem superficializar tais análises, o que significaria uma responsabilização e análise crítica do seu papel frente aos desdobramentos decorrentes da sua ação profissional. Há, ainda, o desafio de gerenciar determinadas demandas que lhes chegam, tomar decisões, considerando as relações de poder

que se impõem nas condições de trabalho. A relação entre teoria, prática e pesquisa como partes indissociáveis da formação, constitui outro desafio.(CFP, 2013).

Como estratégias para lidar com esses desafios, a atividade de supervisão de estágio ganha relevo. Silva, Ribeiro e Marçal (2004, p.87) afirmam que a atividade supervisionada:

Não se limita ao ensino de técnicas nem deve incentivar a reprodução de um determinado fazer, mas promover a reflexão sobre as técnicas utilizadas em Psicologia, enfatizando a indissociabilidade entre prática e teoria e auxiliando o estagiário na construção de seu percurso profissional.

Nesse sentido, o estágio em Psicologia deve compreender a atividade profissional como um campo permanente de produção de conhecimento e de repensar os movimentos da própria profissão, constituindo uma práxis dialética para o movimento de uma Perspectiva Crítica. O estágio não é atividade prática, mas atividade teórica instrumentalizadora da práxis profissional, entendida, por sua vez, como atividade de transformação da realidade. O estágio obrigatório assume, portanto, atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade (PIMENTA; LIMA, 2006).

À luz dessas discussões teóricas, a presente Tese de Doutorado enfrentou o desafio de ouvir supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, o que será apresentado a seguir.

4 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO: CAMINHOS METODOLÓGICOS

Entendemos que, para analisar as contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica na formação de psicólogas, o desenho mais adequado seria a partir do método qualitativo. A pesquisa qualitativa, segundo André (1983, p. 66) é uma metodologia adequada para “estudos de constructos importantes como ‘criatividade’ e ‘pensamento crítico’”, pois permite apreender fenômenos complexos, por trabalhar a partir da especificidade dos fenômenos, das particularidades das experiências e, sobretudo, compreender as relações entre os indivíduos, levando em consideração seu contexto e suas ações. Conforme discute Ribeiro (2015), não se trata de uma aplicação mecânica de técnicas, procedimentos e instrumentos procedimentais:

Vale ressaltar que na pesquisa nas ciências humanas e sociais, de uma maneira geral, e em Educação e Psicologia, especificamente, a complexidade é um elemento que merece ser observado, já que são investigados fenômenos humanos que são sociais e históricos. Dessa forma, as dimensões aludidas anteriormente tanto se relacionam ao pesquisador quanto ao seu objeto de estudo. Dentre essas dimensões pode-se mencionar a teórica, a ética, a política, a metodológica, a técnica, a cultural, etc. que compõem os referenciais do pesquisador e as condições da realidade do objeto de investigação e dos sujeitos participantes da pesquisa. (RIBEIRO, 2015, p. 91)

Por ter um caráter interpretacionista, não se pretende atender aos critérios positivistas de cientificidade. A partir dos objetivos citados, a definição do método envolveu também um esforço no sentido de pensar a ética na pesquisa. Destaco como relevante essa discussão, pois geralmente essas questões acabam sendo protocolares no desenvolvimento dos estudos, se resumindo muitas vezes na assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sem que necessariamente o estudo passe pelo Comitê de Ética, prática que está longe de ser tradição na Faculdade de Educação da UFBA, até por não ser obrigatória essa submissão em pesquisas nas ciências sociais e humanas que não estejam no escopo da saúde. Em nosso trabalho essa discussão se tornou presente de forma bastante contundente, principalmente a partir das discussões acerca da recente Resolução sobre ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais do Conselho Nacional de Saúde N 510/2016.

A discussão surge a partir da necessidade de repensar o Sistema dos Conselhos de Ética em Pesquisa (CEP)/Conselho Nacional de Pesquisa (CONEP), especialmente a Plataforma na qual os projetos são avaliados, para além das burocracias que envolvidas na sua

submissão. A necessidade de elaborar uma Resolução específica sobre as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais na área de saúde resulta das críticas aos CEPs, que atendiam ao modelo dos estudos biomédicos, conflitantes com os procedimentos e concepções presentes nos estudos qualitativos. Segundo Viégas, Harayama e Souza (2015), a sua elaboração, no entanto, revelou que o tema é controverso e complexo, e recai na necessidade de pensar na Ética neste campo.

Nosso projeto foi submetido e aprovado segundo parecer n 1.445.150 (Vide Anexo 1), no entanto, entendemos que essa reflexão “não termina com a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com a liberação do pesquisador para a coleta de dados, ou com a entrega do relatório final. Ela é e deve ser constantemente trabalhada pelo pesquisador” (VIÉGAS; HARAYAMA; SOUZA, 2015, p. 2686). Desse modo, entendemos que se trata de um esforço constante e vigilante, para se implicar no processo de construção da pesquisa, reconhecer suas intencionalidades, explicitar suas interpretações, problematizar seus efeitos.

Atentas ao caráter ideológico e político que as pesquisas carregam, temos a preocupação em discutir rigor e qualidade, dentro dos parâmetros de ciência que adotamos. É central, para nós, pensarmos que a reflexão sobre a pesquisa no campo da Psicologia Escolar e Educacional não deve ser tomada como uma exigência burocrática imposta como um capítulo/sessão clichê dos estudos em questão, mas uma reflexão profunda sobre as implicações do pesquisador e da pesquisa. Isso inclui, na perspectiva de André (2001), estarmos atentos aos caminhos, escolhas e conclusões feitas no estudo, entendendo-os como constitutivos e complexos.

André (2001, p.57) nos ajuda a cuidar desse processo da pesquisa a partir dos seguintes elementos: a importância de que a pesquisa seja “devidamente planejada, que os dados sejam coletados mediante procedimentos rigorosos, que a análise seja densa e fundamentada e que o relatório descreva claramente o processo seguido e os resultados alcançados”.

Destaco que o envolvimento no grupo de pesquisa Educação, Política, Indivíduo e Sociedade (EPIS) e com a linha de pesquisa do Programa de Pós Graduação em Educação “Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica”, por meio de reuniões mensais entre os integrantes, têm contribuído para pensar as questões éticas, metodológicas e teóricas envolvidas no estudo. Para André (2001, p. 62) esse é um dos caminhos possíveis para qualificar a construção da pesquisa do ponto de vista do recorte de objeto, procedimento de coleta e interpretação dos dados:

O envolvimento em grupos de pesquisa poderia não só trazer uma rica contribuição para a formação do pesquisador, mas permitir a consolidação de linhas de pesquisa, o que certamente reduziria as temáticas fragmentadas muito comuns e freqüentemente criticadas na área”.

O debate constante e a tarefa coletiva desenvolvida junto ao grupo de pesquisa tornaram-se essenciais para qualificar o trabalho coerente com a Perspectiva Crítica que adotamos. Assim, do ponto de vista da ética, buscamos alinhar nosso projeto à luz do seguinte pressuposto:

Como oriente ético, destaca-se a preocupação com o risco de contribuir com a construção social de estigmas no campo da pesquisa em Educação, aliada ao compromisso de desconstruir estigmas consolidados socialmente (os quais contaram com a mão pesada das pesquisas “científicas” despreocupadas com a questão) (VIÉGAS, HARAYAMA E SOUZA, 2015, p.2685).

A familiarização com o objeto de estudo orientou nosso método, entendemos que é a “colocação do tema e a natureza do problema de investigação que orientam a escolha da metodologia” (RIBEIRO, 2015, p. 91). Assumimos com muita lucidez a subjetividade presente nesta relação como parte do processo de investigação e análise, submetendo-as a diálogos constantes com o referencial teórico e nas reuniões de orientação do trabalho. Orientações feitas de forma individual e coletiva, cuja experiência da orientadora desta tese como pesquisadora e docente são referências na produção em Psicologia Escolar e Educacional contribuindo para esta interlocução.

A escolha metodológica por trabalhar com entrevistas está ancorada na concepção de que a “narrativa é uma possibilidade de criação, organização e manobra de sentidos a partir das experiências vivenciadas: os significados emergem atrelados ao contexto de sua produção” (GOLDSTEIN, 2013, p. 34). Se nossa intenção, com a pesquisa qualitativa, é aprofundar a complexidade e as múltiplas determinações que envolvem o objeto de estudo, a entrevista cumpre a função de “conversão”, denominação de Ecléa Bosi adotada por Goldstein (2013) para representar metaforicamente, as mudanças que a pesquisa pode contemplar¹⁷.

Seja mudando as perguntas iniciais, produzindo novas questões ou mesmo, mobilizando inquietações acadêmicas e pessoais envolvidas na aposta do projeto, o caráter

¹⁷A ideia foi originalmente trabalhada por Bosi (2004), na obra “O Tempo Vivo da Memória: Ensaios de Psicologia Social”. São Paulo: Ateliê Editorial.

exploratório que essa metodologia possui, enquanto técnica deve ser provocada pelo encontro entre os sujeitos (BOSI, 2004 *apud* GOLDSTEIN, 2013). O vínculo de amizade produzido no processo da pesquisa deve ser transformador, não só do roteiro prévio utilizado, mas de todas as formas de significação e leituras sobre o fenômeno estudado, sobre as experiências compartilhadas, como uma troca genuína de conhecimentos e afetos.

Na metodologia qualitativa as informações são acessadas a partir da busca de um quadro teórico bem fundamentado, considerando a subjetividade e a intuição como parte do processo da pesquisa. Por isso, buscamos evidenciar os caminhos trilhados, as questões mobilizadas e as interpretações resultantes da análise em diálogo com a literatura pesquisada.

A partir das características do tema pesquisado, considerando que esta pesquisa não é neutra e nem objetiva, levando em consideração as condições materiais nos quais foram desenvolvidas, apresentamos os participantes da pesquisa, bem como os procedimentos adotados.

4.1 Sobre os participantes

A presente pesquisa assume o desafio de pensar a formação profissional de psicólogas por meio dos estágios, considerando a experiência de supervisoras que atuam neste campo.

Ao definirmos o foco do estudo, a experiência de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional que tem como referência a Perspectiva Crítica, nosso desafio inicial foi eleger os critérios de escolha dos participantes. Buscamos dentro da nossa rede aqueles professores de estágio de quem já tínhamos uma noção do modo como produziam seu papel docente, seus referenciais, suas experiências não apenas como supervisoras, mas como militantes por uma Psicologia Escolar e Educacional crítica e comprometida ética e politicamente com uma Educação justa, democrática e de qualidade.

Nossa escolha foi, portanto, intencional, pois para o desenvolvimento da nossa pesquisa, era fundamental dialogar com supervisoras que tinham respaldo numa experiência de construção de uma atuação referenciada em uma Perspectiva Crítica. O que caracteriza esses participantes é compreender e atuar frente à demanda escolar considerando:

A contextualização da Psicologia e da Educação no interior das suas múltiplas determinações sociais, políticas e econômicas, relevando uma preocupação com o processo histórico acerca do fenômeno humano e educativo e respaldando-se em uma concepção filosófica que permita ir além das explicações imediatamente presentes nos fenômenos estudados, de modo

a criar condições para uma visão científica que não os fragmentem, mas busquem compreendê-los em suas interações; a utilização de autores identificados com o pensamento crítico; a necessidade de explicitação de um compromisso teórico-prático e/ou técnico-político, com a transformação tanto da Psicologia como ciência, quanto da Educação; a explicitação dos pressupostos teórico-metodológicos assumidos pelo autor do texto. (TANAMACHI, 1997, p. 129)

Além de mirar tais critérios, a escolha dos participantes da pesquisa deu-se considerando também as condições materiais para realização das entrevistas, bem como o interesse e disponibilidade em participar. Assim, chegamos ao número de seis professoras-supervisoras de estágio participando da presente pesquisa, todas residentes e atuando fora do estado da Bahia, tanto em instituições públicas como privadas de ensino. O que pode parecer um número reduzido para olhares quantitativistas é visto como significativo no escopo da presente Tese, na medida em que buscamos analisar as experiências partilhadas em profundidade.

São eles: Anabela Costa Almeida e Santos Peretta, docente da Universidade Federal de Uberlândia – MG (pública); César Rota Júnior, docente da Faculdades Integradas Pitágoras em Montes Claros – MG (privada); Fauston Negreiros, docente da Universidade Federal do Piauí – PI (pública); Roseli Fernandes Lins Caldas, docente da Universidade Presbiteriana Mackenzie em São Paulo – SP (privada); Beatriz de Paula Souza, coordenadora do Serviço de Orientação à Queixa da Universidade de São Paulo – SP (pública) e, Amana Mattos, docente da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – RJ (pública).

Fizemos a opção por explicitar a identidade dos participantes, considerando a relevância de suas experiências e as singularidades de suas trajetórias. A manutenção do sigilo não produzia sentido num trabalho que tem como foco justamente as contribuições que estas experiências podem agregar ao estudo, uma vez que na escolha dos participantes sua trajetória na Psicologia Escolar e Educacional e seu trabalho como supervisora de estágio foram elementos de pertinência quanto à construção da criticidade como centralidade. No entanto, essa decisão foi dialogada e autorizada previamente pelos participantes, bem como seu consentimento em todo o processo da pesquisa, através da assinatura do Termo De Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), conforme orienta a Resolução 510/2016, reforçada em trocas de e-mail, conversas por telefone e outras mídias digitais, como Skype e Whatsapp.

Tratando-se de um estudo que envolve os pares, e, sendo as supervisoras escolhidos a partir de uma identificação ética-epistêmica-política, alguns cuidados na realização das entrevistas e na análise do material foram pensados e serão partilhados a seguir.

4.2 Sobre as entrevistas

Inicialmente, fizemos contato com 09 supervisoras de estágio, com os quais propusemos um diálogo inicial, para explicar os objetivos do estudo, método, questões mobilizadoras. Dada à distância física, e devido a limitações materiais, só foi possível realizar a conversa inicial presencialmente com duas supervisoras, sendo que com os outros utilizamos o recurso do Skype.

Após esse primeiro contato com cada possível participante, foi realizada uma análise preliminar das conversas, à luz dos objetivos da pesquisa, ao que definimos aprofundar o diálogo através da realização de entrevista semiestruturada com 06 supervisoras de estágio por considerar as condições dos mesmos para a participação em todas as etapas da pesquisa.

Entendemos que a entrevista semiestruturada é um importante recurso para atender as questões que nos propomos, pois ao possibilitar um discurso mais livre e menos formal, pode favorecer um envolvimento entre a pesquisadora e o/a participante de modo mais denso, sem perder a qualidade e o foco nos objetivos. A literatura a respeito desse método já se encontra bem difundida e respaldada, no entanto, alguns elementos são pertinentes para compreender o modo como se estrutura, seus desafios e potencialidades.

Para tal discussão, trouxe a definição de Triviños (1987, p. 146) que a caracteriza a partir de questionamentos básicos que são apoiados em teorias e hipóteses que se relacionam ao tema da pesquisa. Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos participantes. O foco principal seria colocado pelo pesquisador. Complementa o autor, afirmando que a entrevista semiestruturada “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade”, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

A circunscrição de novas questões momentâneas ao roteiro pode favorecer o aprofundamento ou surgimento de novas questões de forma mais livre, bem como, a abertura para respostas não padronizadas. O roteiro, portanto, ajuda na organização das questões a serem abordadas a partir dos objetivos do estudo e também, contribui no sentido da condução no processo de interação com o participante. A condução desse método carrega alguns desafios, por ser uma situação pouco familiar (com questões formuladas, dentro de um tempo determinado, gravação) que, tentamos minimizar na conversa inicial.

Todas as entrevistas foram realizadas por Skype, em datas e horários previamente agendados, já que não foi possível encontros presenciais pela distância física. Foi interessante por possibilitara interação mediada em recurso de vídeo, embora com suas limitações, pois

depende, por exemplo, de um bom funcionamento da internet, de ambiente com boa acústica e silencioso para ambos os interlocutores, de computadores e câmeras em boas condições, sendo que nem sempre está acessível nos diferentes contextos.

Além da condição já citada, o método exige certo domínio do recurso, o que implicou em previamente experimentarmos o recurso na conversa inicial, antes de proceder a fase da entrevista, um cuidado importante para ajustar possíveis intervenientes durante a pesquisa. De uma maneira geral, foi um recurso bem aproveitado; somente na entrevista de Fauston Negreiros tivemos dificuldades com a internet; assim, a entrevista foi interrompida e retomada em outra data. Embora tenha sido frustrante, pois a conversa estava mobilizadora para entrevistadora e entrevistado, a retomada em outro encontro não produziu prejuízo no material acessado, pois conseguimos retomar o diálogo iniciado anteriormente.

Não seguimos um roteiro fixo, mas os objetivos nos ajudaram a estruturar uma entrevista com um roteiro que não engessava o diálogo. Geralmente, iniciava-se com uma interlocução a respeito da trajetória do participante no campo da Psicologia Escolar e Educacional, até podermos adentrar no diálogo a respeito da sua experiência como supervisora de estágio. Algumas questões também foram norteadoras dos rumos da entrevista, tais como os referenciais teórico-práticos que subsidiam o trabalho desenvolvido; Como compreendem a relação entre teoria e prática no estágio supervisionado; Os maiores desafios que identificam na experiência como supervisoras e para a formação dos alunos no estágio; Quais as condições de trabalho têm sido dadas para o desenvolvimento do projeto de estágio; Como compreendem o papel da pesquisa na formação e na interlocução com a experiência de estágio; Como tem sido o manejo da relação supervisão–estagiário–campo de estágio tendo em vista o compromisso ético-político com as demandas sociais, dentre outras que foram surgindo a partir dessas reflexões.

As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A duração média das entrevistas foi cerca de 2 horas. As transcrições foram submetidas aos participantes, não apenas para conhecimento do que foi produzido, mas como um material vivo e dinâmico, que poderia sofrer alterações, ajuste, revisões por parte dos participantes, caso sentissem a necessidade de produzir mudanças no texto para deixá-lo mais coerente com o sentido que enunciaram durante a entrevista. Considerando que o diálogo é fluido, intenso e dinâmico, essa releitura permitia que os participantes se identificassem com o que produziram, como um processo de reflexão e também como co-construção enriquecedora de possibilidades de compreensões e atualizações.

4.3 Sobre a análise das entrevistas

Por trabalharmos com a experiência como elemento central na pesquisa, é condizente com nosso objetivo, inclusive do ponto de vista ético, que a análise pudesse incorporar a participação ativa dos entrevistados no sentido de elucidar, ressignificar, explicar o sentido que atribuíram nas expressões proferidas em determinados momentos da entrevista. Nesse entrecruzamento, o processo reflexivo foi incorporado ao desenvolvimento da pesquisa, sendo estimulado pelas questões norteadoras num primeiro momento, e depois, na possibilidade de rever-se no texto.

Temos discutido exaustivamente a necessidade, a partir de uma reflexão ética e metodológica, de incluir os participantes em todo o processo de análise. Esse movimento não diz respeito somente à questão ética de comunicá-los e deixá-los bem informados sobre o que será publicado, embora seja fundamental para que possam, a qualquer momento, retirar seu consentimento ou autorizar apenas parcialmente a publicação da sua participação. Além do compromisso ético que diz respeito ao acesso às informações, temos discutido e aprofundado o debate sobre a necessidade de pensar junto com os participantes a análise do material acessado. Isso significa envolvê-los no processo de análise, rediscutindo as questões elencadas e suas possíveis interpretações.

André (1983, p.68) considera que “entre as técnicas usualmente empregadas para testar a ‘validade’ das interpretações feitas sobre informações de natureza qualitativa, destacam-se a credibilidade dos dados por parte dos informantes, a corroboração das inferências por outros juízes e a triangulação”. Esse é um movimento necessário, embora não seja fácil. As pesquisas acadêmicas geralmente se descomprometem com os sujeitos pesquisados após a “coleta de dados”, e quando muito, apenas retornam com um trabalho pronto cujo processo é absolutamente desconhecido pelos participantes. Não é rara a produção de mal estar gerada nas interpretações proferidas que destoam muitas vezes do sentido dado pelo próprio participante sobre o que foi produzido. Embora seja uma iniciativa que pode produzir objeções por parte dos participantes, uma vez que a interpretação abre margem a conflito de valores e concepções, André (1983, p. 69) enfatiza que precisamos cuidar para que este processo seja “menos ameaçador possível”, o que significa, no nosso entendimento, uma escrita respeitosa e sensível ao impacto que produz para este sujeito.

Segundo André (1983, p. 70) essa construção coletiva é “extremamente valiosa não só para testar as propriedades do esquema de análise, mas também para corroborar ou questionar

as interpretações feitas”, e assim conclui no mesmo parágrafo que “o sistema de categorias pode ser completamente revisto, novas categorias podem ser criadas, diferentes tópicos e temas podem ser identificados e explicações alternativas podem ser geradas”.

Entendemos ser ético não apenas incluí-los no processo de construção do material a ser analisado, mas principalmente, fazermos esse esforço vigilante de pensar e repensar o que nossa escrita está produzindo, sobretudo, garantindo ao participante opinar, inferir e/ou descartar parte/ todo o material que foi disponibilizado, respeitando sua autonomia, sua liberdade e sua dignidade.

Assim, em nosso trabalho, todos os participantes puderam acessar a análise e opinar sobre sua construção. Vale ressaltar que isso produziu um feito importante no vínculo com os participantes, minimizou possíveis equívocos de interpretação, e, sobretudo, se pautou numa construção co-participativa. Mais importante do que cuidar de uma escuta sensível, como orienta alguns manuais de metodologia, é cuidar da escrita sensível e seus efeitos¹⁸, funcionando como um fio norteador das análises, proposições, reflexões e da ética na pesquisa em ciências humanas.

Destaco como relevante o *feedback* recebido pelos participantes após a leitura dos textos, no qual enfatizaram que o processo cuidadoso e participativo foi importante na formação de sentido, para a reflexão da sua própria trajetória e para a relação de confiança na construção do trabalho.

Como subsídio metodológico para análise das entrevistas, dialogamos com a Análise de Prosa (ANDRÉ, 1983, p.67), que consiste em:

Uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos. É um meio de levantar questões sobre o conteúdo de um determinado material: o que é que este diz? O que significa? Quais suas mensagens? E isso incluiria naturalmente mensagens intencionais e não-intencionais, explícitas ou implícitas, verbais ou não verbais, alternativas ou contraditórias.

André (1983) propôs nesta modalidade uma forma de investigação do significado dos dados qualitativos onde tópicos e temas vão sendo gerados a partir do exame dos dados e sua contextualização no estudo. Estes tópicos e temas precisam ser vistos, questionados e reformulados, na medida em que a análise se desenvolve, tendo em vista os princípios teóricos e os pressupostos da investigação.

¹⁸Rassaltamos a importância que Machado (2014) vem discutindo e problematizando a partir da sua experiência docente sobre a escrita de relatórios dos estagiários. Contribuições que podem ser aprofundadas na leitura do texto Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicol. cienc. prof.* [online].2014, vol.34, n.3, pp.761-773.ISSN 1414-9893. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703001112013>.

Desse modo, as entrevistas foram analisadas seguindo a contextualização do estudo, organizadas a partir da identificação de informações relevantes, verificando a propriedade das interpretações. À medida que a produção da análise foi se desenvolvendo, também buscamos reformular ou aprimorar a multiplicidade de sentidos disponíveis no material. Buscamos entrelaçar os elementos da entrevista com a análise referenciada na literatura que trabalhamos ao longo do estudo, tendo em vista os objetivos da pesquisa. Para tal, buscamos contemplar a singularidade de cada experiência, e posteriormente, discutir elementos que foram compartilhados como transversais a estas experiências. Entendemos que ambas, tanto as singularidades quanto as experiências coletivizadas fornecem contribuições para a formação de psicólogas em suas práticas institucionais, culturais, históricas e políticas.

As entrevistas possibilitaram a aproximação com os desafios e estratégias adotadas pelas supervisoras entrevistadas, tornando possível à pesquisa compreender, de forma mais delicada, a experiência do estágio supervisionado a partir dos depoimentos. Nosso próximo capítulo apresenta, portanto, a síntese analítica das entrevistas.

5A EXPERIÊNCIA DE SUPERVISORAS E ESTÁGIO OBRIGATÓRIO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA: REFLEXÕES E APONTAMENTOS

A seguir, apresentamos a análise sintética de cada uma das entrevistas realizadas na pesquisa. Optamos por apresentar cada entrevista como singularidade, ao invés de “fatiá-las” em categorias analíticas, considerando o contexto institucional, regional e de atuação de cada uma das profissionais participantes. Também priorizamos a utilização de citações diretas das entrevistas, a fim de que suas falas sejam contempladas na sua inteireza. Vale reiterar que cada uma das análises que se seguem foi entregue à participante entrevistada, a fim de que uma apreciação sobre seu conteúdo fosse realizada. Todas as participantes fizeram a devolutiva da leitura, curiosamente incluindo, de forma espontânea, um breve depoimento sobre a experiência de participação na pesquisa, gesto que nos confortou, no sentido de sinalizar que os cuidados éticos empreendidos ao longo da entrevista e de sua análise alcançaram os objetivos propostos.

5.1 A experiência de Beatriz: As “viagens” de Bia em busca da potencialização dos encontros com a escola pelo estágio

Entrevistamos Beatriz de Paula Souza, alguém que, mais do que supervisora de estágio na área, é precursora e grande referência na construção do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). Com pouco mais de 40 anos, é considerado um centro precursor de produções na perspectiva crítica em Psicologia e Educação. Segundo Carvalho (2017, p. 12, tal Serviço é potente por ofertar “(...) a possibilidade de uma prática universitária que alia qualidade de produção acadêmica e engajamento social; formação inicial e pesquisa; prestação de serviços, reconfiguração de campos epistemológicos e perspectivas de atuação”.

Dentre as várias modalidades de atuação no Serviço de Psicologia Escolar, destaca-se como referência a Orientação à Queixa Escolar, já citada na presente Tese. A partir de 2011, esse serviço passou a integrar o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE, também do Instituto de Psicologia da USP. Sendo, ao mesmo tempo, um espaço de formação em Psicologia Escolar e Educacional e de atendimento à

população, a OQE foi fundada em 1998, propondo-se a construir uma possibilidade de atendimento às queixas escolares de forma coerente com as críticas ao modelo medicalizante.

Como serviço, a OQE se constituiu a partir das demandas para atendimento de crianças e suas famílias que vivenciam dificuldades no processo de escolarização. Na ponta dos atendimentos, estão psicólogos que cursam o Aperfeiçoamento Profissional em OQE, e alunos do curso de graduação em Psicologia na USP, em estágio supervisionado. Todos os atendimentos se dão sob a supervisão de técnicas do Serviço.

Beatriz de Paula Souza é a coordenadora do Serviço de Orientação à Queixa Escolar. Mais conhecida como Bia de Paula, ou, apenas, Bia, a quem vou me referir da forma afetuosa como é chamada por colegas e amigos, é Psicóloga e mestre em Psicologia Escolar. Interessada nas discussões sobre as temáticas sociais, foi ainda na graduação que iniciou sua atividade política mais contundente, quando fez parte do movimento estudantil e Centro Acadêmico, em plena efervescência da retomada democrática da década de 1970. Bia relata que, durante a graduação foi em busca de estudos marxistas que não podiam ser realizados na faculdade, onde havia dificuldade de acesso aos textos, buscou fora da universidade estudar junto com outros colegas. Da formação básica, destaca a experiência de ter sido aluna de Maria Helena Souza Patto, Sylvia Leser de Mello e Ecléa Bosi, importantes referências nacionais da Psicologia.

Formada em 1979, no Instituto de Psicologia da USP, iniciou sua vida profissional em manicômios, já em uma perspectiva que deu corpo à chamada luta antimanicomial, fazendo especialização em Psicologia da saúde pública. Posteriormente, teve a oportunidade de atuar como psicóloga escolar da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, mantendo os dois vínculos empregatícios. Seu interesse pela infância e pela Educação foi crescendo, até que, em 1988, foi selecionada para atuar como psicóloga do Serviço de Psicologia Escolar da USP, atividade que exerce desde 2011 no Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar – LIEPPE. Bia define seu interesse na Educação a partir do enfoque ético-político, e afirma que seu objetivo é *“como construir um mundo melhor, mais justo, uma sociedade mais justa. Sempre trabalhei com gente pobre, meu trabalho sempre foi revolucionário, continuo até hoje, sou teimosa”*.

Possui uma rica experiência de atendimento às demandas escolares, e vem se constituindo uma importante interlocutora na formação acadêmica e política em diversas regiões do país. É uma colaboradora frequente do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, contribuindo com palestras e discussões que subsidiam e disparam discussões, em

eventos nos quais referências para o exercício da profissão são construídas, como aconteceu em Sorocaba e em Ribeirão Preto, em 2018. Foi uma das colaboradoras do blog “Portal do Educador”, um coletivo de educadores que tem como premissa democratizar a produção de conteúdos, experiências e pesquisas científicas que “fomentam uma Educação livre, integral, democrática, inclusiva e ecológica, para o desenvolvimento da autonomia individual e comunitária e para os direitos humanos”¹⁹.

Bia faz parte do Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (GIQE) e do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), espaços que reúnem estudiosos e pesquisadores na área, sendo o primeiro formado por estudantes e profissionais de Psicologia de diferentes inserções institucionais. Bia é também integrante do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, desde a sua fundação, tendo sido uma importante mobilizadora na formação e outros núcleos do Fórum no país. Tem participação expressiva também nas publicações da área, sendo organizadora e autora dos livros “Orientação à Queixa Escolar” (2007), “Saúde e Educação: muito prazer!” (2001), “Medicalização de Crianças e Adolescentes” (2010) e “Histórias de Educação: viagens e ‘viagens’”(2017), além de vários capítulos de livros, artigos, revistas e entrevistas que abordam o tema da queixa escolar, Psicologia Escolar e Educacional, medicalização etc. Em Salvador, por exemplo, já esteve algumas vezes, oferecendo minicursos e participando de eventos, nos quais pode compartilhar as experiências e reflexões.

A Orientação à Queixa Escolar tem se destacado como uma das suas principais atividades, mas não a única. A proposta é definida como uma interface entre a clínica e a Psicologia institucional, e o que se busca, a partir das singularidades dos sujeitos atendidos, é “como os aspectos coletivos são apropriados, reproduzidos ou transformados pelos indivíduos que dão existência a coletividades e nelas imprimem suas marcas” (SOUZA, 2017, p. 186). Reforça ainda que não se deve perder de vista a luta pela transformação do modelo de ensino predominante. Em sua perspectiva, a organização e o funcionamento escolar têm sido produtores de sofrimento, está assentado num padrão homogeneizante e anacrônico que vem despotencializando o desejo, a criatividade e a aprendizagem. Essa experiência deu origem ao livro Orientação à Queixa Escolar, publicado em 2007.

Em entrevista inicial concedida para a presente pesquisa, Bia compartilhou conosco que a OQE vem contribuindo com a formação também de outras psicólogas que atuam em contextos não escolares, mas têm como foco a Educação ou recebem demandas escolares e

¹⁹ Disponível em <http://www.portaldoeducador.org/quem-somos>, acessado em 29 de Outubro de 2018

educacionais, como é o caso, por exemplo, de equipamentos da assistência social e unidades básicas de saúde etc. A participação de Beatriz de Paula Souza nesta pesquisa se deve, sobretudo, ao fato de que o trabalho da OQE tem inspirado profissionais e docentes em todo país e em diversas áreas da Psicologia. É citado como uma referência em serviços de estágio na Universidade Federal de Uberlândia e na Universidade Paulista, de atendimento público em Saúde Mental, bem como por profissionais na Unidade Básica de Saúde do Butantã de São Paulo e na de Cabreúva e em ONGs, como o Espaço D.I.A. no bairro paulistano do Jaraguá (SOUZA, 2017).

Sua importância também foi notada na dissertação de mestrado de Almeida (2015), sobre a Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia, a qual apontou que a obra tem servido como uma referência teórica e inspirado modalidades de atendimento desenvolvidas nesses cursos. Também foi citada na pesquisa de Souza (2010) sobre atuação do psicólogo na rede pública de Educação no Estado de São Paulo, indicando que a OQE tem sido referenciada como um dos trabalhos de base do psicólogo nesse campo.

Sua relevância vem produzindo também preocupações, uma vez que a menção sobre a adoção da referida proposta de atuação nem sempre está alicerçada com consistência teórico-metodológica ao trabalho desenvolvido pelo Serviço de OQE. Dessa maneira, ao convidar Beatriz para participar desta pesquisa, buscamos compreender as bases que sustentam a proposta, que vem inspirando projetos de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, de modo a compreender concepções e práticas que o ancoram a partir da sua experiência.

Dona de uma escrita didática e poética, Bia é sempre preocupada em se fazer entender naquilo que escreve e nos diálogos a que se propõe. Por algumas vezes para, repensa, analisa o que falar, e por outras, quando sua fala é mais espontânea, retoma as frases para não deixar possíveis interpretações equivocadas. Sua escrita revela o gosto por textos literários e acadêmicos, sendo também um instrumento de muita expressividade da participante. Seus escritos em contos e histórias revelam a sensibilidade e a destreza com que compartilha sentimentos e pensamentos, como é o caso do seu recente livro “Histórias de Educação: viagens e “viagens” (2017), no qual traz narrativas e imagens que, de forma breve, nos faz mergulhar em suas experiências e nos tocam em “viagens” com muitos significados., dentre os quais, um conto que especialmente me tocou “Cleide e Cleusa: mulheres no espelho”.

Nosso primeiro encontro para falar sobre a pesquisa se iniciou com “O menino e o mar”, um conto que gentilmente compartilhou comigo e, enquanto eu lia, ela observava os

efeitos do texto em minha expressão. Rimos um pouco, falamos sobre a vida, sobre trabalho, uma coisa em outra.

Uma das principais características do trabalho de Bia, atualmente, é a militância por uma Educação mais conectada com a natureza. Sua linha de pensamento parte do pressuposto que é importante explorar os espaços para além dos muros da escola, e, sobretudo, ocupar espaços lúdicos, de exploração e aprendizagem em espaços verdes e livres. No meio urbano, esse tipo de experiência tem sido cada vez mais difícil, o que carrega em si também a defesa e ocupação de espaços públicos e de recursos naturais que estão ficando escassos, bem como a possibilidade de ampliar as experiências educativas e lúdicas.

Sinalizamos que o debate é complexo, o que não significa recair em soluções simplistas/reducionistas para os problemas educacionais e nem de demonizar as demais experiências que se utilizam de tecnologias e recursos produzidos na contemporaneidade, como é o caso dos jogos, da internet e dos métodos digitais. Em linhas gerais, o “desconfinamento”, o direito à cidade, bem como a pauta da ocupação e preservação de espaços livres e naturais são debates políticos necessários, uma vez que a infância tem sido cada vez mais privada da apropriação de espaços naturais e também urbanos de construção e vivência da cidadania.

Por outro lado, crianças que possuem uma maior experiência com os recursos naturais, como no caso de comunidades rurais, quilombolas, indígenas, ribeirinhas etc., vivenciam dificuldades semelhantes e até mesmo cronificadas em relação à infância, à Educação e à escolarização. Mas sua militância traz à tona um debate que não é novo, da disciplinarização e docilização de corpos na escola, da necessidade das experiências que despertem o interesse, a criatividade e a potência dos alunos, como também do respeito à infância, que tem como uma das principais molas propulsoras do desenvolvimento a ludicidade e a afetividade.

Quando a convidei para participar da pesquisa, Bia tinha retomado projetos que, por muita tristeza e decepção com as políticas recentes instauradas na Universidade, tinha decidido encerrar. Anunciara, há alguns meses, a decisão de se aposentar e não oferecer mais o curso de aperfeiçoamento em OQE. Quando conversamos, porém, ela tinha reconhecido que sua saída naquele momento poderia ser um prejuízo para o que se construiu e segue sendo construído nesse trabalho. Desde então, após muita reflexão e diálogo com colegas e companheiros, retomou as atividades com novos projetos, dentre esses, a criação de um Portal e canal no Youtube, com farto material produzido ao longo da existência da OQE no IPUSP,

com textos, PowerPoints, vídeos, materiais de trabalho e um banco de dados sobre a demanda da OQE, que está em produção.

Bia nos revelou também que tem investido agora nesse projeto de organizar e disponibilizar o conhecimento produzido ao longo desses 20 anos de experiência da OQE. A sua intenção é construir um repositório de conhecimentos e instrumentos que possa servir de referência para formação e pesquisa na área, uma preocupação em poder disseminar o conhecimento acumulado, de forma mais democrática, bem como tentar constituir subsídios que possam, por um lado, orientar políticas educacionais, por outro, minimamente garantir que os princípios da OQE sejam preservados e possam também avançar no sentido de uma atuação da Psicologia comprometida com a Educação de qualidade para todas as pessoas. Então, quando nos encontramos, me deparei com uma mulher com muita vitalidade, mas ferida pelos constantes golpes à Educação, ao trabalho docente, à formação.

Assim, ela alterna, ora traz um entusiasmo e alegria de quem busca manter acesa a chama da esperança e da potência da Educação, ora o cansaço e a desmotivação de quem luta pela Educação há mais de vinte anos - sentimentos semelhantes aos encontrados em outros militantes e profissionais que estão nesta labuta. Comenta, entristecida, as mudanças recentes que vêm impactando seu trabalho na universidade que, em nome da burocracia, está dificultando a autonomia dos que nela trabalham. Mas uma das características principais de Bia é não esmorecer, estar ativa e disposta a contribuir com a Educação, e foi nesse espírito que sua participação na pesquisa foi marcada.

Do ponto de vista da organização do trabalho de Bia: na graduação, ela ainda supervisiona uma disciplina eletiva, ofertada aos alunos do terceiro ano de graduação em Psicologia, que é uma prática de atendimento em queixa escolar e uma atividade prática da disciplina obrigatória Psicologia e Educação, que se propõe a visitar experiências educacionais mas não tem como objetivo intervir de forma planejada no campo. Nessa disciplina são discutidos textos na linha da Psicologia Escolar e formados grupos que elegem tema de interesse os quais são discutidos ao longo de oito encontros e que também subsidiam a visita na escola:

Geralmente, eles formam grupos a partir de interesses comuns, e aí, vamos discutindo, preparando. Vamos tentando clarear com eles o que querem buscar, que pergunta eles querem responder. Buscamos oferecer, dar algumas indicações bibliográficas, e eles mesmos pesquisam também. E aí, com isso tudo, eles ainda têm a atividade de campo, o que implica aprender a entrar em contato com a instituição. Não é fácil porque eles precisam pensar e planejar como pedir licença, saber o que falar, o que pedir nas

instituições. A partir da visita, eles trazem para o grupo o que encontraram, viveram e pensaram, para gente ir discutindo Psicologia escolar, a partir desse contato vivo, direto.

Essa pode ser uma oportunidade formativa interessante e está presente em muitos currículos das instituições de ensino. Para a maioria dos alunos que não faz opção pelo estágio em Psicologia Escolar e Educacional, talvez seja a única experiência supervisionada da formação neste campo. Embora pontual, não deve ser desprezada em sua importância. Pode contribuir tanto para formação como pesquisador quanto para o estágio ou atividade profissional futura. Pensar perguntas não é uma tarefa simples. É a partir dos primeiros questionamentos, dos temas de interesse, que se pode exercitar a criticidade ou a repetição de discursos já cristalizados. Perguntas podem conter, no mínimo, uma linha de pensamento explicativa, quando não, podem servir apenas para reafirmar concepções sobre a escola, tal qual a literatura discute, sobre o poder do discurso científico em produzir estigmas e preconceitos. Essa é uma tarefa complexa e necessária da formação com base crítica, mais do que dar respostas e subsídios teóricos, é fundamental produzir questionamentos, adensar o exercício científico e criativo de pensar “porque isso é uma questão que deve ser investigada?”, e quais os pressupostos que estão latentes nestas perguntas.

É na supervisão da Orientação à Queixa Escolar que Bia destaca importantes avanços no entendimento e atendimento a essa demanda, sobretudo, no que se refere ao trabalho institucional. Ela explica como tem se estruturado a articulação com a escola, que, embora também seja feita através de contatos mais breves, precisa ser muito bem cuidada para corresponder à importância devida na rede de relações produtora dessa demanda de atendimento da qual emerge a queixa. Como o atendimento à queixa é feito a partir do acompanhamento do aluno na OQE, os profissionais mantêm mais facilmente a articulação com a criança e com a família de forma mais sistemática, enquanto na escola, é feita uma visita em praticamente todos os casos, mais de uma vez, em casos específicos, sempre precedida de contato por escrito e telefônico, como explica:

A visita tem que ser muito bem cuidada para ser realmente mobilizadora e para que possa promover um movimento que contribua para o desenvolvimento de todos, para o aprendizado de todos e para a felicidade. Então, a gente tem desenvolvido conhecimentos no sentido de como se aproximar e como cuidar para que o encontro com os educadores seja realmente um encontro, né? Porque, você sabe que é muito comum não ser um encontro, ser um confronto ou desencontro. A gente sabe que os educadores estão muito machucados, ressentidos, estão muito bravos, prevenidos, defendidos. E sabemos que não é uma questão pessoal e nem que ninguém nasceu assim e que essa postura é relativamente comum. Ela é

produzida por anos de desqualificação, de agressões cotidianas, tem a ver com funcionamentos institucionais, não é uma questão individual.

Bia, com a experiência da OQE, vem traçando uma linha de privilegiar as potências de todos os envolvidos na rede e suas relações. Entender a importância do trabalho institucional é pilar na concepção da perspectiva crítica; ainda que não seja possível um trabalho mais aprofundado na instituição, pelo perfil do atendimento na OQE, não significa que este não prescindia do primeiro. O atendimento clínico se faz necessário em muitos casos em que a despotencialização se cronifica, levando a/o estudante a intenso sofrimento e comprometimento da trajetória escolar, ou quando não é possível um trabalho institucional. Não se defende esse modelo como o ideal e único de trabalho do psicólogo escolar e educacional, no entanto, é necessário, em alguns casos. Ainda que possa ser realizado em contexto fora da escola, a importância do trabalho institucional não é menosprezada na configuração dessa rede, principalmente porque é o que ocorre na escola que produz a demanda. E, reconhecendo tal importância, na supervisão, busca-se cuidar desse encontro, como afirma a participante:

É um grande pilar da orientação à queixa escolar olhar privilegiadamente para os aspectos vitais, identificar e fortalecer as potências de todos os participantes dessa rede que está produzindo esse encaminhamento, sofrimentos, adoecimentos, despotencializações, deficiências. Isso é um aspecto muito importante, particularmente no âmbito escolar, em que a gente sabe que os nossos colegas estão especialmente despotencializados. (...) A gente envia um questionário pra escola preparando esse encontro, busca identificar as potências dessa escola. E busca, em geral, ao longo desse encontro trazer esses elementos, mostrar que a gente reconhece esses elementos, que os identifica. Isso favorece que esse bom encontro possa acontecer.

Esse cuidado com o encontro, seja na visita à escola ou nos poucos casos em que este não é possível, o contato por outros meios é um exercício de não recair no lugar do especialista que deslegitima o trabalho do professor. A busca desse bom encontro é uma atenção para os efeitos da intervenção psicológica, ao configurar como mais uma força nessa rede, em um campo de relações que historicamente se instituiu numa postura hierarquizada e autoritária de profissionais da Psicologia em relação ao trabalho do professor e à aprendizagem da criança. Por isso, Bia enfatiza que, na supervisão, orienta o estudante no sentido da atuação conquistar a horizontalidade e respeito ao trabalho do professor. Para isso, é fundamental reconhecer que o trabalho na OQE se vale de condições muito diferentes do contexto escolar. Por isso, é sempre necessário ter como princípio a integralidade dos saberes,

tanto do ponto de vista teórico, quanto do que é produzido no encontro com a criança e sua família:

Outro manejo importante é a gente buscar realmente uma integração horizontal de saberes, ou seja, uma postura de respeito pelo professor, escutar um profissional que tem outro percurso, trabalha com outra situação e, portanto, ele tem ocasiões, oportunidade de perceber, de experimentar elementos que nós não temos e vice-versa. Isso é muito importante, porque é muito fácil a gente entrar numa relação de competição e de desprezo pelo professor, porque há tanta barbaridade acontecendo, tantas violências dentro das escolas partindo dos educadores, que é muito fácil a gente ficar com raiva do educador. A gente precisa se colocar no lugar dele, pensar o que é que estar com uma classe, provavelmente muito solitário para lidar com tudo, em um ambiente que muitas vezes é hostil, tanto por parte dos colegas, quanto muitas vezes, dos alunos, ganhando pouco, enfim. É uma condição totalmente diferente do que a gente tem aqui. A gente está com a criança ou o adolescente uma vez por semana, durante uma horinha. Os professores têm a grade curricular, têm um programa para cumprir, vão ser cobrados por aquilo. Trabalhamos com os princípios da OQE; um deles é construir uma relação de confiança, de aposta, basicamente prazerosa, amorosa, que favorece o desenvolvimento e os objetivos que a gente tem. Então, a gente deixa claro que respeita o professor dentro do lugar dele, que ele tem um trabalho muito diferente do nosso, mas o nosso trabalho nos permite também fazer experimentações, abrir espaços pra se revelarem aspectos da criança, da família, que nas condições que o professor trabalha não tem tantas possibilidades de aparecer. E, portanto, a gente vai para integrar trabalhos de forma mais articulada e, com isso, favorecer todo mundo e nós, inclusive. A gente como psicólogo também se implica nesse momento. Estamos fazendo parte dessa rede. Então essa postura é fundamental para conquistar um bom encontro com o professor.

Guiados por esse princípio, o trabalho realizado pela equipe procura produzir efeito também institucional, já que a história de uma criança revela funcionamentos estruturais como parte do fio da meada. O trabalho iniciado com a criança e sua família não se encerra em si, por isso é tão importante buscar essa articulação com a escola. Uma tarefa difícil e necessária, pois sabemos que a escola possui muitos mecanismos adoecedores e violentos, produzidos e reproduzidos em seu interior, que traz como protagonista a relação entre professor e aluno. Facilmente podemos recair no lugar de quem faz uma aliança com a criança, objeto direto da nossa intervenção, principalmente ao conhecer histórias difíceis e trajetórias atravessadas por discriminação, exclusão, racismo, desigualdade e negação.

Se partimos do pressuposto que o objetivo da intervenção é produzir efeitos para além dessa história individual, uma vez que tal história também é coletiva, a importância do diálogo com a escola é uma estratégia basilar. Questões que não estão dadas, são construídas a partir da supervisão, uma vez que se trata de uma formação teórico-prática, de uma postura

ético-política como já discutimos. E é por isso que, para Bia, a proposta interventiva na escola por estudantes de Psicologia só deve ser possibilitada considerando alguns pressupostos, que vão desde a fundamentação teórica consistente e crítica, até o desejo de atuar neste campo. No entanto, enfatiza que, como atividade supervisionada, garantir condições de trabalho mínimas para o acompanhamento desse aspecto da formação é primordial:

Tem toda uma preparação que é anterior, o modo de pensar tem que ser desconstruído antes de pôr o estudante no contato com pessoas que vão afetá-las. Discussões “complexizando” têm que acontecer antes de ir a campo. (...) Então as discussões que complexificam a culpa do professor, o lugar do professor, o lugar da escola na produção do fracasso e do sofrimento, têm que acontecer minimamente antes. Claro, nunca tem preparo total. E aí essa formação vai se completando, a gente sabe que tem muita coisa que só faz sentido quando o cara está lá e aí “ah, agora estou entendendo aquilo lá que você falou”. Garantias não existem, mas tem uma série de cuidados que a gente já sabe que precisa ter e me deixa muito aflita perceber que existem desastres anunciados acontecendo. A gente sabe que a intervenção em campo precisa ter cuidada, ser supervisionada. Tem faculdade em que os professores têm que botar 40 alunos em campo e não tem condições de supervisionar 40. Eu acho uma falta de responsabilidade com os estudantes e com os ambientes que eles então fazendo intervenção. Condições de trabalho pra se trabalhar com formação de aluno precisam estar minimamente garantidas. Mandar todo mundo fazer trabalho interventivo na escola como algo obrigatório, é estar fechando esse campo.

Esta reflexão que Bia traz nos remonta à dupla responsabilidade que as instituições de ensino assumem junto ao aluno e à comunidade. Tem sido delegado ao professor o papel de mediador e responsável por ambas as frentes de trabalho, sem condições razoáveis para que possa desempenhar estas funções. Os estágios, muitas vezes, acabam acontecendo de forma compulsória, sem o devido planejamento, acompanhamento e avaliação, cumprindo apenas um requisito formal para obtenção do diploma. Se já vivemos uma tendência ao esvaziamento do conteúdo em detrimento do discurso do desenvolvimento de habilidades e competências, o campo da atividade prática, por sua vez, responde à lógica produtivista de mercado, num rolo compressor de uma formação de/para a massa. As críticas que Bia elucida em nosso diálogo são sobre esse modelo de ensino universitário que não tem como projeto uma formação integral comprometida, tanto com a Educação quanto com a responsabilidade frente às pessoas e instituições com as quais o trabalho é realizado, reconhecendo a necessária formação para além dos muros da universidade:

Dá para pensar em cada momento e em cada condição de trabalho o que é que dá ou não pra fazer. Essas idas a campo com tarefas mais e menos complexas, de acordo com o que a gente percebe que é a possibilidade dos

estudantes a cada momento, é alguma coisa para se ter em mente. Então, eu acho que, desde o primeiro ano, os estudantes precisavam estar indo a campo. Uma das coisas que eu estou cada vez mais convencida é que o contato com as escolas, sejam do nível que forem, inclusive no nível universitário, têm que acontecer em diferentes lugares, ela não pode se reduzir ao prédio da faculdade. Isso não é formação decente, então, desde o começo, eu acho que é uma formação que tem que explodir os muros da faculdade, as paredes da faculdade. Pensar em cada momento o que é possível fazer, com responsabilidade com o campo. Mas, desde o primeiro ano, já por os estudantes pra fazer uma observação ali, colher uma informação lá, tarefas possíveis para cada momento da constituição deste novo psicólogo e sempre tendo muito em mente a questão do desejo e do sentido.

Nesse momento da entrevista, aproveitei a oportunidade para questioná-la sobre como tem compreendido a relação teoria e prática, considerando sua experiência no curso de aperfeiçoamento e no estágio da OQE e na prática da disciplina Psicologia e Educação. Nosso interesse é compreender também a integração desses saberes, já que a proposta da última disciplina prevê um momento teórico e outro da experiência prática, que Bia supervisiona, sendo necessário articular estes conhecimentos. No caso desta disciplina, como a proposta é que os grupos formulem uma questão para investigação, o suporte teórico, além do que é visto em sala de aula, fica a cargo do trabalho de pesquisa que pressupõe o trabalho prático. Desse modo, a supervisão ajuda a traçar os rumos do projeto, mas com muita autonomia dos alunos nessa construção, discutindo nos encontros o aprofundamento teórico com leituras complementares sobre as temáticas escolhidas. Nessa experiência, ela ressalta como tem sido um trabalho na linha das comunidades de aprendizagem²⁰:

Alunos também são parte ativa na construção de conhecimentos, nessa parte prática eles investigam questões que nunca me passaram pela cabeça, eles sabem de coisas que eu nem sabia que existiam, eles trazem para cá aspectos ou fenômenos absolutamente novos para mim. (...) Eu tenho uma função diferenciada, não abro mão da minha função. Eu coordeno, contribuo com muita prática, com muita leitura, acho que tenho uma contribuição diferenciada. Ajudo a fazerem um projeto bem construído, ajudo a fazerem as trocas de experiências e reflexões, mas o trabalho está muito na mão deles, a gente faz juntos. Isso é tudo que eu acredito em Educação, dá espaço pra potência dos estudantes, é na contramão radical da Educação bancária. Eles vão buscar, eles procuram a bibliografia, procuram o tema, e a gente vai junto, construindo o percurso naquele semestre letivo, naquela atividade e eles estão absolutamente ativos nesse processo.

No caso do estágio em Orientação à Queixa Escolar, como se trata de uma disciplina eletiva, não há aulas sistematizadas e orientadas por Bia, mas há temas que vão surgindo ao

²⁰ Para aprofundamento da leitura, sugerimos

longo do trabalho, ao que ela vai indicando bibliografias que possam ser consultadas. No entanto, como nos encontros acabam se debruçando na discussão dos atendimentos, pela diversidade e complexidade do que se vive na prática, ela afirma que não há muito tempo para discussão teórica e que sente falta de ter esse momento também com os alunos, ainda que saiba que os alunos não ficam desassistidos, já que eles têm na disciplina obrigatória o ensino teórico realizado pela professora Marilene Proença Rebello de Souza.

Algo que facilita uma integração entre a teoria e a prática é a articulação desenvolvida entre Bia e Marilene que, desde a década de 1980, fazem muitas trocas e atuações conjuntas e têm uma grande afinidade política, afetiva e teórica. Por outro lado, no curso de aperfeiçoamento, Bia consegue contemplar tanto a discussão dos atendimentos quanto a parte teórica. No curso, são desenvolvidos estudos sistemáticos e conta-se com a participação de pesquisadores e convidados externos, que, com experiências diversas, permitem enriquecer o conhecimento produzido. Estas são oportunidades nas quais Bia encontra ricas possibilidades de continuar estudando e aprimorando suas referências teórico-vivenciais.

Em termos de referências teóricas, Bia tem a multirreferencialidade como base de seu trabalho, pois entende que o contexto possui grande complexidade, de forma que apenas uma perspectiva teórica não dá conta da leitura dos fenômenos sociais e singulares que se expressam na conjuntura. A complexidade do real, explica, precisa de uma leitura coerente, porém diversa, pois segundo compreende, nenhum teórico e nenhuma teoria é suficiente para explicar todas as dimensões envolvidas em uma determinada experiência. A própria Psicologia não é um campo de conhecimento neutro ou independente de outras áreas, ela surge e dialoga com outros campos diversos, como a sociologia, a filosofia, a antropologia etc. Desse modo, Bia entende, inclusive citando os trabalhos de Vigotski como importante interlocutor, que é necessário compreender as bases epistemológicas e filosóficas dos estudos, sua historicidade, suas contribuições, para, inclusive, poder fazer as críticas necessárias para o conhecimento avançar.

Desse modo, Bia afirma que trabalha na linha de “roubar conceitos”, em que os aportes podem contribuir para a compreensão e intervenção no real, sem abrir mão de buscar coerência no uso desses conhecimentos. Porém, entende que restringir-se aos autores de uma única linha ocasionaria empobrecimento da leitura sobre esses fenômenos e, conseqüentemente, da prática. Bem-humorada, ela diz que deve haver incongruências, contradições e diz que não é uma pessoa de construção de teorias, mas que talvez, buscando convergências, estaria criando algo muito próprio, enquanto referência de trabalho. Dentre os

autores que considera importantes no seu trabalho, cita Winnicott, Marx, Vigotski, Foucault, Piaget, Emília Ferreiro, e traz provocações sobre a fragmentação de saberes e o antagonismo de linhas teóricas diferentes que, na necessidade de se constituir em sua base epistemológica, desconsideram conhecimentos já produzidos e acabam por ser empobrecedores.

Bia traz uma questão fundamental na constituição da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Um dos grandes desafios que temos no campo acadêmico, principalmente quem produz intervenções e atua mais na experiência prática, se encontra na necessidade de considerar a diversidade e complexidade dos fenômenos que exige um olhar multirreferencial. No entanto, o desafio posto é como sustentar a coerência interna, sem fazer uma colcha de retalhos de paradigmas, mantendo como princípio a dialogicidade, sem que o ecletismo signifique uma descaracterização dos seus fundamentos.

Não há conhecimento neutro e toda teoria está ancorada em seus paradigmas. Embora haja o reconhecimento de que nenhuma teoria é suficiente para explicar a complexidade dos fenômenos sociais, em tempos de fragmentação de saberes e formações pouco aprofundadas, não é raro que encontremos estudos, pesquisas e intervenções que, ao sabor da suposta dialética, na verdade se apropriam de partes de constructos teóricos, que se aproximam mais de um conhecimento do senso comum do que de uma proposta inovadora e crítica de interlocução entre os autores e teorias.

Teorias, explicações e métodos que constituem um paradigma epistemológico são fomentados dentro de uma determinada tradição científica e filosófica, e são construídos a partir de uma visão de mundo. Os modelos explicativos são tecidos em uma conjuntura histórica, política e social, e em determinadas circunstâncias, são inconciliáveis. Sua gênese compõe um conjunto de pressupostos que caracterizam esse modelo explicativo, por isso, não dá para fazer adesão a um conceito sem dialogar com sua base epistemológica porque, inclusive, este paradigma orienta o avanço da teoria e fornece subsídios para a prática.

Por fim, a entrevista com Bia nos desafia a pensar o estágio como uma possibilidade tanto formativa teórico-prática dos estudantes, quanto nas suas contribuições para o avanço do conhecimento. Sendo uma importante referência a partir da experiência na Orientação à Queixa Escolar, a participante colabora e nos desafia a pensar sobre o compromisso que, então, assumimos, considerando a diversidade teórica pluralizada e constitutiva da própria Psicologia, e das diversas contribuições de diferentes correntes e abordagens para a Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Entendemos que tal compromisso envolve tanto a necessidade da dialogicidade de diferentes autores e teorias na leitura da complexidade dos

fenômenos educativos e sociais, quanto à necessidade de compreender as bases epistemológicas e filosóficas das teorias com as quais trabalhamos sem perder de vista suas raízes históricas e ideológicas.

5.2 A experiência de Roseli: O estágio como construção de parceria e sensibilização para uma formação ética, técnica e política

Roseli Caldas possui larga experiência no campo educacional. Sua maturidade, delicadeza e sensibilidade no diálogo caracterizaram nosso encontro que, por vezes, me levavam a referir-me a ela como professora, não apenas pela sua profissão docente. Ela, sempre gentilmente, marcava meu lugar como o de uma colega, mas como alguém que, com sabedoria, podia conduzir nossa conversa para uma experiência de troca afetuosa e de aprendizado. Suas falas, transcritas em textos longos, representam o modo como ela se dispôs durante a entrevista, com inteireza e implicação, com uma clareza didática, produzindo reflexões e discorrendo, de forma entusiasmada, sobre a intensidade com a qual compartilha suas vivências.

Formada em Psicologia, sua inserção na Educação antecedeu à graduação; foi por meio do magistério que iniciou sua trajetória profissional na escola. Como professora da Educação Infantil e Ensino Fundamental, à época, teve oportunidade de cursar uma especialização em Educação Infantil, com foco na metodologia de Maria Montessori, quando teve acesso à disciplina de Psicologia da Educação e do desenvolvimento, o que lhe despertou o desejo de cursar Psicologia. Na sua formação, destaca as referências que a ajudaram a pensar o universo escolar, iniciado no magistério, com autores como Dewey, em seu livro *Vida e Educação*, e posteriormente, na graduação, cita as obras de Paulo Freire, o qual teve oportunidade de conhecer pessoalmente, bem como seus livros que tinham sido estudados de forma clandestina em plena ditadura civil-militar-empresarial.

Sua trajetória durante o curso sempre a moveu para o campo da Educação, seu estágio, no último ano de graduação, com o professor Sergio Leite, foi realizado em uma escola em Guarulhos – SP. Embora com a certeza de que gostaria de seguir a carreira no campo escolar e educacional, sua primeira experiência de trabalho como psicóloga foi em uma agência de adoção ligada, à época, à Vara de Menores. Ainda que não fosse na escola, Roseli pôde aproveitar muito do seu conhecimento no campo da Educação, bem como em sua experiência posterior, na clínica. Seu arcabouço teórico-vivencial lhe dava aporte para o exercício

profissional. Ingressou em uma Organização Não-Governamental que tinha uma grande creche, com foco na orientação para as cuidadoras das crianças, e depois, em uma clínica-escola com crianças que tinham necessidades educacionais específicas. Apesar de não ser contratada como psicóloga, e sim, como professora, sua *expertise* possibilitou muitas interlocuções com as educadoras. Teve ainda, como experiência, atuação como psicóloga escolar em uma grande escola privada por quase dez anos - experiência bastante desafiadora e gratificante que, somada às anteriores, puderam lhe oferecer recursos para lidar com a multiplicidade e dinâmica escolar.

Seu mestrado em Educação e História da Arte e Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (2000) teve contribuições da Análise do Comportamento, em interlocução com sua orientadora Prof^a. Dra. Maria Martha Hübner, tempo em que a formação em Psicologia enfatizava a clínica como centralidade e se subdividia nas abordagens Psicanalítica e Comportamental. Seu mestrado teve como foco o discurso de alunos e professores sobre o desencantamento com o aprender na escola, no qual resume:

Como eu trabalhava, como eu trabalhei por muito tempo na mesma escola, então, eu via as mesmas crianças muito animadas, no começo, pequenas, adorando a escola e , depois, pouco a pouco, tantas dificuldades com a escola. Acho que eu tinha te contado que uma criança, uma vez, a professora falou, vai ter uma coisa bem bacana, eu vou ensinar uma coisa bem bacana, amanhã ninguém falte- Educação infantil. Só que era feriado e a mãe, no dia seguinte, “não, não é hoje, é no dia seguinte, a professora se enganou, não tem aula, é feriado”. E a criança, “não, por que a professora disse, eu quero ir”. A mãe pôs a criança no carro, parou na frente da escola, mostrou que a escola estava fechada, ok. Aí, o tempo vai passando e você vai vendo a mesma criança se desencantando tanto com a escola, não querendo mais, adolescente indo pra escola, mas não entrando na escola, ficando no portão. Isso sempre me intrigou muito, qual a responsabilidade da escola nesse desencantamento? Não é possível que seja só por que viraram adolescentes que têm outras coisas mais interessantes. Isso é um fator, evidentemente, a novidade da escola, das crianças menores desaparece um pouco, o tipo de responsabilidade, o tipo de exigência. Mas tem outras coisas, então, não vou contar tudo. Mas, por exemplo, algumas coisas que eu discuti... eu fiz o trabalho, o trabalho foi com crianças de séries diferentes, era a última da Educação infantil, 2º ano, 4º ano, 6º e 8º. E com professores dessas séries, alguns professores dessas séries pra tentar entender onde é que se dava esse desencantamento. E aí descobri várias coisas, dentre elas, por exemplo, a relação entre os professores e as crianças. Com as crianças pequenas os professores são tão inteirados, tratam com tanto cuidado mesmo, e conhecem a história, e conhecem a família, e à medida que as crianças vão crescendo um pouquinho mais, essa relação vai se distanciando, muitas vezes nem lembram o nome da criança, conforme a escola, turma, o número de crianças. O grau de exigência aumenta e o distanciamento entre as pessoas também, né? E várias outras questões. Por exemplo, tinha uma parte do trabalho, da pesquisa era com palavras, eu levantei várias palavras, fiz um piloto primeiro para selecionar

as palavras. Então, as palavras que estavam relacionadas com escola, e as crianças menores relacionavam muito com alegria, brincadeira; e, as crianças maiores iam colocando coisas bem negativas: prova, bronca e várias outras palavras. Aí, pra você ver como vai mudando a perspectiva e o olhar que as crianças têm pela escola e como elas se desencantam muito cedo. Então, eu sempre achava que isso ia acontecer na 5ª série, mas, muitas das crianças do 4º ano, do 2º ano, já iam dizendo “olha, eu gostava muito da escola, antes eu gostava muito da escola, hoje eu não gosto mais” e eles iam relatando o que é que estava acontecendo. E os professores, as perguntas para os professores eram também nessa direção, porque que eles achavam que as crianças se desencantavam. E era muito engraçado por que eles atribuíam muito às crianças o que acontecia, mas muito pouco à escola.

O estudo de Roseli se soma a outras produções na linha da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, sobretudo a partir das publicações de Maria Helena Souza Patto sobre o fracasso escolar. Discute que o suposto desinteresse dos alunos revela mecanismos perversos que são expulsivos nas escolas, e acabam sendo analisados sob viés de uma culpabilização da criança por sua trajetória, bem como, reforçam preconceitos e estigmas voltados principalmente para as classes populares. E foi nessa direção que ela desenvolveu sua pesquisa de doutorado em Psicologia pelo Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano da Universidade de São Paulo (2010) intitulada “Recuperação Escolar: discurso oficial e cotidiano educacional, um estudo a partir da Psicologia Escolar”, orientada pela Professora Dra. Marilene Proença Rebello de Souza. Eis o que ela nos conta sobre sua experiência:

Depois eu fui fazer o doutorado, meu doutorado foi no departamento de Psicologia Escolar do Desenvolvimento Humano. Lá com a professora Marilene Proença, meu tema foi a recuperação escolar. Então, pensar políticas públicas que já são propostas, supondo que a gente vai precisar separar algumas crianças do dia a dia da escola, da classe por que elas não acompanham. A gente vai descobrir, por exemplo, que essa política já tem desde a década de 30, então, há quanto tempo se propõe um espaço para atender crianças que não dão conta da escola e o quanto que a escola se prepara pra essas crianças na sala regular. Daí, foi um trabalho etnográfico, eu fiquei frequentando a sala, duas salas de recuperação durante um semestre. E foi uma experiência bem interessante, as crianças queriam saber por que eu estava lá, eu lembro de uma menininha que perguntava, “por que você vem aqui?”... “Ah, venho aqui por que eu quero conhecer como é uma sala de recuperação”... “Ah, não precisa vim, não precisa vim, eu te falo, é classe de criança que só faz bagunça, a gente não vai aprender”. Então, aí você vai vendo o quanto esses espaços segregam, o quanto esses espaços dizem coisas para essas crianças e para as demais sobre elas. Eu lembro de um garotinho que falou pra mim: “olha, eu não tô aqui por que eu sou burro não, eu tô aqui por que eu me machuquei”, aí ele mostrou o braço com uma cicatriz horrível, enorme, no braço inteiro. Ele disse que foi pular um portão e tinha aquelas lanças, abriu o braço inteiro dele, aí teve que fazer cirurgia, teve todo procedimento, aí ele faltou muito

na escola e estava lá por conta disso. Mas, muito engraçado o jeitinho dele, já se justificando, mostrando o braço, dizendo “olha, eu tô aqui por essa razão, não vai pensar que eu tenho problemas pra aprender”. Crianças que eram espertas, conversando, ou mostrando as coisas, falando sobre a vida, mas que reprovavam na escola com frequência, que faziam essa classe de recuperação todo ano. (...) Eu levava um diário de campo e, um dia eu estava lá anotando e um menininho falou: “o que você tá escrevendo?”. E o outro falou: “claro que ela tá escrevendo todas as coisas erradas que a gente faz”. Aí, eu pensei no efeito das minhas anotações, deixei, não anotei mais no caderno. Ia de lá trabalhar, então eu ia no carro, ligava o gravador, o celular e ia falando, falando, falando para poder lembrar depois, fazer ali no carro o diário de campo, por que não dava pra levar, eles tinham tanta impressão que a escrita era sobre os erros deles. Antes desse dia, eu estava escrevendo e eles perguntaram, “o que é que você tá escrevendo?”, Eu dizia, “aqui olha, estou escrevendo o texto que vocês fizeram”, pois eles tinham feito um texto coletivo. E eles ficaram tão orgulhosos, “olha só, ela escreveu o que a gente pensou. É mesmo, é o que a gente pensou, essa ideia aqui foi minha.” Crianças que ficavam tão felizes quando se viam com potencial, com chance de aprender e de produzir.

É importante destacar que, dentre as referências citadas por Roseli, teve a oportunidade de fazer uma disciplina com Maria Helena Souza Patto, o que lhe possibilitou, no conjunto com outras leituras, pensar as controvérsias do discurso sobre a recuperação escolar. Desenvolveu sua pesquisa no chão da escola percebendo as tessituras dessa política, suas implicações e resistências possíveis, e pôde também estar atenta aos efeitos que sua presença como pesquisadora produzia na dinâmica escolar. Cita ainda, como importantes em sua formação, autores da Psicologia Histórico-Cultural, como Vigotski e Leontiev, bem como as produções desenvolvidas no Departamento de Psicologia Escolar da USP, especialmente pelo Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE), como descreve:

Quando eu estava no doutorado, eu tive o privilégio mesmo de fazer uma disciplina com Maria Helena Patto, foi a última vez que ela deu a disciplina, porque depois ela foi ser diretora do IP – Instituto de Psicologia e, depois, ela se aposentou, então, foi a última turma que ela deu disciplina. E ter feito essa disciplina fez toda diferença, eu li coisas que eu nunca tinha lido, foi ampliando muito, muito a visão sobre a Psicologia e Educação. Acho que Maria Helena Patto abriu um leque de pensamento de autores com os quais eu nunca tinha tido contato, autores não só da Psicologia, mais da antropologia, sociologia e foi uma experiência que eu acho que mudou bastante coisa. E aí, durante, pensando esse caminho do doutorado, eu comecei a estudar o Vigotski, que hoje é a referência maior no meu trabalho, nas orientações que eu faço com os alunos dos TCCs, iniciação científica e tudo mais que eu faço com os alunos. A Psicologia Histórico-Cultural foi onde eu me encontrei... meu doutorado foi nesse caminho, nessa direção, com essa referência, pegando Vigotski, Leontiev, tentando pensar na concepção dessa Psicologia russa, participando lá do LIEPPE, na USP. Sei muito pouco, sempre falo que Vigotski a gente estuda, estuda, estuda e

tem a certeza de que nunca sabe tudo que tem que saber, muito complexo. Esse caminho, com o qual eu mais me identifiquei teoricamente, eu acho que responde, conduz a gente para um pensamento possível e de potencialização, eu acho que esse é o caminho, se a gente quer trabalhar com a Educação, pensar como é que a gente potencializa, potencializa professor, potencializa aluno, potencializa a família. Criar espaços para que as pessoas se vejam competentes para cuidar das coisas como autores, autores da sua vida, da sua história. Eu acho que isso promove um desenvolvimento muito interessante, não só acadêmico, mas como gente, como pessoa.

Roseli é docente de uma universidade privada de grande porte em São Paulo, a Universidade Presbiteriana Mackenzie, há 10 anos, onde leciona as disciplinas Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Deficiência, Psicologia Escolar e os estágios no campo da Psicologia Escolar e Educacional, tanto na graduação em Psicologia quanto na licenciatura.

O estágio está assim organizado: 04 horas/aula semanais, com uma média de 08 estagiários sob supervisão, e atualmente, participam os alunos do nono e do décimo semestre. O primeiro semestre letivo, geralmente, é voltado para o diagnóstico na escola e no segundo, para o desenvolvimento de um projeto de intervenção a partir das demandas percebidas. A universidade estabeleceu uma parceria com as diretorias de ensino e, assim, mantém o vínculo com algumas escolas que ficam no entorno, para viabilizar a participação integral dos estagiários, tendo em vista que se trata de uma grande metrópole. As intervenções são desenvolvidas por meio de projetos e levam em consideração também a *expertise* dos alunos com algumas temáticas e interesses, como pode ser observado no exemplo a seguir:

Nós temos tido essa postura de aproximação com as escolas, com essas escolas com as quais a gente trabalha, são grupos de estagiários e eles vão levantando projetos, e eu gosto de aproveitar a expertise dos alunos. Por exemplo, de uma aluna que trabalhava em uma ONG com rádio amador, em uma comunidade. E aí, no estágio ela quis aproveitar essa possibilidade que tinha e criar uma rádio com os alunos do ensino médio e foi um trabalho belíssimo, porque a gravação do programa de rádio era só desculpa, a questão era a discussão antes, como eles se preparavam para falar de um determinado tema. E aí, era um programinha que ela gravava no celular, nada que tivesse grandes tecnologias, e aí, depois criou um canal no YouTube. Isso foi para escola e eles tiveram a oportunidade de vir à Universidade, a gente tem um espaço muito interessante de rádio mesmo lá, pois temos um curso de rádio TV e publicidade etc. E aí, eles vieram, puderam fazer um programa com a estrutura da universidade, eles ficaram encantados de ter um microfone como é na rádio. Gravou foi lá, de modo mais profissional. Se sentiram potentes, viram que é possível. Este é um exemplo, tem vários exemplos dos mais diversos temas que, depois, eu posso listar e passar para você, de temas que a gente tem discutido agora nas escolas. Por exemplo, estou com uma dupla que está fazendo uma discussão de um tema muito legal que eu não imaginava, surgiu de uma demanda e elas perceberam e estão discutindo. Começaram falando sobre toques,

toques que são do bem e toques que não são do bem, para discutir com as crianças sobre o abuso sexual com crianças do segundo ano do fundamental. Esta era uma demanda a partir de situações que estavam acontecendo na escola. Então, você vai vendo que a dinâmica é muito variada, vai dependendo da demanda que a escola vai apresentando.

Assim, Roseli segue atenta, tanto ao compromisso com a escola, institucionalizado entre a Universidade e as Diretorias de Ensino, quanto ao seu papel como uma referência para as unidades onde os estágios são desenvolvidos. No exercício criativo de potencializar o que há de (re)existências na escola, está atenta também a pôr potência nos estagiários, entendendo que são seus corpos políticos que estão no chão da escola. O foco do seu trabalho tem envolvido a participação dos professores e alunos, e, sempre que possível, envolvendo também as famílias/ cuidadores dessas crianças.

Desse modo, Roseli entende o trabalho do psicólogo escolar e educacional, a partir de uma perspectiva institucional, ainda que algumas intervenções possam ser realizadas partindo de um caso específico para se pensar as práticas engendradas na escola, como cita:

Existe uma concepção de que o psicólogo vai para escola, ainda hoje muito presente nos professores, de que o psicólogo vai para escola atender as crianças. Então, mostram aos estagiários as crianças com dificuldades, com esta expectativa. Dizem: “entra lá, olha, dá uma olhadinha naquele, se puder passar na minha classe para ver uma criança.” Essa é uma demanda, o tempo todo esse é um trabalho para ser feito também com os estagiários, sempre digo que a gente não se nega a olhar uma criança que o professor pede, não nego, sempre vou lá, observo a criança depois converso, converso com o professor e aí, pensamos juntos sobre o que é que aquela criança fala sobre as relações que se estabelecem naquela escola. Porque se não, a gente fica um pouco com aquela visão que o trabalho é institucional e você fica na escola olhando sempre de helicóptero, né? Fica lá de cima olhando a situação, tem hora que tem que ir para a escola de bicicleta pra olhar bem de perto o que está acontecendo lá, por que esse menininho aqui me fala sobre coisas da instituição também, e se eu disser não, não, eu só olho o grupo, eu vou perder dados fundamentais sobre as relações institucionais da escola.

Essa problematização nos alerta sobre a demanda para uma atuação clínica por parte da escola que, ainda se coloca como um desafio importante para o exercício profissional, mas se amplia quanto à concepção do que se entende por um trabalho institucional. A pesquisa realizada por Souza (2010), acerca da atuação dos psicólogos na rede pública de Educação frente à demanda escolar, demonstrou que há uma tendência no exercício da prática clínica e/ou institucional como prevalentes no modelo de atuação de psicólogas na Educação. Quanto à tendência clínica, pode-se avaliar que as práticas estão centradas em procedimentos de

avaliação, orientação e encaminhamento para atendimento às queixas escolares tendo, como foco de intervenção os alunos e suas famílias como responsáveis pelo fracasso escolar.

Desse modo, a intervenção voltava-se ao diagnóstico e adaptação para um “melhor desempenho escolar”, desconsiderando todo contexto sócio-político e cultural que contribui para o fracasso escolar, duramente criticada por Patto (1994) e autores que trabalham a partir da perspectiva crítica.

Por outro lado, a atuação institucional se volta para o manejo das relações, levando em consideração as determinações sociais e históricas, bem como seus interlocutores, resgatando as dimensões políticas nas produções dos problemas escolares. Desse modo, considerando a rede de relações, o foco está voltado para os diferentes públicos que compõem o universo escolar. É importante destacar que a pesquisa citada, embora aponte para uma transição no sentido de um avanço nas práticas e compreensão das queixas escolares, revela que ainda possui suas controvérsias que podem ser compreendidas a partir de múltiplos fatores: se relacionam às próprias instituições onde o trabalho é desenvolvido, às mudanças nos projetos dos serviços, às políticas de cada município, ou mesmo à falta de trabalhos que possam dar subsídios teórico-metodológicos.

Podemos pensar, então, que, embora haja uma atuação a partir de uma demanda específica, como citado por Roseli, que envolve a situação de uma criança particular, não necessariamente precisamos recair no modelo individualizante de atuação. Como foi dito, uma intervenção que se estrutura a partir da queixa sobre um aluno/professor/família, é importante no sentido de pensar quais informações são necessárias que envolvem as singularidades desse caso, como, por exemplo, o contexto da sala de aula, das relações que estabelece na escola e da história escolar do sujeito, de modo a ampliar a compreensão da queixa com toda a equipe escolar. E, mantendo a dimensão institucional, buscar subsídios que possam elucidar o modo como o profissional compreende o fenômeno e como direciona sua atuação para a superação do problema.

São estes elementos que nos ajudam a identificar se a atuação está alinhada à perspectiva crítica, de modo a romper com a compreensão reducionista e naturalista desses fenômenos. Obviamente, há toda uma delicadeza no trato, quanto ao atendimento de cunho individual na escola, sabendo-se que o atendimento clínico é ainda a principal demanda para o trabalho do psicólogo e pelo histórico papel voltado para uma atuação reprodutivista. O manejo dessa demanda perpassa, sobretudo, pelo manejo das próprias relações institucionais, de modo que possa reconhecer e superar a herança histórica da Psicologia Escolar e

Educacional, produzindo um deslocamento do que pode ser um impasse entre o que a escola demanda e o que o psicólogo pode propor para abertura de novas possibilidades.

Quanto à demanda de trabalho, reconhecendo a multiplicidade e complexidade do universo escolar, ao ser questionada sobre como eleger prioridades, dar um foco à intervenção, Roseli compartilha como vem pensando essa questão:

São tantas demandas e é preciso fazer escolhas e eu acho que os critérios para essas escolhas têm que ser elencados junto com a gestão, junto com os professores. Mas, não necessariamente, não só com eles porque, às vezes, a demanda... Por que acontece direto, a coordenação está lá e fala, sabe qual a principal demanda daqui? E fala uma demanda. A gente guarda isso e fica na escola, conversa com um, conversa com a senhora da cantina, conversa com o senhor do pátio, que, às vezes, está na escola há anos. Em algumas escolas há rotatividade de professores e coordenadores e os funcionários também podem contribuir muito porque têm clareza sobre as reais demandas. Então é interessante não adotar de cara a demanda verbal que vem como “um dos principais problemas aqui na escola é esse”. A gente guarda essa informação e vai tentando no dia a dia, na convivência, ficar muito atento para o que realmente é a demanda, claro que mesmo que realmente é demanda a gente faz escolhas, essas escolhas, às vezes, dependem do estagiário, alguém que se vê melhor em determinada temática do que outra, e a gente tem que respeitar isso também, que não é todo mundo que pode lidar com certas questões, não é qualquer um consegue trabalhar com qualquer questão, e nestas escolhas cabe ao supervisor auxiliar. Outra coisa que eu acho importante é a flexibilidade para alteração, porque, às vezes, a gente elabora um projeto no final do primeiro semestre, deixa redondinho, porém, quando chega no segundo semestre, mudou o coordenador, agora é a época, porque o curso é semestral na universidade e na escola é anual, então quem entra em agosto vai estagiar até junho do ano seguinte, só que pega uma transição que, as vezes, modifica muito a dinâmica da escola então, a gente revê, volta e revê o projeto, é só um projeto, não vai nos engessar. Não é uma experiência fácil. Essa da escolha, pois é possível nos enganarmos na escolha descobriremos que não era de fato o melhor caminho a tomar, revê quando dá, às vezes não revê, às vezes... Eu gosto de falar para eles que o erro no estágio também é aprendizagem, que também é benefício, claro que a gente cuida para ter o menor número possível de erros para o benefício para a escola, porque se não, ficam os benefícios somente para o aluno, para os estagiários, e é fundamental ter benefício para a escola. Eu tenho tido bastante cuidado para não eleger demanda de cara, para deixar passar um pouquinho de tempo, sabe aquela coisa que você mexe, deixa e mexe até deixar o açúcar chegar no fundo do copo? Então, vamos deixar um pouquinho, pode ser que não seja isso, vamos anotando, a gente vai pensando sobre... A escrita, os registros nos ajudam a rever um pouco, olha o que eu pensava no começo não era isso.

Questões importantes são trazidas pela participante, e a primeira delas vem da sua experiência, tanto com o trabalho etnográfico, quanto como profissional, que é justamente poder olhar diferentes nuances, escutar e observar os diversos atores escolares para

compreender melhor a demanda que se coloca como trabalho na escola. Uma segunda questão elucidada, se refere à flexibilização dos projetos: poder acolher as queixas que se apresentam para ser instrumento de reflexão sobre o funcionamento institucional, levando em conta a limitação de que se trata de uma proposta de estágio.

Citando Maria Cristina Kupfer (1997), especificamente o texto “O que toca a/à Psicologia Escolar”, referido pela participante na entrevista, considero importante endossar suas contribuições ao debate sobre demanda: um psicólogo não atende, nem recusa as demandas que uma escola dirige a ele: ele as escuta. “A escuta é um instrumento de trabalho propício à emergência de falas de sujeitos que quebram a repetição dos discursos institucionais e auxilia no relançamento da circulação da fala” (p. 49). O trabalho, portanto, se lança na direção de romper com a cristalização do discurso, uma vez que a mudança poderia emergir em espaços de oxigenação. Rompendo com a repetição e com a mesmice, buscam-se as “rachaduras” nos discursos a partir das emergências ou falas singulares. O psicólogo, portanto, seria um “auxiliar de produção”, ou dito de outra forma, ocuparia o lugar de plateia daquele coro, que é a escola, ouvindo a música que está sendo entoada para contribuir com a emergência de novos possíveis, como cita Roseli em seu trabalho:

Tem sido uma experiência muito rica, de dizer, “olha aquele aluno, olha o que ele fez”, a professora nem tinha notado o que ele fez, ou ao contrário, professor ou coordenador, às vezes, pede “você pode dar uma olhadinha nessa professora”, é claro que a gente não vai investigar, obviamente, mas aí a gente vê coisas muito positivas nessa professora e aí a gente conta ao coordenador sobre o trabalho que ela vem fazendo. Então, esse “leva e traz”, vamos dizer assim, essa parte de passar informação positiva que potencializa o outro, acho que é uma coisa muito importante, independente de qual seja o projeto, por que a escola, às vezes, está tão acostumada, fez aquele estereótipo, ou da criança, ou da turma, ou da professora e ,depois, não vê mais mudança, e a gente consegue ver que a criança está se desenvolvendo, vê que a professora é brava, às vezes, mas ela abraça as crianças, é afetiva em alguns momentos, então, se eu vou conseguindo perceber essa nuances diferentes e revelo isso, eu vou mexendo na estrutura da escola e deixando as pessoas se abrirem um pouco mais, e possibilitando essa percepção de caminhos diferentes que não é aquele único, né? Pois a mesma pessoa pode ocupar diversos lugares, agir de diferentes modos. Isso não cristaliza.

A palavra de ordem que expressa o modo como compreende a relação entre os estagiários e a escola é parceria, entende que é este o horizonte que vai possibilitar uma relação de construção participativa para beneficiar a escola:

Então, eu prezo muito pelo trabalho com os educadores, é uma atuação em parceria, não que é que a gente vai lá ensinar, porque a gente muito mais

aprende com eles do que ensina e, eu penso que algumas questões da Psicologia podem beneficiar a relação e o trabalho do professor. Então, temos tido experiências bem bacanas da relação dos estagiários com os professores, do respeito que os estagiários desenvolvem pelos professores, é mútuo, não é? Porque os professores também desenvolvem respeito por meninos jovens que também estão lá, que têm contribuições, que desenvolvem trabalhos bem interessantes, com efeitos muito bons e que têm sido reconhecido. Há algumas escolas com quem a gente já tem parceria, que aceitam só estagiário da nossa Universidade porque já conhecem, sabe da seriedade do trabalho. É um trabalho que não é fácil, às vezes tem resistência, há uma escola que tem uma professora que disse: “na minha sala, estagiário não entra, vocês podem ir nas outras, na minha sala não entra”. Sempre que acontece isso eu adoro, falo para os alunos, esse é o seu desafio, conquistar essa professora que diz “na minha sala, estagiário não entra”. Primeiro, precisamos saber qual foi a história, né?

A questão da resistência das professoras, como aponta Roseli, é, por vezes, citada nos trabalhos e nas experiências que envolvem a atuação em Psicologia Escolar: a importância de se pensar a herança histórica que produzimos, deslegitimando o saber das profissionais de Educação, bem como, os efeitos da nossa atuação no espaço escolar. O exemplo que Roseli nos dá, serve de mais um elemento para elucidar esta questão:

Uma professora contou que os alunos chegaram e ela foi bastante resistente, depois, com o tempo, acabou quebrando essa resistência, a gente ficou sabendo o porquê. Havia uma cortina da sala que estava rasgada e o sol atrapalhava as crianças. A professora tira a cortina, dá uma lição para as crianças fazerem e fica costurando a cortina. E uma estagiária, que não era da minha universidade, ainda bem, estava lá e registrou isso, que a professora ao invés de ensinar, estava costurando a cortina. E esse relato, esse relatório acaba indo para gestão, para a coordenação. Esta história vivida pela professora explicava a razão da resistência quanto aos estagiários. Assim, eu sempre gosto de pegar esse exemplo porque ele mostra bem que a resistência, algumas vezes, faz sentido, não é? Quer dizer, a estagiária não entendeu que sol no rosto das crianças tem a ver com aprendizagem, certo? Que sol batendo e atrapalhando o tempo todo pode produzir diferença na aprendizagem... E me parece que na escola pública não tem lá um departamento de costura das cortinas. Então, quem faz uma coisa, faz a outra, e vai fazendo tudo. E muitas vezes, se o estagiário não tiver sensibilidade para perceber isso, ele faz o julgamento que afasta, ao invés de estabelecer parcerias. Então, eu tenho trabalhado muito nesse sentido com os alunos, se quer trabalhar com Educação, tem que ter parceria com os educadores, não dá pra chegar achando que vai ensinar, que psicólogo é mais que pedagogo, esse caminho é o pior, é o caminho que vai quebrar a relação, que vai impedir qualquer intervenção da Psicologia que seja benéfica para ambos, para a Educação e para a Psicologia.

A Psicologia foi uma das principais produtoras do discurso da incompetência docente, que, em suas várias versões, aparece como um dos argumentos para o fracasso escolar de forma reducionista, sendo incorporado nas políticas de formação e em programas e formação

continuada, conforme aborda e problematiza a pesquisa de Souza (2006). Desse modo, a resistência precisa ser pensada como um direito, um mecanismo de defesa contra atitudes autoritárias diante da opressão e repressão perpetradas, de forma hierárquica, na relação poder-saber. E essa tem sido uma preocupação de Roseli, um trabalho constante desenvolvido na supervisão, buscando contradições e rachaduras, entendendo que esse aprendizado dos alunos é um processo, mas não é natural, é um esforço atento às repercussões do fazer psi, subsidiado pela literatura em uma perspectiva crítica, como ressalta:

E acho que é um processo isso. Eu tenho que dizer que eu tenho um privilégio mesmo, porque lá na minha Universidade a gente tem Educação em várias etapas da formação e eu acho que isso faz diferença. Temos Psicologia da Aprendizagem, no quarto semestre, depois, no quinto, Psicologia e Deficiência que também vai discutir a questão da inclusão na escola, as crianças com deficiência, depois temos Psicologia Escolar 1 e 2, e, depois, há um outro espaço na formação dos alunos que são estágios em grupo no sétimo semestre, em que eles podem optar por escola, e, finalmente, os estágios específicos do nono e décimo semestres. Acredito que essa discussão sobre a Educação, desde quase o começo do curso, é um dos elementos primordiais, porque a teoria não garante, mas, ela fundamenta, dá um chão para que o estágio seja mais consistente. As leituras vão sendo revistas quando a gente chega no estágio. Sempre digo aos meus alunos que não dá para chegar no estágio e pensar “bom eu já estudei e agora eu vou colocar em prática”. Não, a gente continua estudando, continua lendo porque uma coisa é ler quando se está no quinto semestre, e outra coisa é ler quando amanhã eu vou para escola. Há um texto da Adriana Marcondes Machado sobre os relatórios, que eu adoro e uso na universidade, que fala sobre esse cuidado como que a gente escreve, com os registros sobre a escola. Algumas vezes, a supervisão pode ser esse espaço de desabafo, um pouquinho de desconforto com o que vê, com as coisas que foram ditas, as palavras ditas para as crianças, com a postura da direção... Sei lá, “a mãe que bateu no moleque dentro da escola porque ele estava indo mal na escola”... esse mal estar sobre o que é vivenciado na escola. A supervisão é um espaço para desabafar um pouquinho, só que esse desabafo não pode estar presente num relato feito que é um documento, um documento feito sobre alguém. Temos procurado ter muito cuidado com isso, que eu sou meio exigente nisso, eu grifo sempre a palavra e pergunto, essa palavra aqui a professora poderia ler? Não. Então, não pode estar no relatório, se a professora não pode ler, então não pode estar no relatório.

Duas questões importantes aparecem no relato de Roseli: a primeira, diz respeito à importância do currículo na formação, de maneira geral; a segunda, ao exercício ético-político de pensar sobre as próprias concepções e julgamentos que são produzidas no exercício do estágio que devem ser trabalhadas em supervisão. A participante enfatiza a importância de ter, ao longo do curso, disciplinas que fornecem subsídios teóricos para se pensar a interlocução entre Psicologia e Educação. Aqui, ressalto que esta interlocução se amplia à medida que outras disciplinas atentas à realidade social podem contribuir para uma leitura crítica, uma vez

que a Educação é ampla e é, sobretudo, uma prática social, cultural, histórica e política. No entanto, o que temos visto é uma tendência ao esvaziamento dos currículos, com a centralidade na aquisição de habilidades e competências.

Conforme discutimos em nossa revisão de literatura, saímos de uma perspectiva conteudista para um viés utilitarista, baseado no princípio epistemológico pragmatista, no qual o conhecimento possui valor quando empregado para resolver problemas da prática cotidiana. Isso se agrava quando colocamos no bojo da análise os interesses mercadológicos de algumas instituições de ensino superior, que têm se voltado para acumulação do capital, com o menor custo e maior lucro, em detrimento da formação ofertada.

Enfrentamos, assim, uma crise na formação superior, e em destaque, nos cursos de Psicologia, cuja consequência mais perversa é a reprodução de desigualdades e preconceitos disseminados como naturais. Tendo em vista o campo de disputas, Roseli traz à tona a importância da dialética entre teoria e prática, como um movimento em seu fundamento, e é nessa diretriz que seu entendimento do papel do estágio se constitui, como vislumbramos neste trecho de seu depoimento:

Acredito que o estágio é o momento da interlocução entre a teoria e a prática, é um espaço teórico-prático. Eu insisto muito com os alunos sobre esse caminho, tenho feito exercícios de ação-reflexão-ação, então, a gente faz, repensa, pensa teoria que envolve isso, refaz. Tenho sido bastante exigente com a continuidade de leitura durante o estágio, com a utilização do relatório, não somente do relato do que viu, do que fez, mas de um relato fundamentado que mostre qual teoria me sustenta para pensar isso, para enxergar isso. Esta interlocução o tempo todo com a teoria é o que garante, garante não é uma boa palavra, mas, o que ajuda pelo menos a gente não cair nessa dicotomia. Até aqui, eu estudei, e os alunos têm muito essa percepção, até o oitavo semestre eu estudo e, no nono e décimo, eu ponho em prática. Não dá para ser assim, a teoria e prática têm que conversar o tempo todo, a teoria vai embasar e sustentar a prática e, algumas vezes, a prática vai me levar em busca da teoria para compreensão daquilo que está acontecendo, afinal não sou a primeira a pensar isso, não é? Deve haver mais gente que já pensou. Então, se eu vou me valendo disso eu tenho mais recurso, mais chance de atender aquilo que é necessidade, eu não acho que o estágio seja um espaço de prática, acho que é um espaço teórico-prático o tempo todo.

Esse depoimento endossa a nossa discussão de que é necessário superar a concepção de que a teoria é uma abstração, enquanto a prática, por meio dos estágios, é uma experiência concreta. É necessário pensá-las como mediações semióticas na relação entre os indivíduos e a realidade social, em que o conhecimento se desenvolve em suas convergências, contradições, complementaridades e disparidades.

Temos ainda, como desdobramento da análise, quanto à supervisão, essa preocupação em afetar os alunos, para que eles possam se pensar no processo de formação, estarem atentos a possíveis julgamentos e a cuidar dessa parceria com a escola. O exercício da escrita de relatórios vem ajudando nesta composição:

É necessário se ter um cuidado muito grande com os relatórios, pois julgamentos impróprios podem aparecer. Dizer que está tudo certo, não é isso, a gente tem que ter análise crítica sobre o que se presencia na escola, mas a cautela no registro é um dos pontos que vai conscientizando os alunos do cuidado que se tem que ter quando se chega no espaço que já existe, com grupo que já tem relacionamento, um grupo que se vê todo dia. O estagiário só vai uma vez por semana, isso é importante lembrar, porque senão a gente pensa que escola é aquilo que vimos. Não, isto é o que se consegue ver naquele dia em que a gente vai. Eu te contei que tinha uma estagiária que criticava “as crianças comem cachorro quente todo dia na escola”. Não, aquele dia que eles iam à escola era o dia do cachorro quente, nos outros dias as refeições eram outras, mas eles vão na escola só esse dia. Então, penso que ajudar os alunos a perceberem isso vai sensibilizando-os.

O artigo escrito por Adriana Marcondes Machado, “Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar” (2014), citado por Roseli, nos ajuda a analisar como um acontecimento pode trazer elementos importantes a serem trabalhados na supervisão, a partir do registro dos estagiários:

As sensações e interpretações dos estagiários nos servem como alavanca para conhecermos o campo de relações. A supervisão também faz parte desse campo, isto é, o que se relata, como se relata e o que se analisa não são fatos apenas exteriores à supervisão, mas também produzidos nela (MACHADO, 2014, p. 765).

O que tanto a participante quanto a autora nos trazem como contribuição é que o relato que serve como apoio para a supervisão, não traz apenas informações do percurso e movimentos do estágio, mas o modo como os estagiários pensam os acontecimentos. Desse modo, devem ser problematizadas durante a experiência de estágio e reflexões nas supervisões. É nessa direção que entendem o exercício da postura crítica, uma vez que requer a desconstrução de uma forma de pensar. O que inclui reconhecer-se como parte do jogo de forças que coabitam as relações, e partindo desse pressuposto, se colocar como parte desse diagrama, capaz de afetá-lo:

A motivação crítica pretende transformar o campo social e isso se faz no campo relacional das forças, o que exige aberturas e disposições para criar novas conexões de sentido, de afeto e de maneiras de pensar, pois a postura crítica exige criarmos formas de acessar o campo produtor daquilo que

analisamos para agenciar mudanças de sentidos no próprio processo de produção. (MACHADO, 2014, p. 771)

À luz dessas considerações, Roseli busca ter em foco, tanto o exercício de sensibilização dos alunos, sendo recorrente em nossa conversa a menção a este termo, como uma diretriz importante do seu trabalho como supervisora. Ponderando sempre que o que a direciona é compreender que a sua relação com os alunos e com a escola deve ser também de parceria, de cuidado e de confiança:

Como supervisores, temos que ter em mente que os estagiários estão ainda em formação. Este é um exercício importante para o supervisor. Lembrar que eles estão em formação, que vão acertar e errar, que eu acerto e erro, que sugestões dadas que deram certo em uma realidade, podem não dar em outra escola... É preciso muita honestidade, transparência com os alunos, muita verdade. Eu ainda estou tentando aprender isso, que a sugestão que eu dou para a intervenção pode não dar certo, pois cada grupo é um grupo diferente, já deu certo com um grupo, mas com esse não dá. Então, não são eles, somos nós, juntos pensando a escola. Esta sensibilização com os alunos e o cuidado e o respeito com os educadores, talvez seja uma chave importante para que a Psicologia seja, realmente, instrumento de ajuda na escola.

É na construção dessa relação que possibilidades de atuação vão se desenhando, contribuindo para provocar transformações nas instituições e nos processos formativos. Para que aproximações sejam possíveis, é necessário abrir espaço para reflexão e diálogo que promovam o engendramento de novos modos de pensar e trabalhar. Roseli compartilha um exemplo de intervenção que enuncia possibilidades, o qual transcrevo a seguir:

As crianças têm muito a dizer, eu já tive várias situações neste sentido. Eu me lembro de um exemplo que é de um garotinho que ficava fora da sala de aula e várias vezes o estagiário chega e ele está no pátio e aí, a gente que vai estranhando aquilo que ninguém estranha, ele só queria ficar no pátio. Fomos investigar isso, verificar o que é que acontecia. Resumindo a história, era que a criança que chegava sempre atrasada e já tinha sido combinado com a mãe que ele não podia chegar atrasado. E aí chegava atrasado, não entrava na aula, ficava na escola, mas não entrava na aula. Uma criança no segundo ano, que estava perdendo várias aulas, tinha dificuldade para ler e escrever, obviamente, ficava fora da sala e aí, os estagiários começaram a conversar com esse menininho e ele foi contando coisas da história da vida dele, que a escola não sabia, que eram muito importantes. E a gente vai descobrindo coisas, algumas os educadores sabiam e outras não. Mas, resumindo a história, era uma mãe que era profissional do sexo, trabalhava durante a noite e o menino ficava só. A mãe chegava em casa de manhã, ele ficava sozinho e tinha medo, muito medo de ficar sozinho, ligava a televisão e ficava vendo a televisão à noite, “tudo a ver uma criança ver TV de madrugada, tem programas ideais pra crianças” (ironia)... ele ficava assistindo televisão até tarde, perdia a hora na escola, porque a mãe chegava e dormia. Ele acordava sozinho, tomava café e ia

para escola. Mas acordava atrasado, perdia a hora e chegava atrasado na escola. Chamavam a mãe, todo aquele ritual. Ele contou isso para as estagiárias, a escola não sabia. A mãe resolveu, para não ficar toda hora sendo chamada na escola, ela resolve dar um remedinho pra ele dormir, deixava lá o remédio. Então, ele tomava o remédio sozinho, olha o risco uma criança de 08 anos... toma um, não dá sono? Toma dois, não dá sono? Toma 08, toma 10, e a escola não sabia que estava acontecendo isso e punha o menino para fora da sala. Então, quando a gente conhece a história, vamos tentando ver o que é que a escola, enquanto instituição está fazendo em relação a essa criança, por que essa criança pode ser emblemática, me fala sobre outras que, talvez, também estão vivendo situações, se não iguais, próximas. Histórias de abandono, muitas vezes. É muito interessante esse garoto, porque ele falou para as estagiárias: “olha vocês não contem isso para diretora porque senão eles vão me levar de novo para aquele lugar”, que era um orfanato que ele tinha ficado por algum tempo, ele já tinha sido tirado dessa mãe pelo descuido, por tudo que estava acontecendo, e levado para esse abrigo. Mas, ele odiava esse lugar, e ele preferia estar com a mãe mesmo nessa condição tão difícil. Aí então a discussão com os estagiários pode provocar mudança: esse menino tem que estar na sala na hora que ele chegar. Neste caso foi feito um trabalho, uma ajuda, por que essa mulher também estava fazendo o que ela conseguia, não é tão simples assim a vida dela também, então esse é um cuidado que a gente tem que ter... Que é uma linha muito tênue, essa linha, que não é o atendimento individualizado, mas também não é se negar a uma conversa, entender o que pode estar acontecendo com a criança.

Para que sejam possíveis intervenções que possam romper com a cristalização de discursos e movimentar essa rede, dois elementos comparecem como essenciais para “oxigenar” essa interlocução entre a teoria e a prática, em uma dinâmica complexa, como é a instituição escolar, e estão interligadas: o primeiro se refere às condições de trabalho da supervisora; e, o segundo, à possibilidade de coletivizar as experiências. Ambos foram elencados por Roseli como importantes para seu exercício, e se interrelacionam à medida que um interfere no outro, embora não sejam interdependentes, uma vez que experiências de coletivização podem se dar à revelia das condições ofertadas, ainda que mais difícil, mas entendendo-o como espaço político e de resistência também. Educadores, inclusive, vêm nos ensinando que a prática da organização coletiva é fundamental para pensar, planejar e intervir no espaço educacional, e tem sido desenvolvida a reboque de toda uma política que tenta desestruturá-la.

Do ponto de vista do trabalho docente, temos problematizado acerca de como a formação tem focado em uma capacitação técnico-operativa, destituindo o lugar do professor, em detrimento de uma reprodução do conhecimento. O baixo investimento da pesquisa e extensão, bem como a precarização docente pela primazia do interesse de mercado, tem produzido importantes impactos na organização e viabilidade dos trabalhos supervisionados.

Por outro lado, temos uma exigência de quantificação das tarefas/produktividade, como critérios de avaliação, progressão e promoção, sem incentivo e sem considerar as condições dadas para que o docente possa desenvolver tais atividades. Tanto a autonomia docente, quanto a valorização da competência, qualificação e experiência profissional no campo da docência foram apontadas por Roseli como “diferenciais” na instituição em que trabalha, em tempos em que estas características estão sob ataque, principalmente nas instituições privadas. Embora reconheça que a sua autonomia é relativa, pois há decisões que não são colegiadas, no que se refere à sua prática político-pedagógica do curso, vislumbra que se desenvolve de forma cooperativa, integral, reflexiva e crítica.

Por fim, neste exercício político-pedagógico, a interlocução com grupos como o LIEPPE (Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisa em Psicologia Escolar), o GIQE (Grupo Interinstitucional Queixa Escolar) e a participação em atividades e eventos sobre a temática Psicologia e Educação, segundo Roseli, vem contribuindo na luta por um projeto de formação consistente. Assim, a formação das professoras supervisoras assume importância significativa, como ação contínua e progressiva, sendo contextualizado histórica e socialmente. Nesse cenário, a formação se configura como um processo coletivo de construção, em espaços em que o singular seja provocado a se manifestar, e por sua vez, potencialize novos saberes.

5.3 A experiência de Anabela: O tripé ensino-pesquisa-extensão para formação qualificada e crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Convidamos para participação em nossa pesquisa a professora Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, docente da Universidade Federal de Uberlândia, para contribuir com sua experiência no campo do estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Anabela é graduada em Psicologia (1997) pela Universidade de São Paulo, onde cursou também seu Mestrado (2002) e Doutorado (2008) no Programa de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, ambos orientados pela professora Marilene Proença Rebello de Souza. Anabela é atuante em atividades acadêmico-pedagógicas, militante do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e membro da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, contribuindo para essas instituições tanto em âmbito nacional quanto regional, através de publicações, articulações políticas, e atividades pedagógicas e acadêmicas.

Conheci seu trabalho por meio de publicações resultantes da sua dissertação e tese sobre cadernos e outros registros escolares como desveladoras do cotidiano escolar, a partir de uma análise etnográfica, objetos de reflexão com base no contexto de sua produção. Vale ressaltar que as contribuições advindas da experiência de Anabela foram construídas em uma inserção, desde a graduação, de discussões que produziram um desejo de investigar e compreender as condições objetivas e intersubjetivas no campo escolar e educacional.

Ao iniciar o curso de Psicologia, a professora Anabela nos conta que chegou com uma visão do senso comum do que seria a profissão, mais voltada ao campo da clínica, e até com uma perspectiva mais tecnicista. Porém, o fato de ter ingressado na USP em um momento em que efervesciam discussões na Psicologia Social e Escolar com um viés mais crítico foi fundamental em sua formação e nos desdobramentos da sua atuação profissional, acadêmica e política. Destaca, por exemplo, a experiência de ter sido estagiária de Adriana Marcondes Machado, cujo trabalho envolveu auxiliar na pesquisa que deu origem à tese de doutorado “Reinventando a avaliação psicológica” (MACHADO, 1996), que se tornou referência na Psicologia Escolar e Educacional brasileira. Embora não tivesse uma clareza muito aprofundada das implicações dessa experiência, mesmo porque, como afirma, algumas coisas só fizeram sentido depois de um tempo de elaboração, já havia a preocupação com a produção escrita da Psicologia e suas repercussões para a trajetória das crianças, das suas famílias, para a escola, enfim.

No entanto, quando concluiu a graduação, ainda mantinha a expectativa de atuar na clínica ao retornar à cidade de Campinas-São Paulo. Mas ao regressar à cidade, o entrelaçamento com a Psicologia Escolar e Educacional se concretizou ainda mais, ao reconhecer na inscrição de um curso de aprimoramento em Psicopedagogia Institucional, a identificação pelos temas e autores que vinha estudando desde a graduação, o que a levou a optar por este campo de formação. Nesse curso de aprimoramento foi supervisionada pela professora Maria Silva Librandi da Rocha e desenvolvia um trabalho de atendimento de crianças encaminhadas com queixas escolares, fazendo interlocução com as escolas, experiência semelhante à Orientação à Queixa Escolar, que veio a ser construída na USP anos depois. A partir desse curso, desperta para o seu tema de interesse do Mestrado - no atendimento de um menino, quando a professora faz um pedido de ajuda através de recados no caderno, pois o aluno não produzia as atividades:

Nas experiências, ainda no aprimoramento, eu faço atendimento de um menino que chega com um caderno, isso em novembro, final do ano letivo, um aluno de primeira série, um caderno que tinha vários recados da

professora para a mãe. Recados que eu fui entendendo como um pedido de socorro, eram recados repetitivos e que ela dizia assim: “já são 16h e ele não fez nada, já são 17h e ele não fez nada”. Ela tinha feito isso, o ano inteiro, o caderno dele tinha pouquíssimas produções e tinham esses recados, e a partir daí eu vou conversar com a professora e a gente vai tentar entender um pouco o que é que tinha acontecido. E ela falava de um menino que ficava o tempo todo olhando para o caderno e que ele não fazia nada, e que ela não encontrava uma forma, recursos. Ele não era um aluno agitado, que deixava mais turbulenta a aula, não era daqueles que preocupam. Ele estava lá quietinho, talvez até por isso que tenha ido para o atendimento do final do ano. E essa história me deixa muito sensibilizada em saber o que está por trás desse caderno. Como que os cadernos informam, o que vai parar nesses cadernos? O que é que a Psicologia, como a Psicologia pode olhar para eles? E a partir daí que eu começo a pesquisar os cadernos, que vai ser então o meu mestrado e o meu doutorado, mas acho que é daí que de fato eu entro na Psicologia escolar.

Questões como “O que esses cadernos informam? O que fica registrado? A Psicologia pode olhar os cadernos escolares como instrumentos de análise sobre a realidade escolar? E como pode olhar para esses registros?” não apenas produziram uma mobilização em Anabela no campo da pesquisa, mas o resultado de suas pesquisas contribuiu para atuação de profissionais na área que, até então, não haviam considerado a importância desses registros para o atendimento das demandas escolares.

Anabela ingressou, em 2008, na Universidade Federal de Uberlândia, como docente, sendo responsável por disciplinas tanto no curso de Psicologia quanto nas Licenciaturas, e hoje atua também como orientadora na pós-graduação. Além do ensino, tem desenvolvido atividades acadêmicas tanto em âmbito do colegiado quanto em pesquisas de cunho regional e nacional, a respeito da atuação e formação do psicólogo escolar, no ensino básico e superior, participando ativamente de interlocuções com pesquisadores de outras universidades. É responsável pela disciplina de Psicologia Escolar, que tem carga horária de 60 horas, e é componente teórico-prático.

Também é responsável pelo estágio básico em Psicologia Escolar, disciplina curricular, portanto, obrigatória na graduação em Psicologia, experiência que particularmente nos interessa, pois tem o objetivo de aproximar os alunos de uma experiência prática que se dá por meio da observação do trabalho do psicólogo no contexto de atuação. Sendo um estágio obrigatório, Anabela destaca o desafio que é produzir um efeito na formação dos alunos em uma experiência que é breve, considerando que alguns alunos demonstram interesse quase imediato na proposta, enquanto outros cumprem o requisito apenas por ser uma “tarefa obrigatória”. Desse desafio, sendo um estágio de observação e entrevista,

supervisionado por uma docente particularmente apaixonada pela etnografia, ensinar a observar é um dos objetivos mais relevantes da sua proposta de estágio básico:

A gente trabalha um pouco com a ideia de como é observar, observar é não fazer nada? Por que eles falam “a gente quer por mão na massa”. O que é observar? Como é que a gente observa, né? Então, entendo que construir essa observação também é algo muito importante, muitas vezes, a observação é entendida por eles como “o que vou fazer na escola?”, eu vivi tantos anos na escola, eu sei o que é escola... E aí, a etnografia vem e me diz, “olha, é preciso desnaturalizar aquilo que você vê, estranhar aquilo que é tão natural, que você sempre viveu”. Então, vamos experimentar isso? A gente se pergunta um pouco por que é assim, foi assim na sua escolarização, mas por que é assim? Tem que ser assim? Então, acho que a etnografia, ela aparece menos do que dá tempo (Refere-se aqui ao fato de que a etnografia pressupõe estar mais tempo em campo, condição pouco propícia nas atividades acadêmicas), a gente tem aqui o estágio básico como disciplina curricular, mas é uma leitura que a gente sempre faz e que acho que ela é muito importante, para eles terem um pouco mais de clareza sobre o que eles estão fazendo no estágio.

Ensinar a desnaturalizar é uma composição que envolve problematizações, movimentações, novas formas de ver e de compreender os discursos e seus efeitos nas práticas e nas relações institucionais. Essa composição é uma construção dialogada com diversos autores e referenciais, uma vez que entendemos que a complexidade dos fenômenos humanos exige leituras plurais. Estas leituras dialogam considerando certa coerência no modo de compreender os projetos societários, visões de mundo e de homem, bem como os projetos em disputa na Psicologia e na Educação. Das vicissitudes que atravessam a experiência de estágio, como supervisora, Anabela destaca que, na coletividade, na interlocução com os estagiários, com parceiros e com a instituição, vai produzindo um movimento de ação-reflexão-ação, de modo a contrapor o aprisionamento da singularização, da criatividade, da potência. Como supervisora, ela está implicada, de modo afetivo, político, ideológico, através de relações intersubjetivas pensando criticamente a sua própria atuação.

Anabela evidencia que o estágio é proposto aos alunos em intuições escolares e não escolares. Cita, por exemplo, o trabalho desenvolvido em um Centro de Prevenção da Criminalidade, gerido por uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP). Para a escolha dos campos de estágio, elege como critério a parceria dos profissionais que ali atuam, na qual haja, minimamente, um alinhamento do ponto de vista da teoria e da prática desenvolvida por esses profissionais. Alinhamento que busca, segundo a professora Anabela, entre o que é desenvolvido pelos profissionais e os princípios de Psicologia Escolar que defendemos. Quanto ao compromisso com a instituição e com os alunos, há um acordo inicial

de que possam, pelo menos, fazer três visitas, seguidas de supervisão, organizadas em um cronograma acordado com ela. Há, porém, certa flexibilidade quanto ao número de visitas a depender das necessidades do campo. Busca-se a análise institucional, conhecer o projeto educativo da instituição e, sempre que possível, participar de uma das atividades propostas pela profissional de Psicologia da instituição.

Anabela nos conta que busca na etnografia subsídios teóricos e metodológicos que são fundamentais para a entrada no campo de estágio, como também para se pensar na postura e no papel do estagiário frente à instituição:

Eu entendo que a etnografia te prepara de uma forma muito interessante para conhecer a prática de outra pessoa, para entrar em uma instituição. (...) É um estágio que não passa pela escolha, ou seja, é obrigatório. E alguns chegam ávidos por conhecer mais sobre a relação da escola com a Psicologia, e outros têm como um suplício pelo qual eles têm que passar, que não é o que eles querem, então é interessante esse mínimo, que são as três visitas. E aí uma coisa que eu digo para eles é “olha, quantas vezes vocês vão conseguir ir, vai passar pela relação que vocês vão estabelecer com a instituição, que é uma relação de confiança”. E aí, eu acho que a etnografia já começa a ajudar a gente com isso, nessa postura que vai ser estabelecida, então passa pelo brilho nos olhos, por quanto você se mostra interessado. Eu falo do brilho nos olhos porque não é uma coisa que você finge que tem, é algo genuíno.

Sendo um estágio obrigatório, os desafios da construção de uma proposta que seja respeitosa com o campo são impetuosos. É atentar-se pelo lugar de suposto especialista, para que esse “colocar a mão na massa” não produza uma relação hierarquizada com a instituição. É necessário também problematizar a atuação do psicólogo como se a ciência psicológica fosse um conjunto de técnicas a serem aplicadas com resultados objetivamente previsíveis. A conquista pelo espaço de uma atuação passa pelo respeito à instituição, pela observância dos princípios éticos que orientam a identidade e postura profissional. O papel da supervisora, na conversa com Anabela, passa um pouco por encorajar os alunos a se movimentarem em experiências a partir da construção de vínculos com a instituição, sendo sensíveis às demandas que surgem e também aos limites impostos nesta rede de relações.

Se você tem interesse, mais facilmente os psicólogos vão te abrindo possibilidades de estar no espaço que não estava previamente acordado, ou vão te propor que você faça algo, que você ponha a mão na massa; eles querem pôr a mão na massa, alguns, muitos dizem assim, “tá bem, a gente já teve muita teoria nesse curso, a gente não faz nada, eu quero botar a mão na massa”. E tem algumas instituições que a gente já sabe que, se elas sentirem disponibilidade, se forem percebendo que podem confiar, elas vão pedir para pôr a mão na massa, vão convidar a fazer algo e outras não. Às vezes, esses que já estão mais desejosos, eu vou até dizendo “olha aqui, é

um espaço que dá para negociar, aqui é um espaço que não deu, então você vai estar mais na postura da observação participante” e, de novo a gente volta lá na etnografia. Então, isso vai sendo dito pra eles: conquistem esse espaço, não está pronto.

Os espaços formais e informais se configuram como diálogos plurais na construção do espaço de atuação; assim, Anabela vai ensinando os alunos, a partir das contribuições da etnografia, que a observação no estágio não é uma postura passiva, e sim, um movimento na busca de encontro:

A etnografia nos ajudou muito a entender o sentido de uma prática, de uma fala, é um encontro com as pessoas, de que, quando a gente vai tomar um cafezinho com elas, a gente também está conhecendo; de que a informalidade, muitas vezes, possibilita muito mais do que quando a gente senta, com papelzinho para anotar, e faz as perguntas de um jeito mais formal. Não julgar, é difícil, muito difícil, poder suspender o julgamento um pouco, acho que isso é algo que a gente tem exercitado muito e acho que é uma das grandes contribuições da etnografia para a entrada nas instituições, porque, às vezes, a gente se depara com situações que são muito difíceis.

E, nessa direção, a observação no estágio, como aponta Anabela, supera a metodologia descritiva, para colocar em evidência que dialogamos com culturas, na interface entre pesquisa e ética profissional. No “encontro com pessoas”, como ressalta, é preciso manter um interesse genuíno pelo que o outro traz, atentar-se para julgamentos que produzem efeitos nos modos de compreender essa realidade e, por sua vez, nos projetos de intervenção. Para isso, novas perguntas são geradas, perguntas que incluem o olhar para si mesmo e para se perceber nesse processo de produção:

Como não julgar? Como compreender de uma forma mais ampliada aquilo que eles vêm, acho que esse é um trabalho muito difícil, né? Porque a gente vem de uma tradição e de outros espaços de formação da Psicologia, em que o psicólogo vai lá para dizer, destilar uma série de compreensões muito taxativas. Entendo que poder acolher, compreender, faz muito parte da formação. Às vezes, a gente encontra professores que estão gritando, e como é que a gente compreende esse grito? O que significa? Dá para conversar em relação a esse grito com a professora? Como é que a gente conversa de um jeito a produzir reflexão sobre esse grito, eu vou lá gritar com ela e dizer “não grite”? Não sei se a gente está produzindo essa transformação, então, poder transcender esse julgamento e compreender a situação, talvez seja uma das principais contribuições da etnografia, né? E, quando a gente lê um texto de etnografia, e aqueles que, de fato, se dispõem a ler, é muito interessante. Eles falam assim “agora eu entendo como tenho que estar em campo, como é que tem que ser minha postura”.

É essa postura que Anabela destaca como uma das principais contribuições que o estágio básico pode trazer à formação dos psicólogos. É no posicionamento ético-político,

desnaturalizando o que está posto e mobilizando os alunos a produzir novas perguntas, na busca ativa pelo encontro com as pessoas e com a instituição que se constroem a identidade e o compromisso da Psicologia no campo escolar e educacional. O estágio é ação política, analítica e intervencionista, se situa como campo de saber e poder nas relações instituídas. Nesse sentido, Anabela, como supervisora de estágio, destaca a importância de analisar a conjuntura, pensar em uma dimensão institucional, mas observar as relações que se dão no nível micro e macroestrutural. Por isso, o exercício de reflexão e o esforço em buscar brechas que possam contrapor ao simplismo dos discursos que reforçam discriminação, estereótipo e preconceitos.

Na busca por controvérsia, questiona-se o que está posto, de um lado, e de outro, podem-se construir, coletivamente, alternativas de enfrentamento para os desafios cotidianos. Dentre as atividades propostas no estágio básico, por exemplo, o exercício da escrita é uma das atividades centrais, não apenas como algo para registrar o que foi vivido e observado; a escrita exerce também uma função reflexiva para os estagiários. Esses exercícios assumem a responsabilidade de entregar para a instituição uma análise fundamentada teoricamente, mas não neutra, portanto, coloca em evidência a interpretação do que foi vivido como algo passível de interlocução e ressignificação:

Algo que a gente sempre combina, que acho que isso é muito importante, é que eles produzem ao final uma carta, que é um jeito de contar para a instituição um pouco o que eles viram no trabalho da Psicologia, que compreensões eles tiveram, que sugestões eles poderiam dar, críticas. É possível dizer não foi legal uma coisa que vi, é possível dizer. Como a gente diz de um jeito que produza reflexão de fato, né? Então, essas cartas, em geral, são esses momentos de retorno, e aí eu entendo que a gente tem que ter uma relação de confiança muito grande com as instituições. E essa carta tem sido algo que tem fortalecido, porque as instituições, elas se sentem... é como se não tivesse uma traição de sair daqui dizendo coisas, a gente diz para eles, e a gente faz muita questão de dizer.

É importante observar esse compromisso com a instituição de fazer uma reunião para a leitura e discussão da carta preparada pelos estagiários. Como possibilidade de ampliar o diálogo, essa reunião direciona as propostas do estágio para a busca de estreitar os laços e não de fragilizá-los. Historicamente, o que a Psicologia vem produzindo tem se distanciado dos seus interlocutores. O modo como se compreende a parceria com a instituição torna-se horizonte da ética profissional, portanto, cuidar do encerramento do trabalho é manter o compromisso firmado com o projeto de formação para os estagiários e com o campo de estágio.

E, eu entendo que quando essa relação de parceria, ela não está forte, às vezes é nessa carta que ela se quebra; (...)o que nos ensina a ir cuidando muito do jeito como essa carta vai sendo recebida. A tal ponto que as instituições ficam curiosas, elas querem saber demais das cartas. As cartas têm sido importantes para a equipe refletir, porque eles leem juntos, e aí eles vão verificar cada aspecto, às vezes são aspectos que a gente questiona: porque as coisas estão acontecendo desse jeito? Poderia ser de outro? Ou vimos tal coisa, e sinalizamos que isso não estava sendo percebido pela equipe de alguma forma, né? Então, eu entendo que esse é um momento crucial, importantíssimo do estágio, importantíssimo em vários sentidos, importantíssimo para as instituições, nessa questão da confiança e importantíssimo para os estudantes, porque é um exercício de como é que a gente diz o que a gente quer dizer, de um modo que produza reflexão.

Algumas cartas são reescritas cinco, dez vezes; elas não pretendem ser a palavra final, mas um convite disparador a um diálogo, uma parceria que se fortaleça nesse encontro. Elas colocam em xeque nossa necessidade de produzir efeito, afeto e reflexão no outro e em nós mesmos, observando nosso autoritarismo e amordaçamento; permitem outras narrativas e caminhos para mudanças necessárias e possíveis na trama complexa das relações tecidas. Cartas são exercícios políticos; assim como todo documento e produção escrita pela Psicologia, elas devem ser pensadas em seus aspectos éticos, no seu compromisso epistemológico e no papel social da profissão. A leitura, em parceria com o que foi produzido, pode se configurar como uma abertura ao diálogo, mas ainda é necessário exercitar os efeitos dessa presença da Psicologia no “amordaçamento” das falas. É relação de poder, e carregamos a herança do autoritarismo nas práticas psi. Por isso, Anabela é uma investigadora inquieta, sempre pensando em temas que possam produzir deslocamentos das relações.

A pesquisa é algo que mobiliza bastante Anabela, em nosso diálogo, aos poucos foram aparecendo muitas questões que poderiam ser objeto de estudo e que trouxeram contribuições importantes para pensarmos sobre o papel da pesquisa na formação, como também os desafios para os professores, considerando as (poucas) condições garantidas e a exigência de produtividade presente na Academia. Ao dialogarmos sobre esse tema, destaca com entusiasmo seu interesse na pesquisa, especialmente a etnografia, que descreve com paixão:

Amo etnografia, assim, se eu pudesse, se eu tivesse tempo... E tempo que é mais que tempo de relógio, a etnografia nos exige uma entrega de fato, é estar por inteiro naquele lugar, com aquelas pessoas, disposto a entender sentidos que as pessoas vão atribuindo tudo o que elas vivem e vêem. Não é ter duas horas entre um compromisso e outro, em que você vai e você estar lá. Eu entendo que a etnografia é muito mais que isso, é se preparar internamente para falar, estar por inteiro, é sair de lá e ter tempo de fazer um registro, a etnografia exige muito de nós, exige que a gente quebre a cotidianidade, pensando o conceito de cotidianidade proposto por Agnes Heller. É preciso uma homogeneidade, não estar dividido em mil e uma

tarefas. Então, hoje eu não faço etnografia porque eu não vejo condições nenhuma de conciliar com a minha vida.

A paixão de Anabela como pesquisadora pela etnografia é a paixão de quem reconhece que, para compreender as tessituras que envolvem o processo de escolarização, é necessário um mergulho para ouvir as sutilezas que escapam dos discursos óbvios e tão desgastantemente produzidos e reproduzidos em um sistema cristalizado. É estar com os pés no chão da escola, é ouvir diferentes interlocutores, é observar minúcias que indicam caminhos possíveis para a potência e para a contradição.

Para além da pesquisa etnográfica, que demanda de fato uma imersão no campo, a pesquisa, de maneira geral, tem sido preterida nas redes privada ou pública, por questões diversas. Como já apontamos, o ensino tem assumido uma posição de destaque na formação com caráter tecnicista, com foco na prática, em detrimento da produção de saber. As pesquisas, especialmente no ramo biomédico e tecnológico têm sofrido forte influência do setor privado, no sentido de captar as produções numa lógica de mercado. Em contrapartida, os docentes são exigidos em produtividade, sem condições efetivas de se dedicar à pesquisa e à produção de conhecimento.

É importante ressaltar que produção de conhecimento e pesquisa não são equivalentes à quantidade de artigos publicados anualmente. Há uma intensa discussão sobre produtivismo²¹, mercantilização e os sistemas de avaliação e indicadores fortemente questionáveis, inclusive do ponto de vista da ética no campo acadêmico. É nesse sentido que Anabela destaca que tem se dedicado à pesquisa, apesar das condições de trabalho:

Então, é como se a gente desenvolvesse pesquisa, apesar das condições de trabalho que temos, e não porque as nossas condições nos possibilitam isso. Na verdade vão piorando, não vejo uma perspectiva de a gente ter uma melhora, em termos de atribuições de carga horária, não. Hoje a gente vai sustentando a pesquisa porque acreditamos, eu sou apaixonada mesmo por pesquisa. Gosto de fazer pesquisa que tem percursos metodológicos, como as entrevistas, a pesquisa documental, a leitura, análise de documentos? Sim gosto, acho importante. Perguntar o que você gostaria de fazer, eu gostaria de voltar a fazer pesquisa etnográfica, mas de fazer direito.

Anabela destaca a recente pesquisa de que participou ativamente na construção: “A atuação do psicólogo na rede pública de Educação frente à demanda escolar”. Tal pesquisa, já

²¹Sugerimos para leitura KUHLMANN JR., M. Produtivismo acadêmico, publicação em periódicos e qualidade das pesquisas. Caderno de Pesquisa, v. 45, n. 158, p. 838-855, 2015 e; ESTEVES, Maria Madalena Soares de Souza. Produtivismo acadêmico no Brasil: uma abordagem introdutória dos parâmetros da avaliação da pós-graduação e dos seus possíveis efeitos. 2017. 143 f. Dissertação (Bioética, Ética Aplicada e Saúde Coletiva) - Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Rio de Janeiro, 2017

referenciada na presente Tese, foi coordenada por Marilene Proença Rebello de Souza, sendo parte da sua tese de livre docência, e também já foi divulgada em artigos e livros. Nesse trabalho, apontou-se que a perspectiva crítica em Psicologia ainda é um grande desafio tanto para a formação quanto para a atuação do psicólogo escolar. O conceito de crítica considerado a partir da ruptura epistemológica produzida no interior na Psicologia Escolar, protagonizada por diversos autores, com destaque para Maria Helena Souza Patto, no sentido de compreender as raízes históricas da formação da Educação escolar brasileira e o papel da Psicologia em práticas disciplinares, adaptativas e excludentes.

Anabela entende a crítica como fundante de um modo de reposicionar a Psicologia Escolar, construir referenciais teóricos-metodológicos para a formação e atuação ético-política que promova a emancipação, uma sociedade democrática, justa e equânime. Seus novos estudos sobre a formação em Psicologia no ensino superior e a possibilidade de estar em interlocução com outros docentes e pesquisadores do país movimentam e retroalimentam, seu interesse em manter a pesquisa como uma das atividades principais da vida acadêmica.

Por fim, a experiência de Anabela dialoga com o que temos discutido sobre a importância da prática e da pesquisa como princípios educativos no avanço do conhecimento da Psicologia. Do ponto de vista dos subsídios teórico-práticos, a partir da perspectiva crítica, ela aponta que tanto a formação quanto a atuação em Psicologia precisam estar articuladas com as necessidades contemporâneas, em interlocução com a produção acadêmica, tendo em vista sua historicidade. Para isso, destaca o esforço sistemático em produzir reflexão e intervenção a partir de elaborações coletivas na construção de um projeto de emancipação social. Assim, recoloca a necessidade de se pensar a pesquisa como necessária e constitutiva da formação acadêmica desde que considere as condições concretas de trabalho para o professor e para os alunos. Nas condições que têm sido dadas, a pesquisa tem se tornado um fardo, sustentado à revelia do contexto de atividade acadêmica.

Entende-se, desse modo, que a experiência de estágio deve ser compreendida no sentido da superação da reprodução do conhecimento, e em interface com o tripé ensino–pesquisa–extensão. Sua importância pode contribuir para superação do estrangulamento que a graduação tem enfrentado por interesses econômicos e não educacionais, bem como coloca no centro de análise o papel social da Psicologia Escolar e Educacional na produção da teoria e empiria a respeito da realidade social.

5.4 A experiência de César: A beleza do movimento contra-hegemônico proporcionado pelo estágio

César Rota Júnior é um pesquisador especialmente interessado na História da Psicologia e da Educação. Sua trajetória é marcada por uma inserção política e militante, que parte de uma análise crítica a respeito dos instrumentos de avaliação produzidos no interior da Psicologia, voltados para o processo de escolarização, aprendizagem e desenvolvimento humano. É através de uma análise histórico-crítica que ele vem pesquisando, atuando e lecionando sobre as bases epistemológicas de diagnósticos dos supostos transtornos de aprendizagem, como o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, e os impactos de medidas de avaliação, como os testes de inteligência, na formação e atuação de professores da rede básica. Docente das disciplinas no campo da Psicologia Escolar, ele atua também como supervisor de estágio e orientador de iniciação científica em uma faculdade privada de Montes Claros (Minas Gerais). Sua participação no Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade tem lhe trazido destaque como um atuante articulador na região do Norte de Minas, e foi no Fórum que conheci seu trabalho, e o convidei a compor a pesquisa.

César, que é uma pessoa de conversa fluente e grande simpatia, demonstrou, desde o nosso primeiro contato, ser um colaborador disposto e parceiro na construção da pesquisa. Participando com inteireza e implicação, dispendo-se a surpreender-se consigo mesmo, ao pensar questões que atravessam seu fazer profissional e os desafios impostos na conjuntura de um jovem professor que trabalha na construção de uma Psicologia que reconheça suas contradições, limitações e potências.

Sua chegada à Psicologia perpassou por experiências prévias no campo da formação em engenharia elétrica/eletrônica, no Ensino Médio profissional, e depois, aos 18 anos, quando teve sua primeira oportunidade de trabalho como Office boy, em Manaus, em busca do estágio para sua certificação técnica, quando percebeu que o que lhe interessava “eram as pessoas e não as máquinas”. A terapia feita na infância lhe trouxe um interesse particular sobre os estudos psicológicos. Ingressou em 1998, no curso de Psicologia em uma universidade particular em Alfenas, aos 19 anos. Seu primeiro emprego, como psicólogo, foi em uma empresa de recursos humanos, para atuar no recrutamento e seleção, experiência que assim descreve:

Foi o primeiro emprego de psicólogo que arrumei. Daí era um sofrimento danado, eu fui embora correndo, assim que arrumei emprego em outro lugar, porque eu sofria com os relatos, eu não conseguia conduzir as

entrevistas do jeito que precisava. Eu ficava preocupado com a história do sujeito, ficava preocupado com o sujeito que estava ali precisando pagar as contas, ficava querendo ajudar todo mundo e aí não dava pra ser, não rolava.

Pouco depois, surgiu uma nova oportunidade de trabalho, em uma escola de Educação para pessoas com necessidades educacionais específicas. Interessado em aprofundar os estudos para compreender mais o contexto escolar e buscar subsídios para sua atuação profissional, teve notícias de uma pós-graduação em Psicologia Educacional na cidade, o que representou uma grande virada na vida profissional e acadêmica, quando teve a oportunidade de conhecer uma professora que lhe apresentou a perspectiva crítica em Psicologia Social e Escolar, até então, desconhecidas em sua formação:

Aí, eu descobri que existia outra Psicologia da Educação, outra Psicologia escolar com autores que eu nunca tinha lido. Eu tinha passado a graduação, em tese, tive a disciplina de Psicologia escolar, mais muito avaliativa, nesse sentido de avaliação, do desenvolvimento da criança, de pontos de referências para esse desenvolvimento. Aí, me dei conta de que não era que eu não gostava de Educação, eu não gostava daquela perspectiva de abordar a criança, infância, escola, principalmente.

Naquela oportunidade, pôde desenvolver uma pesquisa com professores que, somada à sua entrada na escola e ao acesso de referências e leituras que coadunavam com seu modo de compreender as relações, lhe permitiram uma virada de compreensão sobre o universo escolar. Sua principal atividade, até então, estava voltada para a atuação clínica, mas essas experiências lhe possibilitaram adotar a Educação como filiação e identidade teórico-profissional.

É nessa direção que ter clareza, coerência e consistência dos alicerces que sustentam o saber e do fazer dependem de um exercício da práxis que reconheça sua complexidade, uma vez que é resultado de relações histórico-culturais. César relata que uma das mudanças produzidas na sua experiência profissional, a partir do contato com a literatura da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica foi a de buscar paradigmas que dialogassem com esta visão de mundo. Conta-nos que, pela sua formação e experiência clínica, atuou a partir da referência da Terapia Cognitivo Comportamental, mas começou a se sentir contraditório em relação ao que trabalhava na docência, tornando-se para ele uma situação insustentável. Ainda mantém a atividade clínica como uma das vias de trabalho, no entanto, vem se aprofundando no estudo da psicanálise. A pesquisa e a docência são suas principais referências de trabalho, tendo como um dos marcos a sua entrada no Mestrado, que lhe possibilitou um diálogo mais

aprofundado com a literatura das Ciências Sociais e Políticas, citando alguns autores, como Foucault, Bourdieu e Marx, como importantes referências para seu trabalho.

Foi nesse momento que César destacou a importância de conhecer a obra de Maria Helena Souza Patto, referência indispensável no campo da Psicologia Escolar e Educacional, para compreender o entrelaçamento histórico entre Psicologia, Educação e sociedade, perpassado por interesses ideológicos hegemônicos. As marcas do trabalho de Maria Helena produziram efeitos que são preciosas na formação em Psicologia para César, que cita o lugar que a autora e sua obra ocupam na sua atuação como docente:

Eu não me lembro de ter lido Patto na graduação. Pode até ter acontecido, mas não tenho nenhuma lembrança. A lembrança dela (a professora) me indicando ‘A produção do fracasso escolar’ nesse curso de pós-graduação, sim. Ela falou – ‘você tem que ler esse livro’. E é assim que a gente fala. É assim que eu falo pros meus alunos hoje. – Esse você tem que ler da primeira à última página!

O reconhecimento da importância de Maria Helena, já enfatizada nesta tese e pelos participantes da pesquisa, é sintetizado por Crochick e Kupfer (2011, p. 493) no dossiê em homenagem à autora:

Os escritos de Maria Helena Souza Patto são dotados de uma atualidade que o passar do tempo não destrói. O vigor de seus textos se sustenta em uma rigorosa, contundente, fundamentada e radical – no sentido de ir à raiz, como ela sempre gosta de lembrar – crítica ao uso político, cínico e ideológico de algumas teorias psicológicas, travestidas em roupagens científicas.

Em diálogo com a literatura e como resultado da sua pós-graduação, César desenvolveu o trabalho intitulado “A representação social da Psicologia educacional do ponto de vista de professores da rede municipal de ensino na cidade de Montes Claros – MG”.

Após essa experiência, ao final da sua pós-graduação, César ingressa na vida acadêmica. Sua primeira atuação como docente foi em um curso de formação de professores, no projeto chamado “Veredas”, voltado a oferecer a licenciatura aos professores que estavam atuando sem a formação específica. Com formato intensivo - 60 horas/aulas semanais, César foi convidado a atuar como docente em uma cidade vizinha, onde teve oportunidade de se aproximar do universo escolar, por interlocução e diálogo com as professoras, despertando ainda mais seu interesse no campo da Educação.

Em meados de 2006, ingressou como docente no curso de Psicologia recém-inaugurado em sua cidade, quando pôde aprofundar seus estudos nesse campo. Iniciou, em 2008, o mestrado em Desenvolvimento Social, do qual resultou o trabalho “Ensino superior e

desenvolvimento regional: os discursos produzidos em prol do desenvolvimento regional quando da implantação da Fundação Universidade Norte-Mineira – FUNM”, concluído em 2010, na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES.

Seu interesse pela pesquisa se ampliou com foco na história da Psicologia, o que o levou ao doutorado em Educação, na Universidade Federal de Minas Gerais, incluindo um período sanduíche na Université de Rouen, na França. No doutorado, desenvolveu sua pesquisa: “Recepção e Circulação dos testes de inteligência na Escola de Aperfeiçoamento de Professores de Belo Horizonte (1929-1946)”, em 2016.

Atualmente, César leciona em faculdade privada, no curso de Psicologia e também orienta duas práticas de estágio - uma no campo da Psicologia Escolar e Educacional e a outra, no campo da Psicologia Social. Dentre suas disciplinas, leciona: Prática de pesquisa em Psicologia, ofertada no início do curso; e Introdução à Psicologia da Educação, ofertado no sétimo semestre, ambas obrigatórias; e as disciplinas Psicologia e Educação e Déficits de Aprendizagem, ambas específicas à ênfase de processos educacionais, no oitavo e nono semestre, respectivamente, cujo viés é a leitura crítica dos ditos transtornos de aprendizagem. César conta-nos que, apesar do nome da disciplina, sua proposta é enfocá-la pela via da discussão sobre medicalização:

No fim das contas, usa os diagnósticos mais frequentes, as dislexias, hiperatividade, autismo, mas numa perspectiva crítica. Muitos alunos chegam a essa disciplina com a expectativa de que vão aprender como diagnosticar, quais são, de fato, os sintomas, já que tem tanta confusão e aí se frustram, obviamente.

Como há um alinhamento da equipe pedagógica do curso, embora o nome da disciplina permaneça, em decorrência do projeto original, foi possível reestruturá-la, levando em consideração as questões epistemológicas, ideológicas, políticas no enfoque da sua proposta curricular. Ainda que não seja o caso, é importante considerar que, frequentemente, professores se deparam com ementas e currículos que revelam perspectivas que se contrapõem a seus referenciais teóricos, e, muitas vezes, não dialogam com o projeto do próprio curso. No entanto, as brechas deixadas têm se constituído como espaços de resistência, que se concretizam na marginalidade, subvertendo as formas de controle, institucionalização e normatização que são impostos. São exercícios criativos, que sobrepõem a disciplinarização à disciplina (currículo), e, enquanto projeto de formação, produzem efeitos políticos de reflexão crítica.

Quanto às práticas de estágio, essa experiência esteve presente desde o início da sua vida acadêmica. Foi, inclusive, ao conhecer a proposta da Orientação à Queixa Escolar, em um evento de que participou, em São Paulo, a partir dos trabalhos de Beatriz de Paula Souza, que sua atuação no serviço-escola da faculdade onde trabalhava se voltou ao atendimento clínico das queixas escolares inspirados na OQE. Nesse evento, cita também como importante conhecer Lygia Viégas, quando teve a oportunidade de iniciar sua aproximação com o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade.

Atualmente, César supervisiona estágio na área social, com foco nas políticas de assistência social voltado para adolescentes em situação de risco e vulnerabilidade social; e no campo educacional, este desenvolvido por duas turmas, em duas escolas. São estágios básicos, e, portanto, há uma prerrogativa institucional de que as supervisoras estejam no campo do estágio junto com os alunos. Os estágios ocorrem em uma escola de ensino fundamental e em uma escola voltada às necessidades educacionais específicas, *lócus* de seu primeiro trabalho, quando ingressou no campo educacional, o que, como descreve, se constituiu “uma experiência interessante de movimento de retorno”.

De maneira geral, César tem ofertado estágio em todos os semestres letivos, embora atue em uma instituição privada, o que implica organização por demanda. Os estágios têm se organizado da seguinte maneira: até doze alunos por turma, atuação semestral, carga horária de 40 horas. Para viabilizar a participação dos alunos, a dinâmica de encontros tem se organizado em duas propostas: uma vez por semana para alunos do curso diurno; e em turno quinzenal, para os alunos do curso noturno, que, em sua maioria, moram fora da cidade.

Os alunos, segundo descreve César, fazem a escolha do estágio pela supervisora que vai trabalhar a disciplina, de acordo com a disponibilidade de cada um e continuam a prática até o fim do semestre, e as supervisoras vão ajustando as propostas de estágio, de acordo com seu trabalho e com a demanda que surge no campo.

O acompanhamento dos alunos *in lócus* produz uma sobrecarga de trabalho para o professor, que nem sempre está de acordo com as condições ofertadas. Além de estar no campo, o professor precisa dispor da sua carga horária de supervisão, cujo vínculo horista que é, geralmente, o que configura a relação profissional com a instituição de ensino superior privada, pode reforçar uma precarização e desvalorização do trabalho docente.

Essa discussão se alinha com o que abordamos, tanto do ponto de vista da flexibilização do vínculo trabalhista, discutida por Menezes (2014), quanto do ponto de vista da desvalorização do tripé da formação: ensino – pesquisa – extensão, principalmente no

contexto das Instituições de Ensino Superior privadas. César, um docente especialmente interessado na pesquisa, não encontra subsídios institucionais que possam amparar o trabalho que tem desenvolvido na formação de psicólogos:

Lá na faculdade, a gente tem um programa de iniciação científica, mas é um programa que dá bolsa aos alunos, mas os professores fazem por amor à ciência, como a gente brinca lá, porque não tem nenhuma carga horária, não tem dinheiro, não tem nada e eu estou na minha quarta orientação de iniciação científica lá. Então o texto relativo à primeira orientação, que foi um trabalho no contexto da Educação de tempo integral, ficou muito bom, de duas alunas, ele está em avaliação em uma revista. (...) Trabalha representações sociais, entrevista os funcionários de uma unidade de educacional de tempo integral, que estava sendo implantada. Ficou um trabalho muito bacana e aí têm outros dois que estão aqui pra terminar e eu não consigo arrumar tempo pra isso, esse movimento de produção que é complicado e, em grande medida, ficou bem em suspenso porque eu estava em processo de finalizar doutorado... eu defendi no ano passado e estava muito atarefado ainda e, agora, ainda tem meu orientador me pressionando pra publicar as coisas da tese porque não pode ficar parado, e, em julho, é férias e eu já decidi que não vou ficar fazendo isso durante o semestre letivo... que não adianta. (...) Mas tem dois textos de alunas que estão parados, que preciso revisar para fazer submissão e tem as duas atuais alunas, que estão fazendo um trabalho com o prontuário do serviço-escola e que está no meio. Têm referências de vários CONPEs da vida, vários relatos de trabalhos de experiência, desde 2007, de lá pra cá foram cinco CONPEs e eu participei de quatro deles, só um que não fui.

Esse depoimento evidencia um esforço individual em sustentar a pesquisa, como parte importante não apenas da formação dos alunos, mas também em poder se debruçar sobre o que se tem vivenciado e produzido, como referencial teórico e das experiências decorrentes do estágio, que são fundamentais nesse movimento de crítica e de avanço do conhecimento.

Além de todo esforço individual, à revelia das condições dadas, César tem buscado interlocução com outros docentes, pesquisadores e parceiros para coletivizar tais experiências. São espaços de pesquisa, militância e trocas que lhe têm permitido o exercício de indissociabilidade entre ensino e pesquisa, buscando em eventos acadêmicos, como o citado Congresso de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), bem como os eventos organizados pelo Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade e a parceria entre os colegas que possuem alguma aproximação epistemológica, como caminhos possíveis para transpor o instituído:

O Fórum, sem dúvida, é um espaço, mesmo que meio virtual, estando distante da maioria das pessoas, a sensação de presença é muito grande, então a qualquer momento... A gente tem um núcleo do Fórum aqui, que ajuda a fazer essa troca, as conversas, esse movimento de troca, os eventos, os CONPEs, outros espaços de eventos usados como espaço de troca de

experiências. E, pra mim, especificamente, os meus colegas de trabalho lá da faculdade são grandes parceiros, mesmo quem não está especificamente na Psicologia escolar, mas está em outro campo... certamente a maioria do corpo docente do curso e tal, partilha de uma visão de mundo específica. Então, é muito tranquilo, essa hora, então, a gente sabe a quem recorrer por conta de uma situação qualquer. Eu só preciso contar uma situação, peço ajuda para pensar, o que fazer como elaborar isso... é um contexto, né? Porque às vezes é na sala dos professores, às vezes no corredor, às vezes, em outro lugar, numa reunião, mas acaba que, certamente, é uma galera a quem eu, na hora do aperto, eu falo: -Gente, senta aqui, me ajuda a pensar um negócio. Como também eu acabo sempre sendo procurado por outros, enfim. A gente tem uma integração muito grande e eu acabo também ajudando muito. Dá uma facilitada nessa história.

A coletivização das experiências de acordo com o que César nos aponta, possibilita potencializar o enfrentamento de questões subjetivas, materiais e éticas, presentes na vida docente. O exercício de construir uma prática alicerçada em princípios que visam enfrentar o sofrimento ético-político implica por fundamento em considerar que é singular e, ao mesmo tempo, coletivo. Os atravessamentos presentes na dialética entre a teoria e a prática, no campo da Psicologia Escolar e Educacional, encontram aporte nas relações de cooperação e solidariedade que transpõem as relações “objetificadas” no fazer ciência.

Seu “amor à ciência” é um exercício implicado em se reconhecer como co-produtor de um modelo de ciência e profissão, que assume como desafio a superação de suas controvérsias históricas e ideológicas que se constituiu alinhado a um modelo de sociedade desigual. César reconhece que, embora a autonomia seja sempre relativa, ainda consegue ter uma atuação mais autoral e protagonista, sem interferências importantes que comprometam seu papel social e político frente à formação dos alunos:

Na instituição privada a autonomia sempre é relativa. Nunca é uma autonomia de verdade, mas a gente tem certa autonomia pra subverter algumas lógicas. Então, a coordenadora do curso de Psicologia, especificamente, que é a pessoa a quem eu tenho muito apreço por conta de toda essa história, é uma pessoa que está lá no curso, que vai fazer 16 anos ano que vem, e ela está na coordenação desde o primeiro dia de aula até hoje. Então, ela entende muito claramente os funcionamentos institucionais, os movimentos que ocorrem, os mecanismos de controle do trabalho do professor, que estão sempre postos, a gente vai avaliando desde reuniões de convocação da direção que ela não passa pra gente até as definições. Tem uma pessoa para cada função, pessoas que revisam as provas, mas não questionam o trabalho de sala de aula. Não dá pra querer que não haja um mecanismo de controle, sempre vai ter um controle maior ou menor, mas ainda que dentro desse controle todo, o espaço de sala de aula é o espaço de sala de aula. Não tem muitas definições de coisas que você tem que fazer como muitos grandes espaços. Você só vai lá e faz. A gente tem construções, muda as coisas de um semestre pra outro, muda as coisas no meio do semestre, sem nenhum problema. Sabemos de outros relatos de colegas que

trabalham em outras instituições privadas, eu sei que o jogo é bem mais pesado.

Conforme discutimos em nossa revisão de literatura, a tendência nas IES privadas é o esvaziamento da formação diminuindo, sobretudo, a autonomia docente, em virtude de uma relação mercadológica que alimenta o funcionamento neoliberal. Relações que respondem a uma rigidez da estrutura hierárquica, ao controle externo e interno, voltado para avaliações padronizadas, tentam tornar o professor um mero executor, instrumental formalizado. O exercício ético-político, criativo e crítico do professor perpassa suas condições de trabalho.

Ressaltamos que não estamos levantando a bandeira de que a formação depende única e exclusivamente do papel do professor, sabemos que a discussão é mais ampla, e inclui, sobretudo, a consistência teórico-metodológica, ética e técnica (CFP, 2013), que implica um debruçar-se sobre o projeto de formação, o currículo e suas bases epistemológicas. Seguindo essa discussão, passamos a compreender os atravessamentos que emergem na experiência de estágio no campo da Psicologia Escolar e Educacional, bem como a relação dialética entre teoria e prática que aparece na experiência de César, levando em conta a triangulação supervisora – estagiários – campo de estágio.

De acordo com o diálogo que mantivemos, há uma linha de trabalho que envolve considerar a dimensão institucional, histórica e política na proposta de estágio supervisionada por César. Seu trabalho parte das demandas apresentadas pela escola, e a partir destas, ele busca compreender os processos que estão envolvidos na elaboração que se apresenta, de modo que a queixa possa ser disparadora para ampliar a visão de tensões e conflitos, jogo de forças que impetram as dinâmicas relacionais. Sintetiza no fragmento a seguir alguns elementos dessa experiência:

No início do semestre sempre aparece àquela famosa listinha com os nomes dos alunos que você precisa mexer, de acordo com o “diagnóstico” de cada um (“não aprende”, “a gente acha que tem transtorno, não para quieto”). Eu procuro não ignorar esta lista, mas procuro fazer com ela outro debate junto com a direção, supervisão, alguns professores, por exemplo. É o que eu tenho tentado fazer todo início de semestre, mas nem sempre funciona, nem sempre dá certo, por conta até dos movimentos das instituições, as resistências de se envolver logo de cara. É de sentar, fazer uma reunião inicial logo- com todo mundo- e pensar: O que vocês estão querendo? Estamos aqui, vindo oferecer um trabalho, mas o que é que vocês estão imaginando que podemos fazer? Ainda tem sido difícil envolver alguns estagiários nesse movimento. O período é muito curto, no fim das contas, pra fazer esse envolvimento todo assim. Então, o que eu consegui fazer desse movimento faz com que as pessoas das instituições se responsabilizem mais por aquilo que decidem ali, em relação ao que vai fazer, ao que vai acontecer, e isso envolve mais o trabalho. Fica muito mais interessante, do

que, quando simplesmente a supervisora faz somente a lista, e diz a lista é essa, “a gente não teve tempo, vê ai o que vocês podem fazer...” mais ainda tem sido difícil e o que ainda não consegui, é fazer com que os estagiários que chegam participem desde o primeiro momento de contato, mas é um pouco difícil porque a gente acaba tendo que antecipar esse contato, para poder estruturar o campo de estágio para poder oferecer a eles uma proposta.

Duas questões ficam evidenciadas nesse relato de César: o primeiro é da representação que, se historicamente foi construída através do papel da Psicologia na escola, que seria daquele profissional que vai atender individualmente os alunos que vivenciam dificuldades no processo de escolarização; e o outro, se relaciona ao papel da supervisora nessa interlocução com o campo de estágio e com os estagiários na construção do projeto de intervenção. Quanto ao primeiro, podemos retomar a discussão feita em nossa revisão de literatura, quanto ao nosso papel frente à queixa que se apresenta, acolhendo e problematizando a demanda. Estas que, ao reconhecer que estão enraizadas no modelo tradicional, possibilitam assumir uma dupla responsabilidade: carregar a herança produzida no interior da própria Psicologia no campo escolar e educacional, como parte das contradições que atravessam seu papel social, e estar atento ao lugar em que foi posto, não ocupá-lo em uma relação hierarquizada.

O manejo dessa demanda no diálogo com a instituição é fundamental para os desdobramentos do trabalho que será realizado, e por isso, César tem se preocupado com a impossibilidade dos estagiários estarem presentes neste momento inicial, como um dos aprendizados fundamentais na interlocução com a escola. Por outro lado, ciente da dupla responsabilidade adotada frente à escola e frente à formação dos alunos, ele assume esse manejo, pois é o seu compromisso junto à instituição que produz efeitos para que o trabalho possa ser desenvolvido alinhado às concepções que o sustentam teoricamente, sendo, portanto, ele mesmo a referência para a escola. Essa preocupação torna-se ainda mais patente pelo fato de que César oferta o estágio no período em que os alunos ainda não tiveram acesso à literatura sobre Psicologia Institucional e Psicologia Escolar, como relata:

Eles fazem esse estágio ainda no 4º período e a disciplina específica de Introdução à Psicologia da Educação é no 7º. E então, eles não viram ainda esta disciplina, eles não fizeram ainda essa discussão, do ponto de vista do campo mesmo, sobretudo, institucional. Eles não tiveram Psicologia Institucional, ainda não tiveram disciplinas que são importantes para a compreensão desse campo. Então, tem que dar umas investidas em algumas leituras, assim... de cara, pra poder localizar um pouco o campo, porque eles acabam chegando muito sustentados numa visão de senso comum, como obviamente todo mundo nessa hora vai chegar mesmo. É um processo de construção que tem a sua dificuldade por conta disso. As discussões que eu acabo fazendo, mesmo não sendo supervisor dos estágios lá do final do

curso, são os mesmos alunos que eu tenho em sala de aula nesses períodos, 8º e 9º semestres. Então, eles levam muito das situações, eu acabo escutando muitos relatos das práticas de estágio lá na frente e, pra mim, é muito diferente esse movimento dos alunos lá no final e o movimentos dos alunos nesse estágio que está sobre a minha responsabilidade, mas, ao mesmo tempo, é bonito ver o movimento deles de conseguir enxergar determinados processos, de conseguir parar pra pensar e ver que não tinha pensado nisso, “eu estava pensando preconceituosamente”... De ver esses primeiros ensaios do movimento acontecerem.

Uma palavra que fica bastante presente no diálogo com César é “movimento”, especialmente nesse trecho citado. Entender a dimensão do movimento como constitutivo para a Psicologia Escolar é dialogar com as bases da própria perspectiva crítica, pois, conforme Meira (2000, p.40), “uma concepção ou teoria é crítica à medida que transforma o imediato em mediado”. Este movimento pressupõe um processo, que envolve a possibilidade de viver a experiência, de elaborar e dar sentido à teoria, de debruçar-se sobre o vivido, pois como afirma a autora, a reflexão e o método precisam apreender o movimento das contradições dos fenômenos como fatos sociais concretos e realidades históricas que são objetos da ação humana.

Essas questões comparecem na supervisão e relacionam, sobretudo, a compreensão da historicidade e da multideterminação dos problemas vivenciados no contexto escolar, no qual é importante reconhecer as possibilidades e limitações das propostas do estágio sem que isso represente um descompromisso com a escola, ou mesmo que uma atuação pontual signifique ser superficial. César mostra-se atento aos anseios da formação dos alunos e suas expectativas, mas não perde de vista que o estágio deve, essencialmente, se caracterizar como uma contribuição aos sujeitos envolvidos nessa demanda:

Hoje a gente está bancando a mesma proposta de atuação de trabalho. Os estagiários trabalham em duplas, porque acho que individual fica pesado pra eles, e funciona melhor e cada dupla fica responsável para acompanhar uma criança ao longo do semestre. E ficam responsáveis em construir e avaliar, na medida do possível faz visita a casa, conversa com o professor ou os professores se for mais de um, busca informações na pasta, se tem um laudo, que laudo é esse? de onde ele veio, muito no sentido de tentar reconstruir a história escolar pra tentar localizar nessa reconstrução dessa história escolar da criança, buscar contextualizar essa produção de queixas da própria escola. Mas nem sempre o estagiário chega ao final com essa clareza. Acho que muitas das vezes eles chegam ao final com aquela sensação de que continuam sem entender por que é que esse menino não lê ainda, não que o objetivo seja que eles consigam construir de fato, mas é um movimento de contextualizar a própria produção da queixa que a escola faz, por mais que às vezes ele se depare com uma queixa de agitação ou de uma agressividade, por exemplo, de aluno e quando ele se depara com o aluno eles não acham aquela agressividade, mas as vezes a agressividade está ali.

O menino está fazendo, está atuando, está batendo enfim. E aí, o que fazer com isso? Mas como é um estágio básico a ideia não é que eles intervenham provocar mudanças então é muito no sentido de avaliar essa reconstrução da história escolar. Pensando nessa história, na devolutiva dessa história para a escola causa um efeito de mudança de posição da própria instituição em relação a compreensão da própria história daquele aluno dentro da dificuldade que o aluno está apresentando, da queixa que as escolas fazem que não necessariamente ele apresente uma dificuldade específica, mas da queixa que a escola faz, o que ela produz em relação a ele. Às vezes eles conseguem, têm situações que ficam muito claras e que durante o próprio processo, dependendo do próprio processo do envolvimento dos professores, da família e do aluno, você vê nitidamente uma mudança de posição da escola, a queixa cede e dá lugar a outra coisa, uma visão da potencialidade que a criança apresenta, começa a criar um momento interessante, embora o objetivo não seja esse. Se a gente conseguiu um efeito bacana, ótimo, mas pra não aumentar a expectativa deles em relação a transformações.

As produções desenvolvidas pela perspectiva crítica supõem a superação das aparências, a crítica do conhecimento a-histórico e o exercício de se pensar a produção e reprodução das relações dialéticas e contraditórias. Em se tratando de um movimento contra-hegemônico, não devemos pretender que tais elaborações também se dêem de forma imediata. E a mediação depende de um processo de elaboração de fatores que envolvem a possibilidade de interlocução com os pares e o acesso aos conhecimentos produzidos e sistematizados pela literatura. É nessa conjuntura que a dialogia entre o que se vive na experiência prática e a base teórica se torna um dos maiores desafios do trabalho de César, por estas especificidades:

Tem a dimensão do desafio de lidar com alunos que não tem o mínimo de aprofundamento teórico no campo, querendo ou não isso é uma dificuldade que se acaba se colocando o tempo todo, mas acaba minimizado quando a gente consegue motivar os alunos a estarem naquele campo ou quando a gente pega uma turma, um grupo que se envolve de fato com o estágio e cria um movimento deles de procurar informação de ir atrás, enfim, de pedir leitura, saber o que é isso, o que está acontecendo?

(...) Um amigo me perguntou se eu acho legal a prática anteceder a teoria, e eu disse que acho muito bacana que comece antes porque proporciona uma visão e um envolvimento dos alunos, e um trabalho bem no sentido dialético do movimento, de um momento em que ele chega em um primeiro olhar para uma escola de fato como um caos, numa realidade extremamente caótica, e como é que esse movimento vai me fazendo indicar leituras e provocar... e assistir um documentário, ler um texto, provocar uma discussão. Porque eu tenho uns dois ou três textos que eu apresento no início, mas o que vai aparecendo eu vou indicando. Por exemplo: tem uma dupla de estagiários que estão trabalhando com uma criança numa escola que eu estou, uma escola municipal, e estão com uma visão extremamente preconceituosa em relação à dimensão de classe. Eles têm certeza, mesmo não tendo nenhum contato com a mãe, e já tinham certeza que o problema era com a família, que a família era desestruturada. Bem num sentido estereotipado, então eu proponho ler um texto, discutir por esse ponto de vista, fazer uma visita. Então fomos à casa da mãe que é super perto da escola com a intenção de

provocar para eles se depararem com aquela realidade que é diferente da realidade deles, mas eles ainda voltam dessa visita com a visão de uma mãe pouco eficiente, pouco eficaz, que não cumpre sua função... Eles usam palavras assim. Mas como é que esse movimento desse primeiro contato, com uma realidade ainda meio caótica do ponto de vista deles, por que eles não conseguem escrever aquilo que acontece, que mundo é esse? Ao mesmo tempo produz esse movimento, essa busca por leitura. E essa busca teórica, faz construir um movimento contrário que começa a dar sentido ao movimento dessa realidade. E muitos estagiários que fazem esse trabalho comigo no 4º período, vão para o 5º, 6º, e quando chega no 7º pra ter a disciplina de Psicologia da Educação comigo, inevitavelmente se lembram do que passaram e dizem que agora estão entendendo o que eu queria dizer com aquilo. Não passa um semestre sem alguém dizer alguma coisa que aconteceu com ele ou com alguém do campo. Sempre acontece esse movimento e eu acho bacana, tem esse risco porque acaba exigindo mais da gente, a gente tem que estar muito perto e muito atento pra não permitir que essa visão de senso comum acabe pautando ações, onde esse aluno acabe criando intervenção nessa realidade a partir dessa visão dele, mais ao mesmo tempo, acaba sendo mais rico. É complicado ficar esperando que esse aluno fique pronto teoricamente, então eu acho que essa dimensão da prática logo de cara, eu acho bacana.

A perspectiva de César em relação à necessidade dos alunos terem acesso à teoria antes de ingressar no campo de estágio proporcionou uma releitura sobre a dialética entre teoria e a prática enquanto movimentos que se entrelaçam, se desafiam, se superam. Poder dar significação ao que se vive na experiência prática à luz da teoria pode ser um exercício bastante interessante na formação, embora um desafio grande, pois exige mais do supervisor uma vez que, no senso comum, uma série de preconceitos, estigmas e discriminações estão naturalizados no cotidiano escolar. Mas César não deixa de ver a beleza desse movimento acontecer, bem como a aposta na potencialização dos espaços de supervisão que acabam pautando suas ações:

As interpretações são muito exageradas e distorcidas, às vezes. E eu particularmente acabo escutando na supervisão, na hora do desespero, que acontece... O que se faz, e uma coisa que acaba acontecendo em toda semestre, é uma constante, acho até por conta dessa expectativa de ser psicólogo, o que é que faz um psicólogo, é extremamente a expectativa de uma transformação da realidade do campo em que eles estão trabalhando. Eles começam a chegar ao meio do semestre e falam que não está acontecendo nada e eu pergunto o que eles estão esperando acontecer. Sempre tem esse movimento de uma expectativa gigantesca de que ao chegar ao final do semestre o menino vai estar lendo, o menino isso, ou a escola não vai mais estar funcionando assim, ou daquele jeito e isso acaba me dando um pouco mais de trabalho de manejo porque acaba causando desconforto, eles ficam desmotivados, dizendo que não gosta do estágio, da escola. E quando eles recebem o feedback da própria instituição, dizendo que estão fazendo a diferença, que está bacana eles não acreditam e se perguntam o que é que eles estão vendo que a gente está fazendo, que a gente não está vendo? Uma questão que sempre aparece, acho que pela falta

de leitura, de aprofundamento teórico, de uma dimensão de funcionamento institucional, da história da instituição escolar, de como é que ela se constitui, como se organiza, uma forma muito idealizada, muito romantizada da escola que eles trazem que dificulta.

O que é apresentado como grande potência também traz o peso do maior desafio para César, que é o espaço da supervisão. Vivemos um período histórico e político de acirramento das desigualdades, com o crescimento do totalitarismo, do autoritarismo e da valorização de ideias conservadoras e discriminatórias das diferenças, que se disfarçam de liberdade de expressão, mas que se revelam como forte expressão de preconceitos de classe, gênero, raça e sexualidade, só para citar os mais presentes.

Essas questões marcam a constituição da Psicologia como ciência e seu fazer profissional: o desafio é pensar uma formação que não reproduza o autoritarismo a que nos contrapomos, na defesa de uma Psicologia política que defenda a democracia e a pluralidade de existências e opiniões, mas se posicione de forma inegociável quanto aos princípios da dignidade, da justiça e dos direitos humanos em tempos de crescimento do fascismo. Ouçamos as reflexões de César:

E eu tenho pensado bastante que um desafio que acaba aparecendo, até por esse contexto que estamos vivendo agora, são essas visões de mundo racistas, preconceituosas, preconceitos de gênero, de classe... é um desafio constante pra quem lida com o contexto da escola, porque essas questões estão na escola como na sociedade de maneira em geral. Eu tenho sofrido pelo menos com o fato de enxergar cada vez mais claramente, não sei se isso tem mudado ou eu que estou enxergado isso mais, de enxergar esses preconceitos nos estagiários e aí, de lidar com isso eu acho mais complicado. Quando eu pergunto sobre o aluno assistido e o estagiário me responde que não tem nada não, é só preguiça. Aí eu digo: “olha o tanto de coisa que tem nessa frase que você usou? Como sua leitura pode ser tão rasa assim? De preguiça, como assim?” Eu acho que tem tanta coisa ali dentro da dimensão de preconceito de classe.(...) Então quando isso aparece, por exemplo, eu me sinto assim, com dificuldade de sustentar o lugar de supervisor. Eu acho que extrapolo, eu xingo. Gente preste atenção, olhe o preconceito. O que vocês estão fazendo? Vamos prestar atenção. A gente tem que ficar atento o tempo inteiro a isso, se não a gente vai acabar permitindo que isso influencie o nosso julgamento, a forma como a gente lida, como a gente circula pela escola, como a gente lida com as queixas que aparecem. Então tem sido difícil, pelo menos atualmente para mim, lidar com isso do ponto de vista dos alunos. Acho que tem uma dimensão moralista, e está sendo muito frequente, não necessariamente ligada a uma religião específica, mas às vezes sim, mas muito moralista. Esse semestre tem uma situação dessas, um menino que uma dupla está trabalhando, tem 05 irmãos, são todos de pais diferentes. A história é essa, uma situação objetiva e concreta, situação muito difícil dessa mãe, de uma luta absurda, pra criar esses meninos todos, e olha que a coisa de cara que os alunos conseguem enxergar é de uma mãe não suficientemente boa, como diz, e nessa hora é difícil, eu tenho que contar até dez. Então vamos pensar como

a gente pode ajudar a desconstruir isso, como é possível... porque tem que aproveitar e estudar, essa é a hora, porque se não for no estágio, se não for nessa formação de fazê-los sentir e pensar sobre isso não vai ser depois, porque depois já sair por ai reproduzindo os discursos complicados. Acho que tenho tido dificuldade de lidar, estou sempre conversando com os colegas.

A partir desse relato, questioneei o que compreende sobre a perspectiva crítica, pois, embora ele trabalhe com autores de diferentes matrizes de pensamento, não se sente desconfortável em dialogar com estas referências na construção do seu trabalho, e eis que sua resposta nos ajuda a pensar:

Eu não só penso e de maneira séria, como levo isso pra sala de aula com as disciplinas de Educação que eu trabalho hoje e com estágio também. E eu acho que muito depois da leitura de Maria Helena Patto, depois do CONPE, voltei a ler algumas coisas que há tempo eu não lia dela, dei textos e levei pra sala de aula também, principalmente pensando na obra dela, o quanto é frequente a afirmação e sustentação da necessidade dessa pluralidade pra dar conta dessa dimensão histórica do processo. Porque a grande questão, eu acho que é sempre esse movimento, esse de ler o ambiente escolar, esse contexto escolar de uma maneira descontextualizada, patologizada, naturalizada, enfim. São autores que me ajudam muito a sustentar esta dimensão da historicidade do processo do ensino e aprendizagem, da própria instituição escolar e da própria ação do psicólogo escolar. É muito frequente os alunos perguntarem logo de cara: --“o que é que faz o psicólogo escolar, se você basicamente só diz o que ele não faz?” São tipos de coisa que frequentemente aparecem. Então eu digo: -- Ótimo, se chegamos a este ponto então podemos pensar a partir de agora.

A crise da Psicologia, e aqui em foco o campo Escolar e Educacional, é, sobretudo, um problema do conhecimento produzido, que leva a repensar o mundo complexo e entender suas vias de tensionamento para, a partir desta, construir novas vias de saber e de reapropriação e transformação do mundo. O reconhecimento da sua multideterminação e de sua complexidade abre um novo debate que se movimenta em sentido contrário a concepções totalitárias, determinantes ou fragmentadas, mas se situa na trama de relações entre sua historicidade e seu porvir.

O reposicionamento através da interlocução entre teoria e a prática, a partir da experiência como supervisor de estágio, vem caracterizando o trabalho de César pelo movimento, expressão utilizada tantas vezes em nosso diálogo. Como um docente de uma instituição privada, seu compromisso com a formação é um esforço à revelia das condições dadas. Sob prisma da interlocução com outros pensadores, pesquisadores e colegas, vem buscando o respiro necessário para um mergulho profundo para uma formação intelectual consistente e uma reflexão crítica a respeito da escola e da Psicologia numa sociedade de

classes, exercida de forma política, ética e socialmente comprometida com uma Educação emancipadora e humanista.

5.5 A experiência de Fauston: Paixão, resistência e crítica na construção do estágio em Psicologia Escolar e Educacional

Fauston Negreiros, um professor nordestino apaixonado por literatura e cinema, compartilhou conosco uma experiência rica em afetividade, numa trajetória em que o encantamento, a resistência e a potência são marcas presentes, expressas num diálogo em que a emoção se fez presente a todo o momento. Com o sorriso como uma característica bastante significativa do nosso participante, Fauston contribuiu com nossa pesquisa trazendo elementos políticos, pedagógicos e epistêmicos com uma leveza de quem se deixa tocar profundamente pelo movimento de reflexão sobre a própria trajetória. Sem perder de vista a criticidade e as contribuições necessárias ao avanço da Psicologia de uma maneira geral e, particularmente, do campo da Educação, tem uma atuação militante e articuladora, produzindo efeitos significativos, tanto na formação dos alunos em Psicologia, quanto na produção acadêmica e no serviço da Psicologia para a sociedade, especialmente no campo das políticas educacionais na região.

A literatura e o cinema inspiraram Fauston ainda na juventude, vivida na zona rural de São Raimundo Nonato – PI, no interesse por conteúdos psicológicos presentes nestas expressões artísticas. Sua especial curiosidade pela complexidade humana foi percebida ao se debruçar em obras como a dos cineastas Roman Polanski, Pedro Almodóvar, Martin Scorsese, Stanley Kubrik e na literatura, sobretudo, em Grande Sertão Veredas, de Guimarães Rosa, pela qual tem particular identificação pela sua origem campesina. Sua origem em um dos estados com maior índice de pobreza do país, vindo da zona rural de uma cidade a aproximadamente 500 km de distância da capital, Fauston vivenciou experiências de grandes desafios profissionais e pessoais, construindo uma trajetória de protagonismo no campo da Psicologia e da Educação.

Ao ingressar na terceira turma de Psicologia do estado, na Universidade do Estado do Piauí (UESPI), enfrentou em sua formação muitos percalços tanto do ponto de vista acadêmico, pois era um curso ainda em processo de estruturação, quanto na construção da profissão no estado. Para citar, relata que o quadro de professores à época era composto integralmente de docentes substitutos, e até mesmo o campo de estágio era construído a partir da iniciativa de alunos e professores em diálogo com as instituições. Os estágios eram

divididos em grandes áreas (clínica, hospitalar, trabalho, escolar e comunitária) para uma primeira aproximação e, ao final de curso, os alunos tinham a oportunidade de aprofundar em uma das grandes áreas.

Embora tivesse afeição por diversas áreas da Psicologia, relata que seu interesse na área escolar e educacional foi como um encontro, tocando-lhe profundamente, a partir do contato com a leitura de referências como Maria Helena Souza Patto, Marilene Proença Rebello de Souza, Beatriz de Paula Souza. Um encontro que produziu como efeito político uma rebeldia, um desejo de que, a partir das contribuições da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, pudesse construir seu lugar de intervenção na sociedade. A profundidade do seu relato está descrita neste trecho:

Quando eu comecei a transitar pelas primeiras leituras de Psicologia escolar, eu posso relatar pelo menos dois encontros que foi com aquele livrinho, Psicologia Escolar em busca de Novos Rumos, que é organizado pela Marilene e pela Adriana Marcondes Machado. Eu me encantei, eu lia e achava muito crível, eu gostava da maneira como era escrito e eu ria. E por que eu ria? Eu via aquelas crianças. Foram as primeiras leituras que eu vi pulsar o que eu via nos espaços. Por exemplo, o que é que eu estou querendo dizer com isso? Eu lia os clássicos da Psicologia do desenvolvimento e não me pareciam crianças reais. Por exemplo, eu vou citar os livros, tá? Helen Bee. Nossa, não parecia pra mim tão real, tão crível. Eu lia Helen Bee, eu lia...Olds e Papalia, essas autoras americanas que falavam de todo desenvolvimento, eu não achava de fato crível. Ficava cheio de reticências, achava alguns estudos até com teor de preconceito, de racismo, um distanciamento mesmo da realidade. Eu não via a criança da escola pública, eu não via a criança nordestina, a criança piauiense, e assim por diante. E, quando eu comecei a ler, aquele livro pra mim foi start, eu comecei a ler e “nossa, essa criança aqui existe!”. Eu lia demais os capítulos, e faz anos que eu li. Mas, eu li com muito carinho e eu lembro como de fato me encantava o capítulo da Beatriz de Paula Souza, professora desesperada procura psicólogo escolar por conta de turma indisciplinada. Eu ia me divertindo, achando real e me encantando. Dali eu comecei a procurar essas autoras, o que elas escreviam, o que elas faziam. Aí que eu fui chegar na obra muito citada “A Produção do Fracasso Escolar”, da Maria Helena de Souza Patto. Eu posso contar que de fato... eu posso contar, inclusive com muita emoção. Eu nunca vi a Patto pessoalmente, mas ela fez muita diferença na minha carreira profissional. Quando eu li a Produção do Fracasso Escolar eu me vi dentro da obra como ex-aluno, me vi como futuro psicólogo escolar, me mobilizou muita rebeldia, a obra dela. E, enfim, eu vi ali que queria ser psicólogo escolar, depois de ler a Produção do Fracasso. (...) Comecei a ser um leitor assíduo das produções da Marilene Proença e da Patto e fui me envolvendo com outras tantas autoras, que a nossa Psicologia escolar é feminina e linda, brasileira. (...)Eu andava numa livraria, minha atenção era voltada diretamente em livros que remetiam à Psicologia escolar, elas deixaram de ser pra mim leituras acadêmicas, elas passaram a ser leitura de deleite.

As obras citadas foram vanguardistas na construção da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, como já citado, produziram uma ruptura fundamental no modo de compreender os problemas escolares e no papel social da Psicologia. Tal como Fauston, me identifiquei com o relato sobre os efeitos do contato com “A Produção do Fracasso Escolar” de Patto (1996), por ter sido aluna de escola pública e ter vivenciado todas as contradições que historicamente constituíram o espaço escolar. Uma Psicologia que não se pretende genérica nem abstrata, que discute a realidade brasileira, situada na complexidade estrutural na qual foi se tecendo a partir de discursos e ações macro e micropolíticas. É nesse sentido que define como um encontro, pleno de sentido, de identificação com o compromisso social que refere Fauston:

Quando vi a Psicologia escolar, parece que ela ligou os pontinhos em vários aspectos da minha inquietação com o compromisso social, da minha inquietação com a prática ética, reflexiva, política, a minha inquietação sobre algumas práticas hegemônicas. Então, assim, pra mim a Psicologia escolar, ela uniu vários aspectos, pra mim foi um grande encontro, parece que eu tava abraçando alguém que há muitos anos eu não via, sendo que nem sequer a conhecia.

Tal como descreve o poema de Manoel de Barros, Menino do Mato, que também intitulou o IV Seminário Educação Medicalizada, foi como “desver o mundo, perturbar os sentidos”, citando: “A gente gostava das palavras quando elas perturbavam o sentido normal das ideias”. Quando a formação nos permite sacudir ideias, sair do lugar comum, produzir desejo e sentido político de transformação da sociedade é como potência revolucionária. Nesta inspiração, Fauston, em 2004, iniciou sua primeira experiência como estagiário numa escola pioneira na contratação de psicólogos escolares do estado.

Assumi ainda como aluno, o desafio de propor uma atuação ético-política numa perspectiva crítica se contrapondo ao modelo até então desenvolvido na escola. Foi nesta instituição que retornou para desenvolver seu estágio específico, sendo o primeiro estudante a optar pelo campo escolar e educacional como área de interesse e também o primeiro a ser contratado como estagiário da escola.

Com a licenciatura e bacharelado no currículo do curso, seu trabalho de conclusão foi desenvolvido a partir da temática do papel do psicólogo escolar frente à Política Nacional de Alimentação Escolar, tendo como objeto de estudo a cidade de Guaribas - PI, na época, a cidade mais pobre do país. Seu trabalho foi orientado por uma professora substituta à época, que hoje é sua colega de trabalho. Foi ela quem oportunizou um acesso mais amplo as obras

de Psicologia escolar, até então limitadas pelo acervo reduzido na biblioteca da faculdade e em livrarias da região.

Destaca que, foi nesta escola em que estagiou que desempenhou sua primeira atividade como profissional, contratado logo após a graduação. Emocionado, descreve como se sentiu no registro de sua carteira de trabalho:

Graduei em Dezembro e em Janeiro a escola que eu estava estagiando me contratou. E, pra mim, foi muito feliz porque eu apresentei enquanto estagiário, um estágio em Psicologia escolar crítica, negando o modelo que tinha lá, inclusive um espaço físico que tinha acoplado do lado da escola, que se agendava, que se os pais fossem na escola não falavam com o psicólogo, tinha que ligar antes, agendar e pagar uma taxa. O modelo era esse. Eu estagiei, fazendo um estágio inserido no cotidiano da escola. Transitando pelos corredores, fazendo parcerias com outras disciplinas, articulando grupos com os alunos, com a equipe pedagógica, intervindo diretamente com a gestão, pensando nas demandas de caráter coletivo, enfim. Eu fiquei muito feliz por isso. O interessante é que quando assinaram minha carteira, o RH me chamou e falou assim... Eles me chamavam de professor, disse, “professor, aqui no RH a gente vai assinar sua carteira diferente das outras duas psicólogas que tem aí”. Eu pensei assim, por quê? Pensei que era pra pagar menos, mas não era não. “Aí, olha aqui pra ver se o senhor concorda”, tinha “psicólogo escolar”. Nossa, eu enchi os olhos d’água. Não como elemento de distinção, de me sentir melhor ou pior, mas, na verdade era um reconhecimento de uma prática. As outras duas psicólogas que estavam foram contratadas como psicólogas. Eu fui contratado como psicólogo escolar, eu fiquei super feliz.

Logo após a graduação, atuou também como professor substituto na UESPI na área de estágio em Psicologia Escolar e Psicologia da Educação na licenciatura. Descreve os “percalços” que caracterizaram as iniciativas para construção de parcerias com as escolas como campos de estágio, tanto no sentido de desconstruir a expectativa de um modelo tradicional, ao mesmo tempo em que tinha como foco a formação e o compromisso com a escola.

Em seguida, teve a experiência da docência em faculdade privada, mantendo o vínculo com a escola no qual foi contratado como psicólogo escolar. Como uma das ações desenvolvidas na escola, assumiu a chefia do serviço de Psicologia Escolar e conseguiu ampliar a equipe de profissionais da área. Atualmente, a escola conta com 22 psicólogos escolares, o maior número de profissionais lotados em escola do estado. Destaca que seu vínculo com a escola ainda se mantém, por meio de intervenções mais pontuais, como formação para professores e para a equipe de Psicologia, e sente-se lisonjeado de ter contribuído para o reconhecimento da profissão na escola.

Seu mestrado (2009) e doutorado (2012) em Educação, realizado na Universidade Federal do Ceará, deu continuidade aos estudos sobre a Política de Segurança Alimentar na escola. Discutiu o modo como a escola opera na transformação do gosto alimentar das crianças, por meio de interação social, pedagógica, curricular no cotidiano. Finalizando o doutorado, foi aprovado como docente na Universidade Federal do Piauí, vínculo que permanece até o momento em dedicação exclusiva.

É professor adjunto da Universidade Federal do Piauí do departamento de Psicologia, além de integrar os Programas de Pós-Graduação (Stricto Sensu) em Psicologia e em Ciência Política. Fauston é membro do grupo de pesquisa Psicologia e Escolarização: políticas públicas e atividade profissional na perspectiva histórico-crítica, da Universidade de São Paulo - USP. Participa ainda da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional – ABRAPEE; e é militante do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, além de compor o Grupo de Trabalho Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP. Por fim, é autor e membro de diversos conselhos editoriais contribuindo para o avanço e consolidação de publicações no campo da Psicologia e da Educação.

Possui uma larga experiência como supervisor de estágio, e atualmente é responsável pelo estágio básico na área escolar e educacional. Fauston explica que, geralmente a turma tem em média 30 alunos, que devem cumprir a carga horária de 60 horas nesta atividade. Eles subdividem a turma de modo que cada supervisor possa se responsabilizar por 10 ou 12 anos, no máximo, tal como preconiza a Carta de Serviços sobre estágios e Serviços-escola (2013). Embora haja a previsão do cumprimento de 04 horas semanais de atividades em lócus, Fauston explica que a organização dessa carga horária é negociada a partir das necessidades da escola, de modo que possa se aproximar mais do seu cotidiano.

Relata que, pelo menos uma vez por semana está presente na escola, tanto para construir uma referência do trabalho com a instituição, quanto para avaliar junto à equipe os efeitos do trabalho e da presença dos estagiários. Nesse quesito, destaco que muitos professores acabam sendo essa ponte entre o que é produzido na universidade e a articulação com a sociedade. No caso de Fauston, embora não seja uma dinâmica fácil, ser professor uma universidade pública com dedicação exclusiva possibilita um intercâmbio maior do que comparado à realidade de professores da rede particular que possuem um vínculo precarizado, no qual estas atividades não estão previstas na hora-aula paga pelo trabalho desenvolvido.

Ser esta referência, para além de garantir campo de estágio, é sustentar uma práxis numa realidade dinâmica, construindo e consolidando uma visão de mundo a partir de uma perspectiva teórica que se fundamenta na ruptura epistemológica de modelos adaptacionistas e no compromisso frente à luta por uma escola democrática e de qualidade.

As supervisões também ocorrem semanalmente, com uma carga horária de 04hs/aula, que acontecem, alternadamente, na universidade e na escola, sendo essa uma maneira de se fazer presente nas atividades e sustentar o vínculo com a instituição. De forma sintética, nos explica como se estrutura o trabalho:

A gente costuma fazer um levantamento institucional envolvendo demandas, um estudo da estrutura física da escola, dinâmica da escola, pedagógica e relacional dos diversos atores sociais envolvidos. A gente procura fazer escutas aos mais variados sujeitos da escola sobre as demandas, como cada um entende as demandas da escola e a gente faz um levantamento de quais seriam prioritárias para os projetos de intervenção. E aquelas que forem levantadas, a gente vai operacionalizar tanto por turmas de alunos, como por grupos de professores e, assim também por profissionais que não são de caráter pedagógico: técnicos de secretarias, serviços gerais, merendeiras, vigilantes. Então, a gente pega a demanda de todos os sujeitos e tenta eleger por turma e por grupos de pessoas. Demandas que possam integrar a todos no plano de intervenção, assim também como demandas singulares em cada microgrupo. Então, a gente pactua um plano semestral de intervenção. E esse plano de intervenção também não é uma prisão, ele é construído e avaliado durante todo o processo por nós e por todas essas pessoas que estão envolvidas. E, outro ponto interessante também, é que no semestre subsequente, a gente avalia para novamente verificar as demandas daquele momento, o que foi executado, o que foi apenas sensibilizado e requer um aprimoramento de intervenção, requerem novas intervenções, as que foram mal sucedidas. Então, assim, nesse caráter circular, sempre retroalimentando e dando continuidade.

É importante destacar alguns elementos que comparecem no relato de Fauston. O primeiro é a perspectiva institucional presente no plano de intervenção, que envolve a dinâmica, a estrutura e as relações, incluindo todos os atores escolares. Para tal, ele explica que entende a atuação do psicólogo escolar como uma intervenção no território, e cita como uma das referências para sua perspectiva o artigo de Roger Reger, “*Psicólogo escolar: educador ou clínico?*”, que compõe o livro *Introdução a Psicologia Escolar* de Maria Helena Souza Patto (1999). Nesta perspectiva, ele relata que trabalha a partir das dimensões concretas, no caso, discutindo a partir da planta baixa da escola, como uma estratégia de mobilizar os estagiários para um debate inicial das temáticas relacionadas aos constructos teóricos e as demandas para o trabalho que será realizado. A partir da leitura dos textos, ele hipotetiza demandas fictícias para cada aluno, colocando como foco de problematização

discutir a demanda de forma a não protagonizar o aluno da escola como culpado pelo seu processo de escolarização. Questões que direcionam o trabalho são elencadas, tendo em vista uma pergunta central como horizonte: Intervimos no chão da escola ou na criança? Destaca ainda:

É uma equação do profissional que não naturaliza a culpabilização do fracasso. É a discussão do compromisso em torno de uma Educação de desenvolvimento integral do sujeito bio-psico-social-histórico-cultural, que a escola tem que também promover o compromisso dela. Eu sempre vou puxando pra concreto. Como essa escola tem produzido em termos de ações pedagógicas, o que é posto no projeto pedagógico. Junto com o que eu coloco, por meio das autoras, o que é a prática desse psicólogo, a gente vai puxando para o concreto. Por exemplo, o psicólogo escolar crítico em suas práticas emergentes precisa se aproximar da discussão no âmbito legislativo. Quais aspectos do âmbito legislativo atravessam essa escola? Como anda esse projeto político pedagógico? De fato, ele é político, e o que há de político nele? O que há de pedagógico nele? Aí, essa planta baixa fictícia da escola é pauta da supervisão sempre. A gente discutir o projeto pedagógico daquela escola no estágio é pauta. A gente discutir a historicização desses professores, a formação deles. Não para a gente também deslocar a culpabilização da criança e de sua família para o professor, que também é uma forte tendência. Então, assim, eu costumo tematizar, apenas como mapas, pontos de partida do estágio.

O segundo elemento que precisa ser destacado se refere à dimensão integral da demanda trabalhada, ainda que a intervenção possa ser setorizada em microgrupos. Nesta dimensão, o foco é não perder a perspectiva das singularidades daqueles que produzem a demanda, ao passo que se considera parte de uma teia de relações. E, tendo em vista o compromisso pactuado com a escola, ainda que os grupos de estagiários possam ser renovados, mantém o caráter de continuidade do trabalho realizado. Desse modo, o compromisso assumido não é uma responsabilidade apenas do supervisor, é compartilhado com os alunos como corresponsáveis, uma vez que é parte do trabalho, é matéria de análise, planejamento, avaliação e intervenção o trabalho realizado anteriormente. E como seu último relato descreve, problematizar tanto o papel da escola quanto da Psicologia, a partir de elementos históricos, ideológicos e culturais é fundamental. Envolve tanto o projeto político-pedagógico da escola, quanto os efeitos das políticas públicas educacionais que atravessam seu cotidiano.

Observa-se também que a construção dialética envolve o processo de planejamento, execução do trabalho e avaliação contínua na intervenção, dimensão que fica evidenciada no relato de Fauston. Não é incomum que, frente a uma dinâmica diversa, com muitos acontecimentos que se entrelaçam em diferentes instâncias que vão desde a administrativa, até

a pedagógica, relacional e política, a sensação de caos na escola esteja presente em alguns relatos de profissionais e estudantes que vivem a experiência no campo escolar, aspecto já discutido nesta Tese. A ideia de “apagador de incêndio” quase que se popularizou entre estes como uma metáfora de como se sentem em meio à complexidade da atuação na escola. E também, vemos com frequência um sentimento de frustração diante de projetos inicialmente planejados que não se concretizam no desenvolvimento da intervenção.

Destaco que, se há compreensão de que o projeto não pertence à equipe de psicólogos e estagiários, como alguém que vai “aplicar” uma intervenção, mas os rumos do trabalho são parte de uma construção coletiva, o sentido dessas experiências é provocador de reflexões que também são matéria de trabalho e, portanto, deve ser compartilhado. Possivelmente tenhamos muito a aprender com a classe trabalhadora dos educadores, que vem resistindo a contínuos golpes desferidos contra a Educação Básica, e constroem alternativas de enfrentamento e superação para não sucumbir às frustrações provocadas frente ao projeto de Educação.

E, por fim, a concepção de continuidade do trabalho, que se destaca por dois aspectos: O primeiro, tendo como foco o desenvolvimento dos alunos, que se comprometem com um projeto em andamento e produzem efeitos que serão trabalhados com a turma subsequente; o segundo, pelo compromisso com a escola, tendo em vista esse desenvolvimento integral. Para equalizar ambas as questões, falamos sobre o papel do supervisor, o qual é entendido por Fauston como aquele que intermedeia o processo formativo de forma dialética, produzindo questões e reflexões nos alunos tanto sobre o campo de estágio, quanto sobre os movimentos que vão sendo contornados em diferentes momentos da experiência dos alunos, nos moldes “E eu com isso? E isso em mim?”²². Eis um trecho da entrevista em que aparece esses movimentos:

Eu percebo o movimento neles que eu acho bem interessante. O primeiro momento de estágio, eles estão com um gás desconunal, observando com senso crítico afiado que dá medo. Dá medo porque é uma crítica que beira a uma análise catastrófica, de começar a observar uma imensidão de defeitos na escola, defeitos em todas as pessoas que fazem parte da escola também. O entorno da escola é algo que eu procuro avaliar muito com eles, conhecer o entorno da escola, visualizando prováveis práticas intersetoriais. O nosso semestre tem em torno de 3 - 4 meses, então, vamos dizer que o primeiro mês eles estão assim nariz empinado, desmotivados, analisando e criticando tudo. O segundo momento é que a gente começa a verificar essas prioridades que eles observaram, levantar demandas e começar a montar

²² Expressão que foi tema do Seminário Interno do Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade realizado em 2016. Também é bastante utilizada no grupo de pesquisa EPIS, a partir das intervenções da orientadora Lygia Viégas, para pensarmos os efeitos da nossa presença e atuação nos espaços, bem como, dos efeitos que estes espaços produzem em nós.

um plano de ação. Eu vejo também muito gás, mas na hora de construir essas práticas, eu vejo que eles flertam muito com modelo de Psicologia muito tecnicista, muito clínica. Nesses momentos de planejar, eles querem recorrer a manuais, nesse momento é que eu começo a perceber que eles querem fugir da leitura, da leitura específica da Psicologia escolar. Aí começa a aparecer os livrinhos de clínica. Dá vontade de rir, mas é o movimento também, que eu respeito. Então, nesse segundo momento eu vejo já eles transitando com essa dificuldade na hora de organizar um plano de ação que venha de alguma maneira a ampliar a aprendizagem, promover desenvolvimento, melhorar a qualidade daquele espaço. Eu vejo eles começarem a querer recorrer a alguma literatura que é incompatível, inclusive, com o que a gente defende. Mas a gente usa isso de maneira positiva, eu uso pra gente refletir. Eu apresento, inclusive, as contradições e a gente vai construindo. Eu não tenho nenhuma postura de censura nesse momento, na verdade eu procuro trazer isso para fazer a construção inicial: “e vem cá, onde será que a gente pode ficar? O que é que isso diz sobre a Psicologia escolar? O que é que diz sobre nós? Será que a gente não estava ali criticando tanto o viés clínico, agora a gente está fazendo algo semelhante?” (...) Eu fico colocando, de fato, os pontos para gente analisar e refletir.

Fauston problematiza o modo como temos dialogado com perspectivas tradicionais e modelos tecnicistas, pois a crítica nem sempre tem conseguido afetar os pares para uma reflexão sobre as implicações no contexto escolar do seu papel ético-político. Quando destaca suas observações sobre o movimento dos alunos no processo de construção da sua atuação na experiência de estágio, enfatiza os perigos que podemos recair ao produzir a crítica (necessária para a mudança) como sinônimo da descrença ou deslegitimação da importância da escola em nossa sociedade. Não é difícil vislumbrar o modo como afetamos os alunos ao produzir a crítica à escola, uma vez que eles mesmos viveram concretamente uma parte dessas experiências, e muitos relatam efeitos negativos que marcaram suas trajetórias escolares.

Os problemas exaustivamente conhecidos da Educação, e em particular da Educação pública, são divulgados e discutidos em diversas instâncias. Obviamente, a explicação desses problemas vivenciados são capturados numa lógica que escamoteia suas questões estruturais, sendo reduzidos a uma lógica individualizante, meritocrática, discriminatória e culpabilizante do fracasso escolar, como discute Patto (1996, 1997). E, como a Psicologia conserva paradigmas controversos à perspectiva crítica, o modelo clínico psicologizante ou a recorrência a manuais e técnicas utilizados como receitas podem acabar capturando de forma subjetiva e material as propostas de intervenção a partir de tais ideologias.

Construir práticas críticas é um desafio que vai à contra-mola do sistema. É processo criativo, é processo de militância, é desconstrução dialética. O papel da supervisora é entendido como um interlocutor no manejo das situações de aprendizagem, sustentando a indissociável relação entre teoria e prática, de modo a contribuir de forma acolhedora,

respeitosa e reflexiva para uma formação crítica, humanizadora e politizada. A partir do movimento dialético que envolve a relação supervisor-aluno-escola, a crítica pode produzir reflexões necessárias, mas que possibilitem movimento de superação e não paralisação. Esse é um dos desafios observados por Fauston:

É o momento que eu acabo voltando muito minha ação para os alunos do estágio, porque começa a emergir algumas inseguranças, eles começam a refletir muito sobre um ponto que eu bato muito na tecla, que o olhar do psicólogo escolar não é apenas de denunciar, mas de anunciar ações efetivas para aquele grupo de pessoas, para todos os atores sociais, não para apenas para um indivíduo. Então, eu vejo assim, que é um momento bem crítico mesmo por parte do estágio, agora em particular, eu também sinto a necessidade que a gente deve ter mais tempo para intervenção, sinto também a necessidade, se fosse estágios de um ano a gente poderia ampliar muito mais essas ações, como também o próprio processo formativo deles. Mas, eu também entendo que são as limitações do próprio estágio. Mas, tudo isso foi o que nos deu suporte para levar para no núcleo docente estruturante a demanda de inserção do estágio profissionalizante em Psicologia escolar, que vai ser inserido agora. A gente está reformando agora o currículo e vai ser inserido o estágio. O estágio básico gerando essa demanda, a partir do relato dos alunos, do interesse, e também da demanda das escolas.

Observa Fauston que os desafios que se impõem para a construção de uma formação de qualidade, que tenha compromisso com uma prática crítica implicada nas necessidades sociais, incluem a limitação do próprio perfil do estágio básico, por ser uma atividade mais pontual. Por isso, a luta para reformular o currículo incluindo a possibilidade de retomar a experiência, aprofundando-a no estágio específico, contribuiria fortemente para qualificar a graduação dos alunos. Essa demanda tem sido apontada também pelos alunos, o que reforça a necessidade de considerar o campo escolar e educacional um campo de intervenção necessário na formação de estudantes de Psicologia, considerando que a escolarização é um elemento histórico cultural constituinte do modelo de sociedade em que vivemos.

Além disso, aponta que um dos desafios enfrentados como docente é a limitação de recursos que acomete a Universidade Pública. O encolhimento da verba nacional destinada ao ensino público universitário, bem como o corte orçamentário de 90% nos últimos cinco anos, tem produzido impactos que comprometem condições básicas de funcionamento das instituições de ensino. Um corte bastante controverso frente ao Plano Nacional de Educação, que prevê até 2024 a ampliação de 50% do número de vagas. Estamos caminhando para um verdadeiro estrangulamento do ensino público universitário, cujo desmonte integra uma política que tem privilegiado o investimento no setor privado, resultado das políticas neoliberais, como já discutimos, bem como, perversamente, para a privatização do ensino

público. Fauston relata que, a pesquisa e a produção acadêmica, como a participação em eventos, publicação de livros, materiais de papelaria já sofrem este impacto. Ao contrário do que esperam os gestores que nos fazem sangrar, professores fortalecem estratégias de resistência às limitações e resignações.

Destaca ainda a questão curricular, que comparece em seu relato como um dos desafios tanto do estágio quanto da própria necessidade de avanço da Psicologia escolar em uma perspectiva crítica: envolve a necessidade de consolidação do que se entende sobre o papel social do psicólogo:

Eu vejo, a cada ano, a gente tem que realizar uma apresentação do que é o estágio junto a esse gestor, essa gestora. Então, é um trabalho de formiguinha, formiguinha mesmo. Eu não consigo encarar que a gente ganhou uma estabilidade, eu encaro que a gente está em processo de conquista, de solução constante por causa dessa rotatividade de gestores, há também uma rotatividade muito grande de professores aqui, parte do quadro de professores, mais da metade deles, são professores temporários. Às vezes, você está na escola com os professores que fizeram um trabalho bem bacana durante o ano, e, no ano seguinte ele não estão lá mais. Mas, também acontece alguma coincidência muito boa, daquele professores estar na escola A e também estar na escola B que você está trabalhando. Pensando naquela escola enquanto uma subjetividade social, que tem um grande fluxo de mudanças, eles encaram com muito respeito, com muita valorização o trabalho da gente. Mas, também todo ano a gente tem que estar revitalizando o que é um serviço de Psicologia escolar, isso a gente fica reafirmando o tempo inteiro. Isso não é só privilégio nosso, eu acho que é o lugar do psicólogo na escola também, tem que ficar afirmando seu lugar cotidianamente.

Embora tenhamos acumulado pesquisas e uma densa literatura a partir das contribuições de Maria Helena Souza Patto, pioneira na proposição de um novo modelo de entendimento e atendimento das dificuldades no processo de escolarização, passados 30 anos de publicações a partir da perspectiva crítica, ainda convivemos com paradigmas bastante controversos no campo da Psicologia e da Educação. Patto já anunciava e denunciava que a heterogeneidade de concepções acerca do fracasso escolar produzidas no interior da Psicologia é um território de disputa ideológica, composto de resistências e tensionamentos que não nos permite afirmar a superação dos impasses e desafios desse (des)encontro.

A afirmação cotidiana a qual se refere Fauston é para além da construção de uma identidade do psicólogo escolar e da consolidação de determinado paradigma de compreensão dos fenômenos escolares. É uma necessidade reflexiva de exercício da crítica tão necessária de “autovigiar”, para não recair em modelos adaptacionistas, de ajustamento e classificação que fortemente estão enraizados na produção da Psicologia. Desse modo, a superação desse

modelo é uma interlocução que envolve a formação dos alunos em Psicologia e também o campo de estágio, o espaço em que se desenvolve no intercâmbio entre teoria e prática no exercício da profissão, como destaca:

(...) O usuário desconhecer, eu acho uma demanda muito comum, porque remete, inclusive, à própria compreensão que a sociedade tem do psicólogo, de modo geral, lógico que é um desafio a compreensão específica do usuário, ele não saber o que é que um psicólogo escolar faz. Inclusive, é até delicado isso, porque essa pessoa não está nem empoderada, porque ela acaba não exigindo também o papel do psicólogo por não conhecer o que ele faz. Então, o que a gente costuma fazer quando aparece uma demanda eminentemente clínica, independente de quem esteja na escola, ou eu ou um estagiário, a gente escuta a demanda, a gente acolhe a demanda e procura operacionalizar essa demanda a partir de uma prática intersetorial. Por isso que é importante, o que eu falei a pouco, além da gente ver a estrutura da escola, da planta baixa, a gente monta uma planta baixa do entorno da escola, se tem alguma clínica-escola na proximidade da instituição, se tem CRAS, se tem um CAPS.

(...) Então, a gente procura fazer assim, a gente escuta, dá apoio necessário, faz um link com uma prática intersetorial e também continua promovendo as ações frente o cotidiano da escola, não é só o encaminhamento e a gente abandona, logicamente também a gente vai ficar dando suporte àquela pessoa no cotidiano.

Identifico dois elementos nos relatos de Fauston, dentre os desafios citados para o avanço da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, considerando também as especificidades do estágio na formação neste campo: o primeiro se refere ao reconhecimento da necessidade de demandas clínicas dos atores escolares, ainda que não seja o foco de atuação profissional, o que não significa um descomprometimento frente a esta demanda. É uma responsabilidade ética, inclusive, contribuir e criar condições para que uma demanda, seja ela clínica ou de outra natureza, como social, assistencial, de saúde etc., possa ser acolhida e devidamente encaminhada para outro profissional/serviço de atendimento. É nesse sentido que Fauston enfatiza a importância de não censurar a demanda que chega ao psicólogo escolar, uma vez que o usuário pode desconhecer seu trabalho, ou mesmo, este ser uma referência de cuidado e acolhimento profissional, o que não significa caracterizar seu trabalho na escola como psicólogo clínico.

O segundo elemento que considero pertinente neste relato é a atuação intersetorial. Esta se fundamenta tanto na compreensão de que a escola pertence ao território, sendo necessário conhecer os serviços que podem produzir interlocuções frente à demanda, e, do mesmo modo, integrá-la em corresponsabilidade e cogestão do trabalho do psicólogo. Sem dúvida, a realização de práticas intersetoriais, transdisciplinares e multiprofissionais é ainda um desafio a ser conquistado no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Há elementos

que apontam para a necessidade de tais articulações, tendo como horizonte as transformações necessárias nas estruturas sociais e a multidimensionalidade que constitui as demandas escolares.

Destaca ainda que, para o avanço da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, precisamos repensar a concepção de “resistência do professor” perante o trabalho do psicólogo escolar, e comenta:

Ao apresentar para o professor já aparece na pauta a palavra resistência, já aparece de cara por parte dos alunos: “professor, se o professor não quiser aderir uma sugestão minha? Se ele não quiser que eu acompanhe atividade com ele? Que eu não assista uma aula? Como é que a gente pode hipotetizar que esse professor é descomprometido?”. Já começam a querer rotular o professor com isso. O que eu costumo fazer com eles: “se apresente ao professor”, e ao relatar, por mais que eu faça com todos os professores num espaço de reunião pedagógica da escola e com os alunos, eu também peço para que o estagiário faça com o professor reservadamente. Eu sempre enalteço que o professor é autoridade em sala de aula, que ele também tem o direito de não se sentir à vontade, de não aderir naquele momento, eu coloco isso. Eu coloco pra eles que eu já enfrentei muitas adversidades, quer seja como supervisor, quer seja quando era psicólogo de escola. Que alguns professores que resistem naquele momento, adiante pode aparecer uma demanda que a gente reconstrói esse vínculo, desconstrói o preconceito que esse professor pode vim a ter e a intervenção pode suceder. O que eu vejo da percepção dos alunos do estágio, alguns querem rotular essa resistência do professor sempre de uma maneira negativa, “o professor está resistindo porque ele não é um professor flexível, é um professor tradicional, porque faz práticas erradas”. Outros pensam que o professor resiste porque ele não respeita a Psicologia. Eu procuro colocar para eles que pode ser isso, mas pode ser outras mil coisas. Que o professor tem o direito, inclusive, de não aceitar aquele aluno que aparece, e que está um dia na escola para observar sua aula. Isso também tem que ser conquistado, eu coloco, isso na verdade como uma demanda de intervenção. Isso é constante, todo semestre ouvimos relatos. Interessante que quando eles conseguem “vencer” essa barreira da resistência dos professores ficam maravilhados, “o professor agora é um parceiro do psicólogo escolar, o professor aderiu, participou em tudo que eu queria”. Aí eu pergunto: “vem cá, até que ponto isso também não era só desejo seu?” E eu fico levando essas questões para também não encarar essa resistência do professor somente pelo lado negativo. Analogamente eu coloco a reflexão sobre a indisciplina escolar. A indisciplina escolar acaba sendo vista de forma muito rígida, como uma prática errada, mas a indisciplina também pode ser uma manifestação de rebeldia e de resistência a uma prática tradicional, repetitiva, violenta. Igualmente eu coloco, essa resistência do professor pode ter algo ali que não seja somente negativo.

É necessário compreender historicamente as consequências das chamadas “resistências por parte do professor”, como efeitos das produções psicológicas no campo escolar e educacional, marcados por uma relação de verticalidade e de autoritarismo. Do mesmo modo, é importante ampliar o conceito de resistência para além da negação, positivá-lo, como bem

propôs Giroux (1986), para além de uma perspectiva subserviente e de passividade frente à opressão produzida por estes discursos. Considerando o jogo dialético, o autor problematiza a resistência como um movimento contra hegemônico:

[...] os oprimidos não são vistos como sendo simplesmente passivos diante da dominação. A noção de resistência indica a necessidade de se entender mais completamente as maneiras complexas pelas quais as pessoas medeiam e respondem à intersecção de suas próprias experiências de vida com as estruturas de dominação e coerção. As categorias centrais que emergem da problemática da resistência são a intencionalidade, a consciência, o significado do senso comum e a natureza e valor do comportamento não-dircursivo. (GIROUX, 1986, p. 147)

Desse modo, ao esvaziar e reduzir à ideia de resistência do professor, perde-se de vista a possibilidade de compreendê-lo como constructo, e, portanto, em seu viés político, crítico e emancipatório.

Dentro da dimensão dos desafios para a Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, Fauston aponta ainda, com bastante coerência e consistência, a necessidade de avançar na literatura considerando a diversidade regional, cultural e material que caracterizam as realidades distintas. Embora reconheça a importância das produções desenvolvidas no eixo sul/sudeste, especialmente pelo pioneirismo das publicações críticas que são referência para sua vida acadêmica, profissional e pessoal, enfatiza a necessidade de ampliar as produções que dialoguem com especificidades regionais:

Eu acho que, em termos de literatura, de produção do conhecimento, de produção bibliográfica, estou falando isso exclusivamente da Psicologia escolar crítica comparada às outras áreas da Psicologia, eu ainda acho que a gente tem muito pouco de produção científica, né? Para embasar intervenções, práticas. E, vou dar uma particularizada, com relação, sobretudo, à realidade nordestina, que eu sinto a carência nesse sentido. Olha só, algumas editoras que tem produzido livros que remetem ao objeto Psicologia escolar crítica são editoras universitárias, algumas delas datam de uma linha, do próprio GT de Psicologia escolar e tudo mais. (...) E muitos de livrarias universitárias, mas, grande parte desses produtos descrevem práticas fantásticas... Olha, tem práticas que os alunos relatam com muita alegria, “professor a gente seguiu tal prática realizada em Maringá, tal prática realizada em São Paulo”, eles relatam e vê que foi de êxito. “Professor, lembrando aqui, o senhor falou que a gente estava recorrendo a modelo clínico, olha como existe um modelo bem bacana aqui, por que a gente não segue?”. Mas, ao mesmo tempo em que a gente vê isso, eles não deixam de sentir falta de mais produções que remetam à realidade nordestina, porque estamos falando de escola. Aí que algumas escolas que eu estou relatando as práticas que acontecem, por exemplo, com o sol que dá na metade da sala, escolas que têm estrutura física bem precarizada, bem precarizada mesmo. E, muitos relatos, muitos textos que eu leio sobre a Psicologia escolar crítica ainda relatam essa realidade do Sul e do Sudeste,

que nem sempre corresponde, em termos de estrutura física, à realidade nordestina, nem em termos de estrutura dinâmica. Na realidade, por exemplo, de alguns estados no Nordeste, nós não temos coordenador pedagógico nas escolas públicas, a realidade piauiense tem escolas que têm apenas o diretor, secretária e um professor por sala. E aqui, a mesma secretária sai da secretaria pra ir articular a merenda das crianças, ela e a diretora. Então, a gente tem escola com esse perfil, e lógico que estou fazendo uma análise bem crítica mesmo dessa questão, que quando estou lá na da supervisão eu fico sempre fazendo essas reflexões e análise.

A literatura na perspectiva crítica em Psicologia escolar e educacional incorpora em sua análise a realidade histórica, política, econômica e social, portanto, não pretende desconsiderar que os contextos de atuação e produção de saber são atravessados por questões regionais e culturais. No entanto, é fato que as referências de pesquisas e intervenções que dialogam com especificidades socioculturais produzem efeitos importantes para qualificar as ações e reflexões críticas. A própria literatura da área nem sempre é acessível em todas as regiões do país, principalmente nas regiões norte e nordeste, que concentram grande desigualdade social e educacional. Desse modo, o estágio pode ser um importante produtor de conhecimento, articulando o ensino, a pesquisa e a prática supervisionada. É importante que haja incentivo na formação a integrar este tripé, e isso perpassa por garantir condições materiais e institucionais para as supervisoras e para os estagiários que possam produzir espaços significativos de intersubjetividade e de experiência para produção de conhecimento.

Essas realidades diversas não dizem respeito somente à dimensão da formação, quanto à literatura adotada, mas também aos desafios que se impõem ao construir práticas de estágio em instituições escolares que enfrentam situações de muita desassistência, como é o caso de escolas do campo. Fauston relata uma experiência de supervisão em escola rural, multisseriada, bastante precarizada do ponto de vista estrutural, que nos dá a dimensão dessa complexidade:

As escolas no campo ficam muito remotas do perímetro urbano e, às vezes, que a gente esteve, não dava tempo de voltar para dormir em casa. É bem desafiador porque a gente vê, numa visita à escola, uma série de questões iniciais que estavam sendo negadas pelos governantes. Então, eu até provocava muitas vezes os alunos de Psicologia escolar crítica o que a gente estava vivenciando, o direito à escolarização daqueles alunos. Como eram pouco professores, numa escola dessas tinham dois professores, outras três, então houve oportunidade de fazer vínculos muito fortes com esses professores, de conhecer um pouco sobre a história de vida deles. Conheci bastante sobre a formação. Entender também do perfil de vínculo que eles construíram com os alunos, que acaba sendo muito maior, o grau de implicação que a gente percebia desses professores para com os alunos, acabava sendo muito maior. Porque os professores passavam o dia na escola, ônibus que ia deixar o professor de manhã, depois ia pegar o

professor de tarde. Quem varria a própria sala de aula era a professora, a escola tinha um vigilante e a professora, que também era gestora da escola. Eu acho situações bem limites para o professor, para os alunos. Aí chega um psicólogo escolar burguês numa escola dessa e vai ficar questionando porque essa escola não tem reunião de pais? Como é que anda a formação desses professores? Então, a gente tem que saber que escola é essa que a gente está vendo, não é fazer o discurso de coitadismo, mas, por exemplo, os pais das crianças vão deixar as crianças na escola de mão dadas com filho, ou então no jumento, levando na bicicleta. Então, assim, aqueles pais a gente via que estão de fato apostando tudo naquelas crianças, numa sala de aula com seis alunos, uma escola inteira com 6,10 alunos. Então, é uma série de questões que eu via assim, que gerava em relação à formação do psicólogo escolar, gerava algumas indagações bem pertinentes, bem interessante. Então, oportunizava refletir ainda mais fortemente sobre o lugar do Estado na formação das pessoas, no pouco grau de comprometimento com a Educação. Até que ponto também manter desse modo uma Educação do campo precarizada não tem intenção de manter as pessoas como estão, reproduzir a lógica das classes, reproduzir a inferioridade? Quando eu realizei supervisão nesses locais eu trazia sempre a roupagem desse perfil, mas também acaba sendo muito trabalhoso, tanto para mim como supervisor, como também para os alunos. Quando a gente ia, passava o dia, não tinha como, por exemplo, estar duas vezes por semana, nem eles também. Eu acho uma experiência muito valiosa, porque os alunos que a gente tem na universidade, grande parte, vêm das escolas particulares e falando um pouco da realidade que eu trabalho, muitos deles vem das escolas particulares.

Situações como esta nos deixam com muitas questões sobre o que pode a Psicologia escolar diante de condições muito precárias, nas quais faltam elementos de necessidade básica para funcionamento e ferem, inclusive, a dignidade das pessoas que ali estudam e trabalham. Certamente, a reflexão sobre as políticas públicas e a perversa engrenagem de produção de desigualdades não podem ser desconsideradas em nossa atuação. A luta pela garantia de direitos é força motriz para uma Psicologia socialmente comprometida, e desconsiderar sua dimensão política não somente produz uma prática dissociada das condições objetivas, como contribui para retroalimentar esta engrenagem. Sendo uma atuação ético-política, o que nos constitui é também território de disputa, cujas implicações recaem sobre as condições de trabalho, que vem sendo impactadas por um movimento crescente de amordaçamento do pensamento crítico e do trabalho do professor, como traz Fauston neste trecho:

O que eu estou percebendo aqui na minha prática, na minha instituição é que está tendo uma crescente muito forte de um movimento de direta, muito forte, muito forte mesmo. A gente percebe um incentivo do ponto de vista do corpo docente e discente. E isso eu vejo de alguma maneira, eu via mais em outros cursos e agora eu começo a ver também aos poucos, infelizmente, crescendo no curso de Psicologia. E isso acaba chegando, muitas vezes, como prática de fiscalização e censura do professor, só que eu não percebia

isso forte como eu vejo nos noticiários locais, eu estou percebendo isso sucessivamente.

Diversos movimentos têm surgido na tentativa de impor o pensamento único, com ideologias que pretendem o silenciamento do professor, que remontam a uma experiência histórica de cerceamento da livre expressão, da democracia e da liberdade: a ditadura civil-militar-empresarial vivida na nossa história recente. Tais retrocessos, ainda que não estejam institucionalizados pelo projeto de Lei da “Escola sem Partido” (PL 7180/14), produzem efeitos nocivos nas condições de trabalho do professor, tentam criminalizar o trabalho docente, põe em evidência a censura, punição e perseguição no ambiente escolar. Ferem, sobretudo, a Constituição Federal (1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996), restringindo a autonomia do professor ao pensamento crítico. Iniciativas que impedem o pluralismo de ideias e o debate necessário de questões fundamentais, como a análise histórica e política dos problemas sociais, como os atravessamentos de classe, gênero, raça etc. Sabe-se que esse movimento, embora afirme a defesa de “neutralidade do ensino”, é sustentado em concepções fundamentalistas, moralistas, religiosas que tentam constringer e controlar a atividade pedagógica²³.

Por fim, Fauston nos ajuda a endossar a necessária defesa pela participação coletiva no sentido de uma Educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Tem sido um importante militante e articulador, tanto em âmbito local como nacional, nas políticas públicas e na produção acadêmica. Uma resistência ativa, afetuosa e criativa dentro da universidade, que vem produzindo contribuições dialógicas no avanço da Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica. Ainda que enuncie marcas simbólicas e materiais de intensificação do trabalho docente e precarização da universidade, que impactam em sua autonomia, identidade e na formação oferecida na instituição em que atua, suas estratégias de resistência contra hegemônicas emergem do compromisso com a Educação e com a Psicologia, através de uma práxis que se constitui no tripé ensino-pesquisa-extensão em favor da transformação social.

5.6 A disputa de narrativa na dimensão interseccional: Contribuições de Amana Mattos para uma educação que toma partido

Finalizando o conjunto de entrevistas realizadas nesta pesquisa, nos propomos a dialogar com Amana Mattos, professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade

²³ Para aprofundamento do debate, sugiro a leitura de Viégas e Goldstein (2017) “Escola sem partido, sem juízo e sem bom senso: judicializando e medicalizando a Educação”, disponível em: <http://www.revistafenix.pro.br/PDF39/dossie_8_escola_sem_partido_Lygia_de_Souza_e_Thais_Seltzer_fenix_jan_jun_2017.pdf> Acessado em 21 de Fevereiro de 2019.

do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que trouxe contribuições para o campo da Educação a partir da Psicologia Social, sobretudo nas temáticas de juventude, gênero e sexualidade no campo da Educação. Amana traz um olhar refinado para as contradições e potências desse espaço institucional, sobretudo pela sua importância na constituição de subjetividades na infância e juventude, a partir de temáticas tão caras a Psicologia e a Educação como a concepção de liberdade, da diferença e das dissidências partindo de numa leitura interseccional²⁴.

Amana é coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Desconstrução de Gêneros/UERJ e vice-coordenadora do GT Psicologia, Política e Sexualidade da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia. A construção da proposta de estágio na área da Psicologia Escolar pela participante nasce ligada aos seus estudos feministas, tendo como foco a análise histórica e social que busca a desnaturalização e as relações de poder instituídas no cotidiano escolar.

Seu interesse pela Psicologia nasce ainda no Ensino Fundamental, quando participou de um projeto na escola conduzido por um psicólogo, que tratava sobre projeto de vida dos alunos. No entanto, foi durante o terceiro semestre da graduação em Psicologia (concluída em 2003) na Universidade Federal do Rio de Janeiro, a partir das discussões propostas na disciplina de Psicologia do Desenvolvimento com a professora Lúcia Rabello de Castro, que seu interesse na temática sobre o desenvolvimento humano em uma perspectiva crítica passa a circunscrever sua trajetória profissional e acadêmica. O que começou numa proposta de estágio no quarto semestre da graduação, em pesquisa com crianças e adolescentes, dentro e fora da escola, foi ganhando mais consistência no Mestrado (2006) e Doutorado (2011), ambos vinculados ao Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa na Infância e Adolescência Contemporâneas (NIPIAC), numa trajetória de 15 anos de interlocução com o grupo.

Foi, durante o doutorado, nos estudos sobre o sentido de liberdade para os jovens, que Amana chegou ao campo de estudos de gênero e mais se debruçou nas teorias feministas. Desse modo, destaca que sua aproximação com as epistemologias feministas se dá pelo viés de uma discussão crítica sobre infância e juventude:

²⁴ Retomo a definição de Interseccionalidade, agora a partir da elaboração da própria Amana Mattos (2018, p. 579) que em nota de rodapé descreve: “A interseccionalidade tem se consolidado nos estudos feministas como um campo de intensa produção teórica e metodológica. O termo, cunhado pela teórica negra estadunidense Kimberle Crenshaw (1991), indica a necessária intersecção do gênero com outras categorias, como raça, geração, regionalidade, religião. Estudos que partem desta perspectiva têm como desafio pensar essas articulações sem entendê-las como uma adição, ou sem essencializar tais marcadores sociais, considerando-os como construções discursivas de efeitos materiais bastante complexos nos sujeitos”.

Porque o que estava pesquisando era como é que as/os jovens pensam a ideia de liberdade e no doutorado eu faço uma crítica. Eu penso os limites dessa ideia muito liberal de liberdade, como você “fazer o que você quiser, não tem obstáculo”, e penso esses limites a partir das próprias questões que foram sendo trazidas nas oficinas. Então eu faço um percurso dentro do referencial de filosofia das ciências políticas pra entender diferentes acepções e conceitos de liberdade, vou trabalhar a ideia de politizar o conceito de liberdade a partir do referencial de uma democracia radical do Rancière e, nessa história eu começo a perceber que precisava fazer uma discussão sobre o sujeito da liberdade, que é uma pergunta que eu me faço: Quem é esse sujeito da liberdade? Principalmente liberal... e aí vou percebendo os cruzamentos entre a teoria do desenvolvimento da psicologia e a construção de um “certo sujeito capaz de exercer a liberdade, autonomia, ser independente, e tal”. E aí, é nessa discussão que as teóricas feministas vão aparecer no meu trabalho, como críticas a uma certa noção de adulto como autocentrado, como branco, burguês. Então, surge nessa discussão, mas totalmente, como eu disse, não como referencial para pensar no gênero na escola.

Em 2011, Amana ingressou como docente na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) na área de ensino e aprendizagem, lecionando para licenciatura em Psicologia, mas também na formação de professores. Ainda no início da vida docente, propõe um estágio curricular no campo da escola, outrora feito no Serviço de Psicologia e já se depara com desafios de construir uma experiência fora do espaço da Universidade. O curso de Psicologia à época tinha a habilitação no bacharelado e na licenciatura. Embora a proposta de ruptura com os muros da Universidade não tenha sido impeditiva, produziu importantes interlocuções sobre os efeitos da construção de práticas fora da instituição, isso inclui o deslocamento dos alunos e supervisora não só do espaço físico, mas nas implicações que reverberam desse encontro com a escola, no território do outro e, portanto, nos desdobramentos que o trabalho produziu para todos os envolvidos.

Com a submissão e aprovação de um projeto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por ser um curso que habilitava para a docência também, conseguiu garantir a consolidação do trabalho nas escolas com cinco bolsistas. Inicialmente, desenvolvem um trabalho numa Escola de Formação de Professores e, posteriormente, iniciou as atividades, em 2013, numa Escola Municipal de Ensino Fundamental, lócus onde desenvolve suas atividades até os dias atuais.

O primeiro elemento que chama atenção se refere à construção de um vínculo com a instituição que se dá durante um tempo relativamente longo. São cinco anos (até 2018, quando a entrevista foi realizada) de construção de um trabalho nos quais muitas mudanças

conjunturais ocorrem, tanto na dinâmica escolar quanto na sociedade brasileira, justamente num período de grande crise econômica, política e discursiva. O foco primeiro eram as temáticas de liberdade e autoridade na escola e, em consonância com o que já vinha pesquisando, volta-se para o trabalho com gênero e sexualidade:

É um projeto que pensa a intervenção através de oficinas sobre gênero, sexualidade na escola, é assim que a gente se nomeia. Mas, a partir disso a gente tem feito uma série de reflexões nesse processo e temos conseguido produzir textos e trabalhos sobre isso, eu estimo muito que a equipe apresente essas reflexões em congressos e eventos.

Desse modo, podemos destacar que o estágio está comprometido também com o tripé de ensino, pesquisa e extensão. Amana enfatiza e tem produzido saberes, através de algumas publicações e em espaços acadêmicos e movimentos políticos e sociais, compartilhando as experiências, mas também, provocando nos alunos a importância de fundamentar as atividades e partilhar os conhecimentos que emergem do estágio.

Do ponto de vista da organização do estágio, ele é desenvolvido a partir do sexto semestre de Psicologia, na ênfase de Psicologia Social. Ela comenta que geralmente há grande interesse dos alunos, portanto faz uma seleção para a formação da equipe. Como os alunos já estiveram na disciplina de Psicologia da Aprendizagem com a orientação de Amana no terceiro semestre do curso, eles já conhecem qual a perspectiva e referenciais com os quais ela trabalha. No entanto, ainda que haja uma bolsa (400,00) proveniente do PIBID, que contribui para a viabilidade do trabalho na escola, conciliar as atividades acadêmicas com aulas nos turnos da tarde e noite e outras atividades complementares com a disponibilidade da escola é um dos desafios do estágio.

Na escola, a proposta tem sido feita em sempre no formato de oficinas, no entanto, a organização dos grupos é repensada a partir de diferentes propósitos ou necessidades, dialogadas com a instituição. Num primeiro momento, experimentaram o trabalho com uma turma do Ensino Fundamental, dividida em dois grupos de aproximadamente 15 alunos. Também já fizeram a opção do trabalho a partir da identificação de gênero ou alternando o modelo de divisão. Foram feitos dois encontros por turma, focando especificamente, em temáticas que pareciam relevantes. Todas as entradas nas turmas têm uma atividade disparadora, geralmente se propõe dois tempos da aula com a turma, mas considerando todos os imprevistos, o tempo pode ser reavaliado, durando, em média, 1h e 15min. Qualquer que

seja a temática, Amana e as estagiárias propõem na dinâmica provocar discussões interseccionais, trazer o debate sobre gênero, raça e sexualidade.

Para o desenvolvimento do trabalho, Amana destaca a importante parceria firmada com uma professora da escola, e parte de uma proposta que busca uma transversalidade da temática de gênero e sexualidade envolvendo a interdisciplinaridade do currículo escolar. No entanto, não se trata de uma proposta conteudista, tampouco no formato da aula instrutiva, a proposta rompe com o modelo de transmissão de conhecimento e dialoga justamente com o currículo oculto, entendido como “constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (Silva, 2010, p. 78²⁵).

Desse modo, o artigo “**Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação**” (MATTOS, 2018), escrito por Amana e indicado por ela para entendermos melhor a proposta de estágio, sintetiza o modo como compreende e problematiza como comparecem as temáticas de gênero e sexualidades no espaço escolar no currículo tradicional:

Quando adultos assumem a tarefa de falar sobre gênero e sexualidades para estudantes nas escolas, curiosidade, constrangimento, excitação, deboche, dentre outras reações, são comuns entre as e os mais jovens. Ver professoras/es falarem sobre temáticas que no dia a dia não fazem parte das discussões em sala de aula costuma gerar muitos desses efeitos. Entretanto, é frequente que, para ocupar essa posição, os adultos reforcem posturas autoritárias, moralizantes, e silenciem possíveis questionamentos e reações que possam "poluir" o ambiente escolar: ao serem tratados de maneira acrítica, como matéria disciplinar, sexo e gênero acabam entrando na escola como assuntos que reproduzem o sexismo, as hierarquias e as opressões que existem em nossa sociedade. (MATTOS, 2018, p. 582)

Ainda que reconheça que existe uma demanda para o trabalho realizado, não deixa de destacar que a iniciativa se fundamenta num movimento contra-hegemônico, que, por si só, já se coloca como um desafio, e que, nos últimos anos tem sofrido ataques sistemáticos, na tentativa da criminalização, perseguição e silenciamento de referências de gênero e sexualidade dissonantes do modelo cisheteronormativo, como cita neste trecho da entrevista:

A escola é uma instituição, não estou generalizando, que não privilegia e nem foca nesse tipo de discussão. Então, por mais que você faça coisas pontuais, o funcionamento da instituição é no sentido de reforçar todo um funcionamento, uma lógica que não é, hoje, por

²⁵ SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo. 3ed. 1ª reimpr. – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

exemplo, de desnaturalizar relações de hierarquia e de gêneros. O dia a dia da escola, de várias maneiras, vai contra o trabalho que a gente faz, a gente fica na contramão. Então, nesse sentido é muito difícil. Eu acho assim, é muita ingenuidade a gente achar que “faz alguma coisa, que tenha algum impacto”. É diferente de você parar para fazer uma proposta. Por exemplo, eu acho que outros trabalhos do PIBID vão à direção do que a escola já faz, no sentido de aprofundar temáticas, debates que já são dados na escola. (...) Mas, assim, a gente ocupa ali um lugar que eu acho que existe, que tem uma demanda, mas é de uma forma sempre no contrafluxo.

O contrafluxo, citado por Amana, é constituído a partir do entendimento de um lugar ocupado pela proposta epistemológica que vai à contramão do modelo hierárquico e homogeneizante, e que provoca também um deslocamento do lugar político que ocupam as estagiárias e a supervisora na tessitura destas relações. A não “pedagogização” no sentido normativo, prescritivo e autoritário é um primeiro desafio claramente enfrentado na proposta, numa instituição que, historicamente se institui e se organiza a partir desses padrões, e a partir de uma profissão que também ocupou ao longo da sua formação e campo de saber, o viés medicalizante, como ressalta neste trecho:

Então, isso é o norte do nosso trabalho, como discutir essas temáticas sem partir de uma lógica pedagogizante? Sem partir de uma lógica da instrução? Do levar informação? É uma chave de explicação sobre o que se faz na escola que eu tenho combatido muito em termos de gênero e sexualidade, “por que a questão é levar informação, porque aí os adolescentes vão saber o que fazer e o que fizeram de errado, é responsabilidade deles”. A gente sabe o quanto essa ideia vai reproduzir uma série de lógicas de opressão mesmo, porque, a questão geracional é super forte, então é muito curioso quando você está falando “ah, vamos falar sobre sexualidade”, você está falando numa perspectiva de pessoas de um mesmo contexto, de uma mesma geração, a pegada é uma; agora se você fala “vamos falar sobre sexualidade” com uma geração, uma ou duas mais jovens, acho que mobiliza nos adultos uma questão super normativa, de dizer como tem que ser, de não suportar ouvir questionamentos, dúvidas, experimentações que não se encaixam naquilo que é suportável.

Desse modo, algumas pistas que Amana nos provoca a pensar dialogam com a construção de referenciais que questionem e não reproduzam (ou pelo menos tenha em vista a não reprodução) formas de opressão. E se há algo que provoca a normatividade em nossa sociedade são as questões de gênero e sexualidades, e não é à toa que movimentos crescentes ultraconservadores vem atacando a própria escola no sentido da criminalização nos projetos já

citados, da Escola Sem Partido e de promoção de “ideologia de gênero”, cuja discussão vale muito a pena ser aprofundada com a leitura do artigo publicado em 2018 por Amana²⁶.

Em nossa conversa e no artigo citado, a participante destaca que produzir um trabalho na escola é pôr em evidência o conceito de heteronormatividade, entendendo que os padrões construídos numa perspectiva binarista de gênero (feminino e masculino), dentro de uma matriz discursiva nas sociedades ocidentais modernas e contemporâneas, tentam impor a orientação sexual a partir do sexo biológico. A heteronormatividade comparece nas práticas escolares em diferentes dimensões: na formação docente, no currículo e nas atividades pedagógicas. Podemos identificar de forma mais elucidativa neste trecho da entrevista:

Então, é isso, pode até não ser o conteúdo da aula, mas a professora vai dar um exemplo de matemática para crianças, com atividades que elas têm que ligar para formar conjuntos, vai pedir para você ligar no conjunto o que é que pertence a cada grupo. E aí, vai associando a um monte de estereótipos de gênero. Os exemplos que você estuda de história, onde vai reforçar o lugar masculino como lugar de produção de conhecimento, de ação, de inteligência. Isso tudo está articulado às discussões do que a gente vê sobre o currículo oculto, nas suas relações de poder que se passam na escola. Quando a gente faz essa proposta não tem uma coisa assim “agora nós vamos posicionar o gênero na escola”, porque... teria que se pensar a própria lógica da produção do conhecimento, avaliação de uma maneira mais global. Eu não acho isso impossível, não. Que fique claro, eu só acho que eu estou dimensionando o que a gente faz, que não tem uma proposta de reformular ou de repensar essa dimensão. Mas, trabalhar também com uma coisa que eu acho que é importante, que são as questões cotidianas, eu acho que elas coexistem nessa dimensão do programa, do currículo. Tem também uma lógica foucaultiana, onde tem poder, tem resistência, tem também no cotidiano da escola uma série de situações que são invisibilizadas, que são, como posso dizer? tensões, conflitos que estão ali e não são nomeados.

Em nosso entender, a interlocução que Amana traz para o debate relaciona-se com como as perguntas que pairam no ar, daquilo que orienta um olhar, um fazer, uma determinada perspectiva de compreensão que não se esgota naquilo que foi dado como naturalizado. É uma pergunta, ou várias por assim dizer, sobre o que há de relações de poder considerando as dimensões de gênero, orientação sexual, raça, classe, dentre outras, que precisam ser descortinadas nessas dinâmicas? E é sempre no sentido das perguntas, e afirmo

²⁶ MATTOS, Amana Rocha. Discursos ultraconservadores e o truque da "ideologia de gênero": gênero e sexualidades em disputa na educação. **Rev. psicol. polít.**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 573-586, dez. 2018. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2018000300009&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 19 nov. 2019.

isso a partir da compreensão que é um (re)fazer-se-com, ou seja, a pergunta para o que se vê é também uma pergunta para si mesma, se pensando enquanto parte dessa construção, da produção discursiva. Por isso, faz sentido quando Amana nos convoca a pensar os nossos próprios processos, e comenta, portanto, o desafio que é ocupar o lugar da supervisão, tanto na interlocução com as estagiárias quanto com a escola:

Então, nesse sentido, é curioso esse processo meu de supervisão, também foi uma coisa que me reaproximou da clínica, em termos de um projeto do que fazer na vida. É claro que isso tem a ver com um processo de análise também, mas o que você escuta quando você está conduzindo um trabalho na escola, como que você se escuta falando, como na supervisão a gente cria os caminhos de escuta e de proposição, também de enunciação para além do prescritivo, para além do muito metodológico, da oficina, que “tem que ser assim, porque é escola”, esse campo da imprevisibilidade, apesar da prescrição, ela é esse campo do... eu sempre falo “ela mescla essa dupla face: de um planejamento, uma monotonia do já sei o que é que vai ser, como vai ser e tal, com o completo imprevisível. Então eu acho que eu tenho muitas... a equipe são cinco estagiárias bolsistas e a gente tem a colaboração de algumas pessoas que estão no mestrado comigo ou se aproximado do trabalho como voluntário. E, muitas dessas pessoas que estão presentes ou que passam, também clinicam. Então, isso tem sido super interessante, começou a fazer parte da nossa reflexão, dessa coisa da escuta, de você pensar sobre as demandas que chegam, entender também como a sexualidade, e eu acho que o gênero está junto, mas é um campo que aciona uma série de falas, uma série de posições do sujeito que não tem muito lugar na escola, dentro do campo da previsibilidade, que a gente está falando, não tem lugar nesse sentido, então, tem sido uma coisa que a gente tem pensado bastante.

Criar caminhos de enunciação, dentro de uma dinâmica onde tem a repetição, mas também a ruptura, que é silenciamento, mas também aciona uma série de falas, e nessa contradição que se institui o método de trabalho numa proposta que possibilite o porvir. Se o que geralmente tem conduzido o método de trabalho é a construção de oficinas, até a chegada na escola, já na seleção de estagiárias há um alinhamento de uma ética e uma afinidade que passa por uma sensibilização nas temáticas propostas:

O estágio é a partir do sexto período, não estou procurando pessoas que tenham lido mil coisas sobre gênero e sexualidade, não é isso, mas, que eu vejo, que eu percebo que tem uma perspectiva ética em relação a essa discussão e que tenha afinidade com trabalho. Tem tudo a ver com aquilo que eu disse, de não fazer uma coisa

doutrinadora, de não querer fazer uma coisa dogmática, de não fazer uma discussão pedagogizante da sexualidade, que não tenha uma perspectiva de, ah, “as crianças precisam de nós, vou lá levar conhecimento da universidade”. Eu tento sacar, e eu acho que não é à toa, que é uma equipe majoritariamente LGBT. Eu tive poucos estagiários rapazes cisgêneros, e dois que participaram nesse projeto, já nessa segunda rodada, eram gays e eram super mobilizados com a discussão, inclusive, em perceber o que é ser um estudante garoto rapaz de psicologia e uma estudante moça em termos de entrada, escuta, as hierarquias de gênero na relação com as professoras na escola, como é isso... Foram muito sensíveis, foi uma sensibilidade também construída durante o processo, mais abertos. E, das garotas, das estagiárias, eu acho que para todas elas isso é uma questão, a importância de se pensar sobre isso na escola, eu não me lembro nas últimas equipes de ter pessoas que na... Que estavam ali porque precisavam fazer horas de estágio.

Amana destaca também que, condições de trabalho interferem significativamente na proposta. No seu caso, o fato de ter cinco estagiárias, algumas com bolsa, e o amparo institucional da Universidade contribuem para uma formação no estágio respaldada em condições objetivas tanto para a supervisora quanto para as alunas estagiárias.

Do ponto de vista da relação com a escola, questioneei a partir da literatura e das experiências, como tem sido o manejo de demandas que fogem a proposta das oficinas, uma vez que a presença da Psicologia na escola reverbera uma lógica medicalizante. Destaca que tanto o trabalho na supervisão, de preparação das estagiárias para entrada na escola, entendendo qual a proposta e seu papel, num percurso dos estudos de gênero e sexualidades, em sua maioria LGBT, quanto a crítica a essa perspectiva “laudatória” contribuem no sentido de não responder a determinadas demandas, enfatizando:

Tem as demandas mais fáceis da gente se desvencilhar, a gente não vai aplicar testes, nem fazer atendimento individual, mas, eu acho que tem também a coisa de “uma certa busca de cumplicidade” por parte das professoras quando vêm dizer dos problemas, vem individualizar certas questões no corredor e falar. E aí, eu acho que a equipe é muito “safa” para conseguir ouvir sem culpar ninguém. Mas, assim, eu consigo pegar pela supervisão, não estou lá com elas no dia a dia, mas assim, colocar perguntas, questionamentos que não ecoam as demandas e ao mesmo tempo atender aquilo que a gente acha que cabe, para não ficar uma postura de dizer que “ah gente está aqui para fazer isso aqui” e, volta e meia, tem uma turma que está muito difícil.

Nesta mesma linha, conversamos sobre a relação com as famílias, principalmente porque a temática de gênero e sexualidades tem sido combatida na Educação a partir do viés fundamentalista religioso. O discurso conservador atribui à Educação um papel conteudista, supostamente neutro, defendendo uma visão que se contrapõe à perspectiva mais progressista, voltada para a justiça social e equidade daqueles que sistematicamente têm seus direitos violados, em nome de um único modelo de família, da propriedade e dos valores cristãos (MATTOS, 2017).

Quanto a essa questão, que toca justamente ao trabalho proposto pelas oficinas, Amana compartilha que, num primeiro momento, a ausência de atravessamentos familiares não era um elemento de análise, mas até pela conjuntura citada, começou a se questionar o que este silêncio pode significar. Uma das hipóteses que temos na literatura, se refere às tensões e conflitos que as relações entre a família e a escola foram sendo mobilizadas. A escola enquanto instituição, e por sua vez as relações que se estabelecem têm sido autoritárias e hierárquicas, o que vem produzindo um distanciamento das famílias e um acirramento dessa crise. Obviamente, não podemos desconsiderar que a participação das famílias nas atividades escolares também está perpassada por uma dificuldade bastante objetiva de acompanhar a escolarização frente às exigências do trabalho precarizado numa sociedade capitalista neoliberal. Mas Patto (1992), no seu texto “Família pobre e escola pública: Anotações sobre um desencontro”, já trazia importantes reflexões sobre esse debate:

A principal forma de relação da escola com as famílias é a convocação dos pais — geralmente a mãe — para que ouçam queixas de seus filhos ou sejam informados de algum problema mental destes “detectado” pelas professoras. (...) Estas mulheres — que contam uma história de trabalho quando solicitadas a contar a vida e que contam a vida quando perguntadas sobre o trabalho (a este respeito, veja Mello, 1988) — muitas vezes são o arrimo da família; na impossibilidade de contarem com um parceiro com quem dividir o fardo cotidiano, **organizam** o grupo familiar de modo a dar conta da sobrevivência de todos. Muitas não têm ou têm pouca escolaridade e, em geral, encontram dificuldades na relação com a escola dos filhos, seja pela aversão (calcada em experiências escolares negativas, como alunas ou como mães), seja pela ambivalência, seja pela idealização dessa instituição. E em muitos casos a escola não ajuda: a aceitação das mães pela escola é tanto maior quanto mais corresponderem à mãe ideal presente no imaginário das educadoras: “pobre, mas limpinha”, casada legalmente, colaboradora com a escola através da prestação de serviços e de contribuições em dinheiro, assídua nas reuniões da APM, “corpo docente oculto” que ensina e acompanha as lições escolares em casa e que, acima de tudo, não reclama ou reivindica. Muitas são gratas às professoras e à diretora por aceitarem seus filhos, permitirem a sua matrícula, ajudarem com algum material escolar. Em função do bairro e de sua história de organização e lutas populares, as famílias têm mais ou menos consciência da escola como um direito, têm mais ou menos consciência de que, como pagadores de impostos em tudo que compram, contribuem para a existência da escola de seus filhos. Nos bairros menores e mais recentes, compostos de uma maioria de migrantes chegados há pouco anos à grande cidade, a oferta de um lugar na escola é vista como um favor da diretora; nestes casos, muitas vezes estabelece-se uma relação de clientela entre as educadoras e as

famílias, na qual estas não têm qualquer poder a opor ao poder técnico daquelas. (PATTO, 1992, p. 118 - 119)

Se, a ausência das famílias é algo que se nota, o corpo docente já se posiciona de formas bastante heterogênea. Relata que já houve boicotes intensivos de alguns professores por adesão a esse discurso fundamentalista religioso, mas também há os entusiastas, solicitando inclusive, um trabalho voltado aos professores. No entanto, o foco do trabalho é com os jovens, ainda que haja um reconhecimento da importância do trabalho com o corpo docente também, mas dadas as condições, há necessidade de fazer escolhas e entender os limites dessa atuação. Ainda assim, há atividades pontuais nos quais se trabalham as temáticas, como “encontros de formação”, que não tem um formato instrutivo, mas de uma partilha sobre o que está sendo desenvolvido na experiência de estágio. E dentre os desafios, buscam estratégias para não sucumbir ao discurso do ódio propagado contra as minorias, em que pese toda violência e preconceito perpetrada sob viés da naturalização de identidades de gênero e orientação sexual de forma binarista e sexista, e que coloca como alvo inimigo as resistências e dissidências, como destaca:

Ontem mesmo a gente estava tendo uma supervisão pra desenvolver essa proposta que vai ser dia 30, aí foi louco por que a gente agora está vendo como escolher as palavras e os termos para trabalhar as questões que a gente acha importante, mas diminuir o ataque de discurso de ódio e mesmo considerando a possibilidade que vai ter gente lá de escola sem partido, porque vai ser um encontro aberto. Como tudo isso é pensando, em estratégias de como fazer, é um desafio. Mas, é nesse momento agora que a gente tem visto a necessidade e as condições de poder fazer um diálogo com professoras e professores na escola, que já acontecem na sala dos professores, nas trocas, mas assim, uma coisa muito prática e objetiva, não tem tempo comum de professores e professoras na escola, o que a gente se sentiria acolhida para... vamos fazer uma oficina sobre isso? Sobre como vocês trabalham essas questões em sala? Não tem. Todo mundo dá aula em duas, três escolas, sabe? É muito massacrante. Então, a gente tenta trabalhar com o que chega para a gente de questões, a partir das conversas sobre as turmas, mas reforçando que não é o foco do nosso trabalho, até o momento porque tem que pensar no que é que a gente está se propondo. Eu sinto muito isso nessa indagação como se fosse um problema a resolver, como se fosse, “vocês estão trabalhando com os estudantes, como que vocês vão resolver esse problema sem trabalhar com as famílias e os professores?” E a sensação que eu tenho é que a gente não tem que

resolver problema nenhum, a gente tem que construir um percurso, até esse momento a interlocução com os docentes foi muito nos intervalos, falando sobre as turmas, a partir de agora acho que a gente está se colocando mais como uma tarefa, mas tem isso, porque a gente não está na pedagogia, então tem também uma construção nossa que tem a ver com minhas limitações também, de como estabelecer um diálogo com essas profissionais que não seja uma coisa de cima para baixo, que não seja palestra normativa. Então, a gente demorou um bom tempo para achar essa mão e vamos experimentar agora dia 30, se as pessoas vão.

A supervisão, portanto, se constitui um espaço de construção coletiva que extrapola as dimensões teórico-metodológicas. Na supervisão também, Amana confronta e acolhe o desconforto das estagiárias diante de uma realidade de práticas muito diferentes do que é a proposta de estágio, no caso, as dificuldades do trabalho pedagógico, de forma muito atenta e sensível para não reproduzir violências que a Psicologia fomentou e ainda fomenta em sua história. Ao citar uma das experiências que mobilizou o trabalho da equipe, a participante exemplifica a condução do grupo a partir das demandas que emergiram no decorrer das atividades:

*Surgiu uma demanda, tem uma aluna que tem 14 anos e ela está namorando, porque a escola fica numa praça. Nessa praça tem um ponto final de ônibus de uma empresa, e a notícia que chega pra gente é: tem um motorista que está, tipo... Ela está numa relação com ele, a gente não sabia como era, ela passava a aula toda na janela mandando mensagem pra ele. Então, situações como essa e você está ali fazendo uma oficina de gênero e sexualidade, o que é que você... Como você “tematiza” isso? Porque a preocupação da professora é proteger a menina de uma gravidez e de uma queda no desempenho, a família já estava sabendo e tinha proibido ela de sair da escola no horário de intervalo, porque, às vezes, eles saem. Essas coisas que chegam, e não é uma demanda específica, em dizer que ela está com problema de aprendizagem, mas tudo isso está atravessado, entendeu? E, nesse caso eu não tenho muito que te contar, “ah, nós fizemos uma intervenção maravilhosa, uma oficina sobre sexualidade maravilhosa e ela se deu conta que estava”... Eu não tenho um negócio desses pra te contar, as atividades que a gente fez, puderam dar lugar para algumas reflexões, para ela poder falar certas coisas e as colegas falarem outras, **é muito nesse pântano que a gente se move.**(negritos meus)*

A metáfora do pântano nos ajuda a fazer uma alusão tanto aos desafios quanto às potencialidades de construir o trabalho na escola, principalmente se a proposta é uma ruptura com os modelos essencialistas, universalistas e naturalizantes. O pântano é esse espaço de riqueza, de diversidade, mas de difícil deslocamento. Sua abundância é sua riqueza e seu desafio, inundado frequentemente, cujas águas escoam de forma lenta, mas afinal, sem esse processo suas características estariam comprometidas, pois num processo histórico e social, atropelar sua lenta mudança também pode ser um exercício autoritário. E Amana nos convida a pensar nos desafios conhecidos por todos, mas também na coragem construída e compartilhada em muitas formas de resistência, afeto e política, como ela escreveu neste trecho de seu artigo:

Os desafios para o debate sobre gênero e sexualidades nas escolas são muitos (...) vão desde uma afirmação da “liberdade individual” acrítica, que pode, inclusive, respaldar falas e atitudes extremamente preconceituosas e violentas, até o dogmatismo próprio das práticas pedagogizantes que pretendem “levar informação” às e aos jovens, sem dialogar com seus saberes e vivências. Em tempos de tantos ataques aos direitos conquistados e à educação pública em todos os níveis, é preciso discutir, sempre e intensamente, os pressupostos e estratégias metodológicas para esse trabalho, e rejeitar truques discursivos como a “ideologia de gênero”, que espalham medo, desconhecimento e intolerância. (MATTOS, 2018, p. 583)

É nesse pântano que também nos movemos, na Psicologia e na Educação. Sua decomposição, como exercício de desconstrução se faz no próprio lugar, o que significa, metaforicamente, que sua organicidade é construída contra as formas autoritárias e excludentes no território, no exercício de desarmar discursos para produzir novas práticas discursivas onde caibam a transgressão, a dissidência e a resistência para nossa juventude.

6 DAS NARRATIVAS DAS SUPERVISORAS ÀS PERSPECTIVAS CRÍTICAS EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL: CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese de Doutorado foi realizada visando atender ao objetivo geral de analisar as contribuições de supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica na formação de psicólogas.

E os objetivos específicos de: compreender as concepções e práticas desenvolvidas pelas supervisoras de estágio; discutir os atravessamentos ético-políticos que emergem da experiência de supervisão, a partir da triangulação supervisora-estagiários-campo de estágio no decorrer das atividades; e, analisar elementos de criticidade que considerem aspectos singulares e coletivos que marcam as experiências de supervisão de estágio.

Para tanto, foram realizados estudos teóricos no campo da psicologia escolar e educacional em uma perspectiva, bem como em torno do debate sobre a formação em nível superior no Brasil em contexto de neoliberalismo. Além dos estudos na bibliografia especializada, a Tese também envolveu pesquisa de campo, por meio da qual foi estabelecida importante interlocução com seis supervisoras de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, que atuam tanto em universidades públicas como em instituições de ensino superior privadas.

À luz do conjunto do material reunido na construção da presente Tese, cumpre-nos destacar, nessas considerações finais, alguns aspectos que possam contribuir com as reflexões sobre o estágio de Psicologia Escolar em uma Perspectiva Crítica, além de apontar algumas contribuições e desafios ao avanço do debate e atuação na área.

Nosso trabalho iniciou-se buscando enfrentar o desafio de pensar uma formação que não fosse desconectada da realidade, que se propusesse a romper a tendência utilitarista dos estágios, que visam produzir respostas e explicações como receitas que, supostamente, se encaixam em todo e qualquer contexto. A formação tem, de maneira dominante, produzido expectativa nos discentes de “verem na prática” as teorias que aprenderam, tendência reforçada pela suposta dicotomia teoria x prática, num contexto permeado por interesses capitalistas que interferem nos projetos de formação, esvaziando a pesquisa dos currículos, em detrimento do ensino em sua forma tecnicizada.

Se essa é a tônica que atravessa a formação em geral, ela se intensifica na experiência de estágio. Embora reconheçamos a importância da articulação teoria-prática, o estágio não

necessariamente integra conhecimentos aprendidos em disciplinas teóricas, uma vez que a própria Psicologia é constituída de abordagens, técnicas e paradigmas controversos.

Ora, a experiência de estágio é um dos momentos críticos na formação de psicólogas, sendo um potente espaço de resignificação e avanço do próprio campo de conhecimento e construção de referenciais para este futuro profissional. Para tanto, tal etapa da graduação deveria ter como pilar produzir uma formação crítica e atenta às demandas sociais, pautada em referenciais teóricos consistentes e coerentes com uma atuação ética, política e tecnicamente orientada, sendo, no caso da psicologia escolar e educacional, o compromisso inexorável com uma Educação emancipadora.

Ainda é tímida a produção de pesquisas sobre o estágio supervisionado na formação de psicólogas. Na contramão, apostamos que o estágio pode se configurar como um momento propulsor para a produção de novas pesquisas, uma oportunidade formativa provocadora de intensas reflexões e produtora de críticas para o avanço da profissão. Nesse campo, apostamos na potencialidade de pesquisas que envolvam os próprios estudantes-estagiários no exercício de pensar a função dos estágios, suas direções e contradições, por ser uma oportunidade interessante de implicá-los como co-construtores da própria formação, podendo produzir impactos interessantes no currículo e mesmo no projeto pedagógico do curso.

No horizonte desta Tese, problematizamos a função do estágio como prática destituída ou opositora da referência teórica, na medida em que miramos uma formação ética e tecnicamente qualificada que vise a superação da concepção mecanicista da teoria. Para além de sua instrumentalização técnica, o estágio é oportunidade formativa junto à qual diversos saberes são produzidos e resignificados. Defendemos, portanto, a possibilidade de a experiência de estágio supervisionado produzir conhecimento sobre as intervenções realizadas, incluindo reflexões sobre a formação e o papel da psicóloga escolar.

No caso específico da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, sabemos que essa não é a perspectiva hegemônica na formação de psicólogas no Brasil. Ao mesmo tempo, é possível reconhecer o impacto das produções na área, bem como identificar iniciativas que problematizam o papel da psicóloga na Educação, produzindo reflexões importantes sobre a identidade profissional e a formação acadêmica. São professoras-supervisoras que reconhecem a necessidade de avançar na compreensão do papel da psicóloga escolar e educacional, de modo a não produzir violência na escola ou reproduzir preconceitos que foram legitimados por concepções ideológicas naturalistas, deterministas e medicalizantes sobre o fracasso escolar. Se historicamente a Psicologia entrou na escola valendo-se de teorias

e práticas que desqualificavam a capacidade intelectual e moral de alunos e desvalorizavam o saber dos professores, vistos como incompetentes e descomprometidos; um conjunto de profissionais da área vêm buscando consolidar novas perspectivas na área.

A escuta das supervisoras de estágio entrevistadas na presente pesquisa aponta que o manejo da demanda vinda do campo é um dos grandes desafios para o profissional ou estudante que inicia o trabalho. O predomínio do modelo clínico-terapêutico, aliado à concepção medicalizante que baliza o papel da psicóloga, produz a representação dessa profissional como aquela que “recebe, trata e devolve” o aluno encaminhado pela escola com suposta dificuldade de aprendizagem ou comportamento. Não é incomum que, ao entrar na escola, essa profissional ou estagiária produza demandas de encaminhamento. Na experiência de supervisão, os estagiários compreendem que é fundamental acolher tais demandas, mas não atendê-las na sua literalidade, apenas reproduzindo o modelo tradicional. Compreender a gênese dessas demandas é conhecer suas múltiplas determinações, suas contradições e potencialidades. Pois é nas tessituras do que se apresenta como problema que se anunciam as mudanças necessárias, as experiências individuais e coletivas, bem como as condições materiais fundamentais na busca de soluções para as dificuldades vivenciadas.

Um caminho possível no processo de supervisão, apontado na pesquisa, é incluir na formação reflexões críticas sobre os efeitos da presença dos estagiários de Psicologia na escola. Tais efeitos não envolvem só a intervenção, mas, sobretudo, o lugar político-social que a Psicologia carrega, uma profissão e campo de conhecimento que tem herança, e esta, por sua vez, exige uma atenção comprometida com o serviço prestado, com o movimento dialético da crítica na produção e na intervenção das demandas sociais.

As experiências de supervisão de estágio na área de Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica relatadas nessa Tese apontam o desafio e a potência da construção de espaços de encontro, trocas e produção de saberes. Ao produzir problematizações coletivas, os estágios podem contribuir para a emergência de espaços de rebeldia, criatividade e questionamento, necessários para repensar o modelo de organização vigente. A conexão com o chão da escola, aliada às leituras críticas no campo da Psicologia Escolar e Educacional, podem ajudar a romper com a relação hierarquizada e autoritária que a psicologia tradicionalmente estabeleceu com as escolas. Assim, a “resistência da escola” à entrada do profissional de Psicologia na escola passa a ser ressignificada nas supervisões, sendo compreendida como construção histórica, efeito de um modelo de intervenção e

compreensão ao que se vive no chão da escola que não dialoga com uma análise sensível e crítica dos desafios cotidianamente enfrentados por educadores e estudantes.

Nessa direção, as entrevistas realizadas com as supervisoras de estágio indicam que o avanço na consolidação de conhecimentos e de experiências profissionais se pautam na busca de coletivizar práticas que pensam o papel da psicóloga como coadjuvante no cenário educativo, parceiro do educador e atuante não só nas esferas familiar e infantil, mas também nos processos de formação continuada dos professores. A intenção é que o trabalho da psicóloga assuma uma postura horizontalizada, como parte de uma equipe pedagógica, alguém que se coloca ao lado, reconhece seu não saber e não leva explicações nem modelos prontos a serem aplicados. Ao contrário, é alguém disposto a produzir encontros potentes para pensar e construir conjuntamente caminhos para uma Educação que respeite a diversidade e seja democrática. Tal tarefa envolve desnaturalizar, descristalizar relações lineares, explicações causais e culpabilizantes que têm produzido a sensação de impotência na escola, ajudando a entender seus desafios a partir de análises macro e microestruturais.

A supervisão de estágio é espaço complexo de partilha de saberes, de tantas pessoas que compõem o universo escolar, ocupando variados lugares e pertencas sociais, atravessados pelo enraizamento histórico, dentro de um modelo de sociedade marcado por relações de poder e concepções individualistas, seletivas e excludentes que, contraditoriamente, tendem a minar os encontros e potências coletivas. As supervisoras entrevistadas buscam contribuir para que os estagiários se deixem afetar pela densidade dessas experiências, e, ao mesmo tempo, resistam à naturalização dos fenômenos encontramos no estágio. Para uma atuação crítico-reflexiva, portanto, a supervisão ocupa um papel fundamental no acolhimento das angústias e sentimentos derivados da experiência de estágio, de maneira que possa subsidiar uma visão mais aprofundada do que as aparências revelam.

Nessa construção, é preciso não perder de vista o compromisso ético-político militante e ativista. Nessa linha, o estágio não pode ser pensado não como intervenção neutra e objetiva com a finalidade de treinamento, mas como parte da luta efetiva pelo avanço dos direitos sociais. A articulação dos estágios com a responsabilidade política e social da psicologia é visível, por exemplo, nos serviços de Psicologia, importante espaço de atendimento público e muitas vezes gratuito a estudantes encaminhados por queixa escolar, bem como nas demandas que emergem no chão das escolas públicas, quando os estágios são ofertados nesse *locus*²⁷.

²⁷ O *locus* dos estágios é, na maioria das vezes, em escolas públicas, o que não se deve à incompetência dos seus alunos ou professores, mesmo porque também há demanda na rede privada. No entanto, geralmente, esta última possui dispositivos estruturais e recursos materiais e humanos também privados, dentro e fora da escola, que

Assim, essa atuação pode representar uma prática crítica e comprometida com a Educação pública, à luz dos referenciais ético-políticos e epistemológicos críticos.

Compreendemos, portanto, a necessidade de superar a suposta dicotomia teoria x prática, para que o estágio possa se constituir como uma atividade instrumentalizadora da práxis. A partir desse ponto de vista, ressaltamos que é por meio da investigação dialética que podemos conhecer e definir as finalidades do nosso trabalho, à luz da atividade teórica, e conjugá-las às necessidades e possibilidades materiais.

Concordamos com Pimenta e Lima (2005) que a prática é fundamentação da teoria no sentido da transformação social, e a teoria antecede a prática, subsidiando-a e ressignificando-a, como embasamento para o estudo sobre a realidade social. Isso não significa que seu valor está associado a um pragmatismo utilitarista, ou seja, que a teoria só tem valor ou “critério de verdade” se houver êxito como ação prática.

Acrescento a essa discussão as contribuições de hooks (2017), sobre “A teoria como prática libertadora”, que pensa na teoria como “lugar de cura”, uma vez que pode possibilitar, através do pensamento crítico, elaborar novas perspectivas: “Quando nossa experiência vivida da teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre a teoria e a prática” (HOOKS, 2017, p.86). A teoria capacita à prática, e esta a primeira, num processo recíproco. A teoria não é em si libertadora, mas pode ser revolucionária na medida em que consideramos as palavras como ações, ou seja, a natureza do pensamento crítico é o processo educacional libertador.

Nesse sentido, hooks (2017) nos alerta, por um lado, para os perigos do academicismo em suas relações de poder e saber, e por outro, do movimento anti-intelectualista que desvaloriza a teoria, solapando sua importância para o avanço da luta coletiva de resistência à opressão e à exploração. Teorias foram construídas para silenciar, dividir, excluir, dominar, desvalorizar vozes e existências, mas teorias também podem ser subversivas, insurgentes, representando o ato de tomar posse do território intelectual para construção de formas de pensar e, por sua vez, delinear ações, práticas e intervenções. Teorizar é recuperar elementos da nossa história, é dar nome e ressignificar experiências que confrontam com a realidade e com as explicações dadas a elas.

Na mesma direção, concebemos que, na formação de psicólogas críticas, o conhecimento deve ser atividade reflexiva e filosófica para compreensão da sociedade. A busca pelo conhecimento, o exercício de questionar, a crítica de paradigmas, de conceitos e

valores, são necessários para o avanço da Psicologia e da própria humanidade. Por isso, olhamos com preocupação os efeitos do projeto de formação em voga, cuja visão tecnicista focada nas habilidades e competências voltadas a “saber fazer” desvela o viés mercadológico presente na sociedade capitalista²⁸. Efeito dessa lógica está em que o ensino tem assumido uma posição de destaque na formação com foco na prática, em detrimento da produção de saber, das pesquisas, da reflexão filosófica e ética que ensejam tais práticas. Na direção contrária, defendemos que o estágio precisa ser repensado em seu caráter utilitarista na relação com o campo, e isso perpassa repensar o próprio sentido de formação e da relação que as instituições de ensino estabelecem com a sociedade, ou seja, seu papel social para além de produtoras de diplomas. Inclui refletir o compromisso político com o projeto de formação que está em jogo.

Reconhecendo a necessidade de interlocução da teoria e da prática como constituintes do estágio, buscamos refletir sobre as relações de poder que interferem nesses projetos de formação, nas políticas educacionais, nas condições de trabalho da professora-supervisora, dentre outras questões que envolvem análises macro e microestruturais. Buscamos enfatizar a importância da teoria na compreensão dos fenômenos, ao passo que isso não significa a defesa por uma formação do tipo “conteudista”, sem articulação com a experiência concreta e contextual da realidade. Entendemos o estágio como produtor de saberes, e, portanto, devendo ser pensado à luz da epistemologia da ação e da formação profissional. Nesta direção, vislumbramos a necessidade de formação de um profissional pensante, que seja capaz de produzir reflexões de caráter coletivo e social a partir das condições materiais e históricas da profissão. Desse modo, defendemos a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão, entendendo cada um de seus eixos de forma integrada e integradora na produção de conhecimento.

Outro aspecto que nos chama a atenção é a percepção de que, para a maioria dos graduandos, o estágio no campo Escolar e Educacional pode produzir um importante deslocamento de concepções e constructos a respeito do papel social da Psicologia e da Educação. Sendo a escola uma instituição obrigatória (resultado da conquista de direito) e com o valor social que possui, todos somos atravessados por experiências nessa instituição, que, portanto, participa da produção de nossa subjetividade. Assim, apostamos na potencialidade da oferta de estágios supervisionados neste campo nos cursos de Psicologia,

²⁸ Não poderíamos deixar de criticar, inda que de forma pouco aprofundada, a tendência em retirar dos currículos ou oferecer de forma precária (redução de carga horária ou EAD, por exemplo) disciplinas como Sociologia, Antropologia, História, Filosofia.

cujas práticas ali desenvolvidas estejam respaldadas na responsabilidade ética, na construção de vínculo com as instituições e com a comunidade, e calcadas em uma fundamentação teórica consistente e crítica.

O estágio pode se configurar como um importante dispositivo da formação a partir de referenciais críticos. Há projetos políticos pedagógicos e currículos que preveem um projeto de formação consistente e ético. Mas no bojo de projetos engolidos pela lógica do sistema, também vemos a resistência de professores frente ao sucateamento das formações, os quais, a contrapelo, sustentam a formação crítica, à revelia das condições ofertadas. Tal reconhecimento não significa fazer coro com discursos da resiliência; embora reconheçamos a potência desses movimentos que nos inspiram a sermos contra-mola que resiste, enfatizamos a importância de que sejam garantidas condições para ação docente, a fim de propiciar sua valorização e autonomia frente às necessidades que o estágio e o ensino exigem.

As experiências das participantes em nossa pesquisa, enfrentando todos os desafios impostos pelo sucateamento das universidades públicas e utilitarismo das instituições de ensino superior particulares, têm sido construídas no sentido de entender o estágio como um momento propulsor de novas reflexões e produtoras de críticas para o avanço da profissão e da formação. Desse modo, as supervisoras têm ocupado o lugar de estimular/encorajar os alunos a movimentarem experiências a partir da construção de conexões que possibilitem ressignificar esta ação contextualizada.

Tecer propostas de estágio subsidiadas pela Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica é, certamente, desafio que vai no sentido inverso das produções adaptacionistas, reducionistas, excludentes tão fortemente marcadas em nossa história. Soluções rápidas, explicações superficiais, concepções ideologicamente construídas para retroalimentar as relações de dominação, são caminhos que facilmente nos capturam, assim como incorrer nas críticas que tecemos sobre o autoritarismo e a deslegitimação do saber do outro também são armadilhas que estão ali à espreita. A realidade complexa se impõe como necessidade de desver. Nesse processo, a militância e a coletivização das lutas vem contribuindo na experiência das supervisoras de estágio como propulsoras para um movimento criativo e potencializador de construção e desconstrução da relação que constitui supervisora- estagiário-campo de estágio.

Outro aspecto que nos interessa discutir envolve a diversidade teórica, do ponto de vista epistemológico, que marca a experiência de cada uma das supervisoras de estágio em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica entrevistadas na pesquisa. Se

varia a orientação teórica, é possível reconhecer um conjunto de pressupostos e proposições em comum: todas buscam circunscrever a análise dos fenômenos escolares e educacionais a partir da sua complexidade, historicidade e multideterminação, reconhecendo o impacto da leitura de Maria Helena de Souza Patto, bem como dos seus desdobramentos, na área. Nesse sentido, se não se pode afirmar a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica enquanto uma teoria, pode-se indicar que a mesma ganha conotações de um paradigma, ou seja, como grandes esquemas explicativos que buscam responder as questões da sociedade.

Ao se delinear como um paradigma, enfrentamos também a necessidade de avançar do ponto de vista teórico, conceitual e metodológico como um esforço conjunto para dialogar com as teorias sem descaracterizá-las em seu fundamento. A Perspectiva Crítica é, sobretudo, um movimento que inclui a crítica ao papel da Psicologia como produtora de concepções e ações que contribuíram no engendramento de relações medicalizantes do fracasso escolar.

Colocamos o termo “perspectiva” em relevo. Segundo o dicionário²⁹, esse termo pode ser definido como “ponto de vista, entendimento, pensamento”, etc.; mas também como “expectativa, promessa, possibilidade, horizonte”. Nesse jogo de possíveis interpretações, compreendemos que o porvir corresponde mais genuinamente ao que este movimento busca agregar, tanto do ponto de vista da produção de conhecimento, quanto das suas ações ético-políticas.

A partir dessa expectativa/possibilidade, entendemos ser importante enfatizar que a construção da Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e Educacional traz contribuições fundamentais do Materialismo Histórico Dialético. No seu movimento de construção e reflexão, tal perspectiva busca problematizar as aparências sociais e ilusões ideológicas que constituíram esses campos de práticas sociais (PATTO, 1990; TANAMACHI, 1997; MEIRA, 2000). Incorporar na análise da produção do fracasso escolar as determinações sociais, políticas, econômicas, culturais e históricas, em suas inter-relações, possibilitou um avanço significativo para a Psicologia Escolar e Educacional, produzindo uma ruptura e ao mesmo tempo a inauguração de um compromisso epistemológico e intervencionista no sentido da transformação social rumo à superação da opressão. Sendo um movimento histórico, também somos parte de um projeto em disputa, numa sociedade dinâmica e plural.

A Perspectiva Crítica em Psicologia Escolar e Educacional tem apontado para a complexidade e heterogeneidade que constitui os fenômenos sociais e educacionais. Como o campo da própria Psicologia se constituiu a partir de epistemologias diversas, o desafio que se

²⁹ Dicionário Michaelis online, disponível em <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=RQZ7a>; acessado em 30 de Abril de 2019.

impõe na sustentação da criticidade como basilar é justamente a necessidade de compreender os fundamentos filosóficos e epistemológicos que constituem as teorias com as quais trabalhamos. Esse horizonte/perspectiva desperta duas questões centrais que ajudam a refletir: Qual o projeto de sociedade e sobre qual a visão de humano estes paradigmas se ancoram? Uma terceira pergunta, decorrente das demais, envolve, justamente, refletir sobre como se compreende o papel da Psicologia frente a estes pressupostos.

Compreendemos, portanto, que a Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica se beneficia das contribuições de importantes autores e abordagens teóricas, com destaque para a Psicanálise, Psicologia Histórico-Cultural, além do já citado Materialismo Histórico Dialético. Tal perspectiva também tem se beneficiado de contribuições de outras áreas, como Antropologia, Filosofia, Sociologia, Literatura e Artes, dentre outras, visando, nessa articulação teórica, integrar saberes que não produzam visões reducionistas e simplificadoras.

Nesse sentido, ao afirmar essa pluralidade e heterogeneidade, não estamos fazendo a defesa de um ecletismo teórico; bem sabemos dos perigos desse viés. A busca, dentro dessa pluralidade, é por nos orientar a partir de uma consistência interna, que, como horizonte fundamental, não abre mão do pensamento crítico em relação à Psicologia e à Educação em uma sociedade de classes. Na trilha em direção à consistência teórico-filosófica, o caminho aponta alguns pressupostos basilares: 1. A análise das realidades inclui as práticas sociais e o modo como os sujeitos a compreendem, levando em consideração suas contradições, controvérsias e movimentos historicamente produzidos; 2. As críticas são exercícios de não apenas identificar tais contradições, mas incluir uma “autocrítica”, uma vez que é fundamental refletir sobre o modo como nos constituímos no jogo de forças no qual se produzem as relações e saberes; 3. A crítica deve buscar apontar para a superação, ou seja, para uma perspectiva transformadora, cujas práticas sociais se desenvolvem face às tensões e impasses, mas também em suas potências e resistências.

Do ponto de vista das contribuições teóricas, é nosso papel analisar e sistematizar tais críticas, ampliando sua coesão e força tendo em vista o projeto de sociedade que defendemos. A não-naturalização da desigualdade e da exclusão, perpetrada pelas relações de produção é um princípio inegociável da Perspectiva Crítica. Para isso, julgamos como necessário “entender as contradições; questionar as racionalidades dominantes; entender o contexto social-histórico; examinar as ideologias e promover a emancipação individual e coletiva” (FARIA, 2002, p. 1).

Dito isso, sinalizamos como potencial na construção teórica e prática da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica a articulação com conceito de interseccionalidade. Não é objetivo desta Tese aprofundar nessa discussão, mas sinalizar que esse parece caminho importante de ser trilhado na área. Assim, apenas de forma bastante resumida, apontamos que interseccionalidade foi expressão designada pela teórica feminista negra estadunidense Kimberlé Crenshaw, em 1989, resultante da preocupação em entrelaçar experiências de desigualdade, opressão e discriminação produzidas a partir das características de raça, classe, gênero, sexo, idade, condição física como peso, idade/geração, deficiência, dentre outras. Temas como os atravessamentos de raça e classe na produção do fracasso escolar já acompanham os debates na área ao menos desde a publicação de *A produção do fracasso escolar* (1990). A inclusão das temáticas de gênero e sexualidade é mais recente na área, mas compõe com as discussões que a antecedem importante diálogo (MATTOS, 2017), em muito contribuindo para a compreensão das queixas escolares sob novo prisma.

O encontro da autora desta Tese com o conceito de interseccionalidade é recente, e deu-se, sobretudo, a partir da experiência como doutoranda em uma Universidade Pública situada em um estado nordestino considerado o mais negro do Brasil, e que passou pelas políticas de cotas para inclusão de alunos negros, indígenas, quilombolas e transgêneros nos cursos de graduação e pós-graduação. Certamente tais políticas mudaram a cara e a cor da universidade, que passou a incorporar debates que antes ficavam restritos aos movimentos sociais: racismo, sexismo, classismo, capacitismo, etarismo, lgbtphobia, etc., e, essencialmente, a conexão entre todos esses marcadores, que muitas vezes atravessam a mesma existência.

A potencialidade do conceito de interseccionalidade está no seu caráter ao mesmo tempo político e acadêmico, justamente por atender para a multidimensionalidade de atravessamentos que produzem injustiça e desigualdade de forma sistêmica e interrelacional. Tamanha é sua relevância para a área que o V Seminário Internacional A Educação Medicalizada, promovido pelo Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, no ano de 2018, teve a interseccionalidade como tema central do encontro. Apostamos que a presença de tal conceito na área irá se consolidar e trazer importantes contribuições tanto do ponto de vista teórico, como do ponto de vista prático, nas novas trilhas a serem construídas na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica.

Por fim, temos a esperança de que este trabalho possa também contribuir no sentido de uma sensibilização para a necessidade de produzirmos mais referências teóricas e referenciais profissionais no campo da Psicologia Escolar e Educacional em uma Perspectiva Crítica a

partir de condições mais diversas nos quais se desenvolvem as atividades e saberes psi. Ainda temos uma concentração dessas produções no eixo sul-sudeste, como bem apontou nosso interlocutor Fauston Negreiros, participante da pesquisa. Realidades plurais são vivenciadas a partir de condições estruturais, materiais, dinâmicas de um país que tem dimensões continentais.

Desse modo, não apenas precisamos democratizar o acesso à literatura para a formação de futuros psicólogos e profissionais, como também, produzir conhecimento em diálogo com a produção da Perspectiva Crítica, que já está bem consolidada com uma ampla referência, considerando as diferenças territoriais, contextuais, culturais. Cada vez mais temos percebido a importância da representatividade nas ações políticas, para que análises emergentes e experiências inovadoras possam ganhar escopo e consolidar o compromisso com a superação de todas as formas de opressão.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA S. L. *Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*. 2015, 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- AMARAL, A. E. V. et al. Serviços de psicologia em clínicas-escola: revisão de literatura. *Bol. psicol*, São Paulo, v. 62, n. 136, p. 37-52, jun. 2012. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0006-59432012000100005&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 08 maio 2019.
- AMENDOLA, M.a F.. Formação em Psicologia, Demandas Sociais Contemporâneas e Ética: uma Perspectiva. *Psicol. Cienc. Prof.*, Brasília, v. 34, n. 4, p. 971-983, Dec. 2014
. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000400971&lng=en&nrm=iso>. Acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370001762013>.
- ANDRÉ, M. E. D. A. . Texto, contexto e significado: algumas questões na análise de dados qualitativos. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 45, p; 66-71, 1983.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.
- ANGELUCCI, C. B. *O Educador e o Forasteiro: depoimentos sobre encontros com pessoas significativamente diferentes*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009
- ANGELUCCI, et. al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Educação e Pesquisa*, vol. 30, n. 1, 2004. Recuperado: 20 jun. 2008. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022004000100004
- ASBAHR, F. da S. *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2005.
- ASSIS, R. L.M.de; ROSADO, I. V. M.. A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. *Rev. katálysis*, Florianópolis, v. 15, n. 2, p. 203-211, Dec. 2012
. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802012000200006&lng=en&nrm=iso>. Acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802012000200006>
- Barbosa, D. R. *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do

Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011

BARBOSA, D. R.; SOUZA, M. Psicologia educacional ou escolar?: eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 163-173, jan./jun. 2012.

BOCK, A. M. M. A Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva crítica em Psicologia in: BOCK; GONCALVES; FURTADO. *Psicologia Sócio-Histórica: Uma perspectiva Crítica em Psicologia*, São Paulo: Cortez, 2002

BOSCHETTI, i, L. P. Z.. *A pedagogia das competências: estudo de caso em um curso de tecnologia da UTFPR*. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2014.

BOTTOMORE, T. *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001

BRANCO, M. T. C.. Que profissional queremos formar?. *Psicol.cienc. prof.*, Brasília, v. 18, n. 3, p. 28-35, 1998
 . Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931998000300005&lng=en&nrm=iso>. acessado 18 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98931998000300005>.

BRASIL. *Lei do Estágio* N°11.788, de 25 de Setembro de 2008

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p.

BRASIL. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 24 nov.2018.

BRASIL. *Resolução 8/04*, de 7 de maio Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia,. Brasília, 2004.

CALIMAN, L. V.. O TDAH: entre as funções, disfunções e otimização da atenção. *Psicol.estud.*, Maringá, v. 13, n. 3, p. 559-566, Sept. 2008
 . Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722008000300017&lng=en&nrm=iso>. acessado 09 Jan. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000300017>.

CARVALHO, J. S. O Serviço de Psicologia Escolar e o sentido público da universidade In. Machado, Adriana Marcondes; Lerner, Ana Beatriz Coutinho; Fonseca, Paula Fontana. *Concepções e proposições em psicologia e educação : a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* [livro eletrônico] São Paulo: Blucher, 2017.

CHAUI, M. de S.. Ideologia e educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo , v. 42, n. 1, p. 245-258, Mar. 2016

. Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100245&lng=en&nrm=iso>. acessado 18 Nov. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022016420100400>.

_____. *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 2001

_____. *O que é Ideologia*. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

COIMBRA, C. M. B.. Práticas de estranhamento, indignação e resistência In CROCHIK, José Leon; KUPFER, Maria Cristina. Apresentação do dossiê em homenagem a Maria Helena Souza Patto. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 22, n. 3, p. 493-497, Sept. 2011

. Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300002&lng=en&nrm=iso>. acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011000300002>.

CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO BRASIL . *Parecer 403/62*. Currículo Mínimo dos Curso de Graduação em Psicologia. CFE/ MEC, 1962.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA *Carta de Serra Negra*. Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia: Repensando a Formação. Serra Negra (SP), 1992

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (org.). *Quem é a psicóloga brasileira? Mulher, Psicologia e Trabalho*. Brasília: CFP, 2013a.

_____. *Referências técnicas para Atuação de Psicólogas (os) na Educação Básica*. Brasília: CFP, 2013b.

_____. *Contribuições do Conselho Federal de Psicologia a discussão sobre a formação da(o) psicóloga(o)* Brasília: CFP, 2013c

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Carta de Serviços sobre Estágio e Serviços Escolas* – CFP, 2013. Recuperado em 15 abril, 2018, de <https://site.cfp.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/carta-deservicos-sobre-estagios-e-servicosescola12.09-2.pdf>

COSTA et. AL. A produção científica sobre a formação de psicólogos no Brasil. *Psicologia em Pesquisa*, vol. 6, n.2 , p. 130–138 doi: 10.5327/Z1982-12472012000200006

CROCHIK, J. L.; KUPFER, M. C.. Apresentação do dossiê em homenagem a Maria Helena Souza Patto. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 22, n. 3, p. 493-497, Sept. 2011

. Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642011000300002&lng=en&nrm=iso>. acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65642011000300002>.

CURY, B. de M.; NETO, J. L. F. . Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicol. rev.* , Belo Horizonte , v. 20, n. 3, p. 494-512, set. 2014 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682014000300006&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 08 maio 2019. <http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>.

FARIA, J. H. de. *Economia política do poder: uma proposta teóricometodológica para o estudo e a análise das organizações*. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. Anais do ENEO [CD-Rom]. 2002.

FERREIRA NETO , J. L. . Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. *Memorandum*, vol. 18, n. 1,p. 130-142, 2010.

FIGUEIREDO, L.C. Matrizes do pensamento psicológico. 9a edição. Vozes, Petrópolis,2000

FÓRUM SOBRE MEDICALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA SOCIEDADE. *Carta do IV Seminário Internacional “A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos”* Salvador, 2015. Disponível em: <http://seminario4.medicalizacao.org.br/carta-do-iv-seminario-internacional-a-educacao-medicalizada-desver-o-mundo-perturbar-os-sentidos/> Acesso em: 15 de Janeiro de 2017

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 2001.

FRELLER, C. a C.t. É possível ensinar educadores a incluir?: Como ensinar educadores a ensinar alunos de inclusão?. *Estilos clin.*, São Paulo , v. 15, n. 2, p. 326-345, dez. 2010 . Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-71282010000200004&lng=pt&nrm=iso>. acesso em 18 nov. 2016.

GAUDENZI, P., ORTEGA, F.. O estatuto da medicalização e as interpretações de Ivan Illich e Michel Foucault como ferramentas conceituais para o estudo da desmedicalizaçãoInterface - *Comunicação, Saúde, Educação* [online], vol. 16, Março, 2012, : Disponível em :<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180122635024>>ISSN 1414-3283

GIROUX, H. . *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Tradução de Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOLDSTEIN, T. S. *Psicologia e mundo contemporâneo: o que quer e o que pode essa clínica?* 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

GONCALVES FILHO, J. M. . Humilhação social - um problema político em psicologia. *Psicol. USP*, São Paulo , v. 9, n. 2, p. 11-67, 1998 . Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000200002&lng=en&nrm=iso>. acessado08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-65641998000200002>.

GONÇALVES, M. G. M.; BOCK . A dimensão subjetiva da realidade in BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. ; FURTADO, O. (orgs) *Psicologia Sócio-Histórica : Uma perspectiva crítica em psicologia*. Cortez Editora , São Paulo, 2002.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade in BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M. ; FURTADO, O. (orgs) *Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. Cortez Editora São Paulo, 2002.

GUARIDO, R. L. *O que não tem remédio, remediado está: a medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008

GUIMARÃES, , A. R. ; CHAVES , V. L. *Intensificação do trabalho docente: análise das condições de trabalho e complementação salarial* (Anais) XI Seminário Internacional de La Red Estrado, 2016 – ISSN 2219-6854, Movimientos Pedagógicos y Trabajo Docente en tiempos de estandarización. Disponível em: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo7/260.pdf > Acessado em 08 de Maio de 2019

HOBSBAWM, E. J. *A era das revoluções*. 9.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

hooks, b. . *Ensinar a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes , 2017.

HORTA, J. S. B. Avaliação da pós-graduação: com a palavra o coordenador de programas. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARADI, Valdemar (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação*. Campinas/SP: Autores Associados, 2006

KUPFER, M. C. M. O que toca a Psicologia Escolar. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

LÉDA, D. B. e MANCEDO, D. REUNI: heteronomia e precarização da universidade e do trabalho docente. *Educação & Realidade*, vol. 34, n.1 ,p. 49-64, 2009

LEITE, D e GENRO, M. E. H.. Quo Vadis? Avaliação E Internacionalização Da Educação Superior Na América Latina. In: LEITE, Denise et.al. *Políticas de evaluación universitaria en América Latina: perspectivas críticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Instituto de investigaciones Gino Germani, 2012.

LISBOA, F. S.n; BARBOSA, A. J. G.. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009 . Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso. Acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932009000400006>.

MACHADO, A. M . Relatos de uma intervenção numa escola pública In MACHADO, A.M.; SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

_____. *Crianças de Classe Especial: Efeitos do encontro da saúde com a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994

_____. *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996

_____. Plantão Institucional: um dispositivo criador. In MACHADO, A. M. e FERNANDES, A. e ROCHA, M. (orgs). *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação*. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2007.

_____. Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 34, n. 3, p. 761-773, Sept. 2014

. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932014000300761&lng=en&nrm=iso>.

acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-370300111201>

MACHADO, A. M. M. LERNER, A. B. C. ; FONSECA, P. F. *Concepções e proposições em psicologia e educação : a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo* [livro eletrônico] São Paulo : Blucher, 2017.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M.P.R. *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.

MATTOS, A. R. Gênero, sexualidade e relações raciais: intersecções no chão da escola. Em Ferrari, A., Castro, R. P. de (Orgs.). *Diversidades sexuais e de gêneros: desafios e potencialidades de um campo de pesquisa e conhecimento*. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MEIRA, M. E. M.). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teóricos-práticos* São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MENEZES, A. A. M. *O professor entre a luta e o luto – da paidéia ao pandemônio : um estudo de caso sobre a precarização e o sofrimento psíquico do docente em uma instituição de ensino superior privado em Salvador* (Tese de doutorado) . Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2014.

MENEZES, L. C. *Universidade sitiada: a ameaça da liquidação da universidade brasileira*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001.

NEVES, M. M. B. da J. et al . Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 22, n. 2, June 2002 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932002000200002&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 Out. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932002000200002>

- PAPARELLI, R. *Trabalho precoce e escolarização: uma trama complexa*. 2001. Dissertação (Mestrado)— Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- PAPARELLI, R B.; NOGUEIRA-MARTINS, M. C. F. Psicólogos em formação: vivências e demandas em plantão psicológico. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 27, n. 1, p. 64-79, Mar. 2007
 . Disponível<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007000100006&lng=en&nrm=iso>.
 acessado08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000100006>.
- PATTO, M. H. S. Para uma crítica da razão psicométrica. *Revista Psicologia USP*, vol. 8, n. 1,p. 47-62, 1997.
- _____. Ciência e política na Primeira República: origens da Psicologia Escolar. Em A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur, H. B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-Psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 187-206). Rio de Janeiro: Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008.
- _____. *Exercícios de indignação: escritos de indignação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- _____. *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990/1996
- _____. (Org) *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia* – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012
- _____. *Psicologia e Ideologia: uma crítica à psicologia escolar*. São Paulo: TAQ, 1987
- PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. Coleção Docência em Formação. Série Saberes Pedagógicos. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008
- _____. *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- RAMOS, C. (2012) Tirando a venda dos espertos: Reflexões sobre formação de psicólogos em tempos de cinismo. In. Patto, M. H. S.(Org) *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia* – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2012
- RECHTMAM, R. O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde*, vol. 4, n.1 , p. 69-77, 2015.
<https://doi.org/10.17267/2317-3394rps.v4i1.578>
- RIBEIRO, M. I. S. *A medicalização na escola: uma crítica ao diagnóstico do suposto TDAH* . Tese (Doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

- RUDÁ, C.. *Formação em Psicologia no Brasil: história, constituição e processo formativo*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.
- SANTOS, A. A. C. *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2002.
- SAVIANI, D. A expansão do ensino superior no Brasil: mudanças e continuidades. *Poiesis Pedagógica*, Catalão, GO, v. 8, n. 2, p. 4-17, ago. /dez. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 10 mar. 2013.
- SAYÃO, Y e GUARIDO, R. Intervenção psicológica em creche e pré-escola. Em A. M. Machado & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2008.
- SEKKEL; M. C.; MACHADO, A. M. O Projeto Pedagógico do curso de formação de professores de Psicologia do Instituto de Psicologia da USP. *Temas em Psicologia*, vol. 15, no 1, 127 – 134, 2007,
- SILVA NETO , W.M.F. . *Supervisão de estágio em Psicologia escolar: Contribuições da Psicologia crítica à formação e à prática do supervisor*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP, 2014.
- SILVA, S. M. C., RIBEIRO, M. J.; MARÇAL, V. P. B. . Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 8, n. 1, p. 85-90, 2004. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572004000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 30 nov. 2018.
- SOUZA, B.P. *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007.
- SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K; SOUZA, D. T.; REGO, T. C. *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, Moderna, 2002.
- SOUZA, M. P. R. *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de livre-docência, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- _____. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza & T.C. Rego (orgs), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo, SP: ED. Moderna, 2002
- _____. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, M. P. R. et al. Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicol. educ.*, São Paulo, n. 38, p. 123-138, jun. 2014. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752014000100011&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em 08 de Maio de 2019

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C. . A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. Em C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (pp. 75-105). Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

SOUZA, M. P. R.; SILVA, S. M. C.; YAMAMOTO, K. *A atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU, 2014.

TANAMACHI, E. R. . Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. R. Tanamachi, M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.), *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-104). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

_____. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In TANAMACHI, E. R.; SOUZA, M. P. R.; ROCHA, M. L. (Orgs.). *Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2002

TANAMACHI, E. R., & MEIRA, M. E. M. . A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia Escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo. 2003.

TANAMACHI, E. R., PROENÇA, M., & ROCHA, M. L. (Orgs.). . *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 35-71). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

TAVEIROS, B. R. Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, vol. 16, n. 02, p. , 209–217, 2012.

TRIVIÑOS, A. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VIEGAS, L. S. A atuação do psicólogo na rede pública baiana de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. *Estudos IAT*, Salvador, v.2, n.1, p. 1-21, jan./jun., 2012

VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (Orgs.). *Políticas públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

VIÉGAS, L. S.; FREIRE, K. E. S. O debate sobre medicalização na psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: aspectos históricos. In Dantas, J. B. (Org.) *A infância medicalizada: Discursos, práticas e saberes para enfrentamento da medicalização da vida*. Curitiba: CRV, 2015, p. 103 – 122, ano??

VIEGAS, L. S HARAYAMA, R. M .; SOUZA, M. P. R. de. Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 20, n. 9, p. 2683-2692, Sept. 2015

. Disponível <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232015000902683&lng=en&nrm=iso>. acessado 08 May 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232015209.08732015>.

VIEIRA-SANTOS, J. Impacto das Diretrizes Curriculares Nacionais na Formação em Psicologia: *Revisão de Literatura. Psicol. Ensino & Form.*, São Paulo , v. 7, n. 2, p. 34-52, 2016 . Disponible en <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612016000200004&lng=es&nrm=iso>. accedido en 08 mayo 2019. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-58002016723552>.

YAMAMOTO, O. H.. A LDB e a psicologia. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília , v. 20, n. 4, Dec. 2000. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932000000400004&lng=en&nrm=iso>. Acessado em 08 Outubro 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932000000400004>.

ZIZEK, S.; O Espectro da Ideologia in *Um mapa da ideologia*; RJ, Contraponto, 1999

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos o (a) Sr. (a) _____ para participar da Pesquisa “Experiências de supervisores em Estágio curricular: Uma análise a partir da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica” sob a responsabilidade da pesquisadora Liliane Alves da Luz Teles, orientado pela Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas, a qual pretende compreender, a partir da perspectiva supervisores, como construir propostas de estágio em Psicologia Escolar e Educacional que possam contribuir para uma formação e atuação crítica. Neste sentido, a presente pesquisa se justifica pela importância de compreender melhor a relação entre teoria e prática, tendo como foco o estágio curricular, sendo este um espaço formativo de grande relevância para a construção de concepções e práticas que subsidiarão a ética e a identidade profissional. Sua participação se dará por meio da concessão de entrevista aberta. A análise do material será realizada por meio da abordagem qualitativa, possibilitando uma melhor compreensão sobre o objeto pesquisado. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, ou seja, a participação na pesquisa é voluntária. Consideramos que, com sua colaboração, o Sr. (a) estará contribuindo para a reflexão crítica sobre a formação do Psicólogo Escolar e Educacional.

Acreditamos que a pesquisa poderá apontar caminhos para a discussão sobre a formação profissional, a construção de princípios éticos e críticos da profissão na construção de uma educação mais plural, equânime e democrática.

Para o manejo dos possíveis riscos, para a construção dessa pesquisa, desde a formulação do projeto inicial, buscamos um diálogo intenso e profundo sobre a relevância do tema, os critérios metodológicos voltados à coleta e análise dos dados. Todo material empírico será disponibilizado ao participante, e somente serão publicados conteúdos da sua entrevista com a prévia autorização.

A pesquisadora compromete-se a estar disponível aos participantes em todo e qualquer momento em que haja necessidade de acolhimento das demandas advindas desta participação, informar e esclarecer as questões teórico-metodológicas, garantindo a clareza de todo o processo da pesquisa.

A pesquisadora compromete-se a armazenar devidamente todo material decorrente da pesquisa por um período de 05 (cinco) anos, estando este, disponível à consulta pelo Comitê de ética, comunidade científica e aos participantes sempre que houver necessidade.

Vale ressaltar que o Sr. (a) tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento **em qualquer fase da pesquisa**, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. Os resultados estarão à sua disposição durante todo o processo da pesquisa, incluindo quando a mesma for finalizada.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Av. Miguel Calmon, s/n, Departamento I, Faculdade de Educação, pelo telefone (71) 3283-7200.

Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, declaro que fui esclarecido quanto aos objetivos, justificativa e procedimentos da pesquisa “Experiências de supervisores em Estágio

curricular: Uma análise a partir da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica” sob a responsabilidade da pesquisadora Liliane Alves da Luz Teles, orientado pela Profa. Dra. Lygia de Sousa Viégas. Obtive esclarecimentos acerca da relevância de minha participação na pesquisa, dos riscos de minha participação e das estratégias que visam a garantir minha integridade. Declaro, enfim, que estou ciente de que não terei despesas ou remuneração com a participação na pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Diante do exposto, venho, por meio deste, oficializar meu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa, estando seguro de que poderei retirar esse consentimento em qualquer fase da pesquisa, caso deseje.

Assinatura do participante

Data: ___/___/___

Fone: _____ E-mail: _____

Liliane Alves da Luz Teles

Assinatura do Pesquisador Responsável

ANEXO 1

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

APROVAÇÃO N 1.445.150

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: Experiências de supervisores em Estágio curricular: Uma análise a partir da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica

Pesquisador: LILIANE ALVES DA LUZ TELES

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 52127115.3.0000.5686

Instituição Proponente: Universidade Federal da Bahia - UFBA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.283.048

Apresentação do Projeto:

O protocolo em análise, versão três, trata-se de um projeto de pesquisa de Doutorado, vinculado ao Programa de Pós Graduação da UFBA, que aponta para uma reflexão crítica sobre a temática da atuação da Psicologia no âmbito escolar.

Trata-se de Emenda 01 a protocolo já aprovado por este CEP em março de 2016. O projeto inicial sofreu mudanças quanto ao objetivo e metodologia após o exame de qualificação do doutorado. Houve também a mudança de título da pesquisa, conforme dados da versão da emenda, acima. Os participantes da pesquisa são supervisores de estágio que embasam seus trabalhos em uma Perspectiva Crítica. Conforme a autora, o acesso aos participantes se dá "por meio da rede de contatos. O número de participantes não foi definido previamente, pois [pretende] acolher sugestões que porventura possam surgir ao longo da pesquisa ao [identificar] a necessidade de ampliar o escopo de experiências e a multiplicidade de perspectivas".

Objetivo da Pesquisa:

Com base na referida emenda, o objetivo geral da pesquisa é "compreender, a partir da perspectiva dos supervisores, como construir uma proposta de estágio em Psicologia Escolar e Educacional que possa contribuir para uma formação e atuação crítica".

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.283.048

E os objetivos específicos são "1. Compreender aspectos singulares e coletivos que marcam as experiências dos supervisores de estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica; 2. Identificar desafios, limites e possibilidades frente à demanda escolar desde a construção do projeto de estágio inicial até sua concretização; 3. Analisar como a supervisão tem contribuído na leitura das experiências vivenciadas, na avaliação e no planejamento da intervenção; 4. Compreender os possíveis desdobramentos da relação entre a teoria a prática associadas às atividades de estágio curricular em contextos educacionais para a formação e para a atuação profissional".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora reconhece que a pesquisa pode envolver risco leve e demonstra estar atenta às medidas necessárias para evitá-los e resguardar o anonimato dos participantes e confidencialidade de informações. Como benefícios, a pesquisadora afirma que a reflexão sobre como construir uma proposta de estágio em Psicologia Escolar e Educacional numa perspectiva crítica "pode ser um campo fecundo para produção de novas pesquisas". Acredita "que a pesquisa poderá apontar caminhos para a discussão sobre a formação profissional, a construção de princípios éticos do profissional que queremos formar, os conteúdos necessários para qualifica-lo para atuar neste campo, problematizar a necessidade ou não da presença desse profissional como parte da equipe pedagógica, entre outras questões".

Avaliamos que os benefícios sociais e acadêmicos superam os possíveis riscos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa justifica-se por sua relevância social e científica, bem como por permitir um pensamento crítico sobre o papel da Psicologia na área educacional, aspectos abordados na introdução e ao longo de todo o trabalho. O projeto está claro, bem elaborado, bem estruturado e consistente teórica e metodologicamente.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos já haviam sido submetidos e aprovados em parecer anterior de nº1.445.150, que expressou sua adequação aos princípios éticos da pesquisa com seres humanos. A pesquisadora fez as modificações apresentadas pela emenda em análise, no TCLE.

Recomendações:

Fazer as alterações aqui aprovadas em qualquer documento da pesquisa que venha a ser apresentado às instituições envolvidas ou aos participantes.

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA **Município:** SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.283.048

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Somos de parecer favorável à aprovação das alterações apresentadas no protocolo aprovado por este CEP através de parecer de nº 1.445.150.

Considerações Finais a critério do CEP:

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

O/A pesquisador/a deverá apresentar relatório a este CEP após a conclusão da pesquisa. Solicitar modelo ao CEP quando de sua elaboração.

Parecer apresentado e validado em reunião ordinária do CEPIPS ocorrida em 05 de setembro de 2017.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_979416 E1.pdf	15/08/2017 12:01:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_.docx	15/08/2017 12:00:25	LILIANE ALVES DA LUZ TELES	Aceito
Folha de Rosto	lili001.pdf	15/08/2017 11:51:26	LILIANE ALVES DA LUZ TELES	Aceito
Outros	Orientacoes_TCLE.doc	18/01/2016 17:52:04	Ana Maria Ferreira Cardoso	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	brochura.docx	27/11/2015 15:21:30	LILIANE ALVES DA LUZ TELES	Aceito
Declaração de Pesquisadores	confidencialidade.docx	27/11/2015 12:35:32	LILIANE ALVES DA LUZ TELES	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	termo.docx	27/11/2015 12:34:50	LILIANE ALVES DA LUZ TELES	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

CEP: 40.210-730

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br

Continuação do Parecer: 2.283.048

SALVADOR, 19 de Setembro de 2017

Assinado por:
Ana Maria Ferreira Cardoso
(Coordenador)

Endereço: Rua Aristides Novis, 197

Bairro: FEDERACAO

UF: BA

Município: SALVADOR

CEP: 40.210-730

Telefone: (71)3283-6437

E-mail: cepips@ufba.br