



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Juliana Silva Lopes

FAZER E APRENDER PSICOLOGIA NA ESCOLA:
o estágio em psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas

Florianópolis, SC
2023

Juliana Silva Lopes

FAZER E APRENDER PSICOLOGIA NA ESCOLA:
o estágio em psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marivete Gesser

Florianópolis, SC
2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lopes, Juliana Silva

Fazer e aprender psicologia na escola : o estágio em
psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas
/ Juliana Silva Lopes ; orientadora, Marivete Gesser, 2023.
221 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa
de Pós-Graduação em Psicologia, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Psicologia. 2. Formação em Psicologia. 3. Psicologia
Escolar. 4. Estágio Profissionalizante. I. Gesser,
Marivete. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Juliana Silva Lopes

FAZER E APRENDER PSICOLOGIA NA ESCOLA:
o estágio em psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas

O presente trabalho em nível de Doutorado foi avaliado e aprovado, em 17 de março de 2023, pela banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof.(a) Dr.(a) Raquel de Barros Pinto Miguel
Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Dr.(a) Flavia da Silva Ferreira Asbahr
Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, UNESP

Prof.(a) Dr.(a) Adriana Marcondes Machado
Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, USP

Certificamos que esta é a versão original e final do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Doutora em Psicologia.

Insira neste espaço a
assinatura digital

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Insira neste espaço a
assinatura digital

Prof.(a) Dr.(a) Marivete Gesser
Orientadora

Florianópolis, 2023

Dedico esta tese à universidade pública
e a todas/os que fazem dela um lugar democrático,
de produção de conhecimento,
de formação humana
e de luta pela transformação social.

AGRADECIMENTOS

São muitas as pessoas que contribuíram com a feitura desta tese, direta ou indiretamente, e diante da impossibilidade de agradecer nominalmente a cada uma delas, concentrarei os agradecimentos nominais aquelas que estiveram mais próximas ao longo da realização do doutorado. Meus sinceros agradecimentos:

Aos participantes da pesquisa: Maria, Jade, Lola, Luana, Carlos, Lia, Ricardo, Alice, Kira, José, Manuela e Bia, que generosamente compartilharam comigo suas memórias e afetos relacionados à experiência formativa da graduação em Psicologia. Em nome delas/es, estendo meus agradecimentos a todas/os as/os estudantes que estiveram conosco no estágio em Psicologia Escolar do PARQUE, colaborando para sua construção.

Às/aos colegas de co-criação do PARQUE, que me receberam de modo tão aberto desde minha chegada à UFSC, ofertando companheirismo e confiança ao longo desses quase dez anos: Leandro, Denise, Raquel, Marivete e Renato. Agradeço também a Bia, que esteve conosco quando o PARQUE ainda engatinhava e nos sustentou nesses primeiros passos.

À minha querida orientadora, Marivete Gesser, que se fez presente em cada momento desse doutorado, compartilhando generosamente seus conhecimentos, me apoiando e me acolhendo durante os desafios do percurso.

Às colegas do “grupo de orientandas da Marivete”: Ju, Paula, Karla, Alana, Simone, Jose, Carla, Lina, Karen e Raíssa obrigada pelas trocas, pelas leituras das várias versões do texto da tese e pelas valiosas contribuições – dividir essa experiência com vocês tornou o percurso mais colorido e menos solitário.

À Joana Milan Lorandi, pesquisadora assistente, pela dedicação e compromisso com os quais me auxiliou no trabalho com as entrevistas.

À Flavia da Silva Ferreira Asbahr, grande amiga desde os tempos dos “planos de conquistar o mundo”, com quem compartilho o amor pela Psicologia e pela Educação, e por suas valiosas contribuições no exame de qualificação do projeto de pesquisa.

À Raquel de Barros Pinto Miguel, companheira de PARQUE, por tornar tão agradável e fácil as trocas profissionais, e por se propor a pensar comigo a pesquisa que aqui se apresenta, no exame de qualificação.

À Dianna Carvalho de Carvalho que generosamente compartilhou seus conhecimentos no exame de qualificação.

Ao Renato Ramos Milis, companheiro de trabalho no Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação, que apoiou a realização do doutorado desde o momento em que me

inscrevi no processo seletivo, e “segurou as pontas no Colégio” para que eu pudesse me dedicar exclusivamente ao trabalho exigido pela pós-graduação. “Solidariedade de classe”, ele costuma dizer; eu gosto mais de chamar de amizade.

À Barbara Quadros, amiga de todas as horas, nem sei dizer quantas vezes você me prestou ajuda valiosa nos últimos tempos, e agora, uma vez mais, ao me receber em sua casa com tanto carinho. Obrigada por tanto, Ba!

À Audrey, Ricardo, Gabi e Clara pela generosidade com que me receberam em sua casa e em suas vidas, durante o período de realização do meu doutorado sanduiche, em Nova York. Love you!

À professora Anna Stetsenko, pela acolhida na City University of New York (CUNY) e pelo conhecimento valioso que comigo compartilhou durante o doutorado sanduíche. E às/aos amigas/os que NYC me deu: Jose, Renata, Renata e André, gratidão pela parceria nas aventuras vivenciadas na Big Apple.

Ao Ti, Martina e Luquinha que me possibilitaram a alegria de estar em família, quando eu me encontrava tão longe de casa. Love you!

Às/aos queridas/os amigas/os, constitutivas/os de minha vida, por se fazerem sempre presente, mesmo quando (h)a distância: Le, Syl, Day, Re, Glauco, Arnaldo e Felícia; e a Ju Paiva, presente que o doutorado me deu, com quem compartilho muito mais do que o primeiro nome. Amo vocês!

Às gigantes professoras, com quem tive o privilégio de aprender Psicologia, e que me contagiaram no encantamento com o desafiador trabalho de atuar na interface Psicologia-Educação, e travar as inúmeras batalhas que nesse lugar residem: Marisa Meira, Elenita Tanamachi, Sueli Martins, Maria Helena Patto, Adriana Machado, Marilene Souza, muito obrigada por tanto! E à professora Andrea Zanella, com quem eu tive a felicidade de encontrar durante o doutorado – obrigada pelos ensinamentos e, principalmente, por me instigar a sair da zona de conforto e exercitar autoria em domínios pouco habituais na minha trajetória.

Ao Alexandre, companheiro de vida, pelo amor com que nutre nossos dias, pela cumplicidade, pela paciência e por me apoiar em tantos projetos, mesmo quando esses me levam para longe. A você, todo o meu amor.

À Terezinha, Nicanor, André, Daniel, Caio, Clarice, Sofia, Marina, Andrea e Carla, mais do que família, vocês são meu coração fora do peito.

À Rosane, Wellinson, Ligia, Júlio, Ivone (*in memoriam*), Felipe e Priscila – minha família paulistana – pelo amor e suporte ao longo dos anos.

Ao Colégio de Aplicação, pela concessão do afastamento para a realização do doutorado, e a suas/seus profissionais, com quem compartilho os sabores e dissabores do trabalho na escola.

À CAPES, pelo auxílio financeiro na realização do doutorado sanduíche.

Por fim, um agradecimento especial, à Maria Balbina Silva - vó Mami (*in memorian*) - com quem aprendi o gosto pela leitura e pelo estudo, enquanto ouvia as histórias de seu tempo de estudante, que eram contadas com os olhos brilhando e o peito cheio de orgulho. No entanto, uma vida de privações não lhe permitiu ir além do ensino primário. Dedico esse doutorado a você, vó.

*Olhando para trás e andando para a frente,
tropeçando de vez em quando, inventando moda.
É que eu também sou inventora, inventando todo dia um jeito novo de viver.
Eu, Bel, uma trança de gente, igualzinho a quando faço uma trança no meu cabelo,
divido em três partes e vou cruzando uma com as outras,
a parte de mim mesma, a parte de Bisa Bia, a parte de Neta Beta.
E Neta Beta vai fazer o mesmo comigo, a Bisa Bel dela,
e com alguma bisneta que não dá nem para eu sonhar direito.
E sempre assim. Cada vez melhor.
Para cada um e para todo mundo. Trança de gente.
(Ana Maria Machado, “Bisa Bia, Bisa Bel”)*

*Eu tive uma namorada que via errado.
O que ela via não era uma garça na beira do rio.
O que ela via era um rio na beira de uma garça.
Ela despraticava as normas:
Dizia que seu avesso era mais visível que um poste.
Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento.
Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições.
Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo.
Falou por acréscimo que ela não contemplava as paisagens.
Eram as paisagens que a contemplavam.
Chegou de ir no oculista. Não era um defeito físico, falou o diagnóstico.
Induziu que poderia ser uma disfunção da alma.
Mas, ela falou que a ciência não tem lógica.
Porque viver não tem lógica - como diria nossa Lispector.
Veja isto: Rimbaud botou a beleza nos olhos e viu que a beleza é amarga. Tem lógica?
Também ela quis trocar por duas andorinhas os urubus que voavam no Ocaso do seu avô. O
Ocaso do seu avô tinha virado uma praga de urubu.
Ela queria trocar porque as andorinhas eram amoráveis e os urubus eram carniceiros.
Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita.
O pai falou que verbalmente podia.
Que era só despraticar as normas.
Achei certo.
(Manoel de Barros, Um Olhar).*

RESUMO

A presente tese teve como objetivo estudar o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e suas contribuições como dispositivo formativo de psicólogas ao enfrentamento dos processos de medicalização da vida e da educação. Para tanto, teve como fundamentos teórico-metodológicos a Psicologia Escolar Crítica e a Psicologia Histórico-Cultural. Os procedimentos metodológicos se caracterizaram por pesquisa documental e pesquisa empírica. A pesquisa documental teve por objetivo mapear o campo de estudo e contou com o levantamento das diretrizes e regulamentos para formação em Psicologia; assim como, a análise dos relatórios finais do estágio em Psicologia Escolar desenvolvido junto ao programa de estágio investigado: Programa de Atenção e Resignificação das Queixas Escolares (PARQUE), uma parceria do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional e do Colégio de Aplicação, ambos da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). A pesquisa empírica teve por objetivo caracterizar o estágio desenvolvido junto ao PARQUE, e conhecer as contribuições deste para uma formação de psicólogas numa perspectiva desmedicalizante, para tanto, realizou-se entrevistas em profundidade com egressas/os do referido programa. A análise dos resultados evidenciou que o estágio desenvolvido junto ao PARQUE, ao ser fundamentado numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar, promoveu às/aos participantes: compreensão abrangente da queixa escolar em suas múltiplas determinações; o entendimento de que a atuação de psicólogas na escola é institucional e que o trabalho se constitui no interior de equipes multiprofissionais; a compreensão de que a intervenção em psicologia escolar deve buscar a resolução coletiva do que aparece na escola como problema; a apropriação de conhecimentos que possibilitam a criação de práticas emergentes em Psicologia Escolar e de um posicionamento ético-político despatologizante; a percepção de que a Psicologia Escolar Crítica oferece conhecimentos para a construção de práticas desmedicalizantes em todas as áreas de atuação profissional. Algumas características do programa estudado se apresentaram como significativas para o desenvolvimento dos resultados apresentados, tais como: os fundamentos da Psicologia Escolar Crítica; a composição de grupos de supervisão coletiva que abrangem as/os estagiárias/os, as/os profissionais de psicologia da escola e as/os supervisoras/res acadêmicas/os, que se mostraram como um espaço-tempo potente para a articulação teoria-prática, ao serem coerentes com a perspectiva institucional e coletiva de intervenção junto às queixas escolares e colocarem a afetividade como componente fundamental na produção de conhecimento e nas relações de trabalho; a realização do estágio no Colégio de Aplicação da UFSC, campo que se configura como uma escola de Educação

Básica, com todas as suas potencialidades e contradições, mas é também espaço de ensino, pesquisa e extensão da universidade. Deste modo, os resultados da pesquisa realizada apontam para a importância de a formação em Psicologia Escolar ser pautada em pressupostos ético-políticos comprometidos com o entendimento da complexidade dos fenômenos escolares, fundamental para o rompimento dos processos de patologização e medicalização, muito naturalizados neste contexto; contribuindo com a formação de psicóloga/os para atuar em todas as áreas da profissão.

Palavras-chave: estágio profissionalizante, psicologia escolar, psicologia histórico-cultural; formação de psicólogos, medicalização.

ABSTRACT

This thesis aimed to study the professional internship in School Psychology and its contributions as a training device for psychologists to face the processes of medicalization of life and education. For that, it had as theoretical and methodological foundations the Critical School Psychology and the Cultural- Historical Theory. The methodological procedures were characterized by documentary research and empirical research. The documentary research aimed to map the field of study and included a survey of guidelines and regulations for training in Psychology; as well as the analysis of the final reports of the internship in School Psychology developed with the investigated internship program. The objective of the empirical research was to characterize the professional internship in School Psychology developed with the Program for Attention and Re-signification of School Complaints (PARQUE), a partnership between the Laboratory of School and Educational Psychology and the School of Application, both at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), and to know its contributions to the training of psychologists in a demedicalizing perspective. For this purpose, in-depth interviews were conducted with former interns of the aforementioned program. The analysis of the results showed that the internship developed at PARQUE, based on a critical perspective of School Psychology, promoted the participants: comprehensive understanding of the school complaint in its multiple determinations; the understanding that the performance of psychologists in the school is institutional and that the work is constituted within multidisciplinary teams; the understanding that intervention in school psychology must seek the collective resolution of what appears at school as a problem; the appropriation of knowledge that enable the creation of emerging practices in School Psychology and an ethical-political position that depathologizes; the perception that Critical School Psychology offers knowledge for the construction of demedicalizing practices in all areas of professional activity. Some characteristics of the studied program were significant for the development of the presented results, such as: the fundamentals of Critical School Psychology; the composition of collective supervision groups that include interns, school psychology professionals and academic professors, which proved to be a powerful space-time for articulating theory-practice, by being coherent with the institutional and collective perspective of intervention with school complaints and placing affectivity as a fundamental component in the production of knowledge and in work relationships; the internship at the UFSC' Scholl of Application, a field that is configured as a Basic Education school, with all its potentialities and contradictions, but is also a space for teaching, research and university extension. Thus, the results of the research carried out point

to the importance of training in School Psychology to be based on ethical-political assumptions committed to understanding the complexity of school phenomena, which is fundamental for breaking the processes of pathologization and medicalization, which are very natural in this context; contributing to the training of psychologists to work in all areas of the profession.

Keywords: professional internship, critical school psychology, cultural-historical theory; training of psychologists, medicalization.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo estudiar el internado profesional en Psicología Escolar y sus aportes como dispositivo de formación de psicólogos para enfrentar los procesos de medicalización de la vida y la educación. Para ello, tuvo como fundamentos teóricos y metodológicos la Psicología Crítica Escolar y la Psicología Histórico-Cultural. Los procedimientos metodológicos se caracterizaron por la investigación documental y la investigación empírica. La investigación documental tuvo como objetivo mapear el campo de estudio e incluyó un levantamiento de directrices y normas para la formación en Psicología; así como el análisis de los informes finales de la pasantía en Psicología Escolar desarrollada junto al programa de pasantía investigado: Programa de Atención y Resignificación de Quejas Escolares (PARQUE), una alianza del Laboratorio de Psicología Escolar y de la Educación y la Facultad de Aplicación, ambos de la Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). La investigación empírica tuvo como objetivo caracterizar el internado desarrollado en PARQUE, y conocer sus aportes a la formación de psicólogos en una perspectiva desmedicalizante; para ello, se realizaron entrevistas en profundidad a egresados del mencionado programa. El análisis de los resultados mostró que la pasantía desarrollada en PARQUE, a partir de una perspectiva crítica de la Psicología Escolar, promovió en los participantes: la comprensión integral de la queja escolar en sus múltiples determinaciones; el entendimiento de que la actuación de los psicólogos en la escuela es institucional y que el trabajo se constituye en equipos multidisciplinares; el entendimiento de que la intervención en psicología escolar debe buscar la resolución colectiva de lo que se presenta en la escuela como problema; la apropiación de saberes que posibiliten la creación de prácticas emergentes en Psicología Escolar y un posicionamiento ético-político que despatologice; la percepción de que la Psicología Crítica Escolar ofrece saberes para la construcción de prácticas desmedicalizantes en todos los ámbitos de actuación profesional. Algunas características del programa estudiado fueron significativas para el desarrollo de los resultados presentados, tales como: los fundamentos de la Psicología Crítica Escolar; la conformación de grupos colectivos de supervisión que incluyen internos, profesionales de la psicología escolar y supervisores académicos, lo que demostró ser un espacio-tiempo poderoso para articular teoría-práctica, al ser coherente con la perspectiva institucional y colectiva de intervención con las quejas escolares y ubicar la afectividad como componente fundamental en la producción de conocimiento y en las relaciones de trabajo; la pasantía en la Facultad de Aplicación de la UFSC, campo que se configura como escuela de Educación Básica, con todas sus potencialidades y contradicciones, pero también es un espacio

de docencia, investigación y extensión universitaria. Así, los resultados de la investigación realizada apuntan a la importancia de que la formación en Psicología Escolar se base en presupuestos ético-políticos comprometidos con la comprensión de la complejidad de los fenómenos escolares, lo cual es fundamental para romper los procesos de patologización y medicalización, que son muy natural en este contexto; contribuyendo a la formación de psicólogos para trabajar en todas las áreas de la profesión.

Palabras clave: pasantía profesional, psicología escolar crítica, psicología histórico-cultural; formación de psicólogos, medicalización.

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|------------|
| | APRESENTAÇÃO..... | 17 |
| 1 | INTRODUÇÃO | 20 |
| 2 | DAS TRAMAS QUE TECEM A TESE: fundamentos..... | 29 |
| 2.1 | Psicologia Escolar Crítica..... | 30 |
| 2.2 | Medicalização..... | 34 |
| 2.3 | Psicologia Histórico-Cultural..... | 38 |
| 3 | FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA..... | 44 |
| 3.1 | Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia..... | 46 |
| 3.2 | Estágio em Psicologia Escolar..... | 48 |
| 4 | OS CAMINHOS DA PESQUISA: o Método..... | 54 |
| 5 | DA UNIVERSIDADE À ESCOLA E DE VOLTA À UNIVERSIDADE..... | 63 |
| 5.1 | O curso de graduação em Psicologia da UFSC..... | 63 |
| 5.2 | PARQUE..... | 71 |
| 6 | FAZER E REGISTRAR: relatórios de estágio em psicologia escolar | 80 |
| 6.1 | Caracterização da amostra..... | 80 |
| 6.2 | Diversidade de modelos dos relatórios..... | 83 |
| 6.3 | Expectativas quanto ao estágio..... | 85 |
| 6.4 | Supervisões..... | 86 |
| 6.5 | Concepções de Psicologia Escolar..... | 92 |
| 6.6 | Principais temáticas discutidas..... | 95 |
| 6.7 | Atividades desenvolvidas pelas/os estagiárias/os na escola..... | 100 |
| 6.8 | Perspectivas Desmedicalizantes..... | 103 |
| 7 | REVISITANDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: relatos de egressas/os do PARQUE..... | 105 |
| 7.1 | Caracterização das/os participantes da pesquisa..... | 105 |
| 7.2 | Formação em Psicologia..... | 107 |
| 7.3 | Psicologia Escolar..... | 119 |
| 7.4 | Medicalização..... | 124 |
| 7.5 | Fazer e aprender Psicologia na escola: o estágio no PARQUE..... | 128 |
| 7.6 | De graduanda à psicóloga: principais aprendizados adquiridos no PARQUE para a atuação em Psicologia..... | 153 |
| 7.7 | Rememorar e avaliar: avaliação do estágio no PARQUE e seus significados.. | 168 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 8 | SOBRE O PESQUISAR: reflexões epistêmico-metodológicas | 182 |
| 9 | SÍNTESES POSSÍVEIS..... | 191 |
| | REFERÊNCIAS | 197 |
| | APÊNDICE A | 210 |
| | APÊNDICE B | 212 |
| | APÊNDICE C | 213 |
| | APÊNDICE D..... | 216 |
| | ANEXO..... | 218 |

APRESENTAÇÃO

As perguntas que fundam esta tese surgem de experiências e reflexões suscitadas no decorrer de meu exercício profissional. Ao longo de duas décadas de trabalho como psicóloga, tive a oportunidade de atuar em diferentes áreas da Psicologia como a Escolar, a Clínica e a Jurídica, com ênfase na intersecção “psicologia e processos educativos”. Nesse tempo pude, também, contribuir com a formação de novas profissionais como docente universitária em cursos de Psicologia, ministrando disciplinas teóricas, orientando pesquisas e supervisionando estagiárias ao longo de seu processo de formação enquanto futuras psicólogas¹. Atualmente, trabalho como psicóloga escolar no Colégio de Aplicação (CA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), o que me permite, entre outras coisas, continuar orientando/supervisionando estágios.

O Colégio de Aplicação da UFSC se configura como campo de estágio supervisionado de estudantes universitários dos cursos de Licenciatura, Pedagogia, Psicologia, entre outros. No segundo semestre de 2013, firmou-se parceria entre o Colégio e o curso de graduação em Psicologia da UFSC e teve início a construção de um projeto conjunto visando contemplar tanto a formação de psicólogas na área de Psicologia Escolar e Educacional, quanto à intervenção frente às principais demandas encaminhadas ao Serviço de Psicologia Escolar (SPE) do CA.

A parceria mencionada envolve o Programa de Atenção e Ressignificação às Queixas Escolares (PARQUE), que tem viabilizado a realização do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar de estudantes das fases finais do curso, as quais vêm atuando diante de múltiplas demandas do contexto, principalmente em relação às queixas escolares e à inclusão educacional de estudantes com deficiência, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio. O PARQUE conta com a participação de docentes integrantes do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e, também, da psicóloga e dos psicólogos que atuam no Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação. Conjuntamente, esse coletivo vem construindo possibilidades de atuação em Psicologia Escolar que partem do pressuposto de que não existem causas individuais para as dificuldades vivenciadas na escola, já que essas são produtos de relações concretas que se estabelecem no espaço escolar, engendradas no contexto social mais amplo. As ações desenvolvidas via PARQUE objetivam a construção e consolidação de uma modalidade de intervenção e de formação profissional com ênfase no caráter orgânico, crítico e criativo da relação entre a universidade e a escola.

¹ Início da nota de rodapé: A escrita da palavra "psicóloga" foi intencionalmente flexionada no gênero feminino, assim como a concordância das outras que a acompanham. Tal escolha faz parte da política de escrita adotada na tese e será explicada posteriormente. Fim da nota de rodapé.

Em meu dia a dia de trabalho, frequentes são as discussões sobre o encaminhamento individual de estudantes que não aprendem/não se comportam de acordo com as expectativas escolares. E frequentes são, também, os desafios de lidar com tal demanda, tanto como psicóloga escolar, que busca atuar na contramão de perspectivas patologizantes e medicalizantes; quanto como supervisora de futuras psicólogas em formação, que estudam a perspectiva crítica de Psicologia Escolar, mas que, por vezes, sentem-se sem recursos para enfrentar as questões que surgem na/da prática profissional.

Assim, após duas décadas enfrentando os desafios da atuação em Psicologia e da formação de psicólogas, inúmeros questionamentos acerca do processo formativo e da relação entre formação e atuação se fazem presentes. Quando iniciei esta pesquisa tinha como desejo estudar o estágio em Psicologia Escolar, considerado, pela literatura da área, espaço-tempo privilegiado para a formação de psicólogas, e algumas perguntas direcionavam a minha busca: o que de fato se ensina e aprende ao longo do estágio profissionalizante? Como se dão esses aprendizados? Como este pode se constituir como dispositivo promotor da tão perseguida articulação teoria-prática? Um estágio em Psicologia Escolar, desenvolvido numa perspectiva crítica, pode contribuir com uma formação de psicólogas que faça frente aos processos de medicalização da vida e da educação?

Durante o primeiro ano de doutorado e, em especial, após a qualificação do projeto de tese, foi ficando clara a minha vontade de estudar o PARQUE; eu queria poder esmiuçar este programa-experiência que criamos, coletivamente, há quase dez anos. Um grupo de professoras/res do departamento de Psicologia e as/os psicólogas/os escolares do Colégio de Aplicação, ambos da UFSC, que se juntaram pelo ideal comum de construir uma experiência formativa de psicólogas capaz de fazer frente aos processos de medicalização da vida e da educação, por meio do trabalho coletivo, co-construído por todas/os que dele fazem parte. Por trás de nosso empenho, a crença de que estávamos contribuindo com a formação crítica de futuras profissionais da Psicologia, sensíveis à complexidade dos fenômenos educativos e às mazelas que assolam nossa população. Contudo, restavam algumas indagações: será que estávamos alcançando os objetivos que almejamos? Será que o PARQUE trazia contribuições para uma formação de psicólogas que fosse capaz de fazer frente à lógica da medicalização? Que conhecimentos estavam sendo ensinados-aprendidos coletivamente?

A possibilidade de fazer o doutorado abriu uma oportunidade para estudar o PARQUE, a fundo, e buscar responder tais indagações. Para tanto, foi preciso entender a formação de psicólogas para olhar para o PARQUE em articulação com essa formação, a partir de elementos que caracterizam criticidade e desmedicalização. Dentre os procedimentos metodológicos

adotados na pesquisa, perguntamos às/aos egressas/os do estágio sobre seus aprendizados, os sentidos e os significados dessa experiência formativa. E, ao rememorarmos juntas/os as experiências partilhadas, algumas há oito anos, outras mais recentes, há três anos, num novo enquadre dado pela experiência profissional adquirida nesses intervalos de tempo, é que a tese aqui apresentada se constituiu, como resultado de um processo profissional e formativo, coletivo e situado no interior de uma perspectiva crítica de Psicologia, e, especificamente, de Psicologia Escolar.

1 INTRODUÇÃO

A Psicologia, assim como outras áreas das Ciências Humanas, surge enquanto ciência no período de desenvolvimento do capitalismo industrial, preocupada com noções de intimidade e privacidade – características do período Moderno – e atrelada à noção de normalidade/anormalidade, com o intuito de avaliar e classificar os indivíduos na promessa de destiná-los ao seu devido lugar social, numa perspectiva adaptacionista e de ajustamento (Antunes, 2012; Cruz, Minchoni, Matsumoto & Andrade, 2017; Patto, 2015). Em consonância com o paradigma positivista de ciência, a Psicologia carrega, ao longo de sua história, uma concepção naturalizada do humano, como se este se constituísse apartado de relações sociais e históricas (Bicalho, Cassal, Magalhães & Geraldini, 2009). Difundindo discursos que justificam a desigualdade social com base em aparentes “diferenças individuais”, a Psicologia tem contribuído com a manutenção de modos opressores de existência.

No Brasil, a história da constituição desses campos científicos aponta para a estreita relação entre Psicologia e Educação, com a disseminação de conhecimentos psicológicos nos cursos de formação de professoras/res, a partir de 1920 (Sganderla & Carvalho, 2010). Segundo Mitsuko Antunes² (2008, p. 471), “[...] psicologia e educação são, historicamente, no Brasil, mutuamente constituintes uma da outra”. Com relação especificamente à Psicologia, a autora acrescenta que as áreas tradicionais de atuação de psicólogas/os, como a clínica e as intervenções voltadas para o trabalho, tiveram origem em ações da psicologia relacionadas à área da educação, como o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem e a Orientação Profissional.

De acordo com Ana Bock (2003), a partir do advento da Pedagogia da Escola Nova, a relação entre Psicologia e Educação se caracteriza por uma “cumplicidade ideológica na acusação da vítima”, servindo ao ocultamento dos aspectos sociais da Educação, em especial, à desigualdade e à dominação sociais e, em consequência, culpando os sujeitos envolvidos pelas “falhas” presentes no processo. A psicologia diferencial, a psicometria e a propagação de testes psicológicos de avaliação da inteligência e da personalidade são exemplares dessa concepção classificatória, seletiva e discriminatória de um conhecimento que Maria Helena Patto (1985) nomeia como *pseudociência*; por se pretender científico, mas não passar de ideologia.

² Início da nota de rodapé: Neste trabalho, quando a referência a uma autora ou autor for apresentada pela primeira vez, optamos por nomeá-la/o com o seu primeiro nome, seguido pelo sobrenome. A opção por esta forma de fazer menção às autoras e autores está diretamente ligada à política de pesquisa que defendemos na tese, da qual deriva uma escrita marcada e situada, tal qual a de Marcia Moraes e Alexandra Tsallis (2016). Fim da nota de rodapé.

No entanto, a Psicologia Escolar, na perspectiva crítica, tem se colocado a tarefa de questionar os conhecimentos produzidos pela Psicologia e a atuação de psicólogas nas escolas, refletindo sobre formas efetivas de contribuição aos processos educativos. Estudos e pesquisas desenvolvidos nessa perspectiva têm indicado que a concepção tradicional de atuação da psicóloga como uma profissional capacitada em avaliar e tratar sintomas e transtornos individuais pouco (ou nada) contribui com os problemas e dificuldades vivenciados na escola. Em contraponto, a demanda tradicionalmente apresentada a essa profissional continua sendo a de avaliação da/o estudante que, por diversos motivos, não cumpre com as expectativas criadas para ela/e no cotidiano escolar (Antunes, 2008; Machado 2003; Patto, 2015; Souza, 2000, 2004; Tanamachi & Meira, 2003).

O imaginário coletivo está repleto de representações de como é e como deveria ser a escola. Quando um/a professor/a se encontra diante de uma turma de crianças e/ou adolescentes, muitas são as expectativas (e cobranças) que a/o acompanha, além dos modelos aprendidos não somente na formação universitária, mas, também, em sua própria experiência como estudante, adquirida durante anos nos bancos escolares. E quando algo “dá errado”, ou seja, foge às expectativas criadas para o complexo processo de ensinar-aprender, inicia-se a busca pelas/os culpadas/os.

Enquanto instituição social complexa, a escola configura campo de disputa de concepções e práticas, em permanente tensão. Não raro, tais disputas permanecem veladas, manifestando-se, frequentemente, em dispositivos que buscam colocar nos indivíduos (estudantes e professoras/es) a culpa pelo fracasso escolar, desconsiderando os determinantes sociais, históricos e institucionais que constituem o processo de escolarização. Saberes produzidos e difundidos por uma psicologia adaptacionista e normalizadora têm contribuído há muito com tal condição (Asbahr & Lopes, 2006).

A crescente rotulação como “transtornos de aprendizagem” a situações que dizem respeito a problemáticas presentes no processo de escolarização, assim como a prática de atribuir diagnósticos psiquiátricos à condutas entendidas como socialmente perigosas ou indesejadas, têm levado a aumentos assombrosos no consumo de psicofármacos entre crianças e adolescentes. O consumo do Metilfenidato (conhecido por seus nomes comerciais *Ritalina* e *Concerta*) no Brasil, aumentou 75%, no período de 2009 a 2011, entre crianças e adolescentes, na faixa etária dos 6 aos 16 anos. Esse destaque é dado por Eliane Brum, em artigo intitulado

“O Doping das crianças”³, publicado no ano de 2013, após a ANVISA divulgar um estudo realizado sobre o consumo do medicamento. A autora chama o Metilfenidato de “a droga da obediência”, o que me faz lembrar um livro de mesmo nome, de autoria de Pedro Bandeira, lido ainda na minha adolescência.

Em “A droga da obediência”, Bandeira (1984)⁴ conta a estória de uma série de sequestros de estudantes de escolas de prestígio da cidade de São Paulo, que passam a ser investigados pelos *Karas* (um grupo de adolescentes que se reúne, às escondidas, sob o teto do vestiário do Colégio Elite, onde estudam). Com o avançar das investigações, os *Karas* descobrem a existência de uma organização criminosa internacional, a *Pain Control*, criada com o objetivo de eliminar a dor da humanidade por meio da criação e administração de “fórmulas químicas”. Tal organização pertence ao *Dr. Q.I.*, caracterizado como um cientista louco que sequestra as/os estudantes para testar sua mais nova criação, a Droga da Obediência.

Penso que seja possível dizer, com certa margem de segurança, que Pedro Bandeira não possuía “bola de cristal” quando criou o enredo de seu livro, publicado pela primeira vez no ano de 1984. Como um escritor atento às questões de seu tempo e sensível às discussões sobre normalização/homogeneização⁵, é possível que intentasse, por meio de suas criações literárias, problematizar uma forma (não nova) de ver o mundo e a vida humana que tem sido retomada com toda a força nas últimas décadas.

As explicações organicistas para o comportamento humano são reforçadas com o avanço das neurociências e do desenvolvimento tecnológico, na busca por localizar no cérebro, e em seu funcionamento neuroquímico, as causas do sofrimento psíquico, prometendo soluções no campo da terapêutica (Caponi, 2014). Exemplo disto é o surgimento crescente de entidades nosológicas nos manuais diagnósticos em Psiquiatria, tendo o seu principal expoente, em sua edição mais recente, o DSM-V⁶, listado mais de trezentos transtornos mentais (American Psychiatric Association [APA], 2013). Assim como aumenta o número de diagnósticos psiquiátricos e o consumo de psicofármacos, também cresce a produção de conhecimentos numa vertente crítica e combativa às concepções patologicistas, tanto na academia, quanto no jornalismo e nas artes, de forma geral.

³ Brum, Eliane. (2013, 25 de fevereiro). O Doping das Crianças. *Revista Época*, Sociedade. Recuperado a partir de:

<http://revistaepoca.globo.com/Sociedade/eliane-brum/noticia/2013/02/o-doping-das-criancas.html>

⁴ Bandeira, Pedro. *A droga da obediência*. 1ªed. Editora Moderna. 1984.

⁵ Outro livro de Bandeira que problematiza questões dessa linha é “O fantástico mistério de Feiurinha” (1986).

⁶ Sigla proveniente do título original, em inglês: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (APA, 2013).

Robert Whitaker, jornalista estadunidense, após investigar, por mais de uma década, as relações da psiquiatria com a indústria farmacêutica nos Estados Unidos, lançou o livro “Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental” (título da publicação brasileira). Por meio de um extenso trabalho de investigação jornalística, o qual abrangeu pesquisa em documentos e relatórios médicos científicos, divulgação de estudos realizados por laboratórios farmacêuticos e entrevistas com usuários e ex-usuários de medicamentos psiquiátricos, denuncia a relação entre a criação de psicofármacos, o aumento no número de diagnósticos de transtornos mentais e a cronificação dos quadros psiquiátricos em indivíduos cuja abordagem de tratamento é, especialmente (quando não exclusivamente), a medicamentosa. Com sua investigação, o autor conclui que o uso prolongado de medicamentos psiquiátricos piora, quando não produz, a doença que deveria tratar. Dentre os transtornos e medicamentos investigados pelo jornalista se encontram o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) e o Metilfenidato (Whitaker, 2017).

Na mesma direção, diversos estudos científicos têm se debruçado sobre a “explosão” de diagnósticos psiquiátricos e o consumo de psicofármacos, em especial, em crianças e adolescentes em idade escolar, problematizando tal situação a partir de uma perspectiva sócio-histórica e cultural (Beltrame, Gesser & Souza, 2019; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar, 2010; Moysés & Collares, 2010; Souza, 2010). Lygia Viégas, Rui Harayama e Marilene Souza indicam que o contexto escolar é palco de disputas dos dois paradigmas científicos anteriormente mencionados:

No cenário atual, a escola e seu contexto são pesquisados por dois grandes paradigmas que vêm se confrontando desde a década de 1990: de um lado, pesquisas que, à luz de referencial histórico-crítico, desvelam que diversas categorias psicológicas e biológicas têm sido utilizadas como forma de reprodução da desigualdade e de preconceitos, com destaque para questões em torno da raça, gênero e classe social; de outro, pesquisas com forte acento biologicista, as quais, após inúmeras críticas à falta de fundamentos em mitos como desnutrição, problemas oftalmológicos ou presença de verminoses, passaram a escrutinar o cérebro dos alunos, em busca das causas do fracasso escolar (2015, p. 2687).

A transformação de fenômenos históricos e sociais em transtornos ou doenças de origem orgânica, localizada no corpo do indivíduo que padece, é um fenômeno que tem sido nomeado como *medicalização*. Segundo Renata Guarido (2010), diversos estudos da década de 1970 introduziram o conceito de medicalização ao discutir temáticas associadas aos processos de aprendizagem e às práticas escolares engendradas sob a égide da higienização. “Medicalizar um fenômeno teve, tradicionalmente, o sentido geral de reduzir as problemáticas sociopolíticas

a questões individuais. [...] medicalizar um fenômeno ou acontecimento, teve por consequência patologizá-lo” (p. 30).

Maria Aparecida Moysés (2001) retoma a história da medicina ocidental para localizar as raízes desse processo, explicando como mudanças na forma de conceber a saúde, a doença e suas relações transformaram profundamente a Medicina, não só enquanto campo de produção de conhecimentos e de atuação profissional, mas, principalmente, em sua relação com a sociedade:

A medicina, além de estudar as doenças e as técnicas de cura, toma para si, como seu objeto, o conhecimento sobre o homem saudável, que engloba *olhar o homem não doente e definir o homem modelo*. Atribui a si mesma a autoridade normativa sobre a vida e as relações, individuais e em sociedade. Para tanto, é necessária uma nova mudança do olhar: se até o século XVIII, a medicina refere-se à saúde, no século XIX privilegia a normalidade (Moysés, 2001, p. 152 – destaque no original).

Aqui, mais uma vez, a Psicologia se coloca como “cúmplice ideológica” no escamoteamento das questões sociais, agora aliada à Medicina na determinação do normal e do patológico; não apenas em termos do funcionamento psíquico, mas de todo o desenvolvimento e da conduta humanos (Patto, 2015). No entanto, a perspectiva crítica de Psicologia Escolar e Educacional situa os processos de escolarização numa sociedade dividida em classes, determinada pelo modo capitalista de produção, e busca superar concepções culpabilizantes e patologizantes de indivíduo, fazendo frente aos processos de medicalização da educação e da vida, ao compreender que seu objeto de análise e intervenção é “o encontro entre o sujeito humano e a educação”, em toda sua complexidade (Meira, 2000, p.58).

Nos estudos e pesquisas da área, frequentes são as menções à importância de uma formação de psicólogas organizada intencionalmente com o objetivo de fundamentar futuras práticas profissionais que corroborem com a luta pela garantia de direitos universais para todas/os e com a construção de políticas públicas que favoreçam o enfrentamento dos processos patologizantes, considerando os estágios realizados na escola como possibilidades de experimentação e aprendizado dessa forma de atuar como psicóloga (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Bulhões, 2018; Facci & Silva, 2014).

Mas, o que de fato se ensina-aprende durante a realização dos estágios profissionalizantes? Como devem ser organizadas as ações formativas do estágio em psicologia escolar para que as/os estudantes possam se apropriar de uma concepção não medicalizante da vida? Que significações são produzidas nesse espaço-tempo considerado fundamental para a

formação profissional da futura psicóloga? Quais as contribuições do estágio em psicologia escolar para a formação profissional da psicóloga?

Considerando a complexidade da temática “formação de psicólogas” associada à preocupação acerca de uma atuação profissional que rompa com processos de medicalização e patologização da vida; considerando a perspectiva crítica em Psicologia Escolar como área do conhecimento científico e da atuação profissional compromissada com o enfrentamento dos processos referidos, e na ânsia por compreender melhor as contribuições do estágio profissionalizante para a formação em Psicologia surge a questão que funda o presente projeto de pesquisa: **Quais as contribuições do estágio em Psicologia Escolar para uma formação que faça frente aos processos de medicalização da vida e da educação?**

A partir de tais questionamentos, o objetivo geral da pesquisa é investigar as contribuições do estágio em Psicologia Escolar e Educacional, para uma formação profissional que faça frente aos processos de medicalização da vida e da educação, e os objetivos específicos são:

- Caracterizar e analisar a estrutura, a organização, o funcionamento e as ações formativas de um programa de estágio em Psicologia Escolar e Educacional.
- Avaliar se as/os estagiárias/os que passaram por esse programa foram capazes de integrar diferentes campos teórico-metodológicos de conhecimento, aprendidos ao longo do curso de graduação em Psicologia, em suas propostas de atuação profissional, ao longo da realização do estágio.
- Identificar se os pressupostos teórico-metodológicos adotados no referido programa de estágio subsidiaram a construção de práticas não medicalizantes nos campos de estágio.
- Conhecer os sentidos e as significações das/os egressas/os do programa estudado acerca do estágio na escola e suas contribuições para a formação de psicólogas.

Os desafios cotidianos de atuar na contramão de processos culpabilizantes e medicalizantes de indivíduos em uma instituição social complexa como a escola, num momento histórico em que as diferenças precisam ser reconhecidas pelo sistema capitalista que, no entanto, as transformam em mercadorias (Jameson, 1994), tem me feito pensar sobre a importância de uma formação profissional sólida e intencionalmente dirigida à promoção dos direitos humanos fundamentais. Marivete Gesser (2013, p.69) aponta que tal tipo de atuação é desafiadora, pois vivemos num mundo “[...] marcado cada vez mais pela homogeneização dos sujeitos e pela captura daqueles que não se enquadram em determinados padrões considerados

normais, mediante a prática da medicalização da vida, que opera como uma estratégia biopolítica de controle da população”.

A ampliação do campo de atuação de psicólogas por meio de sua inserção profissional nas políticas públicas de Saúde e de Assistência Social gerou a necessidade de fomentar processos formativos capazes de abarcar a complexidade dos fenômenos subjetivos, rompendo com a lógica da fragmentação do conhecimento em disciplinas científicas estanques. A aprovação da Lei 13.935/2019 (Brasil, 2019) que torna obrigatória a prestação de serviços de Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, e que começa a ser implantada nos estados e municípios, faz com que tal necessidade seja ainda mais premente:

Com o incremento das ações intersetoriais provenientes de políticas públicas de saúde, formar psicólogos que atendem para a produção da queixa escolar numa perspectiva crítica deixa de ser somente uma questão da disciplina de psicologia escolar nos currículos, constituindo-se em tema transversal à formação integral dos psicólogos (Prudêncio et al, 2015, p. 145).

O Conselho Federal de Psicologia entende que para enfrentar o fenômeno da medicalização se faz necessário fortalecer políticas públicas que fujam à lógica medicalizante (CFP, 2015) e a produção de conhecimento sobre a formação/atuação de psicólogas numa perspectiva crítica pode contribuir com tal objetivo. Ademais, no atual contexto político brasileiro, pós-eleições presidenciais de 2018, discursos de cunho individualizantes e de afronta a direitos humanos fundamentais se intensificaram, espalhando-se por todo o tecido social, acompanhados do desmonte das políticas públicas, exigindo, cada vez mais, a produção de conhecimentos científicos que façam frente a tal perspectiva.

A revisão de literatura com o objetivo de identificar pesquisas nacionais acerca do estágio em Psicologia Escolar apontou para a existência de poucas publicações que discutem esse estágio como dispositivo formativo para futuras psicólogas, uma vez que a maioria dos trabalhos encontrados versa sobre relatos de experiência de estágio desenvolvidos em escolas, enfatizando as possibilidades de atuação profissional nesse contexto, sem contemplar discussões acerca da formação em Psicologia.

Por fim, é importante mencionar que uma pesquisa de minha autoria, Reginaldo Martins e Marivete Gesser, que contou com bolsa de iniciação científica, apontou que experiências de intervenção desenvolvidas por estagiárias de psicologia escolar junto a professoras e grupos de crianças dos anos iniciais (primeiro a quinto ano) do Ensino Fundamental, que atuaram a partir de uma perspectiva crítica, contribuíram para a ressignificação da queixa escolar anteriormente encaminhada à Psicologia, fortalecendo

relações professora-estudante capazes de romper com a patologização e medicalização dos fenômenos escolares (Lopes, Martins & Gesser, 2023). Tal pesquisa se inseriu dentro de um projeto guarda-chuva maior, do Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) da UFSC, intitulado “Práticas educativas, direitos humanos e subjetividade: identificação de subsídios teórico-metodológicos voltados à qualificação das práticas psicológicas no âmbito da educação”, que tem por objetivo abarcar estudos que se propõem a contribuir com a qualificação de práticas psicológicas no âmbito da Educação, que tenham como norte a promoção de uma educação inclusiva das diferenças. Desse modo, a presente pesquisa contribui com o aprofundamento dessa produção inicial ao lançar luz sobre os processos formativos das futuras psicólogas e psicólogos que realizam o estágio profissionalizante em psicologia escolar, sendo consonante com as perspectivas do LAPEE na produção de conhecimentos científicos, vindo somar às contribuições científicas não só da área de Psicologia Escolar e Educacional, como do próprio Laboratório.

A tese que se intenta defender é a de que modelos e concepções teórico-metodológicas difundidos durante a realização do estágio em Psicologia Escolar, numa perspectiva crítica, podem contribuir com uma futura atuação que faça frente aos processos patologizantes e medicalizantes, para além do trabalho na escola ou junto às políticas públicas de Educação. Para tanto, é fundamental que os estágios curriculares obrigatórios em Psicologia Escolar sejam organizados com a intenção e o propósito de se constituírem como processos de mediação entre a formação profissional e uma futura atuação crítica voltada para a melhoria dos processos educativos e da formação humana. Busquei responder tais questionamentos por meio de uma pesquisa documental e de campo, fundamentada nos princípios teórico-metodológicos da Psicologia Histórico-Cultural e nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar Crítica. Os conhecimentos produzidos na relação entre a fundamentação teórica e a investigação empírica foram organizados neste texto por meio das seguintes seções: “Das tramas que tecem a tese: fundamentos”; “Formação em Psicologia”; “Os caminhos da Pesquisa: o método”; “Da universidade a escola e de volta à universidade: a dialética do estágio em Psicologia Escolar”; “Fazer e registrar: relatórios de estágio”; “Revisitando a formação em Psicologia: relatos de egressas/os”; “Sobre o pesquisar: reflexões epistêmico-metodológicas” e “Sínteses Possíveis”.

Esta tese não segue o modelo tradicional de divulgação de conhecimento científico, advindo de perspectivas positivistas de ciência, que apregoam a neutralidade, o distanciamento do/a pesquisador/a do objeto estudado e a impessoalidade na escrita. Aqui compreendemos que a subjetividade humana constitui a produção de conhecimentos e que, portanto, a intencionalidade, os motivos e as concepções do pesquisador/a são constitutivas da ação de

pesquisar, que se materializa por meio da relação sujeito-sujeito na produção de conhecimento. Em consequência, entendemos que o rigor científico se dá na explicitação destes elementos e que o produto da pesquisa é resultado de um encontro de subjetividades, que se manifesta na escrita por meio de seu estilo autoral: na primeira pessoa do plural ou do singular, em seções cujo conteúdo explicita o movimento dialético da realidade estudada, ora se complementando, por vezes se contradizendo ou se repetindo na direção de sínteses possíveis.

A adoção simultânea das primeiras pessoas do singular e do plural foi intencional e buscou representar a relação eu-outras/os na construção dos conhecimentos aqui produzidos. Nos momentos que adoto a posição individual expressa pelo *eu*, estou me responsabilizando pela autoria de interpretações e conclusões a que cheguei ao longo da tese; quando a redação aparece na primeira pessoa do plural *nós*, tive a intenção de demarcar uma produção cujos entendimentos são compartilhados na relação com as/os outras/os significativas/os deste processo, em especial, minha orientadora Marivete Gesser, e as colegas do grupo de orientação: Juliana Paiva, Paula Lopes, Alana Lazaretti, Karla Garcia, Joseane Luz, Simone Mamann, Carla Maehler, Lina Ferrari, Raissa Braga e Karen Barbosa.

A escrita aqui assume, ainda, outra subversão, a tentativa de demarcar as posições de gênero, com o intuito principal de garantir visibilidade à presença feminina, historicamente ocultada da produção científica, dominada por perspectivas patriarcais e colonialistas. Adotamos, portanto, a flexão *a/o* na escrita das palavras, identificando-as, simultaneamente, aos gêneros feminino e masculino; assim como, optamos por fazer a concordância de gênero no feminino para palavras como *psicóloga/as*, para explicitar o predomínio das mulheres na área da Psicologia. Tal escolha faz parte da política de escrita que orienta a tese, oriunda dos fundamentos epistemológicos, metodológicos e ético-políticos que a sustenta, e tem sido defendida por diversas/os estudiosas/os das ciências humanas.

2 DAS TRAMAS QUE TECEM A TESE: fundamentos ético-onto-epistemológicos

No Brasil, a Psicologia como profissão foi regulamentada pela Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962; porém, os conhecimentos produzidos na área se faziam presentes no país antes disso, por meio da presença de disciplinas de psicologia nos currículos de diferentes cursos de formação profissional, como Medicina, Direito, Pedagogia e, principalmente, por meio da disciplina Psicologia aplicada à Educação, obrigatória para os cursos de licenciatura desde 1946 (Oliveira, Soligo, Oliveira & Angelucci, 2017). As autoras destacam ainda que o período inicial de expansão dos cursos de Psicologia no Brasil se deu na década de 1970, período no qual ocorreu a Reforma Universitária, dando início à privatização do Ensino Superior (Oliveira et al., 2017).

Como apontado por Martins (2009, p.17), a Reforma Universitária de 1968 deu margem à expansão de “empresas educacionais voltadas para a obtenção de lucro econômico e para o rápido atendimento de demandas do mercado educacional”, responsáveis pela transmissão de conhecimentos tecnicistas e profissionalizantes, descolados da produção de pesquisas científicas e distanciados da reflexão crítica sobre a realidade. Nesse contexto, não só a Psicologia é atravessada por tais condicionantes, mas todo o sistema educacional e de produção científica do Brasil, que passa a ser gerido de forma hierárquica e repressora. É importante destacar que as duas décadas de ditadura civil-militar no país (1964 a 1985) foram caracterizadas por um Estado autoritário, e no que diz respeito à formação profissional, essa privilegiava uma formação tecnicista, voltada para preencher os quadros do mercado.

Bruno Senna Martins e colaboradores estudaram os efeitos do Estado ditatorial em Portugal na produção de conhecimentos científicos naquele país, e identificaram realidade semelhante à brasileira. Os autores apontam para a predominância de paradigmas positivistas que apregoam a neutralidade científica, a cisão sujeito/objeto do conhecimento e o consequente distanciamento da academia das questões sociais e dos movimentos políticos (Martins, Fontes, Hespanha & Berg, 2017). Tais apontamentos nos alertam para a necessidade da análise crítica permanente da produção dos conhecimentos científicos e dos fundamentos ético-políticos que embasam cada área de formação profissional, uma vez que essa não se dá descolada do contexto sociopolítico.

As entidades, tanto profissionais, quanto acadêmicas, da Psicologia demonstram atenção à sua área de conhecimento e a seu campo de atuação profissional, tendo desenvolvido eventos e materiais teóricos e informativos a esse respeito desde o início de sua constituição no Brasil. Inicialmente, tal preocupação se originava, em grande medida, de interesses

corporativos e de classe; a partir da redemocratização do país, e após mudança política nas principais entidades representativas de classe, observa-se um movimento de maior compromisso da categoria com questões sociais (Hur, 2012).

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) publicou, em 1988, um livro intitulado “Quem é o psicólogo brasileiro”, resultado do primeiro grande diagnóstico da profissão no Brasil, que identificou a presença majoritária das mulheres no exercício da profissão e a clínica como a maior área de atuação, sendo inexpressiva – não por acaso – a presença de psicólogas nas comunidades e nas políticas públicas. Na década de 1990, toma força uma preocupação, originada nos anos anteriores e coincidente com os movimentos sociais em prol da redemocratização do país, com o perfil da psicóloga brasileira e com a defesa do compromisso ético-político da categoria com a melhoria das condições de vida da população.

Tal preocupação resultou na construção de uma série de debates, grupos de trabalho e proposições que levariam à elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia, publicadas, em sua primeira versão, no ano de 2004, e, posteriormente, alteradas para organizar a Licenciatura em Psicologia, em 2011 (Oliveira et al., 2017). Sem conseguir superar o caráter tecnicista presente em muitos projetos pedagógicos de cursos de Psicologia (Seixas, 2014), as DCNs em vigor estão em processo de revisão. A minuta das novas DCNs, elaborada pela categoria, aguarda aprovação do Ministério da Educação. Mais uma vez, diferentes concepções de formação, de perfil profissional e de compromisso científico estão em disputa, num contexto de minimização do Estado frente à seguridade social, desmonte das políticas públicas e retrocesso de direitos.

2.1 Psicologia Escolar Crítica

A Psicologia Escolar e Educacional, enquanto área de atuação e produção de conhecimentos em Psicologia, não é recente. A atuação de psicólogas em escolas, no Brasil, faz-se presente desde o início do século XX, por meio da identificação, seleção e classificação de estudantes consideradas/os aptas/os a se beneficiarem dos processos educativos. Patto (2015) retoma a história da psicologia brasileira, que “nasce no meio médico” (p.100), para encontrar os fundamentos das explicações recorrentes acerca do fracasso escolar. A autora volta aos anos de 1930, período do Movimento de Higiene Mental no Brasil:

Nesta época alguns destes médicos-psicólogos realizaram uma trajetória institucional decisiva para os rumos que a explicação do insucesso escolar e o tratamento que passou a ser-lhe dispensado tomaram nas décadas seguintes: dos hospitais

psiquiátricos para os institutos, ligas e clínicas de higiene mental, destes para os serviços de inspeção médico-escolar, destes para as clínicas de orientação infantil estatais e destas para os departamentos de assistência ao escolar de secretarias da educação, onde se tornaram coordenadores de equipes multidisciplinares de atendimento aos escolares (Patto, 2015, p. 102).

Desse modo, a Psicologia Escolar e Educacional se faz profundamente marcada pelo saber médico, pelo caráter clínico e terapêutico no pensar e fazer profissional diante das questões educacionais, tendo deixado suas marcas, também, no campo da Pedagogia. A presença de saberes médicos na educação brasileira se dá de forma significativa desde o século XIX, sendo determinante no período que compreende o Segundo Império e a Primeira República. No início do século XX, no auge do eugenismo, a Medicina adentrou as escolas brasileiras por meio dos serviços de higiene mental, fundamentada na ideologia vigente à época que intencionava justificar a exclusão social de parcela significativa da população (Patto, 2015; Zucoloto, 2007). Educação e Medicina passaram a aparecer conjuntamente no quadro intelectual brasileiro, misturando-se em discursos diversos na tentativa de localizar as causas do insucesso social e escolar no aparato individual daquela/e que fracassava.

Na Psicologia e, mais especificamente, na Psicologia Escolar, a crítica a esse modo de conceber os fenômenos educativos se apresenta fortemente desde a década de 1980, quando trabalhos como “Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar” (1984/2022a) e “A produção do fracasso escolar” (2015), de Maria Helena Souza Patto, vêm desvelar os processos de culpabilização da/o estudante que não aprende. Nesses quase quarenta anos, a Psicologia vem questionando e refletindo sobre sua atuação nas escolas e sobre formas efetivas de contribuição aos processos educativos. Segundo Marilene Souza: “[...] a Psicologia e mais especificamente a Psicologia Escolar passaram a ser questionadas nas suas bases epistemológicas e nas suas finalidades (2010, p.58).”

Deborah Barbosa e Marilene Souza (2012) em artigo decorrente da tese da primeira autora, que desenvolveu uma análise histórica da área, afirmam que a Psicologia Escolar já serviu tanto a interesses conservadores e adaptacionistas, de manutenção do poder dominante, quanto tem se colocado ao lado de projetos críticos, de transformação da realidade social. As autoras sustentam, ainda, que as diferentes nomenclaturas utilizadas como, por exemplo, psicologia *da* educação, psicologia *na* educação, psicologia educacional, psicologia escolar, dentre outras, revelam muito mais do que uma simples escolha de termos, estando relacionadas às concepções de ser humano, de mundo, de educação e ao próprio modo de se conceber o campo, que elas nomeiam como “Psicologia Educacional e Escolar”.

Nesta tese, adotamos o termo Psicologia Escolar, em acordo com Elenita Tanamachi e Marisa Meira (2003), compreendendo que esta abrange tanto a produção de conhecimentos, quanto a atuação profissional, e, especificamente, Psicologia Escolar Crítica ao nos referirmos à perspectiva que produz conhecimento com base no Materialismo Histórico e Dialético. De acordo com Meira (2003, p. 17): “Poderíamos dizer, em síntese, que **uma concepção ou teoria é crítica a medida que transforma o imediato em mediato; nega as aparências ideológicas; apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de vir-a-ser**” (grifos no original).

O termo *crítica* aqui empregado, portanto, não é uma adjetivação; é o anúncio de método e do compromisso ético-político com a transformação da realidade, visando a emancipação humana. Nesses termos, a Psicologia Escolar Crítica se constitui como crítica à própria Psicologia enquanto ciência e profissão (Patto, 2015; 2022a; 2022b), ao atentar para os determinantes sociais, políticos e econômicos que constituem o comportamento e a subjetividade humana, como, também, para a desigualdade estrutural da sociedade capitalista, denunciando a falsidade do discurso liberal de igualdade de oportunidades. Nas palavras de Adriana Machado: “Ao retirar do corpo do aluno a raiz explicativa dos problemas, foi colocado no banco dos réus o processo de produção das práticas e concepções da psicologia que contribuíam na manutenção da ordem vigente” (2021, p. 106). Desse modo, demarca a importância de localizarmos a origem histórica e social dos conhecimentos produzidos, tanto dentro quanto fora da Psicologia, numa crítica radical à noção de neutralidade científica, pois a produção de conhecimentos está sempre inscrita em relações de poder e, numa sociedade desigual e opressora como a nossa isto implica responder a questões e a interesses de grupos específicos, exigindo, portanto, do/a pesquisador/a uma tomada de posição. Importante destacar que o termo “crítica” na designação de Psicologia Escolar Crítica não corresponde a uma adjetivação de psicologia escolar; e, sim, a uma delimitação epistemológica. Os conhecimentos produzidos em Psicologia Escolar, a partir de diferentes abordagens teóricas, ao se posicionarem contrários às ideologias e preconceitos acima denunciados, também podem ser compreendidos no interior de uma perspectiva crítica de produção científica.

A partir das denúncias iniciadas com as obras de Maria Helena Patto, outras estudiosas da área seguiram desvelando processos de opressão presentes dentro e fora da Psicologia, ao se dedicarem à problematização e à compreensão de fenômenos como fracasso escolar, queixa escolar e medicalização da educação, e à criação de novos fazeres em consonância com perspectivas críticas de atuação, que sustentam a importância de desenvolvermos práticas profissionais que partam da compreensão de que os fenômenos escolares se constituem por

meio de concepções, práticas e políticas que são construídas, coletivamente, no cotidiano das escolas e fora delas (Andrada, Dugnani, Petroni, & Souza, 2019; Insfran, Ladeira, & Faria, 2020; Scarin & Souza, 2020). Partindo desse pressuposto, as Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica sustentam que o trabalho dessa profissional deve contribuir com o aprimoramento da educação escolar por meio do fortalecimento de processos democráticos de gestão educacional e do acompanhamento dos processos de escolarização (Conselho Federal de Psicologia, 2019).

Com a consolidação de bases críticas para a produção de conhecimentos e para a atuação junto aos fenômenos educativos, a Psicologia Escolar Crítica, ainda que não seja hegemônica, pois o campo segue em disputa, vem se consolidando ao longo dos últimos quarenta anos (Viégas, 2020). Atualmente, além de continuar se debruçando sobre os processos de escolarização e sobre a queixa escolar, também tem se dedicado a explorar temáticas emergentes, como a relação da educação com o território, com o capacitismo, com as mídias, a discussão sobre os atravessamentos raciais, de classe e de gênero, numa perspectiva interseccional (Lopes & Cord, 2021).

Interseccionalidade é aqui entendida a partir da epistemologia feminista negra, como um conceito-ferramenta teórico, metodológico e político, que nos possibilita analisar as situações de desigualdade e opressão enquanto condições estruturais e estruturantes, no marco das encruzilhadas que as constituem, a partir dos marcadores sociais da diferença, como gênero, raça, classe, etnia, deficiência, nação e religião, e que ao serem compreendidas e visibilizadas podem ser combatidas e transformadas (Akotirene, 2019; Collins, 2019; Crenshaw, 2002; Hooks, 2013).

No que tange à queixa escolar, essa tem se apresentado como a principal demanda para atuação de psicólogas nos contextos educativos e fora deles, quando se trata da intervenção com crianças. Tal conceito advém da Psicologia Escolar Crítica em contraposição a noção biomédica corrente “transtornos de aprendizagem”, em decorrência do encaminhamento de crianças e adolescentes à profissionais especializadas/os em razão de dificuldades vivenciadas no processo de escolarização (Beltrame, Gesser, & Souza, 2019; Cunha, Dazzani, Santos & Zucoloto, 2016). A discussão acerca da queixa escolar vem acompanhada de outra que a constitui, o fracasso escolar - conceito cunhado para se referir a situações que fogem às expectativas tradicionais para o processo de ensino-aprendizagem presentes nas comunidades escolares, de modo a não culpar de forma individual as/os diretamente envolvidas/os nesse processo: estudantes, suas famílias e suas/seus professoras/es, buscando determinantes que vão além de causas individuais, a-históricas e estáticas (Insfran, Ladeira, & Faria, 2020; Patto,

2015). Ao deixarmos de centrar a intervenção na/o estudante e nos dirigirmos à rede de relações que são estabelecidas dentro e fora da escola, a intervenção psicológica se torna um fazer ampliado que se debruça sobre a constituição da subjetividade em suas bases materiais concretas.

A Psicologia Escolar Crítica vem, portanto, denunciar o caráter ideológico de uma Psicologia que se pretende neutra, objetiva e que, historicamente, se prestou ao serviço de avaliar e selecionar indivíduos por supostas capacidades e habilidades naturais e universais. Ao falarmos especificamente da relação entre Psicologia e Educação, a Psicologia Escolar Crítica denuncia os mecanismos perversos que visam culpar a/o estudante, sua família e suas/seus professoras/res pelo fracasso escolar, desconsiderando elementos complexos, inerentes aos processos de escolarização como, por exemplo, as características homogeneizadoras e adaptacionistas de uma escola que atende aos interesses de classe e a consequente (má) qualidade do ensino ofertado, as condições de trabalho das/os profissionais da educação, as políticas educacionais hierárquicas e fragmentadas, as condições precárias de existência da população, os inúmeros preconceitos vivenciados por crianças e adolescentes pretos/as, pobres, com deficiência, dentre outros, dentro e fora da escola; processos que têm sido chamados de patologização e de medicalização da vida e da educação e que serão abordados em maior profundidade a seguir.

Ao provocar questionamentos e revisões de seu corpo de conhecimentos, entendemos que a Psicologia Escolar muito tem a contribuir com o aprimoramento dos processos educativos e, também, com a própria Psicologia ao colocar no centro de sua discussão o papel da educação no desenvolvimento humano. Tal ponto será retomado na discussão dos resultados da presente pesquisa.

2.2 Medicalização

Outra conceituação teórica que embasa as análises realizadas nesta tese é o que tem sido nomeado pelas/os estudiosas/os como *medicalização*. Segundo Renata Guarido (2010), diversos estudos da década de 1970 introduziram o conceito de medicalização, ao discutir temáticas associadas aos processos de aprendizagem e às práticas escolares engendradas sob a égide da higienização; contudo, a lógica medicalizante não se restringe aos fenômenos educativos, atravessando toda a trama social da vida na contemporaneidade, ao se articular com perspectivas patologizantes de desenvolvimento humano, cuja pretensão é estabelecer o que é

normal e anormal em nossos modos de existir. O Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade explica o conceito:

[...] a medicalização envolve uma racionalidade que naturaliza a vida humana, e, no mesmo giro reducionista e determinista, formata quais são os tipos “naturalmente” valorizados ou desvalorizados, desejáveis ou indesejáveis. Sua penetração na vida cotidiana se dá a partir de diversos dispositivos estratégicos e práticos, instalados em todos os espaços e instituições (escolas, postos de saúde, igrejas, templos, banheiros, ônibus, ruas, mídias...), que operam em torno de matrizes normativas e ideais regulatórios, prescrevendo padrões (de desenvolvimento, comportamento, aprendizagem, inteligência, afetividade, linguagem, gênero, sexualidade, eficiência, estética...) que devem ser seguidos à risca por todos, invisibilizando a complexidade da existência e camuflando o fato de que as condições de vida são absurdamente desiguais (Fórum, 2020, p. 194).

Não é possível falar de medicalização sem falar de sistema capitalista. A lógica medicalizante busca enquadrar todas/os em um padrão homogêneo, qual seja, o do sujeito que se adapta aos domínios do mercado e do capital. Que produz, que obedece, que não questiona - o indivíduo ordinário que não destoa da maioria. Nas palavras de Zoia Prestes (2021, p. 46): “a medicalização de crianças, jovens e adultos está fortemente ligada a este propósito, pois medicaliza-se para se ajustar ao padrão necessário para uma sociedade capitalista perversa que desumaniza”. A autora vai além e denuncia a cumplicidade da Psicologia com a lógica medicalizante em sua relação com a Educação:

A psicologia tem servido à educação para ajustar, via medicalização, o comportamento que deveria ser transformado por meio de ações pedagógicas intencionais; tem servido à negação da diversidade do desenvolvimento humano, negando as diversas formas de existir, de refletir, de experienciar, de criar, substituindo os nomes próprios daqueles que não correspondem ao “padrão” esperado pela denominação convencional de uma síndrome ou especificidade do desenvolvimento. Com isso, nega-se a diversidade da vida humana, desconsidera-se o fator “cultura” e padroniza-se para apenas reproduzir o que interessa ao sistema (Prestes, 2021, p. 51).

Outro elemento importante a ser considerado quando falamos de medicalização é que esta só se torna possível quando a saúde passa a ser entendida como mercadoria (Machado, 2021), abrindo caminhos para os processos de patologização da existência humana; com a ampliação dos limites do que é considerado patológico, se restringem os limites da normalidade, possibilitando o enquadramento de situações que fazem parte da dinâmica da vida, em categorizações biomédicas que desconsideram os processos históricos, culturais e políticos da existência.

O século XVIII tem sido entendido como o marco temporal da criação de dispositivos biomédicos de controle da vida, na relação com a consolidação do sistema capitalista e a

expansão de seus domínios. Michel Foucault (2008) nos ajuda a compreender tal dinâmica ao analisar a relação entre saber e poder, e a produção discursiva que inscreve o sujeito no mundo, na medida em que é produzida – os chamados “regimes de verdade”. Nos anos de 1978 e 1979, após ter conceituado a noção de *biopoder*, a partir de processos de administração e disciplinarização dos corpos, Foucault se dedica à compreensão das relações de poder que estão envolvidas no processo de gestão da vida, desenvolvendo as noções de (auto) governo e governamentalidade, contextualizando-as na relação com a razão do Estado e o neoliberalismo europeu e estadunidense. Para o autor, o neoliberalismo produz um modo específico de vida que passa a regular os sujeitos e a produção de subjetividades. Se até a década de 1980, a subjetivação se dava pela adequação do sujeito à norma, após 1980, ser governado significa saber também como se participa desse processo. “Sob a lógica neoliberal, cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e experto (supostamente sabedor do que lhe convém)” (Veiga Neto, 1999, p. 11).

Assim, muito mais do que a difusão do uso de medicamentos e da atribuição de diagnósticos médicos a condições inerentes ao exercício de viver, a medicalização diz respeito a modos de objetivação do sujeito na contemporaneidade, advindos dos discursos decorrentes das diferentes disciplinas científicas e seus domínios de saber; das “práticas de divisão”, como diz Foucault, que podem ser entendidas como categorizações do humano - normal/anormal, sadio/doente, dispositivos utilizados, cotidianamente, na construção e manutenção dos processos de constituição da subjetividade. Portanto, ao nos depararmos com concepções e práticas medicalizantes no chão das escolas, precisamos compreendê-las no interior dessa dinâmica constitutiva, a qual todas/os estamos submetidas/os, tal como nos interroga Fabio Morais, em sua obra, Formulário: “Como os rótulos biomédicos contribuem para a constituição de sua identidade e como se dá sua relação com a indústria farmacêutica?” (Lopes, 2020, p. 145).

Lançar mão de explicações que identificam o problema no aparato daquela/e que não aprende/não se comporta, exigindo, portanto, soluções externas ao processo de escolarização, costuma minimizar a tensão gerada nos (des)encontros cotidianos com as/os diferentes (Asbahr & Lopes, 2006; Guarido, 2010; Moysés, 2001). Nessa seara, tal fenômeno tem sido apontado por diferentes autoras (Garrido e Moysés, 2010; Moysés, 2001, 2008; Souza, 2010; Zucoloto, 2007), e discutido em torno das lógicas da medicalização e da patologização da Educação, ao disseminar o falacioso discurso de que “A escola é para todos, mas nem todos podem aproveitar essa oportunidade em decorrência de problemas individuais. Essa é a essência da patologização e o ponto de partida para a consolidação do processo de medicalização” (Meira, 2012, p. 141).

Com a Constituição Federal de 1988 e a assinatura, pelo Brasil, de tratados internacionais que versam sobre a garantia de direitos de uma educação de qualidade para todas/os, como a Declaração de Salamanca⁷ (UNESCO, 1994), as políticas públicas, referências técnicas e normativas da área da educação passaram a defender que todas as crianças e adolescentes tivessem garantido o direito de uma educação de qualidade, no sistema regular de ensino. Nesse sentido, Rosalba Garcia (2010) pontua que os documentos internacionais são elaborados de forma a permitir que países com diferentes configurações sociais, econômicas e de organização dos sistemas de ensino possam aderir aos mesmos princípios, de modo que possa haver consensos ideológicos mesmo diante da presença de desigualdades políticas e materiais significativas, sem mencionar tais desigualdades e a necessidade de combatê-las.

Assim, as políticas educacionais brasileiras, das últimas três décadas, disseminavam um discurso em defesa da matrícula de todas/os as/os estudantes no ensino regular; contudo, o acesso à escola não se deu acompanhado de uma reorganização da Educação Básica para garantir a efetividade dos processos de ensino-aprendizagem. Escolas e professoras/res passaram a enfrentar o desafio cotidiano da “diversidade”: diferenças funcionais⁸, étnicas, de classe social, de gênero tensionam o território escolar, tornando-o palco de disputas de concepções e práticas e terreno fértil para os processos medicalizantes.

Além disso, não podemos perder de vista que a escola, numa sociedade de classes tão desigual como a nossa, representa, em grande medida, os interesses do capital. Saviani (1994) sustenta que ocorreram processos de alargamento da escola, tanto no sentido do tempo destinado à escolarização, quanto das funções atribuídas à mesma, que extrapolam o aspecto pedagógico; portanto, ao mesmo tempo em que a escola se estende, ela se esvazia. A compreensão dessa aparente contradição está na relação entre educação e trabalho ou, mais propriamente neste caso, na relação escola-sociedade capitalista e é totalmente desconsiderada pelas explicações medicalizantes. A escola é apartada da vida, pois não pode revelar as contradições sociais; e aquelas que se revelam no interior da instituição escolar são escamoteadas por discursos de culpabilização individual.

Como se pode depreender até aqui, a redução de fenômenos oriundos de questões sociais, políticas e econômicas a causas orgânicas e individuais não é novidade nos meios

⁷ Início da nota de rodapé: A Declaração de Salamanca, em 1994, reafirmou o direito à educação para todos os indivíduos. A declaração inclui, no âmbito das políticas integradoras, as crianças com deficiência e crianças superdotadas, bem como aquelas que “vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados” (UNESCO, 1994, p. 17-18). Fim da nota de rodapé.

⁸ Início da nota de rodapé: Angelucci (2014) propõe o termo “diferenças funcionais” ao problematizar a noção corrente, difundida pelo capacitismo, sobre “deficiência”. Fim da nota de rodapé.

científicos, tendo se apresentado em diferentes formatos ao longo da história recente. Na última década, vários movimentos surgiram com o objetivo de fazer frente aos processos de medicalização da vida e, mais especificamente, da educação, representados por produção de conhecimentos no campo da Academia, dos Conselhos de Classe de diferentes categorias profissionais, de grupos representantes da sociedade civil etc. Para Gesser (2013, p.69) isso demonstrava a ênfase na “[. . .] construção de referências com vistas a uma atuação profissional comprometida com a garantia dos direitos humanos”.

O Conselho Federal de Psicologia (CFP) e os Conselhos de diversas sub-regiões do país organizaram eventos, propuseram debates e produziram referenciais teórico-metodológicos no ensejo de informar e alertar psicólogas que atuam junto às políticas públicas de saúde, educação e assistência social. Três materiais, produzidos com a colaboração do CFP, ilustram a preocupação que parte da Psicologia brasileira atual sustenta em relação às explicações individualizantes dos fenômenos escolares, são eles: *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde* (CFP, 2015); *Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica* (CREPOP, 2019); *Dislexia: subsídios para políticas públicas* (CRP-SP, 2010). As Referências Técnicas para a Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica explicitam:

Na direção de contribuir para a melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, nossas ações devem pautar-se em tornar disponível um saber específico da Psicologia para questões da Educação que envolvam prioritariamente o fortalecimento de uma gestão educacional democrática que considere todos os agentes que participam da comunidade escolar, e de formas efetivas de acompanhamento do processo de escolarização (Conselho Federal de Psicologia, 2019, p.53).

Uma atuação capaz de produzir enfrentamentos à lógica da medicalização da vida e da educação precisa estar fundamentada em princípios teóricos, metodológicos e ético-políticos aprendidos na formação em Psicologia. Discussão que será aprofundada em seção posterior do texto.

2.3 Psicologia Histórico-Cultural

A terceira chave de leitura das proposições e análises aqui apresentadas é a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), de Lev Vigotski e colaboradores. Uma compreensão de humano, de mundo e de subjetividade capaz de elucidar as problemáticas emergentes da vida na contemporaneidade e sustentar a criação de novos modos de ser e de viver; crítica à Psicologia

desde sua constituição inicial. Vigotski (1896-1934), em seu curto tempo de vida e trabalho, dedicou-se a tarefa da construção de uma Psicologia Geral, que se contrapunha às correntes dominantes na área, no início do século XX, produzindo conhecimentos centrais à compreensão dos fenômenos psicológicos.

Com base em pressupostos do Materialismo Histórico Dialético e imbuído da tarefa de pensar o mundo e o humano para auxiliar no processo de construção de uma nova sociedade, a socialista, Vigotski não discute a constituição da subjetividade na relação com o capitalismo; no entanto, parte de uma crítica radical a este. Em resposta aquelas/es que atestam que tais conhecimentos são datados e anacrônicos, entendemos que um conhecimento só se torna obsoleto quando a realidade a qual buscou explicar foi transformada e suas problemáticas constitutivas, superadas (Meira, 2003; Zanella, 2020); o que está longe de ser verdade no tempo em que vivemos. Sua concepção de mundo e de humano, eminentemente social, repõe a atualidade das questões trabalhadas ao se debruçar sobre a constituição do psiquismo humano e sua relação com a produção material da existência. Em decorrência da vastidão ontológica, epistemológica, metodológica e ético-política desta abordagem da Psicologia e da extensa produção a esse respeito, hoje disponível no Brasil por meio de diligentes traduções diretas do idioma russo, abordaremos aqui somente alguns pressupostos e conceitos centrais ao entendimento das questões analisadas pela tese. E mesmo quando esses referenciais não são explicitamente nomeados nos parágrafos do texto, fazem-se presentes, pois os pressupostos da PHC fundamentaram todo o modo de conceber e materializar a pesquisa aqui descrita.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, a constituição das funções psicológicas superiores é resultado da ação simultânea de processos intrapsíquicos e sociais. A chave central de entendimento aqui é a noção de constituição humana, a partir de relações sociais que se estabelecem em condições concretas de existência, mediadas pela cultura (Zanella, 2020); portanto, para nós, seres humanos, não é possível existir fora da coletividade, da materialidade da (re)produção da vida e da história.

A atenção ao desenvolvimento humano é central na PHC, e este é entendido como um processo complexo, que se desenvolve ao longo de toda a vida e é caracterizado por transformações quantitativas; mas, principalmente, por saltos qualitativos advindos da relação desenvolvimento-aprendizagem, mediado pela cultura e impulsionado por atividades centrais, de acordo com cada período da vida, num processo que tem sido estudado como “periodização do desenvolvimento”. Outro fator fundamental a ser considerado, comumente esquecido, é a mediação histórica das formas de desenvolvimento humanas, ou seja, o nível no qual o desenvolvimento da humanidade se encontra é um orientador do processo da constituição

humana; daí a importância de termos na sociedade e na cultura formas "ideais" de desenvolvimento a se alcançar - o nível de fala do adulto em relação a fala da criança, por exemplo. Assim, o desenvolvimento humano é impulsionado pela atividade e dirigido por modelos sociais (Elkonim, 1987; Leontiev, 2021; Vigotski, 1991, 1992).

Ao buscar compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, Vigotski dá atenção especial ao desenvolvimento da consciência, criando um método que busca apreender esse processo em seu movimento e complexidade:

[...] o método para esse estudo consiste necessariamente na análise da atividade concreta do ser humano, análise esta que parte da compreensão histórica de como esta atividade se desenvolveu no decurso da história da humanidade, de suas características no tempo-espaço em que se realiza e do significado que esta assume para cada pessoa em particular bem como os efeitos que produz, na medida em que determina as formas pelas quais esta pessoa se relaciona com as demais, com a realidade da qual é parte e participa (Zanella, 2020, p. 25).

Assim, a PHC se contrapõe a noções objetivistas e subjetivistas de mente, focando sua análise na relação entre o desenvolvimento humano e as formas concretas de existência, colocando em relevo os efeitos dos modos de produção e de organização social. No sistema capitalista, a consciência está determinada pelo fenômeno da alienação, inerente aos modos de divisão do trabalho no capitalismo, no qual há uma cisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, produto e produtor/ra, levando a uma fetichização da mercadoria e a consequente criação de uma consciência alienada. O conceito de alienação⁹, advindo do marxismo, é complexo e foge ao escopo deste trabalho; no entanto, sua compreensão é fundamental para o entendimento do desenvolvimento humano e para o enfrentamento dos processos alienantes.

Faz-se importante esclarecer que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá por meio das relações sociais, mediado pela cultura e orientado por atividades principais. Afirmar isto significa estabelecer que a atividade humana, como ação criadora, constitui e é constituída pela cultura, no processo de humanização que se dá por meio da objetivação e da subjetivação dos meios de existência, no decurso da história humana. A mediação cultural se dá pelo uso de instrumentos e objetos; assim como, pelo uso de signos, criados, apropriados e significados pelo sujeito na relação com a coletividade. Para Vigotski (1991), os signos são compreendidos como "instrumentos psicológicos", de origem social, que

⁹ Início da nota de rodapé: Para uma compreensão do conceito de Alienação em Marx e sua relação com os processos educativos, consultar: Peneluc, M. da C., & Moradillo, E. F. de. (2020). Educação, Ideologia e Alienação. *Movimento-Revista de educação*, 7(12), 297-323. <https://doi.org/10.22409/mov.v7i12.40583>
Fim da nota de rodapé.

atuam na organização dos processos psíquicos, auxiliando na regulação da própria conduta humana. O autor lista como exemplos de signos: “[...] a linguagem, as diferentes formas de numeração e cômputo, os dispositivos mnemotécnicos, o simbolismo algébrico, as obras de arte, a escrita, os diagramas, os mapas, os desenhos, todo gênero de signos convencionais, etc.” (Vygotski, 1991, p. 65).

A partir da inserção do conceito de signo no processo de desenvolvimento humano, a Psicologia Histórico-Cultural insere o ser humano no mundo do simbólico, libertando-o dos desígnios instintivos da natureza e transformando-a em natureza social, significada pela atividade humana. Os processos de significação e atribuição de sentidos assumem lugar de destaque nesta tese, necessitando de uma definição conceitual, ainda que breve.

Os conceitos de “sentido e significado” apresentam um caráter polissêmico, não havendo uma forma única de compreensão de ambos, tanto no senso comum, quanto nos conhecimentos desenvolvidos por disciplinas científicas diversas (Psicologia, Antropologia, Sociologia, Linguística etc.), pois partem de fundamentos epistemológicos e concepções teóricas diferentes; esta diferença na conceituação dos sentidos e significados se dá, inclusive, no interior da PHC (Asbahr, 2014a). Nesta breve exposição dos conceitos, nos ateremos nas elaborações produzidas por Vigotski e por Leontiev.

Vygotsky (2000) esboça o conceito de sentido ao estudar o desenvolvimento da consciência humana, por meio da relação pensamento-linguagem, rompendo com a dicotomia cognição-emoção. Ao buscar compreender a unidade basilar da relação entre pensamento e linguagem, o autor elege o significado da palavra como a unidade indecomponível de ambos os processos:

Assim, o significado da palavra é, ao mesmo tempo, um fenômeno de discurso e intelectual, embora isto não signifique a sua filiação puramente externa a dois diferentes campos da vida psíquica. O significado da palavra só é um fenômeno de pensamento na medida em que o pensamento esteja relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa, ou seja, é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso esteja vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz. É um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento (2000, p. 398, grifos do autor).

Outro ponto que necessita ser destacado é que para o autor, o significado compreende, por meio da palavra, a relação entre atividade e linguagem, pois a palavra é uma forma de representar, na consciência, a realidade. Assim, os significados são social e historicamente produzidos, compartilhados, portanto, por coletividades que partilham produções culturais e históricas, consistindo na “zona mais estável dos sentidos”, ainda que possam ser modificados. Já os sentidos são apropriações do indivíduo a partir de sua relação subjetiva com os signos (e

com os/as outras/os), sendo caracterizados pela instabilidade e inexatidão. Atribuímos sentido às experiências que vivenciamos a partir dos significados sociais dela partilhados, na relação com nossos próprios modos de conceber e sentir o mundo.

Leontiev (1978) aprofunda a conceituação de sentido e significado que havia ficado inconclusa na obra de Vigotski, compreendendo-a a partir da atividade humana, entendida como unidade dialética na relação com a consciência, pois esta é resultado subjetivo da atividade humana na relação com o mundo e com outros seres humanos e, em simultâneo, é reguladora da atividade produtora da vida humana. Nesta perspectiva, a consciência se constitui a partir da relação entre *conteúdo sensível*, *significação social* e *sentido pessoal*. O conteúdo sensível - percepções, sensações, representações - pode ser compreendido como a base e as condições de formação da consciência, o seu conteúdo imediato; as significações sociais, ou significados sociais, são a síntese das práticas sociais expressas na linguagem:

A significação é a generalização da realidade que é cristalizada e fixada num vector sensível, ordinariamente a palavra ou a locução. É a forma ideal, espiritual da cristalização da experiência e das práticas sociais da humanidade. [...] A significação pertence, portanto, antes de mais, ao mundo dos fenômenos objectivamente históricos (Leontiev, 1978, p.94).

Por fim, o sentido pessoal só pode ser compreendido na relação com o motivo da atividade, aquilo que impulsiona e orienta a ação humana para atingir determinado fim: “O sentido pessoal traduz a relação do motivo com o fim. Assim, para encontrar o sentido pessoal, é necessário descobrir seu motivo correspondente” (Asbahr, 2014a, p. 268). Tal conceituação será desdobrada na seção 7 da tese, *Revisitando a formação em Psicologia: relatos de egressas/os do PARQUE*, onde discutimos os processos de significação e atribuição de sentidos à esta experiência formativa, por meio dos indícios que são possíveis de serem captados nos relatos das/os egressas/os do programa.

Nesta tese, ao buscarmos compreender as contribuições do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar para a formação de psicólogas tivemos como alicerces construções teórico-metodológicas e ético-políticas que se baseiam na compreensão crítica do mundo e dos fenômenos psicológicos e educativos. A Psicologia Escolar Crítica e a Psicologia Histórico Cultural se constituem a partir dos fundamentos do Materialismo Histórico e Dialético, no intuito de ir além da aparência dos fenômenos estudados e dos modelos descritivos de produção de conhecimento científico, na busca pela transformação social; e, neste sentido, convergem

com o enfrentamento das lógicas medicalizantes e individualizantes disseminadas pelo sistema capitalista, que conformam práticas e subjetividades no interior da Psicologia e da Educação.

3. FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA

A preocupação acerca da relação entre a formação de psicólogas e a atuação na área da Psicologia Escolar também se faz presente de forma significativa nos estudos e pesquisas da área. Pesquisa realizada por Marisa Neves, Sandra Almeida, Mônica Chaperman e Beatriz Batista (2002) que investigou a discussão sobre a formação e a atuação em Psicologia Escolar por meio dos trabalhos publicados nos Anais dos Congressos Nacionais de Psicologia Escolar ocorridos entre 1991 e 1998, período que abarca os quatro primeiros congressos nacionais da área, apontou que, naquele período, a Psicologia Escolar não havia consolidado seu espaço de atuação e sua identidade profissional, e que a formação acadêmica não dava conta de subsidiar o trabalho da psicóloga na escola.

Da década de 1990 até aqui, a produção teórica na área se ampliou de forma expressiva e a perspectiva crítica em Psicologia Escolar se faz marcadamente presente na produção acadêmico-científica da área, no Brasil do Século 21 (Santos & Toassa, 2015; Souza et al, 2014), participando ativamente e fortalecendo os movimentos de combate à medicalização. Uma pesquisa realizada com o objetivo de analisar a produção científica referente à atuação de psicólogas na educação revelou: “um compromisso do psicólogo com as finalidades da Educação, com as políticas públicas sociais, questionando as explicações clássicas que centram na criança as causas do não-aprender na escola (Souza et al, 2014, p.134).” Luiz Leal, Marilda Facci, Rosana Albuquerque, Silvana Tuleski e Sonia Barroco (2005) defendem que para que ocorra a aplicação prática de tal perspectiva ético-política, a psicóloga escolar precisa abandonar o lugar de “resolvedora” de problemas e se colocar como agente facilitadora de processos de desenvolvimento e de aprendizagens, auxiliando a escola a refletir sobre sua função social e realizá-la da melhor forma possível.

Apesar das grandes mudanças que a área da Psicologia Escolar sofreu nas últimas quatro décadas, a formação nos cursos de graduação em Psicologia parece não acompanhar a produção que se dá no âmbito das discussões sobre a atuação de psicólogas junto às políticas públicas de Educação e na pós-graduação em Psicologia. Pesquisa que levanta a produção bibliográfica sobre a atuação e a formação em Psicologia Escolar, realizada por Fábria Santos e Gisele Toassa (2015, p.284), aponta que existe: “[...] uma percepção em comum sobre a necessidade de se melhorar a formação em psicologia escolar, que, muitas vezes, somente é recebida na graduação em psicologia, já que não há cursos de especialização em todos os estados do país”. O estudo também indica a desvalorização dessa área de atuação, a carência de

cursos de pós-graduação e de formação continuada na área da Psicologia Escolar e a necessidade do aprimoramento da qualidade das disciplinas ofertadas nos cursos de graduação.

Elisa Santos, Nialda Silva, Aline Gomes e Fabíola Aquino (2020) identificaram em sua pesquisa que disciplinas do campo da Psicologia Escolar Crítica podem contribuir para uma maior apropriação teórico-metodológica da área e uma melhor compreensão das possibilidades de atuação da psicóloga na educação, enfatizando a importância do investimento nessas disciplinas. Nesse sentido, Marilda Facci e Silvia Silva (2014) apontam que a formação em Psicologia enfatiza a área clínica, facultando a formação para atuação junto aos processos educativos a escolha da/o estudante, sendo que nem todas as graduações em Psicologia ofertam uma ênfase na área da Educação.

Flávia Asbahr, Edna Martins e Beatriz Mazzolini (2011) defendem a importância do conhecimento da realidade escolar para a formação de futuras psicólogas e veem na matriz curricular do curso de Psicologia e no estágio prático, elementos centrais para a reconstrução da identidade dessa categoria profissional. Na mesma direção, Adriana Machado (2007, (pp.86-87) sustenta que:

[...] urge discutir o que se pretende que os estudantes de graduação aprendam quando, durante sua formação vão às escolas [...] E, aqui, é possível afirmar que nosso inimigo se constitui nas concepções e práticas individualizantes de nossa formação em tempos contemporâneos. [...] Portanto, é fundamental criarmos um espaço de supervisão onde as concepções e saberes dos nossos estudantes – que se organizam por uma dada formação intelectual e política – sejam nosso foco.

Menções à importância de uma formação em Psicologia organizada intencionalmente com o objetivo de fundamentar futuras práticas profissionais que corroborem com a luta pela garantia de direitos universais para todas/os, com a construção de políticas públicas que favoreçam o enfrentamento dos processos patologizantes e medicalizantes, aparecem como parte significativa da resolução do problema na maior parte dos estudos da área, corroborando a relevância da presente pesquisa.

Não podemos perder de vista, porém, que a formação universitária é um campo tenso, marcado por disputas permanentes de concepção e de intencionalidades, que defendem projetos de vida, sociedade e universidade, por vezes, antagônicos; e que a Educação na sociedade capitalista atende aos interesses das classes dominantes. Para Luiz Carlos de Freitas (2014), os empresários buscam o controle dos processos educacionais à medida que necessitam baratear os custos da produção, sendo um dos elementos dessa equação a maior oferta de mão de obra

qualificada para o trabalho. Tal qualificação, no entanto, está restrita ao básico; fala-se em direito à aprendizagem e não em direito à formação humana:

Com o discurso do direito restrito à aprendizagem do básico, perpetua-se por um lado a exclusão dos processos de formação humana e ao mesmo tempo libera-se a conta gota o conhecimento necessário para que a juventude dê conta de atender às demandas das novas formas de organização da produção. Acesso a um pouco mais de letramento, leitura e matemática (Freitas, 2014, p. 51).

A expansão e o aprofundamento do capitalismo, nos séculos XX e XXI, exigem reformulações da universidade e dos processos educacionais para atender as necessidades dos processos produtivos, visando a garantia do lucro. As universidades privadas têm se transformado em grandes conglomerados empresariais, muitas vezes com capital aberto ao mercado internacional, pressionando a formulação de políticas públicas; assim como, o financiamento público do ensino privado para atender seus interesses; em especial nos cursos direcionados à formação de professoras/res (Seki, 2020); não sendo diferente na graduação em Psicologia. Outro elemento determinante a ser considerado é a influência do Banco Mundial e de organizações internacionais como a UNESCO, na formulação das reformas educacionais dos países periféricos do capitalismo financeirizado mundial, disseminando a ideologia neoliberal e forçando a implantação de uma profissionalização instrumental (Leher, 1999).

Assim, ao analisarmos a formação oferecida na graduação em Psicologia temos que ter clareza do contexto na qual esta se insere, disputada por forças antagônicas que se enfrentam dentro e fora da universidade, materializando-se em regulamentações, princípios orientadores e nos currículos dos cursos universitários. É tendo a compreensão desse jogo de forças, que se modifica e se atualiza a cada período histórico, que devemos analisar a formação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de psicólogos.

3. 1 Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Psicologia

Como apontado anteriormente, mudanças sócio-políticas ocorridas nas décadas de 1980 e 1990 e a necessidade de se enfrentar os desafios postos à realidade da época, foram preponderantes para o questionamento e a revisão da Psicologia enquanto área de produção e aplicação de conhecimentos (Bock, 1999). No que diz respeito à formação de psicólogos, tal contexto resultou na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia:

As Diretrizes comparecem no cenário nacional oficialmente em 2004, trazendo mudanças bastante significativas em relação ao Currículo Mínimo, em seus princípios, objetivos e metas, circunscritas ao modelo dos Parâmetros Curriculares Nacionais, centradas na concepção construtivista de aprendizagem (Brasileiro & Souza, 2010, p. 108).

Aline Santos & Danielle Nóbrega (2017) pontuam que a aprovação das DCNs foi antecedida por intensos debates e disputas dentro do campo da formação de psicólogas, marcada por grupos diversos, com interesses distintos. No que diz respeito aos questionamentos feitos ao Currículo Mínimo, as autoras destacam as críticas feitas ao modelo tecnicista de formação profissional e a dificuldade de interlocução teoria-prática e compromisso social. As DCNs preveem uma formação voltada para a aquisição de habilidades e competências para o exercício profissional, baseada no tripé ensino, pesquisa e extensão. Em termos curriculares, propõem a existência de um *Núcleo Comum*, composto por seis eixos estruturantes, e *Ênfases* profissionais, que podem incluir aspectos de duas ou mais áreas, sendo entendidas como uma complementação da formação básica, em substituição às antigas áreas de atuação profissional (Brasileiro & Souza, 2010; Facci & Silva, 2014). Com as DCNs, os estágios passam a ser organizados de forma a contemplar, ao menos, duas ênfases e são divididos em Estágios Básicos e Específicos. “[. . .] o estágio supervisionado está vinculado às práticas integrativas voltadas ao desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidades diversas relativas ao exercício da profissão” (Santos & Nóbrega, 2017, p. 517).

Da passagem do Currículo Mínimo para as DCNs, retoma-se de forma acalorada a discussão, já presente na Psicologia, sobre uma formação de caráter *generalista* ou *especialista*. Tal debate permanece até hoje, mas, para que as mudanças propostas por meio das diretrizes curriculares entrassem em vigor, defensoras/es de ambas as perspectivas entraram em consenso sobre como deveria se dar a redação do texto. Apesar das mudanças propaladas, as DCNs não conseguiram alterar o caráter fragmentário e tecnicista da graduação em Psicologia.

Pablo Seixas (2014), ao pesquisar Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) de Psicologia, denuncia que apesar da “ênfase” partir de uma ideia de integração entre teoria e prática, o que se constata nos currículos é a visão tecnicista de formação de psicólogas, na qual o estágio é visto como um momento eminentemente prático. O autor enfatiza, ainda, o contexto de elaboração das DCNs no interior de políticas educacionais mais amplas que coadunam com os interesses econômicos do capital internacional e, nesse sentido, se distanciam de princípios discutidos pela categoria profissional ao longo da reformulação dos currículos de formação de psicólogas.

No ano de 2018, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), em parceria com a Associação Nacional de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPsi), disparou um movimento de revisão das atuais DCNs (2011), com o objetivo de fazer frente a projeto do Ministério da Educação que autoriza a criação de cursos de graduação, à distância, na área da Saúde. Para tanto, buscou-se meios para discutir, coletivamente, com as/os diferentes interessadas/os, cada ponto presente nas DCNs:

[. . .] foi elaborado uma estratégia de discussão democrática e participativa para revisão da DCN de Psicologia com os atores da formação e sociedade, a partir da articulação entre ABEP, Sistema Conselhos e FENAPSI. E o processo democrático permeou todas as etapas, desde as Reuniões Preparatórias descentralizadas, passando pelos Encontros Regionais e o Encontro Nacional, a consulta pública, e culminando na elaboração da minuta das DCN” (CFP; ABEP & FENAPSI, 2018).

A proposta final resultante do processo de revisão foi apresentada em Minuta, aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde, que emitiu a Resolução N° 597, de 13 de setembro de 2018 (Brasil, 2018). Determina que a formação de psicólogas se dê em caráter presencial, mas permite que 20% da carga horária total do curso (4.000 horas, no mínimo) se dê na modalidade de Educação à Distância. Destaca uma formação generalista, multi e interdisciplinar, que reconheça uma identidade nacional; porém, respeite as regionalidades presentes em nosso território. Mantém a organização dos cursos de graduação com base na existência de um *Núcleo Comum* e de *Ênfases Curriculares*. Quanto aos estágios, a Minuta mantém a divisão entre Estágio Básico e Específico; porém, amplia a carga horária destinada aos mesmos, estabelecendo que os estágios devem corresponder a, no mínimo, 20% e, no máximo, 25% da carga horária total do curso. As supervisões devem se dar na modalidade de ensino presencial.

A Minuta das DCNs se encontra na Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação e a notícia mais recente, publicada no site da ABEP, é a de que foi iniciado um diálogo entre as/os representantes das entidades responsáveis por sua redação e os membros da comissão encarregada por sua análise, no Ministério da Educação¹⁰.

3.2 Estágio em Psicologia Escolar

¹⁰ Início na nota de rodapé: Informe da reunião das DCNs no CNE. ABEP, 04 de abril de 2019. Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/2019/04/04/informe-da-reuniao-das-dcn-no-cne/> Fim da nota de rodapé.

Para melhor compreender o cenário nacional quanto aos estágios em Psicologia Escolar, foi realizada uma pesquisa bibliográfica no Portal da CAPES, em abril de 2019, com os seguintes termos na busca por assunto: **estágio AND (“Psicologia Escolar” OR “Psicologia Educacional” AND graduação)**. Como resultado, foram encontrados 123 trabalhos, sendo 117 artigos (67 revisados por pares – *peer review*) e seis livros, do ano de 2002 a 2018. Quando considerado o período referente às atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia, ou seja, publicações a partir de 2011, foram encontrados 63 artigos (47 revisados por pares - *peer review*).

No entanto, tais termos resultaram em trabalhos cujas palavras apareciam também nos títulos dos periódicos e publicações de outras áreas que não a Psicologia; assim como, estudos que não versavam sobre estágio profissionalizante ou formação de psicólogas. Excluindo as produções que não corresponderam com as temáticas de interesse da presente pesquisa e aquelas que se apresentaram duplicadas, restaram um total de 36 publicações, que foram lidas na íntegra.

Por meio da leitura dos artigos foi possível identificar que a maioria das publicações versa sobre relatos de práticas (modalidades de atuação da psicóloga na escola), durante a realização do estágio em Psicologia Escolar. Tais trabalhos mencionam a duração e a frequência das supervisões e informam sobre atividades desenvolvidas durante a experiência do estágio.

Dentre as publicações encontradas, depreende-se que a maioria parte de uma perspectiva de intervenção institucional, interrelacional e coletiva, fundamentada no que tem sido corrente chamar de Psicologia Escolar Crítica, que compreende os fenômenos escolares como multideterminados, enfatizando seus aspectos sociais, econômicos, políticos e institucionais. Como o presente projeto de pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições do estágio em Psicologia Escolar para a formação de psicólogas, a seguir serão apresentados artigos que mencionam a relação estágio-atuação-formação.

Larissa Bulhões (2018), por meio de relato de experiência de estágio em Psicologia da Educação (nomenclatura atribuída pela autora), de uma instituição pública de Ensino Superior, a partir da perspectiva crítica de Psicologia Escolar, conclui que tal experiência foi capaz de “promover as estagiárias a vivência de práticas que transcenderam a aparência fragmentada dos fenômenos e buscaram nas relações interpessoais essenciais a via de superação das dificuldades de aprendizagem, movimentando trajetórias escolares antes imobilizadas por perspectivas unilaterais, preconceituosas e estigmatizantes” (p. 213).

Fabíola Braz-Aquino e Jéssica Albuquerque (2016), com base na Psicologia Histórico-Cultural, relacionam o estágio à categoria “trabalho”, como concebida a partir da teoria

marxista, ou seja, atividade humana central, dotada de intencionalidade, que transforma a realidade e, dialeticamente, forma o ser humano. Partindo dessa premissa, as autoras apresentam um relato de experiência de estágio em psicologia escolar, numa perspectiva “institucional, preventiva e relacional” e defendem que a “atividade de estágio, ao permitir uma imersão prévia no contexto escolar, oportuniza a apropriação de ferramentas teórico-metodológicas que colaboram para a construção de respostas às demandas e complexidades desse cenário” (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016, p. 233).

Vânia Calado (2014), em publicação sobre relato de experiência de estágio básico em Psicologia Escolar numa perspectiva não medicalizante, sustenta que as supervisões possibilitaram às/aos estagiárias/os romper com uma epistemologia adaptacionista e compreender a realidade escolar em sua complexidade, apresentando um comprometimento com a luta por uma educação de qualidade para todas/os.

Adriana Machado (2014) discute como “exercer a postura crítica”, a partir da reflexão sobre a posição de “especialistas” que as/os estagiárias/os de Psicologia costumam assumir quando de suas primeiras idas à escola, descrevendo os acontecimentos escolares como se não fizessem parte deles e prontos a apontar os equívocos cometidos pela instituição escolar. Para tanto, encontra fundamentos na pesquisa-intervenção, na qual “o profissional está envolvido no próprio diagrama de forças que investiga, buscando formas de agir naquilo que se constitui nesse campo” (p. 763). Como forma de problematizar as análises iniciais que as/os estagiárias/os produziam sobre a escola, a autora propõe a produção de “cartas-relatórios” que são discutidas durante as supervisões semanais, reescritas e, ao final do estágio, deverão ser entregues àquelas/es com quem as/os acadêmicas/os trabalharam ao longo do estágio. Nessas cartas-relatórios, as/os estagiárias/os devem se implicar nos acontecimentos que estão relatando, como parte indispensável do campo relacional que se constituiu a partir de sua inserção naquela relação. Machado (2014) conclui que essa estratégia permite que a/o estudante de Psicologia desconstrua uma perspectiva representacionista do mundo e se perceba como uma das forças presentes no campo relacional que pretende intervir e transformar.

Silvia Silva, Luciana Pedro, Dami Silva, Diogo Rezende e Laís Barbosa (2013), apresentam um relato de experiência de estágio em Psicologia Escolar que tem a Arte como mediadora dos processos de ensino-aprendizagem, com base na Psicologia Histórico-Cultural. Para essas/es autoras/es, no estágio, a estudante de Psicologia “tem a possibilidade de aliar as competências básicas até então desenvolvidas (os aspectos metodológicos, teóricos, instrumentais e éticos da formação) à teoria, para então realizar seu trabalho e refletir criticamente sobre a realidade em que se insere e em que desempenha tal atividade” (p. 1019).

Defendem que a Arte, por meio de suas diferentes linguagens, em diálogo com o conhecimento científico disponibilizado pela Psicologia, pode contribuir para que se construa a relação dialética entre a formação humana e a dimensão técnica.

Lilian Ulup e Roberta Barbosa (2012) relatam uma experiência de estágio em Psicologia Escolar, numa perspectiva institucional, com enfoque psicossocial da realidade escolar. As autoras sustentam que o estágio é um momento privilegiado da formação de psicólogas e entendem que o aprofundamento no diálogo entre a teoria e a prática surge como resultado de atividades sistematizadas no plano de estágio: supervisões, elaboração de relatórios, resenhas, apresentações em eventos científicos, palestras.

Os relatos de prática são significativos para identificarmos as ações que têm sido desenvolvidas nas escolas, por meio das atividades realizadas pelas futuras profissionais da psicologia, auxiliando na composição de um retrato das produções da área e demonstrando os alcances e possibilidades do trabalho junto às instituições educativas; no entanto, apesar da quantidade significativa de publicações que versam sobre o estágio em Psicologia Escolar, são poucos os artigos que resultaram da realização de pesquisas científicas sistematizadas e que se debruçaram sobre as especificidades do estágio enquanto dispositivo formativo.

Uma busca no catálogo de teses da CAPES, também realizada em abril de 2019, e utilizando os mesmos termos da busca geral por assunto, encontrou apenas sete trabalhos, sendo quatro dissertações de mestrado e três teses de doutorado. Desse total, apenas uma tese tratava de aspectos relacionados ao estágio em Psicologia Escolar (Silva Neto, 2014). Dois dos trabalhos encontrados não diziam respeito à Psicologia, dois outros se debruçaram sobre questões relacionadas à Psicologia Clínica e os dois restantes versaram sobre discussões mais amplas relacionadas à formação em Psicologia (políticas educacionais e formação de psicólogos/os; competências e habilidades na formação em psicologia).

Walter Silva Neto (2014), em sua tese de doutorado, buscou compreender a atividade de supervisão de estágios em Psicologia Escolar na formação profissional da psicóloga. Sua pesquisa apontou a existência de desafios no manejo da supervisão, relacionados a obstáculos institucionais ao trabalho da psicóloga e ao perfil das/os estagiárias/os, construído com base em uma formação hegemônica de Psicologia. O autor também enfatiza que por meio do estágio é possível a realização de trabalhos na escola que não se dariam de outro modo, uma vez que a psicóloga está ausente (em grande medida) da rede pública de Educação e, assim, a atuação em Psicologia por meio do estágio traz a possibilidade de contribuir com novas formas de intervenção na realidade escolar.

Para Walter Silva Neto, Wanderlei Oliveira e Raquel Guzzo (2017), a supervisão é um momento privilegiado de aprendizagem no qual a/o estudante pode refletir não só sobre suas ações, mas, também, sobre seus pensamentos e sentimentos acerca da prática profissional. Para tanto, essa precisa ir além do caráter tecnicista de ensinar a prática para contribuir com o desenvolvimento de estratégias analíticas que permitam integrar teorias e realidade.

Viviane Pires e Silvia Silva (2012) realizaram uma pesquisa qualitativa com o objetivo de “compreender e analisar o processo de subjetivação profissional de estudantes de psicologia de uma universidade pública durante os estágios profissionalizantes à luz da perspectiva crítica em Psicologia Escolar” (p. 369). Para tanto, lançaram mão do método história oral, por meio da realização de entrevistas individuais com estagiárias e suas respectivas supervisoras, em diferentes campos de atuação profissional. As autoras sinalizam que os estágios investigados ainda não estavam organizados como disciplinas, de acordo com as DCNs para a Psicologia. Com base na Psicologia Histórico-Cultural, Pires e Silva (2012) concluem que diversos são os fatores envolvidos no “tornar-se psicóloga”; dentre eles, experiências pessoais vivenciadas antes do ingresso no curso de graduação em Psicologia como, por exemplo, as expectativas e modelos profissionais presentes nas relações familiares. Destacam como elemento fundamental, no interior da diversidade presente no processo de formação profissional, a mediação da/o outra/o e, nesse sentido, a importância da supervisão se constituir como um processo deliberado de mediação pedagógica.

O referencial teórico mais utilizado pelas/os pesquisadoras/es que se debruçaram sobre a relação formação/atuação de psicólogas, a partir do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, é a Psicologia Histórico-Cultural. Os estudos analisados dão ênfase à supervisão como um importante espaço de trocas e interlocução no interior do estágio, tanto com pares que se encontram num momento semelhante do desenvolvimento profissional (as/os estagiárias/os), quanto com outras/os que podem (e devem) atuar como promotoras/res desse desenvolvimento (as/os supervisoras/res). Nesse sentido, as/os pesquisadoras/res sustentam que a supervisão deveria funcionar como elemento mediador entre a formação acadêmica e a atuação profissional.

Em todos os trabalhos desenvolvidos a partir de 2011 (ano de vigência das atuais DCNs), as/os autoras/es defendem a realização de estágios em escolas públicas, destacando a importância de uma formação de psicólogas comprometida com as políticas públicas, em especial, as da área da Educação, além do compromisso ético-político com a melhoria das condições de vida da população. Importante considerar que tal posição, aparentemente naturalizada nos últimos anos, começou a ser construída na década de 1980, com os processos

de abertura política e a expressão de diversos movimentos sociais no cenário nacional, e foi se fortalecendo, gradativamente, nas décadas seguintes. Tal destaque se faz importante, pois, com as leituras das publicações recentes da área da psicologia escolar, pode-se ficar com a impressão, equivocada, que essa expressão de pensamento é a única existente na produção de conhecimentos dessa área.

Por meio da pesquisa bibliográfica realizada foi possível identificar que os conhecimentos produzidos sobre a relação “estágio em psicologia escolar e formação de psicólogas” nos trazem informações acerca das discussões que têm sido realizadas acerca da atuação profissional, os principais fundamentos teóricos que embasam os estágios; assim como, seus modos de organização (carga horária, duração, modalidade de supervisão); contudo, poucos são os trabalhos que se dedicaram a compreender o estágio em Psicologia Escolar como um dispositivo formativo de psicólogas, a partir da perspectiva de seus atores sociais (estagiárias/os e supervisoras/res). Questão à qual se debruça a presente pesquisa, buscando contribuir com o seu esclarecimento.

4 OS CAMINHOS DA PESQUISA: o Método

A presente tese é baseada na perspectiva teórico-metodológica da Psicologia Histórico-Cultural e nas/os autoras/es que produzem conhecimento na Psicologia Escolar Crítica. As reflexões advindas dos conhecimentos elaborados nessa vertente orientaram todo o processo de realização da pesquisa e análise das informações produzidas durante o pesquisar.

Acerca da Psicologia Histórico-Cultural, Andrea Zanella e colaboradores (2006) afirmam que toda a produção teórico-conceitual de Vigotski (1995; 1999) está atravessada por reflexões sobre o método científico e, por meio delas, o autor desenvolve a fundamentação necessária à proposição da Psicologia Geral que almejava construir. Nas palavras de Vygotski¹¹ (1995, p. 47):

A elaboração do problema e do método se desenvolvem conjuntamente, ainda que não de modo paralelo. A busca do método se converte em uma das tarefas de maior importância na investigação. O método, nesse caso, é ao mesmo tempo premissa e produto, ferramenta e resultado da investigação (tradução própria).

O autor sustenta a centralidade do método na produção do conhecimento psicológico e, partindo do Materialismo Histórico Dialético (MHD), busca a criação de um modelo teórico-metodológico próprio para a Psicologia, capaz de contemplar a gênese social e histórica do ser humano. Sobre o MHD, Maria da Graça Gonçalves (2005) defende a centralidade da noção de historicidade e a lógica dialética como a base para a compreensão dessa, pois abarca a dinamicidade do real e supera a dicotomia subjetividade-objetividade. A autora explica:

[. . .] na concepção materialista sujeito e objeto tem existência objetiva e real e, na visão dialética, formam uma unidade de contrários, agindo um sobre o outro. Assim, o sujeito é ativo porque é racional, mas não só. Antes de mais nada o sujeito é sujeito da ação sobre o objeto, uma ação de transformação do objeto. A ação do sujeito transforma o objeto e o próprio sujeito. E essa ação do sujeito é necessariamente situada e datada, é social e histórica (Gonçalves, 2005, p. 93).

Quanto às bases metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural, Vygostki (1995), ao estudar as *funções psicológicas superiores*, defende a necessidade de ir além da manifestação imediata do fenômeno investigado, procurando compreender sua gênese histórica e a dinâmica de sua constituição; não se contentando com a descrição pormenorizada da realidade manifesta,

¹¹ Início da nota de rodapé: Em português, o nome do autor é escrito de diferentes formas, conforme a tradução realizada. Neste trabalho adotamos a grafia Vigotski; porém, nas citações literal ou indireta, respeitamos a grafia da obra consultada. Fim da nota de rodapé.

mas, buscando explicá-la com vistas a contribuir com sua transformação (lembrando que toda a produção de conhecimentos realizada pelo autor estava determinada pela intenção de transformação social, pós-revolução soviética).

Além dos princípios metodológicos apresentados, Vigotski parte da epistemologia da relação dialética *singular-particular-universal*¹² para propor seu método de análise das funções psicológicas por “unidades de análise”, em contraposição a clássica tradição da ciência positivista de decompor o todo em partes e analisar cada uma delas em separado (Asbahr, 2011; Romanelli, 2011; Vigotski, 1991; Zanella, Reis, Titon, Urnau, & Dassoler, 2007).

Ao invés da decomposição em elementos, Vigotski postula uma análise que decomponha a totalidade em unidades. Define a unidade como o produto da análise que possui todas as propriedades inerentes ao todo, a parte indecomponível do todo que o explica por representar sua essência (Asbahr, 2011, p 104).

Esses são os pressupostos epistemológicos, teóricos e metodológicos que norteiam a construção da pesquisa ora proposta, tanto no que diz respeito à sua problemática e seus objetivos, quanto aos procedimentos de obtenção e análise das informações. Em termos de delineamento, pesquisamos os processos formativos desenvolvidos pelo estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, da Universidade Federal de Santa Catarina, junto ao Programa de Atenção e Ressignificação das Queixas Escolares (PARQUE). A investigação compreendeu três procedimentos metodológicos distintos; porém, complementares:

1. Análise de Documentos – análise dos relatórios finais produzidos no estágio de Psicologia Escolar e Educacional do PARQUE. Considerando que o PARQUE no Colégio de Aplicação teve início em agosto de 2013, decidimos por analisar os relatórios de estágio produzidos a partir do segundo semestre letivo de 2013 a 2019, ano de início da pesquisa. Esse recorte temporal contempla, também, um modelo de formação organizado para atender ao disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Psicologia.

2. Entrevista em profundidade – realização de entrevistas semiestruturadas com egressas/os do estágio específico em Psicologia Escolar e Educacional no PARQUE.

A entrevista teve como objetivo a apreensão dos sentidos e das significações das/os egressas/os quanto às experiências vivenciadas no PARQUE e suas contribuições para uma formação de psicólogas capaz de fazer frente aos processos de medicalização da vida e da

¹² Início da nota de rodapé: Para uma explicação didática da dialética singular-particular-universal como método de análise da condição humana e suas contribuições para a Psicologia Social consultar: Oliveira, B. A dialética do singular-particular-universal. In: Abrantes, A.A.; Silva, N. R. & Martins, S. T. F. (2005). *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes. Fim da nota de rodapé.

educação; a mesma foi gravada e seu conteúdo foi transcrito (Roteiro de entrevista no Apêndice D). Como recorte temporal foram convidadas/os para a entrevista egressas/os que realizaram seus estágios no PARQUE, de 2013 a 2019.

A composição da amostra se deu da seguinte forma: fizemos um levantamento dos emails de todas/os as/os estagiárias/os que desenvolveram seus estágios no PARQUE, no período definido para a investigação, o que totalizou 43 estagiárias/os. Desse total, conseguimos recuperar 37 emails - alguns não puderam ser utilizados pois eram endereços institucionais que as/os estudantes utilizavam durante seus vínculos com a universidade e que foram encerrados após a conclusão da graduação. Construimos, então, uma tabela com os nomes das/os estagiárias/os, os anos de início e conclusão do estágio e seus respectivos endereços de email. Para organizar o processo de realização das entrevistas, decidimos enviar os convites em etapas, contemplando grupos de 4 a 6 convidadas/os a cada vez; foi adotado como critério adicional para o envio dos convites, a composição quantitativa equitativa dos grupos por ano de conclusão do estágio e por gênero. Ao final desse processo foram enviados, ao todo, 28 convites e recebemos 13 aceites; realizamos as entrevistas com aquelas/es que se dispuseram a participar, após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (modelo do TCLE – Apêndice C), totalizando doze participantes (uma das convidadas que respondeu nosso convite afirmativamente, não deu retorno às nossas tentativas de agendamento da entrevista). Após a realização de cada entrevista, uma pré-análise do material era realizada com o intuito de levantar os principais temas abordados pelas/os participantes, na relação com os objetivos da pesquisa, o que nos permitiu identificar a saturação dos dados obtidos após a realização de doze entrevistas, momento em que encerramos o envio de convites.

Em razão das medidas sanitárias adotadas frente à pandemia de COVID-19, que assolou o Brasil e o mundo no ano de 2020, as entrevistas tiveram que ser adaptadas para realização em modo remoto (por videoconferência), atendendo as exigências de conforto, minimização de ruídos e confidencialidade. Para tanto foi utilizada a plataforma gratuita *Skype*; ao final da realização de uma das entrevistas percebemos que a mesma, por falha no funcionamento da plataforma, não havia sido gravada. Para sua utilização optamos por fazer um registro escrito (de memória) dos principais pontos conversados, imediatamente após sua realização, e depois submetemos o texto à aprovação do entrevistado, que pode realizar alterações e acréscimos na redação original; ainda assim, sua utilização foi prejudicada, pois não dispúnhamos da transcrição literal do relato; impossibilitando sua citação no momento da discussão dos resultados da pesquisa.

A entrevista é aqui entendida como um meio de se coletar informações sobre um determinado tema. Caracteriza-se por uma comunicação verbal da qual é possível obter dados objetivos e subjetivos, tais como representações, valores, expectativas etc. (Minayo, 1994). Duarte (2004) enfatiza a contribuição da entrevista como procedimento metodológico, explicitando os objetivos de sua utilização:

[. . .] se forem bem realizadas, elas permitirão ao pesquisador fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p.215).

Em razão de minha atuação como supervisora local do estágio em Psicologia Escolar e Educacional junto ao PARQUE, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEPSH) da UFSC exigiu que um/a pesquisador/a auxiliar fosse incluído/a para a realização das entrevistas, a fim de minimizar a possibilidade de constrangimentos às/aos participantes com quem eu tive uma relação prévia a da pesquisa. Como um cuidado adicional, uma vez que a voluntariedade da participação estava garantida *a priori*, demos, então, às/aos participantes da pesquisa, no momento da realização do convite para sua participação (e com a respectiva explicitação nos TCLEs), a possibilidade de escolher quem conduziria a entrevista. A pesquisadora auxiliar foi selecionada dentre as/os bolsistas de iniciação científica da Profa. Dra. Marivete Gesser, orientadora da presente pesquisa. Após a seleção, Joana Milan Lorandi, estudante da graduação em Psicologia, foi orientada por nós para a condução das entrevistas, tendo realizado uma entrevista piloto.

O convite para a participação na pesquisa se deu por meio do envio de e-mail contendo uma breve apresentação do estudo, seus objetivos e procedimentos metodológicos, com a explicitação da possibilidade de escolher qual pesquisadora conduziria as entrevistas. Os dados de contato de ambas as pesquisadoras estavam disponíveis no texto do e-mail, possibilitando, assim, que as/os participantes fizessem o agendamento direto com a entrevistadora de sua preferência. Das/os doze entrevistadas/os, uma participante optou por realizar a entrevista com a pesquisadora auxiliar, Joana Milan Lorandi, duas disseram não ter preferência, e foram entrevistadas por Joana, e as/os demais (9 participantes) optaram por serem entrevistadas/os por mim. Uma discussão sobre a utilização de pesquisadora auxiliar foi realizada na seção de análise dos resultados da tese.

No início da pesquisa, estava prevista, também, a realização de grupo focal com supervisoras/res, locais e acadêmicas/os, do estágio em Psicologia Escolar e Educacional. Após a banca de qualificação do projeto, e da escolha por estudar o estágio profissionalizante ofertado junto ao PARQUE, alguns objetivos foram modificados com o intuito de focarmos o levantamento de informações na perspectiva das/os egressas/os, entendendo que a inclusão das/os supervisoras/res de estágio se configuraria numa outra pesquisa.

3. Observação Participante – realizamos ainda, no ano letivo de 2020, observação participante das supervisões coletivas do estágio em Psicologia Escolar e Educacional do PARQUE. No entanto, como naquele momento tanto as atividades de estágio quanto as supervisões se deram de modo remoto, optamos por não incluir os dados dessas observações na tese, uma vez que tal modelo de formação e atuação possui especificidades que precisam ser respeitadas e compreendidas “por si só”¹³.

Procedimentos metodológicos como a permanência de longa duração do/a pesquisador/a no campo de pesquisa, acompanhada de observações participantes são estratégias utilizadas com o objetivo de criar familiaridade entre o/a pesquisador/a, o campo e as/os participantes da pesquisa; assim como, a construção de significações compartilhadas com os sujeitos envolvidos no processo, de modo a evitar generalizações e minimizar julgamentos (Rockwell, 1986; Patto, 2015). Em nosso caso, compreendemos que prescindir dos dados oriundos de um momento pontual de observação participante sistematizada não ocasionou em prejuízos, já que como supervisora local do estágio junto ao PARQUE durante os anos de 2013 a 2018, a familiaridade e a partilha de significações entre mim e o campo, já se fazia presente *a priori*.

Ademais, compreendemos que como supervisora local do estágio componho a relação de forças constituintes dos fenômenos estudados; desse modo, os dados obtidos por meio das pesquisas documental e de campo foram complementados e interpretados com base nesta experiência que, ao longo dos anos, propiciou a produção de uma série de registros das supervisões acadêmicas, assim como, de questionamentos, impressões e sentimentos relacionados ao momento de realização do estágio, tanto como componente da formação acadêmica, quanto como da atuação prática de psicólogas e psicólogos, e compuseram o quadro de análise da pesquisa, tal como aprendi com Maria Helena de Souza Patto:

¹³ Início da nota de rodapé: Discussões científicas e documentos orientadores do Conselho Federal de Psicologia foram produzidos a esse respeito. Para mais informações, consultar: CFP (2020). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia de covid 19; recomendações*. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientac%CC%A7o%CC%83es-formac%CC%A7a%CC%83o-e-esta%CC%81gios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf Fim da nota de rodapé.

Este método de pesquisa prevê também um lugar para a subjetividade do pesquisador no processo de interpretação das situações com que se defronta. [...] Por isso, fizeram parte dos registros sentimentos, associações de ideias, imagens e impressões do pesquisador à medida que participava do campo de observação. Mais que isso, a busca pela compreensão da realidade em foco passou pela atenção a relação pesquisador-pesquisado, no sentido de trazer para dentro da pesquisa, tornando-o objeto de reflexão, não só o significado que situações e pessoas adquirem para o pesquisador a cada passo do trabalho de campo, mas também o significado que a pesquisa e o pesquisador assumem aos olhos das pessoas pesquisadas no decorrer do processo de investigação (Patto, 2015, p. 173).

Não poderia ser diferente numa pesquisa em que a pesquisadora é também pesquisada, ou melhor, tem parte de suas atividades profissionais - o trabalho enquanto supervisora de estágio, num programa no qual contribuiu diretamente para a sua criação - pesquisadas. Desse modo, coloco-me, nesta pesquisa, num lugar de pesquisadora-pesquisada, e é a partir deste lugar que elaboro cada passo que constitui esta tese. Cabe enfatizar que, tendo os mesmos princípios e pressupostos teóricos, as participantes da minha pesquisa de mestrado foram professoras com as quais trabalhei numa Unidade de Internação para adolescentes em conflito com a lei, na antiga FEBEM-SP, e foram escolhidas para serem entrevistadas exatamente aquelas com as quais estabeleci uma relação de maior proximidade, atentando para a dupla natureza do vínculo estabelecido entre pesquisadora e demais participantes da pesquisa (Lopes, 2006). Acredita-se que tal experiência prévia me auxiliou nos cuidados necessários à realização da pesquisa aqui apresentada.

Como explanado no início dessa sessão, todo o percurso teórico-metodológico da presente pesquisa está fundamentado nos princípios da Psicologia Histórico-Cultural e nas produções da Psicologia Escolar Crítica. Portanto, os dados produzidos no decorrer do processo de investigação foram analisados tendo como base os princípios metodológicos indicados por Vigotski e seus colaboradores que visam, de modo principal, remeter a experiência humana à sua própria condição histórica e social; sendo fundamental a utilização de mediações no processo de compreensão do abstrato ao concreto¹⁴. Lígia Martins (2005) nos dá um exemplo de como se procede à análise dos dados a partir de tais referenciais, ao discorrer sobre esse processo com a técnica do “relato oral autobiográfico”, utilizada na elaboração de sua tese de doutorado:

¹⁴ Início da nota de rodapé: Como explicado por Oliveira (2005, p. 28): [. . .] a ciência, utilizando-se dessas abstrações mais gerais (representadas pelas categorias) pode fazer refletir adequadamente, no pensamento, o desenvolvimento processual da realidade em seu movimento concreto, em sua multilateralidade, dentro de suas complexas proporções. É a elevação de um determinado movimento específico, que se dá concretamente na realidade, a um conceito que representa esse movimento em nosso pensamento. Fim da nota de rodapé.

Sabemos que o relato oral autobiográfico não deixa de ser o relato da representação do indivíduo sobre sua vida, e enquanto tal, trará consigo tanto aspectos subjetivos quanto aspectos objetivos, que em última instância lhes dão sustentação. Assim sendo, a compreensão sobre a formação da personalidade fazendo uso desta técnica demanda a identificação dos dados objetivos que a própria representação subjetiva guarda e, ao mesmo tempo, a identificação da subjetividade expressa nos conteúdos objetivos relatados. Ao identificarmos as relações entre a “representação” e a “realidade representada”, ao apreendermos a realidade concreta através do reflexo psíquico dessa realidade, superamos a singularidade deste processo de personalização particular avançando em direção a um conhecimento objetivo e ampliado (concreto) sobre o mesmo (p. 121).

Neste ponto, gostaríamos de introduzir com Maria Helena Patto (2015), a partir de reflexões acerca da realização de sua célebre pesquisa sobre a produção do fracasso escolar, a ressalva de que se por um lado se faz imprescindível a existência de pressupostos teórico-metodológicos claros para nortear a realização da pesquisa; por outro, é fundamental evitar o engessamento dos processos de análise e interpretação dos fenômenos investigados ao querer enquadrar a totalidade do real em conceitos teóricos definidos previamente:

[. . .] a constituição do quadro de referência teórico não é tão simples nem se dá num momento totalmente acabado e anterior à pesquisa propriamente dita; ao contrário, a realidade estudada muitas vezes solicitou um adensamento teórico e uma procura de outros autores se quiséssemos significar ou ressignificar situações com que nos defrontamos (Patto, 2015, pp.183-184).

Nessa mesma direção, Elsie Rockwell (1986) atenta para a importância de se manter a flexibilidade durante o processo de análise dos dados, a fim de ser capaz de remetê-los aos sentidos que adquirem em contextos específicos: “[. . .] no processo analítico, o pesquisador trabalha com as categorias teóricas, mas não as define de antemão em termos de condutas ou efeitos observáveis. Esta forma de análise permite a flexibilidade necessária para descobrir que formas particulares assume o processo que se estuda, a fim de interpretar-se seu sentido específico em determinado contexto (p.51)”.

Diante dos pressupostos anunciados não se concebe a produção de conhecimentos científicos como um trabalho neutro; numa relação distanciada entre sujeito e objeto do conhecimento. Ao contrário, parte-se do princípio de que a pesquisa se dá por meio de uma relação sujeito-sujeito que deve ser compreendida em sua constituição sócio-histórica concreta e que a subjetividade é um elemento essencial do método na produção de conhecimentos em Psicologia. Entendemos, portanto, que a pesquisa exige a existência de princípios e pressupostos teóricos, epistemológicos e metodológicos claros que conduzam a sua realização e garantam o seu rigor; porém, a compreensão da realidade investigada e a produção de novos

conhecimentos científicos requer do/a pesquisador/a abertura aos encontros, relações e possibilidades que se constroem no próprio pesquisar, fator a que demos muita atenção durante a realização desta pesquisa.

Em termos procedimentais, todos os relatórios de estágio investigados foram lidos na íntegra e comparados entre si; após, categorias analíticas foram criadas tendo como orientadores principais os objetivos e o referencial teórico da pesquisa. Para a organização das informações e elaboração das categorias de análise, uma tabela foi criada contendo as seguintes elementos: nome da/s autora/s do relatório; título do relatório; ano de produção; nomes das/os supervisoras/res acadêmicas/os e de campo; quantidade de páginas; principais autoras/res de referência; principais temas abordados; intervenções realizadas; entendimento de Psicologia Escolar; entendimento de Educação; perspectivas desmedicalizantes. Excertos dos relatórios foram utilizados para exemplificar cada categoria, sendo alguns deles utilizados na discussão dos resultados da pesquisa, que foi realizada em diálogo com outros estudos acerca da formação e da atuação de psicólogas escolares

Quanto aos procedimentos de análise das entrevistas, estas foram trabalhadas de duas formas: num primeiro momento, compilamos as informações que diziam respeito às/aos entrevistadas/os, que foram analisadas em termos de frequência, e compuseram a caracterização das/os participantes da pesquisa, a partir das seguintes características: distribuição das/os participantes por ano de conclusão do estágio no PARQUE e ano de conclusão da graduação em Psicologia; idade; gênero; raça; renda familiar; realização da licenciatura em Psicologia e de pós-graduação na área; participantes que estavam trabalhando quando da realização da entrevista; suas/seus supervisores de estágio no PARQUE. Posteriormente, passamos à leitura exaustiva das mais de duzentas páginas de transcrição, a fim de que fosse possível identificar os temas que mais se destacavam e se repetiam entre os relatos das/os participantes, à luz dos objetivos da pesquisa e os remetendo ao contexto de sua produção. Nos atentamos, também, às contradições no interior de cada narrativa, aos momentos de silêncio, aos vícios de linguagem, às entonações afetivas, pois os sentidos são apreendidos também em manifestações não verbais. Ao final deste processo, identificamos os relatórios de estágio produzidos pelas/os entrevistadas/os e comparamos com as informações obtidas em suas entrevistas, a fim de verificar coerências e contradições entre os dois materiais analisados. Como resultado, elaboramos as seguintes categorias de análise: formação em Psicologia; Psicologia Escolar; medicalização; o estágio no PARQUE; principais aprendizados adquiridos no PARQUE para a atuação em Psicologia; avaliação do estágio no PARQUE e seus significados; reflexões epistêmico-metodológicas. A análise dos meus registros pessoais das supervisões coletivas e

dos diários de campo da realização das entrevistas (meu e de Joana) foi imprescindível para auxiliar na reflexão sobre a minha implicação enquanto pesquisadora, ao longo de todo processo de realização da pesquisa.

Por fim, informamos que a presente pesquisa se encontra em concordância com as normas éticas propostas pelas Resoluções 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde (Brasil, 2012; 2016), que versam sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos e sobre normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, respectivamente; foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFSC e sua realização foi aprovada em março de 2020, número do processo: 26186319.9.0000.0121. Os indivíduos participaram da pesquisa por livre vontade, após a leitura, concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, onde estavam descritos e explicados os objetivos da pesquisa, a voluntariedade da participação, bem como a possibilidade de sua interrupção a qualquer momento.

5 DA UNIVERSIDADE À ESCOLA E DE VOLTA À UNIVERSIDADE: a dialética do estágio profissionalizante em psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas

A apresentação e discussão dos resultados obtidos com a pesquisa foi organizada a partir da natureza das informações advindas da análise dos relatórios e, posteriormente, da análise das entrevistas; respeitando as especificidades de cada fonte, e apresentados no texto em duas seções separadas, sob os títulos: “Fazer e Registrar: relatórios de estágio em Psicologia Escolar” e “Revisitando a formação em Psicologia: relatos de egressas/os do PARQUE”. Ressalta-se, porém, que tal separação foi meramente didática, uma vez que elas se constituem mutuamente no processo de explicação dos resultados obtidos.

Assim, nas seções 5, 6 e 7 busco analisar as contribuições do estágio em Psicologia Escolar, numa perspectiva crítica, para uma formação de psicólogas capaz de fazer frente aos processos de medicalização da vida e da educação, por meio da articulação entre os fundamentos teóricos e a investigação empírica empreendida, com destaque para o movimento e as contradições constituintes deste processo, num exercício de compreensão da realidade, do abstrato ao concreto, por meio da dialética do singular-particular-universal. Por fim, na seção 8 apresento as sínteses possíveis decorrentes do processo de investigação e análise empreendidos na tese.

5.1 O curso de graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina

A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi fundada em dezembro de 1960, baseada no tripé ensino-pesquisa-extensão. Segundo informações divulgadas no site da instituição, a mesma figura no ranking nacional entre as dez melhores universidades públicas do país¹⁵. A comunidade universitária composta por docentes, técnicas/os administrativas/os em educação, estudantes de graduação, pós-graduação e da Educação Básica (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio) abrange cerca de setenta mil pessoas, com *campi* em cinco municípios do estado de Santa Catarina, estando sua sede situada no *campus* de Florianópolis, onde se encontra, também, o Departamento de Psicologia.

O Departamento de Psicologia está vinculado ao Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFH) que, além do curso de graduação em Psicologia, oferece mais oito cursos,

¹⁵ Início da nota de rodapé: Informações obtidas no site da universidade: <http://estrutura.ufsc.br/> Fim da nota de rodapé.

sendo eles: Antropologia, Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, Geologia, História, Museologia e Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica¹⁶.

O curso de graduação em Psicologia da UFSC foi o segundo curso mais concorrido no vestibular da universidade para o ano de 2023, com uma relação de 18,10 candidatos por vaga¹⁷. É o único público e gratuito do estado e foi o primeiro curso de formação de psicólogas em Santa Catarina. O Ofício nº. 2269/77, de 19 de setembro de 1977, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), oficializou a autorização para a criação do curso, tendo a primeira turma de estudantes ingressado em março de 1978. Desde o ano de 2009 são oferecidas 45 vagas semestrais, sendo o ingresso por meio de exame vestibular, Sistema de Seleção Unificada (Sisu/MEC), transferência (interna e externa) e retorno de graduada/o¹⁸.

O currículo atual do curso de graduação em Psicologia da UFSC foi criado em 2009, com vistas a atender o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia de 2004. Sua implementação se deu a partir de 2010, tendo sofrido alterações nos anos de 2014 e 2015, referentes à readequação da carga horária, a partir da retirada do Trabalho de Conclusão de Curso e da criação de novas disciplinas; a última versão revisada do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) data do ano de 2018¹⁹.

Segundo o Projeto Pedagógico de Curso (UFSC, 2018), a formação de futuras psicólogas e de docentes em Psicologia está pautada na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e na articulação entre a graduação e a pós-graduação em Psicologia, numa perspectiva de vinculação da Psicologia com a Saúde Coletiva, com atenção às políticas públicas. Sua concepção educacional está pautada na:

[...] formação integral do profissional, como agente capaz de atuar sobre fenômenos psicológicos em diferentes contextos ou como docente na área da psicologia. Com base nessa concepção, busca-se uma sintonia com uma formação global e crítica para os envolvidos no processo de formação, tendo como objetivos precípuos capacitá-los para o exercício da cidadania, promoção do bem-estar e transformação de realidades que comprometam a dignidade e convivência social (UFSC, 2018, p. 15).

¹⁶ Início da nota de rodapé: Informações obtidas no site do CFH: <http://portalcfh.ufsc.br/apresentacao/> Fim da nota de rodapé

¹⁷ Início da nota de rodapé: Informação obtida em: <https://noticias.ufsc.br/2022/11/medicina-e-psicologia-sao-os-cursos-mais-concorridos-veja-a-relacao-candidatovaga-do-vestibular-ufscifsc-2023/> Fim da nota de rodapé.

¹⁸ Início da nota de rodapé: Informações obtidas no site do Departamento de Psicologia: http://psicologia.ufsc.br/?page_id=193 Fim da nota de rodapé.

¹⁹ Início da nota de rodapé: Informações obtidas no documento: Projeto Pedagógico de Curso (2018). Fim da nota de rodapé.

O curso de Psicologia da UFSC prevê a formação de profissionais generalistas, com base no respeito à diversidade teórico-metodológica da Psicologia e na interdisciplinaridade, visando o desenvolvimento de habilidades e competências fundamentais ao exercício da profissão, conforme estabelecido nas DCNs. Além disso, busca a integração entre a formação de psicólogas e a habilitação em licenciatura por meio da inclusão de disciplinas e discussões inseridas desde o Núcleo Comum do currículo e tem como objetivo geral: “Formar psicólogos e professores de psicologia capazes de atuar direta e indiretamente sobre fenômenos psicológicos em diferentes contextos” (UFSC, 2018, p. 18); seus objetivos específicos são:

- formar profissionais capazes de atender demandas sociais com base em intervenções embasadas cientificamente em diferentes contextos tais como educação, trabalho, saúde, comunidade e meio ambiente;
- formar profissionais capazes de planejar, desenvolver e avaliar intervenções psicológicas consistentes, com base em fundamentos teóricos e metodológicos científicos;
- formar psicólogos capazes de atuar junto aos programas que efetivam as políticas públicas em vigor no país;
- formar psicólogos capazes de produzir e divulgar conhecimentos científicos que permitam o aprimoramento da ciência e das práticas profissionais;
- formar psicólogos aptos a atuar na formulação e exercício de práticas de ensino e capacitação em diferentes contextos;
- formar professores de psicologia aptos a ensinar de forma crítica os conhecimentos científicos da área (UFSC, 2018, p.18).

Com relação à estrutura curricular, a habilitação Formação de Psicólogo é composta por dez semestres e a Licenciatura por doze, sendo que a duração mínima para a integralização curricular é de sete semestres e a máxima de catorze, tendo seu funcionamento no período diurno. A carga horária total para a Formação de Psicólogos é de 4.896 horas/aula (4.080 horas/relógio) e a da Licenciatura em Psicologia é de 4.410 horas/aula (3.900 horas/relógio).

O currículo está organizado da seguinte forma: um *Núcleo Comum*, que vai da primeira à sexta fase, e é o mesmo, tanto para a Formação de Psicólogos, quanto para a Licenciatura; um *Núcleo Profissionalizante Formação de Psicólogos*, que vai da sétima à décima fases, composto pelas ênfases curriculares e suas disciplinas de base; e um *Núcleo Profissionalizante Licenciatura em Psicologia*, que compreende as disciplinas específicas para a formação docente, a partir da sétima fase (Grade curricular no Anexo I). A seguir, nos deteremos a apresentar, especificamente, a organização curricular da habilitação Formação de Psicólogos.

Núcleo Comum e seus respectivos eixos estruturantes – é composto por disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares e estágios básicos e está organizado em seis eixos estruturantes, assim denominados: “Fundamentos epistemológicos e históricos da Psicologia e estado atual da profissão”; “Interfaces com áreas de conhecimentos afins”; “Fundamentos

teórico-metodológicos da Psicologia”; “Investigação científica, avaliação psicológica e comunicação científica”; “Fundamentos científicos do estudo de fenômenos psicológicos em ciclos vitais”; “Práticas profissionais” (UFSC, 2018).

Núcleo Profissionalizante e ênfases curriculares - é composto por disciplinas obrigatórias, disciplinas complementares e estágios obrigatórios distribuídos entre a sétima e a décima fase do curso de graduação, visando abranger tanto as necessidades sociais regionais e locais, quanto a produção histórica do Departamento de Psicologia da UFSC. De acordo com o estabelecido no PPC (UFSC, 2018, p.38):

Tais ênfases, portanto, consistem em espaços de formação profissional do psicólogo traduzidas em oportunidades de atuação, em que se possa viabilizar a flexibilidade e a inovação curricular pretendida no texto das Diretrizes Curriculares, levando-se em conta demandas sociais e/ou potenciais e também as possibilidades institucionais de efetivamente realizá-las ou promovê-las.

Assim, o curso conta com quatro ênfases curriculares: Ênfase A - Saúde e Processos Clínicos; Ênfase B - Trabalho, Organizações e Gestão; Ênfase C - Psicologia Escolar/Educacional; Ênfase D - Processos Comunitários e Ações Coletivas.

A/O estudante deve cursar, necessariamente, duas das quatro ênfases, a sua escolha; cada uma delas tem a duração de um ano, dividido em dois semestres letivos (identificados pelos números I e II). Assim, a primeira ênfase é oferecida nos sétimo e oitavo semestres da graduação e, a segunda, no nono e décimo semestres, não sendo permitido cursar as duas ênfases ao mesmo tempo.

Cada ênfase é composta: por duas disciplinas denominadas “Fundamentação de Ênfase I e II”, obrigatórias àquela/e estudante que a realiza e optativas para as/os demais; pelos “Estágios Profissionalizantes I e II”, que compreendem as “[...] atividades supervisionadas de intervenção psicológica, visando o desenvolvimento das competências específicas da ênfase (UFSC, 2018, p. 39)”; e por mais duas disciplinas, oferecidas no último semestre de realização de cada estágio, chamadas “Seminários Integrados I e II”, obrigatórias para todas/os as/os estudantes que estão cursando cada uma das quatro ênfases, com o objetivo de integrar as discussões que compõem a prática profissional, intentando uma formação generalista.

Dada a importância para o presente projeto de pesquisa, a seguir reproduziremos, de forma literal, as informações presentes no PPC acerca da “Ênfase C – Psicologia Escolar/Educacional”:

Trata-se da ênfase que contemplará os processos que remetem às práticas de ensino aprendizagem, queixas escolares e ao contexto e cotidiano nas instituições escolares e educacionais. Nesse âmbito, espera-se desenvolver nos alunos competências e habilidades para intervir direta e indiretamente em processos educacionais e sua diversidade institucional.

Disciplinas específicas da ênfase:

- a) Disciplina de Fundamentação I: Intervenção do psicólogo em contextos educacionais (4 créd).
- b) Disciplina de Fundamentação II: Intervenção do psicólogo e processos educacionais (4 créd).
- a) Estágio Profissionalizante I: Realização da intervenção psicológica da ênfase 3– 1º semestre.
- b) Estágio Profissionalizante II: Realização da intervenção psicológica da ênfase 3– 2º semestre (UFSC, 2018, pp. 41-42).

Além das disciplinas específicas da ênfase Psicologia Escolar/Educacional, também são apresentadas as disciplinas comuns às quatro ênfases ofertadas pelo curso:

- a) Seminários Integrados I e II: Reflexão e síntese de integração entre os eixos de estágio e temas transversos.
- b) Psicologia institucional: compreensão dos processos institucionais e suas decorrências para a atuação do psicólogo.
- c) Intervenções em urgências psicológicas: atuação profissional em contextos e situações de crise.
- d) Gênero, corpos e sexualidades: transversalização da categoria gênero no contexto profissional. (UFSC, 2018, p. 42)

O Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia da UFSC contempla, ainda, um item específico para a descrição dos estágios. Os mesmos são divididos em estágios obrigatórios, cuja carga horária é exigida para a integralização curricular e estágios não obrigatórios, entendidos como atividades supervisionadas opcionais e complementares, conforme o estabelecido na “Lei de Estágio”, Lei 11.788 (Brasil, 2008). Dentre os estágios obrigatórios se encontram os estágios básicos, que compõem o Núcleo Comum e são apresentados no currículo do primeiro ao sexto semestre na forma de disciplinas que recebem o nome de “Prática e Pesquisa Orientada” (PPOs – de I a VI), e os estágios profissionalizantes, vinculados às ênfases curriculares já apresentadas (UFSC, 2018).

No que diz respeito à formação em Psicologia Escolar, além da ênfase de mesmo nome, o currículo contempla uma disciplina, de caráter obrigatório, denominada Psicologia e Processos Educacionais, oferecida no sexto semestre da graduação, com carga horária de 72 horas/aula e quatro créditos, com parte da carga horária destinada a Prática como Componente Curricular (PCC). Segundo consta na ementa da disciplina, os conteúdos abordados são: História da Psicologia Escolar e Educacional, Formação do Psicólogo Escolar, Evasão e Fracasso escolar, Políticas Públicas de Educação e Atuação do Psicólogo, Problemáticas

Educacionais e Cotidiano da/na Escola, As Relações Interpessoais em Contextos de Ensinar e Aprender, Algumas Temáticas Características do Universo Educacional e Atuação do Psicólogo: Diferentes Focos e Possibilidades; e sua bibliografia básica apresenta como autoras/res de referência estudiosas/os identificados numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar. O conteúdo abordado pela disciplina contempla discussões importantes para o trabalho em contextos educacionais; no entanto, a carga horária me parece reduzida para dar conta de discutir tais questões em profundidade.

Com relação a discussão sobre os processos de aprendizagem, no Núcleo Comum é ofertada uma disciplina chamada “Desenvolvimento Humano e Aprendizagem”, no segundo semestre do curso, com carga horária de 72 horas/aula e quatro créditos, também com parte da carga horária destinada a PCC, cujo conteúdo versa sobre o desenvolvimento psicológico em diferentes abordagens e busca estabelecer relações entre o desenvolvimento e a aprendizagem. No entanto, nas bibliografias básicas prevalecem materiais sobre o desenvolvimento humano ao longo do ciclo vital. Outras duas disciplinas se seguem a essa, no terceiro e quarto semestres da graduação, respectivamente, sendo elas: “Processos Psicológicos na Infância” e “Processos Psicológicos na Adolescência e Juventude”, ambas com 54 horas/aula, três créditos e PCC. As duas primeiras disciplinas mencionadas costumam apresentar a escola como um dos espaços possíveis para as/os estudantes realizarem observações naturalistas sobre o desenvolvimento de crianças, e é comum o Colégio de Aplicação ser procurado pelas/os graduandas/os para tal fim. Em nossa experiência de recebê-las/os no CA, encontramos estudantes orientadas/os a observar aspectos do comportamento infantil, desconsiderando o contexto escolar como promotor de desenvolvimento e produtor dos comportamentos observados; algumas/uns participantes desta pesquisa corroboram esta informação ao contarem sobre tais disciplinas e seu distanciamento da realidade escolar. Neste grupo de disciplinas mencionadas, o único contraponto se dá pela disciplina “Processos Psicológicos na Adolescência e Juventude” que, em sua ementa e bibliografia, promove uma discussão crítica da constituição da adolescência e da juventude, em seu caráter social, cultural e histórico.

Além dessas, as disciplinas de PPO também apresentam como possibilidade a realização de atividades na escola, como um dos campos possíveis para o exercício das habilidades previstas como, por exemplo, a realização de observação, entrevista e intervenção junto à comunidade escolar. No entanto, tais disciplinas costumam apresentar a escola apenas como um local de práticas, não considerando a necessidade de estudos acerca da instituição escolar, da educação e dos processos educativos, o que acarreta uma visão reducionista dos

fenômenos observados, que apenas poderá ser complexificada caso a/o estudante curse a ênfase em Psicologia Escolar/Educacional ou a licenciatura, ambas de caráter optativo no currículo.

A disseminação de teorias do desenvolvimento humano que retratam um sujeito universal (homem, branco, do norte global e sem deficiência) se apresenta fortemente na Psicologia e na Educação (Groff, Jesus, Moraes & Rosa, 2021; Stetsenko, 2009; 2017; 2019; Vianna & Stetsenko, 2006) e tem sido responsável por concepções capacitistas acerca das crianças e adolescentes no interior da escola, contribuindo para a intensificação de interpretações medicalizantes para as problemáticas que se apresentam neste contexto (Lopes & Gesser, no prelo; Lopes, Mamann, Gesser & Luz, 2021). Nesse sentido, é urgente a incorporação de perspectivas críticas e interseccionais nas disciplinas de desenvolvimento humano ofertadas nas graduações em Psicologia.

Já as disciplinas específicas da licenciatura, ofertadas a partir do sétimo semestre, contemplam discussões sobre a escola, a educação e os processos de ensino-aprendizagem; no entanto, não são cursadas por todas/os as/os estudantes. As disciplinas obrigatórias da licenciatura são: Organização escolar (72h/a, 4 créditos e PCC), Relações Inter-étnicas (72h/a e 4 créditos), Processos de Ensinar e Aprender (72h/a e 4 créditos), Teorias da Educação (72h/a e 4 créditos), Didática (72h/a e 4 créditos), Educação, Sociedade e Processos de Escolarização (72h/a e 4 créditos); além do Estágio de Docência em Psicologia (ofertado em dois semestres, com carga horária total de 432 horas/aula e 24 créditos). Considerando que as discussões presentes nas disciplinas da licenciatura são fundamentais também aquela/e estudante que, futuramente, pretende atuar na Educação; porém, não são obrigatórias, muitas/os chegam no estágio profissionalizante em Psicologia Escolar sem ter tido acesso a tais discussões. Assim, defendo que se faz necessário ampliar a oferta de disciplinas obrigatórias que abordem as questões educacionais e a atuação de psicólogas na área. Dito isto, não podemos perder de vista que a formação em Psicologia deve ser generalista; portanto, entendemos que diversas disciplinas presentes no Núcleo Comum são fundamentais para formação da psicóloga que atuará na Educação como, por exemplo, aquelas que propõem estudos sobre as relações étnico-raciais, gêneros e sexualidade, deficiência, ética profissional e políticas públicas.

No que diz respeito a presença da Psicologia em território catarinense, após a oferta da graduação pela UFSC, no final da década de 70, outros cursos foram sendo criados, tendo ocorrido uma explosão de cursos ofertados, em sua maioria, por instituições privadas com fins lucrativos, a partir dos anos 2.000. Pesquisa desenvolvida por Daniela Schneider (2009), encontrou um total de 27 cursos de Psicologia em Santa Catarina; já em estudo desenvolvido em 2022, por integrantes do LAPEE, do qual participei, encontramos um total de 58 cursos em

funcionamento em todas as regiões do estado, ofertados por 28 Instituições de Ensino Superior (IES), um aumento de aproximadamente 114%, em 14 anos. Em relação a categoria administrativa das 28 IES, temos: uma pública federal (gratuita), uma pública municipal (paga), 15 privadas sem fins lucrativos e 11 privadas com fins lucrativos (Groff, Lopes, Feitosa & Ribeiro, no prelo). Tais dados estão em consonância com números nacionais sobre a expansão exponencial do Ensino Superior Privado no país, como apontado por Allan Seki (2020).

Diante do aumento de cursos ofertados, cresceu, conseqüentemente, o número de psicólogas formadas e com registro no Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina (CRP-12), passando de 17 psicólogas em 1977, para mais de 15 mil em 2021, segundo dados divulgados no site do Conselho Federal de Psicologia (CFP). Apoliana Groff, Juliana Lopes, Ligia Cavalcante & Isabel Ribeiro (no prelo) fizeram um levantamento sobre o perfil do trabalho destas profissionais em Santa Catarina, a partir de um mapeamento realizado pelo Centro de Referência Técnica em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)²⁰, do CRP-12, no ano de 2017, que apresentou os seguintes dados: 665 psicólogas, que atuavam em 156 municípios do estado responderam ao questionário, destacando-se como áreas de atuação a Psicologia Social, a Psicologia Clínica e a Psicologia da Saúde, prevalecendo como local de atuação o trabalho nos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), no consultório particular e em secretarias municipais diversas. 65 dos/as respondentes deste mapeamento sinalizaram vinculação à área da Psicologia Escolar, atuando, principalmente, em instituições de ensino superior e outras instituições educativas, como escolas particulares e Organizações da Sociedade Civil (OSC) (Groff, Lopes, Cavalcante & Ribeiro, no prelo); as autoras concluem:

Ao relacionarmos este mapeamento com pesquisas nacionais que versam sobre atuação de psicólogos/as no Brasil, vemos que ainda há a prevalência da atuação na área clínica. Contudo, o trabalho junto ao Sistema Único de Assistência Social (SUAS), em especial nos CRAS, passou a ganhar evidência com a consolidação desta política, provocando a inserção de profissionais da psicologia em seus dispositivos. Semelhante realidade pode-se observar em momentos mais recentes, com a ampliação das instituições federais de ensino técnico e superior e, com isso, a demanda pela atuação de psicólogos/as educacionais nos institutos e universidades. Nesta direção, observamos que há uma relação direta entre a implementação de políticas sociais e públicas e a abertura para o trabalho da psicologia em determinadas áreas da profissão (Groff, Lopes, Cavalcante & Ribeiro, no prelo).

Deste modo, podemos esperar um crescimento de profissionais da Psicologia atuando junto às políticas públicas de Educação, a partir da aprovação da Lei 13.935/2019, que dispõe

²⁰ Início da nota de rodapé: Relatório Final: mapeamento de psicólogos/os por área de atuação. Disponível em: https://crpsc.org.br/ckfinder/userfiles/files/RELAT%c3%93RIOFINAL_MAPEAMENTO_2015_ABR_2017.pdf
Fim da nota de rodapé.

sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Em Santa Catarina, esta lei foi implementada na rede estadual de educação, no início de 2022, por meio da contratação, em caráter temporário, por processo seletivo, de 64 psicólogas e 64 assistentes sociais para atuarem nas 36 coordenadorias regionais de educação. Estudos precisarão ser realizados para conhecer o perfil dessas profissionais e como tem se dado a realização do trabalho neste contexto. Por ora, temos notícia, via LAPEE, do caráter precário das condições de trabalho, e da sobrecarga de demandas direcionadas às psicólogas e assistentes sociais que estão na rede de educação.

Tal cenário nos causa grandes preocupações. Além da precarização das condições de contratação e desenvolvimento do trabalho, que nos exigirá um estado de vigilância e luta permanentes, estudos têm apontado que a criação de demanda para a atuação de psicólogas nas políticas públicas não vem, automaticamente, acompanhada de mudanças na formação inicial destas profissionais como, por exemplo, a preparação para o trabalho no Sistema Único de Saúde (SUS) e no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), ainda muito discutida pelas/os estudiosas/os da Psicologia (Carmona & Batista, 2016; Hols & Gomes, 2021; Luz, 2022). Ademais, pesquisas (Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade, 2020) têm alertado para a intensificação de expectativas medicalizantes quando da inserção de profissionais especializadas/os na escola, o que exigirá ainda mais atenção a tais aspectos na graduação em Psicologia.

5.2 PARQUE

O Programa de Atenção e Ressignificação da Queixa Escolar (PARQUE) foi criado em 2012, por um conjunto de professoras/res vinculadas/os à ênfase em Psicologia Escolar e Educacional, do curso de Graduação em Psicologia da UFSC, tendo como motivação principal congregar as ações de estágio em psicologia escolar como campo de produção de conhecimento e de compartilhamento de práticas de professoras/res e psicólogas/os escolares vinculadas/os ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) da UFSC.

O PARQUE se fundamenta numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar e na busca pela construção de concepções e práticas despatologizantes e desmedicalizantes de intervenção no fracasso escolar, bem como a possibilidade de contribuir com a difusão de tais conhecimentos. Isto considerado, foram delineados os seguintes objetivos:

- Integrar ações de ensino, pesquisa e extensão no campo da psicologia

escolar e educacional.

- Desenvolver e aprimorar projetos de pesquisa e atuação profissional na área de Psicologia Escolar e Educacional que sejam articulados com o projeto pedagógico do Curso de Psicologia.
- Articular e estabelecer parceria entre professores vinculados a ênfase Psicologia e Processos Educacionais, ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE) e à Secretaria Municipal de Educação, visando o desenvolvimento de projetos no âmbito da Educação Infantil, Educação Inclusiva, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (Cord, Lopes & Oltramari, 2020, p. 158)²¹.

Após inúmeras tratativas, a parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Florianópolis materializou-se no desenvolvimento de atividades junto as/os estudantes e professoras/res dos núcleos de Educação de Jovens e Adultos. Tais atividades consistiram no debate de questões de interesse desta população, durante a realização de oficinas temáticas com as/os estudantes e em reuniões de planejamento pedagógico com as/os educadoras/res, problematizando aspectos das relações de ensino-aprendizagem no contexto da EJA. Outra atividade desenvolvida foi a mediação de grupo formado pelas/os coordenadoras/res dos núcleos de EJA do município, na modalidade desenvolvida pelo Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), denominada Plantão Institucional²².

A parceria com a Secretaria Municipal de Florianópolis teve duração limitada, pois a mesma não aceitou as exigências estabelecidas pela equipe do PARQUE para o desenvolvimento do trabalho, como a liberação das/os professoras/res responsáveis pelos encaminhamentos de estudantes a participarem de encontros mensais de escuta e estudos com a equipe do PARQUE na UFSC, em seus horários de trabalho; assim como, o pagamento de transporte, para o deslocamento até a universidade, para as/os estudantes encaminhados e seus familiares. Desse modo, considerou-se que a Secretaria não contribuiu para a efetivação do Programa na rede municipal de educação ao não propiciar condições concretas para a sua realização, desconsiderando o papel formativo da universidade no enfrentamento e manejo das

²¹ Início da nota de rodapé: O texto ora apresentado, utiliza-se extensamente de referências a material anterior, escrito por mim, em coautoria com Denise Cord e Leandro Oltramari (no livro, a autoria foi apresentada em ordem alfabética), e publicado como capítulo de livro, sob o título “PARQUE: um programa de estágio na Universidade Federal de Santa Catarina”, por este ter sido escrito com o objetivo de apresentar o PARQUE e algumas reflexões decorrentes da realização do estágio em Psicologia Escolar junto ao programa. A referência completa a obra se encontra na seção **Referências** da tese e recomendamos sua leitura.

²² Início da nota de rodapé: O Plantão Institucional é um trabalho desenvolvido por profissionais do Serviço de Psicologia Escolar do IPUSP e se configura como uma estratégia metodológica que se propõe a mediar junto a equipes de profissionais ou outros grupos (como de pais, por exemplo), conflitos, desafios e a produção de estereótipos que se estabelecem no seu interior, paralisando suas ações. Através desta estratégia os grupos passam a tematizá-los, problematizando-os em busca de soluções institucionais e políticas mais amplas (Lerner et al. 2014). Fim da nota de rodapé.

queixas escolares, tanto para educadoras/res, quanto para estudantes e suas famílias.

Com a interrupção da realização do Programa junto a SME, a equipe do PARQUE, à época, buscou o desenvolvimento de trabalhos junto ao Colégio de Aplicação (CA) da UFSC, o qual contempla a Educação Básica e, por ser integrante da universidade, apresenta uma longa história de parceria com os cursos de graduação, inclusive o de Psicologia. O CA da UFSC foi criado em 1961, como campo de estágio, pesquisa e extensão para os cursos de licenciatura desenvolvidos na universidade²³. Atualmente, oferece turmas de Ensino Fundamental (primeiro ao nono ano) e Médio, compreendendo aproximadamente 1.000 estudantes, 120 professoras/res, 45 técnicas/os administrativas/os em educação e 15 funcionárias/os terceirizadas/os que são responsáveis pela limpeza e segurança da escola. Desde 2021, conta com três psicólogas/os escolares em seu quadro funcional, que compõem a equipe pedagógica do Colégio, cuja atuação é multidisciplinar, incluindo profissionais da orientação educacional, da educação especial, do serviço social, da enfermagem, dentre outras/os.

Após minha contratação como psicóloga educacional (nome oficial do cargo que ocupo na universidade) para atuar no CA, demos início ao desenvolvimento de um trabalho conjunto, tendo como principais objetivos contribuir com a formação de futuras psicólogas por meio da realização do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e colaborar com o acolhimento, a atenção e a ressignificação da queixa escolar no Colégio. Com base nos conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar Crítica, buscamos desenvolver princípios teórico-metodológicos e ético-políticos para a formação de psicólogas escolares, quais sejam:

- A horizontalidade nas relações entre as/os participantes do PARQUE: estagiárias/os, supervisoras/res acadêmicas/os e supervisoras/res locais.
- A construção conjunta entre supervisoras/res locais, acadêmicas/os e estagiárias/os das ações de avaliação e intervenção da queixa escolar, desenvolvida durante os momentos destinados às supervisões do estágio.
- A realização de supervisões coletivas, de frequência semanal, com a participação das/os estagiárias/os e todas/os as/os supervisoras/res de estágio (acadêmicas/os e locais²⁴).
- O respeito aos conhecimentos e práticas desenvolvidos na escola, com atenção às possibilidades e limites institucionais.
- O caráter orgânico, crítico e criativo da relação entre a universidade e a escola. (Cord, Lopes & Oltramari, 2020, pp. 163-164).

A quantidade de participantes (supervisoras/res e estagiárias/os) do PARQUE tem variado ao longo dos anos. Em média, três professoras/res do curso de graduação em Psicologia

²³ Início da nota de rodapé. Informações disponíveis no site do CA: <https://www.ca.ufsc.br/> Fim da nota de rodapé.

²⁴ Ao longo da tese, utilizamos de modo simultâneo, e como sinônimas, as expressões: supervisão local e supervisão de campo.

da UFSC oferecem de uma a duas vagas de estágio por semestre. Tendo por base os princípios de horizontalidade nas relações e de criação coletiva, entendemos que todas/os que participam do PARQUE, e realizam o estágio no Colégio de Aplicação, constituem um mesmo grupo de trabalho. Em alguns semestres, em decorrência desta compreensão, tivemos um grande grupo composto por quatro supervisoras/res acadêmicas/os, duas/dois supervisoras/res locais e até dez estagiárias/os, já tendo passado pelo estágio mais de quarenta estudantes das fases finais do curso de graduação em Psicologia, que atuaram no acolhimento, na atenção e na ressignificação da queixa escolar.

Os estágios profissionalizantes na graduação em Psicologia da UFSC se iniciam na sétima fase do curso, tendo duração anual, mas matrículas semestrais. As/os graduandas/os precisam realizar seus estágios em, no mínimo, duas ênfases curriculares e os mesmos não podem ser realizados concomitantemente. Assim, o grupo de estagiárias/os do PARQUE é composto por estudantes que estão cursando seu primeiro ou segundo estágio profissionalizante, com ingresso duas vezes ao longo do ano letivo, sendo uma em março e outra em agosto, o que acarreta termos, a cada semestre, estudantes que estão iniciando o estágio, enquanto outras/os estão concluindo. Tal diversidade traz para o grupo de estagiárias/os diferentes níveis de contato com a prática, possibilitando arranjos nos quais as/os iniciantes sejam apresentadas/os ao campo por quem dele já faz parte e estudos e discussões realizados sejam retomados.

Uma das características centrais do PARQUE, e que o diferencia da maioria dos estágios acadêmicos, é a presença de diferentes supervisoras/res com suas/eus respectivas/os estagiárias/os, compondo um grande grupo cuja produção é coletiva e não centralizada em uma única figura de supervisão. As supervisões coletivas são formadas pelas/os supervisoras/res acadêmicas/os, que são docentes do curso de Psicologia da UFSC; pelas/os supervisoras/res locais, que são as/os psicólogas/os que atuam no Colégio de Aplicação, e são responsáveis pela inserção da/o estudante no campo de estágio e pelo acompanhamento das atividades práticas da/o mesma/o; e pelas/os estagiárias/os que realizam o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar no CA. No PARQUE, as orientações teóricas e discussões sobre o exercício profissional se dão, em conjunto, pelas/os supervisoras/res acadêmicas/os e locais, durante as supervisões coletivas semanais.

Em 2013, quando do início do estágio no Colégio de Aplicação, as supervisões eram semanais e coletivas, com 1h30 de duração, visando a discussão das experiências vivenciadas pelas/os estagiárias/os e dos sentimentos suscitados durante a prática, a elaboração das atividades a serem desenvolvidas e a avaliação coletiva e processual da experiência. O grupo

de supervisoras/es (acadêmica/os e de campo) do PARQUE, a cada semestre letivo, reavalia junto com as/os estagiárias/os o andamento das atividades de estágio, sua dinâmica, assim como, as supervisões e, de acordo com as avaliações realizadas, mudanças são implantadas na tentativa de qualificar ainda mais os processos educativos. Após o primeiro semestre das supervisões neste formato, as/os estagiárias/os avaliaram que estas não estavam contemplando suas necessidades, em especial, pela falta de tempo para o planejamento das atividades de estágio.

Assim, a partir de 2014, as supervisões foram divididas em duas: o/a supervisor/a acadêmico/a com suas/seus respectivas/os estagiárias/os, com 1h hora de duração semanal; mais as supervisões coletivas, que permaneceram no mesmo formato e duração, passando a contemplar, também, o estudo e a discussão de textos para embasar as atividades desenvolvidas na escola e reflexões acerca da Educação no Brasil e seus aspectos conjunturais - sociais, políticos, econômicos e culturais, determinantes do funcionamento escolar; tal formato de supervisão permanece vigente até hoje. Além dos encontros coletivos semanais, realizados no Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional (LAPEE), as/os estagiárias/os recebem orientação *in loco*, realizada pelas/os psicólogas/os escolares do CA, no cotidiano da instituição.

Em geral, a cada início de semestre, são apresentadas as demandas recebidas pelo Serviço de Psicologia Escolar (SPE) do Colégio de Aplicação e as/os psicólogas/os escolares do CA avaliam junto ao grupo de estágio (supervisoras/res acadêmicas/os e estagiárias/os), quais são consonantes com os objetivos do PARQUE (nesta avaliação são considerados o tipo de demanda, seu nível de complexidade e seu potencial pedagógico). A partir daí, as/os estagiárias/os têm a tarefa inicial de se inserir na dinâmica institucional com o intuito de conhecê-la e compreendê-la para, posteriormente, propor um projeto de intervenção coerente com a realidade analisada. Para tanto, várias são as atividades possíveis, como: observação em sala de aula e outros espaços-tempos significativos da dinâmica escolar; realização de entrevistas reflexivas (Szymanski, 2000) com professoras/res, corpo técnico e familiares das/os estudantes do Colégio; conversas informais com integrantes da comunidade escolar; participação em reuniões pedagógicas e de pais; participação nos conselhos de classe, dentre outras.

As demandas mais comuns recebidas pelo Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação, e acolhidas pelo PARQUE, giram em torno de queixas relativas: às dificuldades presentes nos processos de ensino-aprendizagem, envolvendo expressões da leitura, da escrita e do raciocínio matemático; às questões comportamentais, tais como, desatenção, agitação, conflitos (físicos e verbais), apatia, isolamento; à inclusão educacional de estudantes com

deficiência; à constituição e identidade de grupo; aos preconceitos raciais, de classe, de gênero e de orientação sexual; à sexualidade infantil; à dificuldades de adaptação ao ambiente escolar; além da manifestação, por meio de variada sintomatologia, dos sofrimentos vivenciados pelas/os estudantes e suas famílias, que se manifestam no espaço escolar: crises de ansiedade, quadros depressivos, acessos de raiva, automutilação, ideações suicidas etc., e que na articulação com as exigências acadêmicas e sociais, por vezes, se agravam (Cord, Lopes & Oltramari. 2020).

Existe de forma significativa, no contexto da escola, a busca por explicações e terapêuticas oriundas do campo da Medicina para as problemáticas que se manifestam no processo de escolarização, culpabilizando professoras/res, estudantes e familiares pelo “não aprender”; fazendo com que as/os psicólogas/os escolares sejam procuradas/os para fornecerem orientações sobre transtornos e medicamentos; assim como, atendimento clínico as/aos estudantes. Tais expectativas, no entanto, servem de base para a problematização da lógica medicalizante no interior dos processos de escolarização e como disparadoras de intervenções de caráter coletivo e institucional. Diferentes modalidades de intervenção já foram experimentadas, a partir das demandas e, também, das potencialidades identificadas no interior da escola, como descrevem Denise Cord, Juliana Lopes e Leandro Oltramari (2020, pp. 168-170):

- Triagem dos casos encaminhados ao Serviço de Psicologia Escolar (SPE) do CA para posterior intervenção. A triagem dos casos envolve observações em sala de aula e outros espaços/tempos da escola, entrevistas com os professores e demais integrantes da equipe pedagógica envolvidos na situação avaliada, conversas com o estudante “alvo” da queixa escolar e seus responsáveis. É comum que os encaminhamentos individuais de estudantes se tornem disparadores de uma intervenção coletiva, realizada em sala de aula, conjuntamente com os professores da turma.
- Composição de dupla de trabalho com profissionais da escola como, por exemplo, os próprios psicólogos, orientadoras educacionais, docentes, entre outros. Nesse tipo de arranjo metodológico, os estudantes têm a possibilidade de, muitas vezes, participarem da composição de equipes interdisciplinares de trabalho, vivenciando os desafios oriundos dessas relações e experimentando a realidade de atuação dos psicólogos escolares, que se dá em equipe interdisciplinar.
- Acompanhamento psicopedagógico a estudantes com dificuldades no processo de alfabetização, de caráter individual ou coletivo. Esse se dá, em geral, de duas formas: intervenções mediadas em sala de aula, junto à criança, sua professora e demais estudantes da turma; ou intervenções em grupos de crianças.
- Elaboração e implementação de ações formativas com professores e/ou estagiários de licenciatura, que atuam como auxiliares de turmas que possuem estudantes público-alvo da educação especial, com o objetivo de problematizar as questões presentes no processo de inclusão educacional, a partir de uma perspectiva não capacitista sobre a temática.
- Planejamento coletivo, em conjunto com as docentes da turma, dos planos de aula e das atividades de ensino. Uma das modalidades de intervenção realizada se aproxima da proposta de Curocini e McCulloch (1999) sobre “intervenção mediada” na qual o

psicólogo, ao invés de atuar diretamente no espaço de sala de aula, trabalha em conjunto com o professor que trouxe a queixa, de modo a pensar e criar conjuntamente outros modos de pensar/atuar diante da situação-problema.

- Atuação interdisciplinar junto a um projeto de educação ambiental e gestão de resíduos sólidos desenvolvido pela escola. O projeto intitulado “Lixo Zero” articula professores, técnicos, estudantes e familiares em ações que buscam promover mudanças nos comportamentos e nas formas da destinação e cuidados com os resíduos sólidos na escola.
- Realização de grupos com o objetivo de discutir questões de interesse dos estudantes. Esta intervenção foi realizada tanto em sala de aula, com estudantes que desejavam discutir alguma questão específica de seus interesses, como sexualidade e questões de gênero, por exemplo; quanto no contraturno, sem a presença de profissionais da escola.
- Fortalecimento do grêmio estudantil. Por meio da aproximação dos estagiários de psicologia com o grêmio estudantil do CA, foram desenvolvidas atividades que visavam debater questões relativas à organização política dos estudantes, ao papel do grêmio estudantil e à sua posição na correlação de forças existentes na escola.
- Atenção aos familiares dos estudantes. Essa ação ocorreu sempre que, no processo de compreensão da queixa escolar, identificou-se a necessidade de envolver e aproximar os pais das intervenções realizadas na escola e de ampliar a compreensão do processo de desenvolvimento da criança/adolescente.
- Pesquisas com a comunidade escolar, com o intuito de embasar as ações de intervenção, acerca de temáticas como: inclusão educacional de crianças e adolescentes com deficiência; sintomas de transtornos psicológicos que se manifestam no espaço escolar; relação dos estudantes com a escola; acesso à mídia e uso da internet; Projeto Político Pedagógico e currículo; formas de registro da história escolar dos estudantes, entre outras.

As atividades desenvolvidas pelas/os estagiárias/os serão retomadas e discutidas na seção 6, referente à análise dos relatórios finais do estágio. Em seu texto, Cord, Lopes e Oltramari (2020) desenvolvem algumas considerações a partir da experiência desenvolvida no estágio junto ao PARQUE, que reproduziremos aqui, quase na íntegra, por julgarmos de grande importância para uma melhor contextualização das discussões empreendidas na tese:

[...] é possível perceber mudanças e movimentos, nunca homogêneos e lineares, mas contínuos, nos processos que envolvem o estabelecimento, o encaminhamento e a compreensão da queixa escolar. Com a prática de problematizar coletivamente os encaminhamentos realizados ao Serviço de Psicologia Escolar, bem como a intervenção conjunta com os principais atores envolvidos na queixa escolar, situações que antes eram vistas como um problema individual do estudante e/ou sua família, começam a ser percebidas como elementos de um processo mais amplo e complexo. Pesquisa desenvolvida por integrantes do LAPEE/PARQUE, com o objetivo de conhecer as contribuições do Programa para a ressignificação da queixa escolar, demonstrou que aquelas professoras que tiveram a participação de estagiária/os em suas turmas apresentaram uma compreensão ampliada sobre o fenômeno da queixa escolar, ao identificarem elementos que são de responsabilidade da escola ou exteriores a ela, sem a redução de uma à outra. Com isto puderam planejar e executar estratégias de intervenções que estivessem ao seu alcance, não delegando a terceiros, exclusivamente, a solução do problema, o que leva ao fortalecimento do trabalho docente e a valorização da ação pedagógica (Lopes, Martins & Gesser, no prelo). Além disso, temos percebido uma diminuição do número de encaminhamentos de casos individuais e o surgimento de solicitações para intervenções coletivas nas turmas. Pensamos que isto seja, também, resultado de uma compreensão mais ampliada dos professores sobre a dissolução da queixa como um problema

exclusivamente individual. Mesmo quando identificadas queixas atreladas a um ou a outro estudante, começamos a receber solicitações para uma intervenção com toda a turma. [...] Um bom número de educadores passou a solicitar a colaboração da psicologia no delineamento de estratégias pedagógicas. Ainda assim, mesmo com o frequente trabalho de esclarecimento sobre as atribuições do Serviço de Psicologia Escolar, por vezes, ocorrem tensionamentos em razão de solicitações aos psicólogos para a realização de avaliações diagnósticas e atendimentos individuais, no modelo clínico de atuação, por professores e familiares de estudantes que esperam esse tipo de trabalho na escola; mas, é possível afirmar a ocorrência da diminuição destas solicitações com o tempo de intervenção do Programa.

O PARQUE tem, no decorrer de seus anos de vida, passado por uma série de transformações, muitas delas decorrentes das avaliações dos próprios estagiários, que nos desafiam a pensar e repensar tanto o projeto quanto nossas práticas em seu interior. Um dos aspectos a considerar é que de um momento inicial com muitos estudantes, diminuimos o número de participantes. Isto ocorreu, principalmente, devido a entrada de um número maior de professores vinculados à ênfase em psicologia escolar/educacional, no Departamento de Psicologia, o que possibilitou a abertura de outros campos de estágios, tendo o PARQUE deixado de ser o único projeto agregador voltado à formação de psicólogos escolares, no Curso de Graduação em Psicologia, ofertado por esta ênfase. Frente ao número menor de estagiários, efetivou-se uma mudança na modalidade de inserção destes no contexto escolar e estes passaram a participar do funcionamento geral do Serviço de Psicologia Escolar e de múltiplos espaços de reuniões definidoras das rotinas escolares, deixando de estar na escola apenas nos momentos destinados às ações específicas dos projetos de intervenções propostos via PARQUE.

Esta mudança resultou em uma vivência maior e uma compreensão mais ampla da escola como espaço de tensão e conflito, mas, também, criativo e de possibilidades. Percebemos que esta experiência, por vezes, angustiante, por outras, desafiadora e gratificante, tem ampliado a leitura da escola e possibilitado uma compreensão integradora dos desafios enfrentados por profissionais da psicologia escolar crítica em contextos educacionais formais.

[...] Também temos enfrentado muitos desafios. Um deles é que o PARQUE parece exigir dos estagiários uma proatividade a qual eles não estão acostumados. Devido à postura tomada nas supervisões, onde se tem como premissa dar a oportunidade de escutar primeiro o que os estagiários pensam sobre aquilo que observaram e como estão elaborando suas compreensões das experiências vivenciadas na escola, por vezes, os mediadores²⁵ são cobrados por “*savoir faire*” ou “preciso que vocês nos digam o que fazer”. Assim, alguns estudantes ficam na expectativa de que irão ser “ensinados” a fazer o que eles ainda não “sabem”. Isto, por vezes, causa alguns estranhamentos entre estagiários e equipe de mediadores. Entendemos que tal expectativa dos estudantes é resultado, por um lado, de um histórico escolar pautado na passividade dos mesmos frente à transmissão de conteúdos acadêmicos, resultado de uma “educação bancária” (Freire, 1997); por outro, da forma como o estágio profissionalizante é conceituado já no momento de regulamentação da profissão de psicólogo, cujo decreto-lei (53.464/64²⁶) estabelece a necessidade de um treinamento prático do psicólogo em formação por meio da supervisão de um profissional habilitado, ou seja, aquele que deverá prescrever modos e procedimentos de atuação. Outro desafio, e este não é somente do PARQUE, mas da área da Psicologia Escolar, é um movimento de individualização das compreensões das queixas escolares, voltado para os diagnósticos psiconeurológicos. Um movimento de retorno de explicações reducionistas denunciadas anteriormente por Maria Helena de Souza Patto, como já abordamos anteriormente. Estas perspectivas têm crescido e têm entrado na escola quase como uma explicação definitiva às queixas escolares, em tempos de neoliberalismo (Souza, 2010).

²⁵ Início da nota de rodapé: Nesta publicação, as/os supervisoras/res são chamadas/os de “mediadores”, em referência a noção de que estas/es se constituem como mediadoras/res da práxis desenvolvida no estágio. Fim da nota de rodapé.

²⁶ Início da nota de rodapé: O decreto-lei n. 53.464 regulamenta a lei 4.119 que cria a profissão de psicólogo/a no Brasil. Fim da nota de rodapé.

Desse modo, o trabalho na escola é frequentemente pressionado pelo surgimento de diagnósticos médicos e prescrições terapêuticas, tensionando o campo relacional no interior da instituição e obrigando o posicionamento do Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação, e do PARQUE, como um lugar não somente de formação, mas também de resistência para um exercício profissional crítico e não “medicalizante”, na formação de futuros profissionais da Psicologia de Santa Catarina (Cord, Lopes & Oltramari, 2020, pp. 171-173).

A partir do exposto, é possível perceber que o PARQUE tem se constituído como um programa que possibilita a criação tanto de modalidades de intervenção no interior da escola, quanto de formação em Psicologia Escolar. A pesquisa desenvolvida para esta tese resultou na avaliação dessa experiência; assim, algumas das discussões aqui apresentadas serão retomadas nas próximas seções do texto, destinadas à análise dos resultados de nossa investigação.

6 FAZER E REGISTRAR: relatórios de estágio em Psicologia Escolar

Nesta seção, apresentamos os dados da análise dos relatórios de estágio em psicologia escolar de estudantes que realizaram estágio no PARQUE, de 2013 a 2019. Tal intervalo foi escolhido por abranger todo o período de realização do estágio no Colégio de Aplicação, até o momento de realização da pesquisa.

A investigação dos relatórios de estágio em Psicologia Escolar teve dois objetivos principais: avaliar se a/os estagiária/os que passaram por esse programa foram capazes de integrar diferentes campos teórico-metodológicos de conhecimento, aprendidos ao longo do curso de graduação em Psicologia, em suas propostas de atuação, durante a realização do estágio, e identificar se os pressupostos teórico-metodológicos adotados no estágio no PARQUE subsidiaram a construção de práticas desmedicalizantes na escola. Para além da consecução dos objetivos da pesquisa, a análise dos relatórios nos possibilitou fazer uma caracterização geral do estágio no PARQUE; conhecer as concepções de Psicologia Escolar que embasaram os trabalhos realizados; assim como, as principais temáticas discutidas e atividades desenvolvidas no interior da escola. Por fim, também foi possível identificar os desafios e fragilidades encontradas ao longo do estágio.

Os relatórios de estágio curricular supervisionados são um importante documento que integra a formação em Psicologia. Além de servirem como instrumento de avaliação, tanto das/os estudantes quanto dos processos formativos, também se constituem enquanto um registro histórico destes processos, contribuindo para um maior conhecimento e divulgação das atividades desenvolvidas pelo curso de graduação (Câmara, 2004). Ademais, podem ser instrumentos de qualificação da própria formação em Psicologia quando colocados a serviço não apenas da instrumentalização técnica, mas do desenvolvimento ético-político, por meio da reflexão acerca das posições ocupadas pelas psicólogas nas relações de poder das quais participa (Machado, 2014; Machado & Fonseca, 2019). A seguir, apresentaremos a caracterização da amostra e os tópicos analíticos que criamos a partir da análise dos relatórios.

6.1 Caracterização da amostra

A amostra aqui analisada é composta de 32 relatórios finais de estágio em Psicologia Escolar, de um total de 44 estagiárias/os que passaram pelo PARQUE nesse período. Desse total, 5 relatórios foram realizados em duplas, 1 relatório em trio e os demais (26) foram elaborados individualmente. A obtenção dos documentos analisados se deu por meio de

solicitação junto à Coordenação de Estágios, do Departamento de Psicologia da UFSC. A Coordenação nos disponibilizou os arquivos digitais referentes aos relatórios entregues entre os anos de 2016 a 2019; os relatórios produzidos em anos anteriores não estavam digitalizados e sua consulta presencial não foi possível em razão das medidas sanitárias adotadas na contenção da pandemia de Covid-19. Assim, para a obtenção dos relatórios de 2013 a 2015, acessamos os arquivos digitais do Serviço de Psicologia Escolar (SPE) do Colégio de Aplicação (CA), que recebe cópias dos relatórios finais dos estágios em Psicologia realizados no CA e, também, fizemos uma solicitação direta as/os supervisoras/es acadêmicas/os. Ao final deste processo de busca, 5 relatórios de um total de 37 não foram encontrados. A Tabela 1 apresenta a quantidade de relatórios analisados de acordo com o ano de realização do estágio:

Tabela 1. Quantidade de relatórios analisados para cada ano de realização do estágio, de 2013 a 2019.

| Ano de realização | Quantidade de Relatórios |
|-------------------|--------------------------|
| 2013 | 2 |
| 2014 | 5 |
| 2015 | 5 |
| 2016 | 5 |
| 2017 | 7 |
| 2018 | 5 |
| 2019 | 3 |

Descrição da imagem: A tabela é composta por duas colunas, cujos títulos são: “Ano de realização” e “quantidade de relatórios”. As demais linhas são compostas por: 2013: 2; 2014: 5; 2015: 5; 2016: 5; 2017: 7; 2018: 5; 2019: 3. Fim da descrição.

Por meio dos números apresentados é possível perceber que o ano de 2013 é o que tem o menor número de relatórios analisados, seguido de 2019. O ano de 2013 é o início do estágio no PARQUE no Colégio de Aplicação, e apenas duas estudantes concluíram seu estágio, e, portanto, entregaram seus relatórios finais naquele ano. O ano de 2019 contou com apenas um supervisor local do SPE do CA e, por este motivo, teve a oferta de vagas de estágio reduzida.

É importante lembrar, como dito anteriormente, que o número de relatórios analisados não corresponde ao número de estagiárias/os em cada ano letivo, uma vez que tiveram relatórios elaborados em duplas e até em trio. Além disso, nem todos os relatórios elaborados nos anos de 2014 e 2015 puderam ser encontrados para a análise nesta pesquisa.

Outra contextualização importante se faz necessária para a melhor compreensão da distribuição dos relatórios em cada ano letivo. O estágio profissionalizante em Psicologia Escolar na UFSC tem duração de dois semestres letivos, podendo ser iniciado tanto no primeiro quanto no segundo semestre do ano. Ao final de cada semestre, as/os estagiárias/os devem entregar um relatório para o/a supervisor/a acadêmico/a, como parte dos requisitos necessários à finalização do estágio. O relatório entregue ao final do primeiro semestre de estágio recebe o nome de relatório parcial e o documento entregue ao final do estágio, recebe o nome de relatório final. Apenas os relatórios finais foram analisados nesta pesquisa, e foi considerado como dado para a construção da Tabela 1, o ano que constava no relatório final. Assim, os dois relatórios analisados do ano de 2013, por exemplo, foram elaborados por estudantes que realizaram o estágio ao longo do ano de 2013 (2013.1 2 e 2013.2); já para o ano de 2014, temos relatórios cujas/os autoras/res iniciaram o estágio no segundo semestre letivo de 2013 (2013.2) e o concluíram no primeiro semestre de 2014 (2014.1), e estudantes que realizaram o estágio ao longo de todo o ano de 2014 (2014.1 e 2014.2); o mesmo ocorre a cada ano pesquisado.

No que diz respeito ao gênero das/os autoras/es dos relatórios de estágio, a maioria dos relatórios (73,68%) tem autoria feminina, dado que corrobora pesquisas que vêm sendo realizadas há décadas acerca do perfil da profissional da psicologia. Interessante notar que o percentual de estagiários do sexo masculino (26,32%) é maior do que os dados encontrados em pesquisas nacionais, cujo percentual de psicólogas gira em torno de 90% (Conselho Federal de Psicologia & Ibope, 2004; Souza, Yamamoto & Galafassi, 2014), e mesmo entre estudantes de graduação em Psicologia, pesquisa anterior identificou um percentual de 84,1%, do sexo feminino (Souza, Bastos & Barbosa, 2011). A maior porcentagem de estagiários do sexo masculino no PARQUE, em comparação a média nacional, não representa, necessariamente, um aumento na procura de homens pelo curso de graduação em Psicologia, de modo geral, e pelo curso de Psicologia da UFSC²⁷ ou pelo estágio no PARQUE; outras variáveis podem estar envolvidas neste resultado, de modo que pesquisas precisam ser realizadas e comparadas com os nossos dados para podermos compreender realmente seu significado.

²⁷ Início da nota de rodapé: Não conseguimos obter os dados gerais de caracterização das/os ingressantes na graduação em Psicologia da UFSC, referentes ao recorte temporal adotado em nossa pesquisa. Fim da nota de rodapé.

6.2 Diversidade de modelos dos relatórios

Muitas vezes, os relatórios de estágio são vistos como documentos meramente burocráticos no processo de formação acadêmica ou, ainda, sua importância é considerada apenas enquanto instrumento de avaliação de desempenho das/os estagiárias/os. Assim, o modelo do relatório vai variar de acordo com os objetivos deste instrumento e sua/seu destinatária/o final, como apontamos no início deste capítulo.

O curso de Psicologia da UFSC, até o ano de 2018, não contava com uma normativa específica para os relatórios de estágio. Desse modo, os objetivos e modelos dos relatórios ficavam a cargo das/os próprias/os supervisoras/es de estágio. No PARQUE, os relatórios variavam entre documentos no formato de artigos científicos e outros que seguiam um modelo mais tradicional, de relatório acadêmico, onde constavam os principais fundamentos teóricos do trabalho desenvolvido; assim como, uma descrição das atividades realizadas durante o estágio e os resultados obtidos. No final de 2017, a Coordenação de estágios do curso elaborou um regulamento para os estágios curriculares obrigatórios, indicando as exigências a serem cumpridas por estagiárias/os e supervisoras/es na realização dos estágios; assim como, na elaboração do relatório final do estágio profissionalizante, que deveria conter, a partir do ano letivo de 2018, obrigatoriamente, os seguintes itens: capa, sumário, introdução, fundamentação teórica, metodologia, resultados, discussão, considerações finais, referências, anexos. Caso estagiárias/os e supervisoras/res optem pela realização de artigo científico ao final do estágio (ainda assim está mantida a exigência de entrega de relatório parcial ao final do primeiro semestre de estágio), o mesmo poderá substituir o relatório final e, neste caso, deverá seguir as diretrizes para publicação do periódico escolhido para a submissão (UFSC, 2017).

Os relatórios analisados nesta pesquisa, portanto, compreendem documentos elaborados antes e após a vigência do regulamento de estágios para o curso de Psicologia da UFSC, apresentando grande variação de quantidade de páginas e estilos de escrita, mesmo após 2018. Para se ter uma ideia mais precisa desta variação, o menor relatório analisado contou com 10 páginas, enquanto o mais extenso tinha 39 páginas, sendo que a média geral foi de 17 páginas. Sabemos que o número total de páginas, por si só, não é indicador da qualidade do conteúdo do documento; ainda assim, temos que observar que tamanha diferença de páginas tende a representar, também, diferença no conteúdo abordado. Os relatórios elaborados na forma de artigo científico possuíam em torno de 15 a 20 páginas no total, contemplando as principais sessões indicadas pelos periódicos científicos, quais sejam: introdução, métodos, resultados, discussão e conclusões. Enquanto os demais, até 2017, traziam uma diversidade de

itens e contemplavam, em maior ou menor profundidade, uma fundamentação teórica e uma discussão embasada na literatura científica da área. Vale mencionar também que, no PARQUE, as/os estagiárias/os são incentivadas/os a acrescentar, em seus relatórios, impressões, sentimentos e avaliações pessoais das experiências vivenciadas ao longo do estágio, informações que costumam ser encontradas nos relatórios em formato acadêmico.

A diversidade de modelos e estilos dos relatórios não é uma característica negativa; pelo contrário, é importante que o relatório de estágio contemple aspectos da dinâmica pessoal de quem o elabora, próprios ao processo de autoria, importante aprendizado também perseguido na formação universitária, e, recentemente, debatido nas Ciências Humanas e na Psicologia, na discussão sobre as políticas de escrita e a importância da adoção de uma escrita situada (Moraes & Tsallis, 2016). Porém, entendo que algumas informações são fundamentais e precisam estar presentes nestes documentos como, por exemplo, os nomes das/os supervisoras/es, tanto acadêmica/o, quanto de campo, o local de realização do estágio, o público alvo das intervenções e quais foram as atividades desenvolvidas, informações que nem sempre estavam disponíveis nos textos analisados, principalmente, naqueles em formato de artigos científicos - em razão também da necessidade de sigilo de algumas informações para a publicação.

Desse modo, de acordo com a análise aqui empreendida, e compreendendo o potencial que os relatórios de estágio têm como instrumentos formativos no processo de tornar-se psicóloga, tal como defendido por Adriana Machado e colaboradoras (Machado, 2014; Machado & Fonseca, 2019; Machado, Hahne & Fonseca, 2021), considero que a elaboração de um texto final de estágio na forma de artigo científico com o objetivo de publicação, apesar de atender às crescentes exigências de produção acadêmica, não contempla os objetivos de formação pretendidos pelo estágio no PARQUE. Penso que nos casos em que supervisoras/res e estagiárias/os tenham o desejo de divulgar a experiência de estágio em periódicos científicos, publicações importantes para a produção de conhecimento em Psicologia Escolar, que o mesmo seja feito após a elaboração do relatório final.

Além disso, enquanto supervisora local, entendo que é importante que tenhamos um relatório das atividades desenvolvidas pela/os estagiárias/os no campo, para além dos registros diários ou semanais realizados e arquivados junto ao SPE, como determina a Resolução n.001/2009, do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2009). Assim, defendo que nos casos em que supervisoras/res acadêmicas/os e estagiárias/os optem por realizar o relatório final em formato de artigo científico, que seja entregue à escola uma devolutiva escrita que contemple as principais atividades desenvolvidas e sua análise, na direção do que sustentam Checchia e Souza (2003). O relatório de devolutiva à escola, além de ser um importante instrumento de

registro do trabalho realizado pode servir, também, como mais uma estratégia de intervenção nas problemáticas encaminhadas pela escola e acompanhadas pelas/os estagiárias/os, desde que o mesmo seja discutido com a comunidade escolar.

6.3 Expectativas quanto ao estágio

Na grande maioria das vezes, as/os estagiárias/os têm suas expectativas iniciais frustradas, quando da realização do estágio. Muito da fantasia construída antes da entrada no curso de Psicologia, e ao longo dos primeiros semestres letivos, é colocado em xeque quando confrontado com os desafios da prática. Falta tempo, sobra insegurança, a imprevisibilidade do campo parece engolir qualquer planejamento, como registrado em um dos relatórios analisados:

Quando se inicia um primeiro estágio onde, pela primeira vez no curso, existe a possibilidade de ter o contato com a prática da psicologia, criam-se várias expectativas. Elaboramos uma proposta, esperando que tudo funcionasse e que pudéssemos perceber tudo aquilo que vimos nas aulas teóricas da graduação. Infelizmente, ou felizmente, as coisas não funcionam sempre como o esperado. Nos deparamos com a realidade assim que colocamos os pés no local de estágio, seja qual ele for (R8²⁸, 2015).

Outras pesquisas também apontam para as quebras de expectativas vivenciadas por estagiárias/os de Psicologia quando do seu encontro com a prática, e afirmam que no processo de formação profissional estão presentes tanto elementos de caráter instrumental, quanto aspectos subjetivos da/o estudante que precisam ser compreendidos e trabalhados por meio da reflexão sobre a realidade (Calado, 2014; Câmara, 2004; Pires & Silva, 2012). Ao final do estágio, no entanto, as/os estagiárias/os avaliam positivamente as experiências que tiveram e o quanto puderam aprender com os desafios e enfrentamentos vividos na relação com a escola, como demonstram os trechos dos relatórios finais apresentados abaixo:

Encerro minha participação enquanto estagiário no P.A.R.Q.U.E com algumas desilusões, a primeira diz respeito a minha capacidade de enxergar o ser humano, as crianças, de maneira direta e encantadora, retiram de nós a soberba e prepotência; assim, me vejo hoje um pouco mais com vontade de aprender do que vontade de falar que sei, estas desilusões são momentos de crescimento (R7, 2014).

O projeto de intervenção com os estudantes não deu certo, assim como muitas vezes algumas ações que realizei não tomaram o rumo ou fechamento que esperava, mas não deixei de tentar trabalhar no coletivo, questões que aparecem no Serviço [Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação] como demandas individuais, mas que

²⁸ Início da nota de rodapé: Os excertos de trechos dos relatórios analisados serão apresentados pela letra R, seguida do número que apresenta a ordem do documento no total, mais o ano de sua elaboração. Tal organização das informações foi inspirada no trabalho de Rosa Câmara (2004). Fim da nota de rodapé.

sabemos que podem ser olhadas e trabalhadas de outra forma. Sendo assim, o aprendizado que levo do estágio é de em momentos ser resistência, no sentido de não individualizar as queixas escolares. O que deixo são as minhas ações e postura de procurar fazer ecoar no coletivo questões que são coletivas (R29, 2018).

Os trechos apresentados demonstram que mesmo diante da frustração de não ter se conseguido realizar o planejado, e por meio dela, é possível aprender. A autora do relatório 29 nos conta o quanto buscou fazer frente ao movimento de patologização e individualização da queixa escolar, fortemente presente no cotidiano do Colégio, refletindo sobre como o trabalho da psicóloga escolar pode ser importante na desconstrução dessas perspectivas normalizadoras e medicalizantes, ainda que sejam grandes os desafios para tanto, pois nós psicólogas também compomos as forças que constituem tais perspectivas. Já o autor do relatório 7 discorre sobre uma quebra de expectativa de outra natureza: com muita honestidade, reflete sobre a imagem inicial que possuía das/os estudantes da Educação Básica e de si mesmo enquanto acadêmico de Psicologia, decorrentes, possivelmente, em razão de um preconceito etário, fortemente presente em nossa sociedade, e, também, da ilusão estimulada pela academia de que a profissional da Psicologia é a detentora do conhecimento sobre o ser humano, que foi identificada e desconstruída na relação que estabeleceu com as crianças com quem trabalhou ao longo do estágio. Tais aprendizados não se dão apenas pelo contato direto com a prática; fazem-se necessárias muitas mediações, com o conhecimento e, especialmente, com as/os outras/os que estão envolvidos na experiência do estágio, cujo papel fundamental é atribuído às/aos supervisoras/res (Câmara, 2004; Machado & Fonseca, 2019; Pires & Silva, 2012; Silva Neto, 2014). No próximo item apresentaremos como as supervisões foram registradas nos relatórios finais de estágio.

6.4 Supervisões

Em razão da heterogeneidade no formato dos relatórios analisados, em quase metade dos documentos (44%) não constava o nome do/a supervisor/a acadêmico/a, e 9% apresentaram como supervisor/a acadêmico/a todas/os as/os professoras/es que compunham a equipe do PARQUE no ano da elaboração do relatório final. Em relação a supervisão de campo, apenas seis dos trinta e dois relatórios apresentados (18,75%) indicavam os nomes das/os supervisoras/res responsáveis, o que reforça a necessidade de maior atenção a essas informações na elaboração do relatório final.

O Quadro 1, abaixo, mostra como se deu a distribuição de supervisoras/res por ano de realização do estágio no PARQUE:

Quadro 1. Distribuição de Supervisoras/es por ano de realização do estágio.²⁹

| Semestre Letivo | Supervisores | Semestre Letivo | Supervisores |
|------------------------|--|------------------------|---|
| 2013.1 | Paulo, Débora e Alícia | 2013.2 | Paulo, Débora, Cora, Alícia e Juliana ³⁰ |
| 2014.1 | Paulo, Débora, Cora, Alícia e Juliana | 2014.2 | Paulo, Débora, Cora, Antonio e Juliana |
| 2015.1 | Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana | 2015.2 | Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana |
| 2016.1 | Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana | 2016.2 | Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana |
| 2017.1 | Paulo, Débora, Celina e Juliana | 2017.2 | Paulo, Cora e Juliana |
| 2018.1 | Paulo, Cora, Antonio e Juliana | 2018.2 | Paulo, Cora, Antonio e Juliana |
| 2019.1 | Paulo, Celina e Antonio | 2019.2 | Paulo, Celina e Antonio |

Descrição da imagem: uma tabela com quatro colunas, e oito linhas. Os títulos das colunas são: “semestre letivo”, “supervisores”, “semestre letivo” e “supervisores”, que aparecem na primeira linha; as demais linhas são compostas por: 2013.1: Paulo, Débora e Alícia; 2013.2: Paulo, Débora, Cora, Alícia e Juliana; 2014.1: Paulo, Débora, Cora, Alícia e Juliana; 2014.2: Paulo, Débora, Cora, Antonio e Juliana; 2015.1: Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana; 2015.2: Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana. 2016.1: Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana; 2016.2: Paulo, Débora, Celina, Antonio e Juliana. 2017.1: Paulo, Débora, Celina e Juliana, 2017.2: Paulo, Cora e Juliana. 2018.1: Paulo, Cora, Antonio e Juliana, 2018.2: Paulo, Cora, Antonio e Juliana. 2019.1: Paulo, Celina e Antonio; 2019.2: Paulo, Celina e Antonio. Fim da descrição.

Podemos observar que na maior parte do tempo (cinco anos) três supervisoras/res acadêmicas/os compuseram a equipe, e um supervisor atuou em todos os anos de realização de estágio no PARQUE. Quanto à supervisão de campo, ao menos um/uma psicólogo/a do CA compôs a equipe durante o período pesquisado e, na maior parte do tempo, esta foi composta

²⁹ Início da nota de rodapé: Como nem todos os relatórios analisados apresentavam os nomes das/os supervisoras/res, os dados desta distribuição foram obtidos por meio das informações registradas nos contratos de estágio. Fim da nota de rodapé.

³⁰ Início da nota de rodapé: Com exceção do meu nome, os demais são fictícios e foram atribuídos por mim. Paulo, Débora, Cora e Celina são supervisoras/res acadêmicas/os; Alícia, Antonio e Juliana são supervisoras/res de campo. Fim da nota de rodapé.

por duas/dois supervisoras/res locais, com algumas variações: em 2013, primeiro ano do estágio do PARQUE no CA, a supervisão de campo era realizada, inicialmente, apenas por Alícia, psicóloga do Serviço de Atenção Psicológica (SAPSI), do Departamento de Psicologia da UFSC; após meu ingresso no Colégio, nós duas passamos a compor a equipe de supervisoras/res. No segundo semestre de 2014, tivemos a entrada de Antonio como psicólogo escolar do CA e sua inserção no PARQUE, seguida da saída de Alícia, que se aposentou; por fim, em 2019, eu acompanhei as supervisões coletivas de estágio como pesquisadora, pois estava afastada de meu trabalho no CA para a realização do doutorado.

Estudos têm apontado a importância da supervisão de estágio para a formação em Psicologia; assim como, a influência das/os supervisoras/res na própria decisão de escolha do estágio a ser realizado (Câmara, 2004; Silva Neto, 2014). No PARQUE, no momento de divulgação das vagas de estágio, as/os estudantes são informados sobre quais serão as/os supervisoras/res acadêmicas/os que atuarão naquele ano, como, também, conhecem a existência das supervisões coletivas, das quais todas/os participam. Em 2013, quando do início do estágio no Colégio de Aplicação, as supervisões eram semanais e coletivas, com 1h30 de duração, e tinham por objetivo a discussão das experiências vivenciadas pelas/os estagiárias/os e dos sentimentos suscitados durante a prática, a elaboração das atividades a serem desenvolvidas e a avaliação coletiva e processual da experiência. Dois relatórios registraram o descontentamento das/os estagiárias/os com o modelo de supervisão que vinha sendo realizado:

Não me senti contemplada durante as supervisões de forma a modificar e orientar a minha intervenção e compreendo que saímos do foco e objetivo do programa com os meus atendimentos (R1, 2013).

As supervisões com os professores responsáveis pelo P.A.R.Q.U.E poderiam ocorrer quinzenalmente com todos os estagiários, muitas vezes ficamos nas reuniões sem saber o que as pessoas estavam conversando, os professores tratavam de assuntos associados ao projeto, mas que não se relacionavam ao trabalho dos estagiários, achei interessante a ideia de focar no trabalho das duplas em cada reunião. É importante conseguir uma maneira de relacionar o trabalho das duplas no C.A, isto deve ocorrer no próprio colégio e de maneira prática, percebo que fortaleceria muito o projeto (R7, 2014).

Os trechos dos relatórios apresentados acima destacam o descontentamento de algumas/uns estagiárias/os com a dinâmica da supervisão coletiva, a qual, durante os primeiros semestres do PARQUE, contemplava um grande grupo, com mais de dez pessoas envolvidas, o que tornava difícil discutir em detalhes o planejamento e a realização das atividades de cada dupla de trabalho. Tal configuração também não atendia a recomendação do CFP para a carga

horária das supervisões acadêmicas, ainda que esta tenha sido pensada para grupos formados por apenas um/uma supervisor/a e suas/seus respectivas/os estagiárias/os:

Dada a complexidade dos estágios específicos, nas supervisões grupais, o grupo deve ser composto por no máximo dez estagiárias (os) para um mínimo de quatro horas-aula de supervisão semanal. Indica-se como adequado, entretanto, o número de seis estagiárias (os) por grupo para quatro horas-aula de supervisão semanal. No caso de supervisão individual, recomenda-se o tempo mínimo de meia hora-aula semanal (CFP, CRP-SP & ABEP, 2013, p. 18).

Assim, após a avaliação das/os estudantes acerca da necessidade de mais tempo para a discussão de questões específicas da intervenção de cada estagiária/o ou dupla de trabalho, a partir de 2014, as supervisões foram divididas em duas: o/a supervisor/a acadêmico/a com suas/seus respectivas/os estagiárias/os, com 1h hora de duração semanal; mais as supervisões coletivas, que permaneceram no mesmo formato e duração, como apresentado na seção 5.2. As mudanças realizadas parecem ter atendido as necessidades das/os estudantes, que registraram em seus relatórios a importância atribuída às supervisões coletivas do PARQUE, entendidas como espaço-tempo significativo para o acolhimento de dúvidas e para a articulação teoria-prática. Outra característica destacada é a construção de relações horizontais entre todas/os as/os participantes, horizontalidade que é um dos princípios para a formação de psicólogas no programa (Cord, Lopes & Oltramari, 2020) e que foi valorizada pelas/os estagiárias/os:

Outra repercussão desta experiência diz respeito a construção de uma perspectiva de trabalho coletiva aliada ao desenvolvimento de habilidades de ordem técnica fundamentais para um psicólogo. Isso foi potencializado com a própria forma de organização do estágio, pois as decisões sobre as intervenções realizadas eram feitas de forma conjunta entre estagiários e professores orientadores, junto da psicóloga do C. A., além de discutidas com as professoras das turmas envolvidas. A horizontalidade nas relações nas quais o estágio foi organizado é, portanto, coerente com a sua própria proposta de intervenção e modelo de relação defendido no contexto escolar. (R3, 2014).

Destaco, também, a importância que tiveram as supervisões individuais e de equipe ao longo das atividades. Nos momentos de dúvida, vários profissionais aliados ao PARQUE ofereceram seus conhecimentos e acolheram os estagiários. As contribuições teóricas e discussões também se tornaram itens fundamentais para pensar as intervenções e o relatório (R8, 2015).

Se a importância do trabalho desenvolvido pelas/os supervisoras/res acadêmicas/os é indiscutível, os estudos também apontam para a relevância da supervisão de campo, o que é incomum na Psicologia Escolar, dada a reduzida presença da profissional da Psicologia nas escolas. Segundo Silva Neto (2014), o modelo tradicional de supervisão em nosso país é de supervisores/ras ligados/as à docência universitária e não aos campos de atuação profissional

de psicólogas, o que pode dificultar o desenvolvimento da identidade profissional, pois o/a supervisor/a de campo está junto das/os estagiárias/os no momento de realização da prática, podendo se constituir como um modelo direto de atuação profissional. O autor também aponta que:

As relações do supervisor propriamente dito com as instituições em que os estágios são realizados consistem, basicamente, na visita ou no contato telefônico no início e fim do semestre e, eventualmente, no decorrer do estágio, de acordo com as necessidades apontadas ou pelos estagiários, ou pela própria instituição. Noutros termos, em geral os supervisores participam pouco do processo intenso de atuação no campo de estágio, deixando isso a cargo apenas dos estagiários (Silva Neto, 2014, p. 119).

No PARQUE, como já relatado, o trabalho das/os supervisoras/res acadêmicas/os e de campo se dá de forma articulada, e as supervisões coletivas são planejadas e realizadas em conjunto. No entanto, no primeiro semestre do PARQUE no CA, não havia psicóloga/o no Colégio de Aplicação, o que foi registrado pelas autoras dos dois relatórios do ano de 2013, que relataram sobre as diferenças percebidas no estágio, a partir de meu ingresso no CA, demarcando a relevância de uma psicóloga escolar na equipe do PARQUE. As estagiárias consideraram a supervisão local importante tanto para a organização e facilitação das ações na escola, como apontado anteriormente por Silva Neto (2014), quanto para as discussões e orientações teórico-práticas. Outras/os estudantes também escreveram sobre a importância das/os supervisoras/es locais em seus relatórios, seguem alguns dos registros mencionados:

Durante todo o estágio foi perceptível o avanço evolutivo tanto na sua inserção quanto no esclarecimento do que se buscava. De início, os objetivos do estágio estavam claros; entretanto, a parte interventiva estava nebulosa e com dificuldades de se harmonizar com a teoria prescrita. E esse processo foi importante para perceber os caminhos que se precisa percorrer para a iniciação de um programa em instituições, que mesmo com parcerias e afinidades há dificuldades, um processo que necessita encantamento e posicionamento. Os estudantes que entraram no programa no segundo semestre não tiveram tanto essa vivência, e começaram já a visualizar as intervenções de forma mais organizada, considerando também que a entrada de uma psicóloga no Colégio de Aplicação auxiliou muito nessa harmonização, e organizou e orientou bem o projeto, rumo ao que havia sido planejado (R1, 2013).

No início do segundo semestre do estágio, iniciou suas atividades no Colégio de Aplicação uma psicóloga, que foi integrada ao nosso projeto. Nossas atividades começaram a se transformar, começamos a pensar em novas maneiras de abordar as queixas escolares. Foi decidido que faríamos entrevistas reflexivas, inicialmente com as professoras dos anos iniciais, para que pudéssemos compreender as queixas, e também possibilitar que as próprias professoras refletissem sobre sua atuação, relação com os alunos e as queixas (R2, 2013).

A presença de um orientador local e a observação do desenvolvimento de seu trabalho contribuiu de forma positiva no aspecto de concretizar possibilidades da transição entre conhecimento teórico e prática. As supervisões, especialmente as coletivas, se

mostraram um espaço importante de elaboração sobre as vivências em campo (R32, 2019).

Por fim, gostaria de agradecer a disponibilidade dos supervisores locais por compartilharem de forma tão coerente e transparente suas funções, corroborando com a compreensão do que esteve sempre descrito nos textos que fundamentaram a formação na ênfase em Educacional e Escolar. De fato, são muitas as possibilidades de atuação do/a psicólogo/a escolar, são tantas possibilidades, demandas e solicitações que muitas vezes só se consegue realizar o urgente. Suas preocupações sempre explicitadas com a manutenção de posturas éticas e técnicas coerentes, mesmo diante do acúmulo de demandas, foram exemplo de postura profissional (R31, 2019).

A experiência de acompanhar o trabalho das/os psicólogas/os escolares de perto foi considerada facilitadora da articulação teoria-prática e está diretamente relacionada à forma como o trabalho de supervisão é entendido no PARQUE, onde as/os supervisoras/res (tanto acadêmica/os quanto de campo) são entendidas/os como “mediadores da práxis”, nas palavras de Denise Cord, Juliana Lopes e Leandro Oltramari (2020, p. 165):

No caso compreendemos que os mediadores estão envolvidos na ação e implicados no processo de formação, tanto nas experiências desenvolvidas no interior da escola, mediadas pelos psicólogos escolares, quanto na discussão das elaborações e compreensões dos fenômenos identificados pelos estagiários nos contextos de intervenção, num processo contínuo de aprendizagem conjunta que respeita e valoriza os diferentes tipos de conhecimentos e experiências presentes no grupo.

A complexidade da efetivação de uma supervisão coletiva, que compreende diferentes participantes do processo de ensino-aprendizagem constituinte do estágio profissionalizante, com suas respectivas funções e papéis, não deve ser ignorada. Mesmo diante dos facilitadores de pertencermos à mesma instituição, a UFSC, e da proximidade geográfica entre o Colégio de Aplicação e o Departamento de Psicologia, aspectos relativos à organização e sobrecarga de trabalho das/os supervisoras/res (acadêmicas/os e locais), fizeram com que, em dados momentos, não fosse possível nos reunirmos previamente ao encontro com as/os estudantes, dificultando a condução das reuniões, o que não passou despercebido pelas/os estagiárias/os, como aponta um dos relatórios analisados:

As supervisões coletivas começavam muito espontaneamente. Houve tentativas constantes, principalmente por parte dos supervisores locais, de elaborar uma continuidade entre os encontros, e nem sempre as iniciavam tentando lembrar o encontro anterior. Com o despreparo frequente dos estagiários nos sentidos de não-elaboração ao longo da semana e na falta de postura para chegar apresentando as demandas de pautas, adicionado ao despreparo dos supervisores acadêmicos expresso pelo desconhecimento do que acontecia em campo (não acompanhavam o *Trello*) e nas tentativas constantes de “horizontalizá-las”, a continuidade das supervisões era prejudicada (R. 25, 2018).

O autor do relatório 25 chama a atenção para a necessidade de um preparo prévio para a participação nas supervisões, tanto das/os supervisoras/res, quanto das/os estagiárias/os, o que nem sempre é considerado. O registro das atividades realizadas ao longo da semana; assim como, o estudo de textos de referência para as discussões empreendidas, prepara estagiárias/os e supervisoras/res para o trabalho (de ensino e de aprendizagem) a ser realizado no momento da supervisão. Ademais, cabe à equipe de mediadoras/res um exercício de articulação permanente, o que exige clareza dos princípios que fundamentam nossas ações junto ao grupo de estudantes; assim como, a organização da dinâmica do encontro coletivo. A discussão sobre as características da supervisão no PARQUE será retomada, posteriormente, na discussão das entrevistas. No próximo item discutiremos as concepções de psicologia escolar presentes nos relatórios de estágio e que fundamentaram as atividades desenvolvidas pelas/os estudantes; assim como, as/os principais autoras/es citadas.

6.5 Concepções de Psicologia Escolar

Todos os relatórios analisados foram embasados em uma perspectiva crítica de Psicologia Escolar, sendo coerentes, portanto, com a proposta do PARQUE. As autoras mais citadas foram: Beatriz de Paula Souza, Marilene Proença R. de Souza, Maria Helena S. Patto, Adriana Marcondes Machado, Elenita de R. Tanamachi, Marisa E. M. Meira, Claisy M. Marinho-Araújo e Albertina Mitjans Martínez; estas são referências importantes na psicologia escolar crítica brasileira e também fundamentam boa parte das discussões empreendidas nesta tese. Além das autoras de referência na área da psicologia escolar crítica, outros nomes apareceram nos relatórios, ligados, geralmente, a pesquisadora/res que trabalham as seguintes temáticas: indisciplina, sexualidade, preconceito, educação inclusiva e gênero, foram as mais frequentes, de acordo com a discussão prevalente em cada relatório. Cabe lembrar que os estágios específicos do curso de Psicologia da UFSC são acompanhados por disciplinas teóricas denominadas "Fundamentação de Ênfase", e a maioria das referências utilizadas na elaboração dos relatórios foram indicadas aos estudantes pelas/os professoras/es destas disciplinas³¹.

Ademais, as supervisões coletivas do PARQUE, em geral, contemplam a discussão de material teórico sugerido pelas/os supervisoras/es que, em grande medida, estão alinhados com

³¹ Início da nota de rodapé: Informação obtida por meio da análise às ementas das referidas disciplinas, no Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia (UFSC, 2018). Disponível em: https://psicologia.paginas.ufsc.br/files/2018/10/Projeto-Pedag%C3%B3gico-Psicologia_2018.pdf Fim da nota de rodapé.

as referências bibliográficas das disciplinas de Fundamentação de Ênfase. Importante pontuar, também, que, em sua maioria, são as/os próprias/os professoras/res supervisoras/es do estágio em Psicologia Escolar que lecionam as disciplinas de Fundamentação, o que explica a coincidência entre a bibliografia indicada nas ementas destas disciplinas e as pesquisadoras mais citadas nos relatórios de estágio. Abaixo, apresento recortes de trechos de alguns relatórios analisados que expressam uma concepção crítica de psicologia escolar, coerente com as referências bibliográficas indicadas nestes documentos:

Mesmo que trabalhemos a questão da queixa escolar a partir de uma visão mais ampla, que abarca instituição, família, aluno e outros fatores, o intuito maior acaba por ser o de colaborar no processo da criança enquanto estudante. A queixa escolar é um fenômeno social, não só por ocorrer no coletivo, mas por representar, de certa maneira, um mecanismo que opera na sociedade em um sentido geral, privilegiar determinados modos de ser e estar e excluir outros (R7, 2014).

[...] a atuação do psicólogo escolar pode ir muito além dos atendimentos individuais, contribuindo para a construção de um espaço político de construção de cidadania e democracia (R12, 2015).

Com isso, consolida-se uma psicologia escolar/educacional durante as décadas de 80 e 90 que pensa a educação no Brasil voltada aos interesses dos estudantes e à qualidade de vida dos trabalhadores das instituições escolares que denuncia as condições precárias e alienantes dos modelos tradicionais de ensino e propõe a perspectiva de que é numa nova sociedade que teremos um ser humano emancipado, ou seja, que tenha pleno acesso ao saber historicamente sistematizado da humanidade (R25, 2018).

A perspectiva crítica de Psicologia Escolar, apesar de não ser hegemônica, vem ganhando espaço e importância dentre as produções da área desde o final da década de 1970, e ganha maior expressão, a partir da publicação das teses de Maria Helena de Souza Patto (1984, 1990), quando as/os pesquisadoras/res passaram a demonstrar atenção aos processos macroestruturais, a trabalhar com perspectivas de atuação institucional e a criticar concepções patologizantes e psicologizantes. A atuação de psicólogas na escola, tendo como base uma concepção crítica de psicologia escolar, no entanto, não avança na mesma medida, como os estudos têm apontado. Câmara (2004), em sua pesquisa com relatórios de estágio em Psicologia Escolar, produzidos nas décadas de 1980 e 1990, encontrou uma perspectiva mais tradicional, que se aproximava de uma concepção clínica de trabalho, nas concepções teóricas que embasavam os trabalhos da década de 80, sendo gradativamente substituída por concepções críticas na década seguinte. A autora salienta que apesar do aumento do número de trabalhos desenvolvidos numa perspectiva crítica de Psicologia Escolar, essa, à época, ainda não havia conseguido se instituir como a perspectiva dominante.

Celso Tondin, Daniela Schott e Irme Bonamigo (2014), dez anos depois, em pesquisa realizada sobre a atuação de psicólogas na rede pública de Educação do estado de Santa Catarina, encontraram que, no que diz respeito aos fundamentos teóricos que embasavam as ações desenvolvidas, 43,75% das profissionais pesquisadas fundamentavam seus trabalhos em referenciais teóricos das áreas da Educação e da Psicologia Clínica, enquanto apenas 9,37% utilizavam-se de referências exclusivas da área da Educação. A partir de tais resultados, as/os autoras/res constataram que:

[...] embora haja presença de indícios de discursos e práticas *críticas*, a atuação desses profissionais, mesmo que envolva outros atores da comunidade escolar, ainda é focada nos problemas dos alunos, resultando em uma perspectiva *clínica* com enfoque psicopatologizante” (p. 220, grifos no original).

O mesmo se dá em outras pesquisas realizadas na última década. Nos trabalhos de Souza et al (2014) e Silva Neto (2014), as profissionais consultadas apresentaram um discurso baseado em elementos críticos; porém, parte das atividades que desenvolviam continuava embasada em modelos clínicos de atuação. Por meio destes dados, as/os autoras/res concluíram que o modelo clínico ainda se fazia fortemente presente na base de atuação das psicólogas que trabalhavam no contexto da Educação; contudo, esta não é uma realidade exclusiva do campo educacional, o mesmo acontece na atuação de psicólogas na assistência social, como apontado pela pesquisa de Joseane Luz (2022).

Em estudo recente realizado por Apoliana Groff, Juliana Lopes, Ligia Feitosa e Isabel Ribeiro (2022, no prelo), ao analisarem os Projetos Pedagógicos de Curso e as ementas das disciplinas relativas à área da Psicologia Escolar dos cursos de graduação em Psicologia de Santa Catarina, as autoras identificaram que a maioria dos documentos pesquisados faz menção ao uso de bibliografia coerente com a perspectiva crítica de Psicologia Escolar, o que, ao menos em tese, indica um avanço na divulgação de conhecimentos críticos e inovadores na área; no entanto, ainda é pequena a oferta de ênfases curriculares em Psicologia e Processos Educativos, apontando para uma articulação teoria-prática precária.

Desse modo, cabe destaque o fato de todos os relatórios aqui analisados apresentarem uma concepção crítica de Psicologia Escolar e uma atuação coerente com tal perspectiva (como apresentaremos posteriormente); ainda assim, alguns termos, que são correntes nas escolas, e que denotam perspectivas patologizantes, tal como *bullying*, também foram encontrados numa pequena parcela dos documentos (2 dos 32 relatórios), o que pode indicar a necessidade de um aprofundamento maior junto aos estudantes das discussões que embasam tais fenômenos, e o desafio do desenvolvimento sólido de concepções críticas, quando o contexto, e a própria

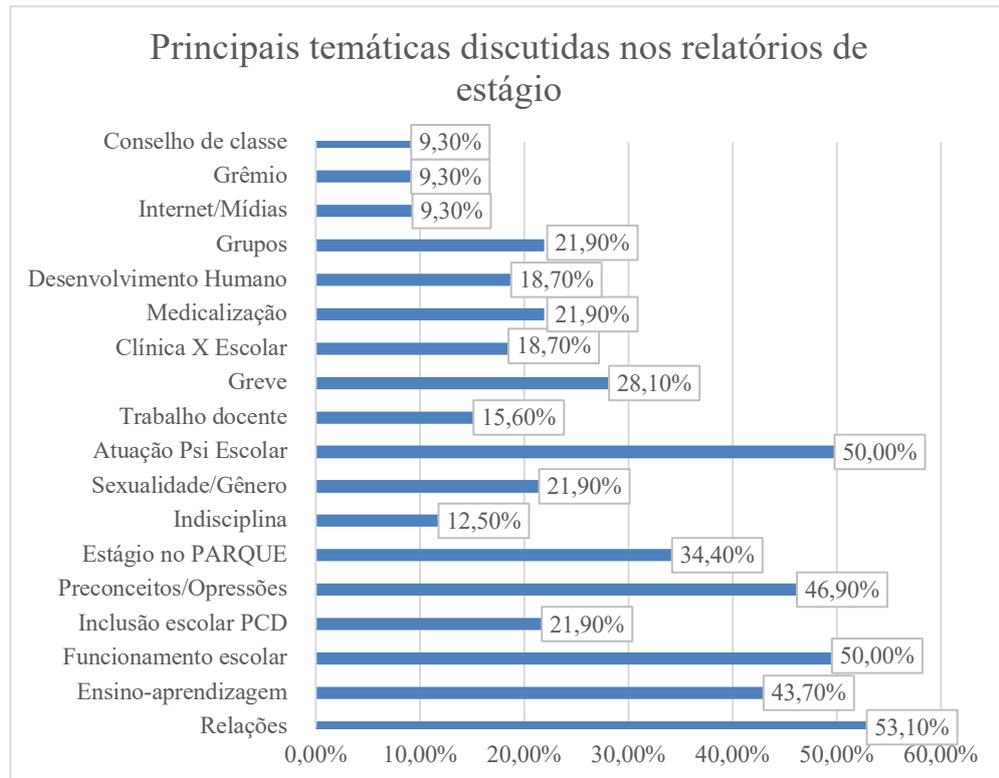
formação acadêmica em Psicologia, está imersa em perspectivas individualizantes e medicalizantes. A esse respeito, Meira (2003) nos chama a atenção para o fato de que apenas por meio de uma consistência teórica e filosófica, e de um sólido posicionamento ético-político é possível a construção de práticas transformadoras na escola.

6.6 Principais temáticas discutidas

Muitas são as temáticas discutidas pelas/os estagiárias/os em seus relatórios, demonstrando a variedade de situações e problemáticas possíveis de se viver dentro da escola. A discussão sobre a queixa escolar está presente em todos os relatórios analisados, sendo coerente com o objetivo principal do PARQUE que é de atenção e ressignificação da queixa escolar. Como dito anteriormente, esta aparece, geralmente, como encaminhamentos de casos individuais de estudantes entendidas/os pela escola como “problema” - de aprendizagem e/ou de comportamento. Nos relatórios de estágio, a queixa escolar recebe uma análise crítica, que revela a multideterminação do fenômeno e problematiza os movimentos de culpabilização das/os estudantes e de suas famílias, levando a uma discussão sobre a medicalização dos processos educativos.

A fim de analisar as temáticas discutidas nos relatórios de estágio, as agrupamos em categorias abrangentes, com o intuito de representar os principais fenômenos abordados pelas/os estagiárias/os. As categorias são: processo de ensino-aprendizagem (aspectos que dizem respeito a concentração, motivação, organização do ensino, currículo, didática, modelos de avaliação); relações no interior da escola (relação professor/a-estudante, relação estudante-estudante, relação estudante-conhecimento, relação família-escola, relação professor/a-psicóloga); funcionamento/dinâmica escolar (características institucionais, estrutura, horários, relações de poder, atravessamentos diversos); inclusão escolar de estudantes com deficiência; preconceitos/opressões (racismo, sexismo, capacitismo, classismo); dinâmica dos grupos escolares; desenvolvimento humano; trabalho docente; indisciplina; sexualidade/gênero; medicalização; estágio no PARQUE (supervisão, expectativas, aprendizados); atuação de psicólogas/os na escola; greve (de servidores e de estudantes), grêmios estudantis, conselhos de classe, internet e mídias.. A seguir, apresentaremos um gráfico que demonstra as frequências das temáticas mais presentes nos relatórios:

Gráfico 1: Principais temáticas discutidas nos relatórios de estágio analisados.



Descrição da imagem: Um gráfico em barras cuja linha vertical indica as principais temáticas discutidas nos relatórios de estágio e a linha horizontal representa a porcentagem com que tais temáticas foram mencionadas. Temática 1: conselho de classe, 9,30%; temática 2: 9,30%; temática 3: Internet/Mídias: 9,30%; temática 4: grupos, 21,90%; temática 5: desenvolvimento humano: 18,70%; temática 6: medicalização, 21,90%; temática 6: clínica *versus* escolar, 18,70%; temática 7: greve, 28,10%; temática 8: trabalho docente, 15,60%; temática 9: atuação de psicólogas/os escolares, 50%; temática 10: Sexualidade gênero: 21,90%; temática 11: indisciplina, 12,50%; temática 12: estágio no PARQUE: 34,40%; temática 13: preconceitos barra opressões: 46,90%; temática 14: inclusão escolar de pessoa com deficiência, 21,90%; temática 15: funcionamento escolar, 50%; temática 16: processo de ensino-aprendizagem, 43,70%; temática 17: relações interpessoais, 53.10%. Fim da descrição.

Como é possível perceber, a temática mais prevalente diz respeito às *Relações no interior da escola* (53.1%), seguida por discussões acerca do *Funcionamento escolar* (50%) e da *Atuação de psicólogas escolares* (50%). *Discussões sobre Preconceitos/Opressões* (46.9%) também tiveram destaque nos relatórios analisados, demonstrando o quanto estas questões estão presentes no interior da escola, atravessando o processo de escolarização e, em grande parte das vezes, determinando seu rumo (Beltrame, Gesser & Souza, 2019; Lopes, Gesser, Ferreira & Luz, 2021; Machado, 2004; Moysés, 2001; Patto, 2015). A seguir, discutiremos cada uma das categorias que apareceram com maior frequência nos relatórios analisados.

Relações no interior da escola. A discussão sobre as relações no interior da escola foi a temática mais prevalente nos relatórios finais de estágio no PARQUE, demonstrando uma

atenção de estagiárias/os e supervisoras/es aos aspectos relacionais e afetivos que compõem o processo de escolarização; assim como, um exercício de olhar/intervir para além do indivíduo na busca pela ressignificação das queixas escolares. As Referências Técnicas para Atuação de psicólogas(os) na Educação Básica também ressaltam a importância de se considerar a dimensão das relações afetivas nos processos educativos, ao trazerem contribuições por meio de um saber específico da Psicologia:

Esse saber fundamenta-se no entendimento da dimensão subjetiva do processo ensino-aprendizagem. Temáticas como: desenvolvimento, relações afetivas, prazeres e sofrimentos, comportamentos, ideias e sentimentos, motivação e interesse, aprendizagem, socialização, significados, sentidos e identificações contribuem para valorizar os sujeitos envolvidos nas relações escolares (CFP, 2019, p. 42).

O cotidiano institucional é tecido nas tramas das relações que ali se desenvolvem, na configuração de forças e jogos de poder; mas, também, de afetos e desejos nos infindáveis movimentos que compõem o funcionamento escolar, que deve ser foco da atenção do trabalho das psicólogas escolares. Pesquisa realizada por Juliana Lopes, Reginaldo Martins e Marivete Gesser (2023, no prelo), junto às professoras que participaram do PARQUE, acerca das contribuições do programa para o enfrentamento da patologização e medicalização dos fenômenos escolares, identificou que a atuação voltada para a compreensão, explicitação e fortalecimento das relações estabelecidas em sala de aula, assim como, a criação de espaços coletivos de escuta e troca dialógica com as professoras sobre os desafios presentes no processo de escolarização, foram fundamentais para o enfrentamento da patologização e medicalização dos fenômenos escolares, demonstrando que o investimento neste modelo de intervenção promove resultados.

Funcionamento escolar. Ainda que na fundamentação teórica dos relatórios não tenha aparecido uma discussão aprofundada sobre as concepções de educação e de escola que embasam os trabalhos realizados, metade dos documentos analisados traziam discussões sobre o funcionamento escolar que, em sua maioria, versavam sobre as relações de poder e os conflitos institucionais; a sensação de urgência que paira sobre os acontecimentos escolares; a rigidez sobre estruturas e procedimentos, tais como: grade horária, estratégias de controle de estudantes e funcionárias/os, e os desafios e dificuldades de lidar com tais características no momento de realização das intervenções propostas pelo estágio.

Marisa Rocha (2000) nos chama a atenção para os aspectos institucionais do funcionamento escolar e sua vocação para a homogeneização, ritualização e cristalização de significados, valores e práticas, a partir da análise da relação escola-sociedade moderna-

capitalismo e processos de subjetivação. Para a autora, a escola é mais uma das organizações sociais responsáveis por preparar o indivíduo para o trabalho produtivo, às custas da heterogeneidade e da capacidade de criação, sendo, por esse motivo, tão difícil lutar contra a inércia, o tédio e a apatia que se instauram em seu cotidiano, o que foi sentido e registrado pelas/os estudantes em seus relatórios.

Como apontado na seção 2 da tese, é fundamental analisarmos os funcionamentos escolares e os processos educativos como fenômenos constituídos no cerne do sistema capitalista e por ele determinados. Nesta direção, Flávia Asbahr (2014b) sustenta a necessidade de analisarmos as relações existentes entre educação e sociedade se quisermos entender as contradições que se apresentam nas, e resultam das, políticas públicas para não incorrerem em práticas reformistas; Ana Karina Checchia e Marilene de Souza (2003) também defendem a importância de nos dedicarmos a conhecer a fundo a realidade educacional para a construção de uma práxis transformadora.

Uma vez que a Psicologia Escolar Crítica se fundamenta, entre outras coisas, na defesa intransigente de uma escola democrática, leiga e promotora do desenvolvimento humano, entendemos como de extrema importância que a atuação de psicólogas escolares esteja referendada por concepções críticas de escola e de educação, que possam possibilitar a compreensão do funcionamento da instituição escolar e fundamentar a proposição de ações capazes de provocar rotinas e dinâmicas cristalizadas.

*Discussões sobre Preconceitos/Opressões*³². Se juntarmos a esta categoria a de *Inclusão escolar de estudantes com deficiência* que, em grande medida, versa sobre as dificuldades da escola em lidar com tais estudantes, principalmente, em decorrência de inúmeras discriminações e preconceitos, teremos uma porcentagem total de 68,8%, tornando-se a mais frequente discussão apresentada nos relatórios de estágio no PARQUE.

A discussão acerca da presença de situações de opressões e a existência de preconceitos no interior das escolas brasileiras não é recente. Maria Helena Patto colocou essa questão em evidência em sua pesquisa, no final da década de 1980, sobre a produção do fracasso escolar, e a relação desta com o preconceito contra crianças das classes populares e suas famílias, explicitando as inúmeras opressões que essas vivenciam no interior da escola, sendo determinante, na maioria das vezes, das situações de evasão e repetência escolar (Patto, 2015).

³² Início da nota de rodapé: Opressão é aqui entendida, tomando como base a definição dada por Patricia Hill Collins: “[...] qualquer situação injusta em que, sistematicamente e por um longo período, um grupo nega a outro grupo o acesso aos recursos da sociedade” (2019, p. 33). Fim da nota de rodapé.

Cerca de 40 anos depois, Juliana Lopes, Marivete Gesser, Simone Ferreira & Joseane Luz (2021) fazem um apanhado de pesquisas nacionais e internacionais acerca da relação entre escola, preconceitos e opressões, e demonstram que esta não é uma realidade apenas do Brasil. As autoras relacionam esta discussão com o conceito de capacitismo, argumentando que este, apesar de dizer respeito à opressão vivida pelas pessoas com deficiência num mundo normativo, também afeta pessoas em outras condições de opressão como, por exemplo, mulheres, negras/os, pessoas lgbtqia+, povos originários e todas/os aquelas/es que não se enquadram nos ideais estabelecidos pela normatividade vigente. Defendem, ainda, que a deficiência é uma experiência interseccional constituinte da subjetividade humana e, por este motivo, deve ser entendida como uma categoria de análise que, na intersecção com outras, tais como classe social, gênero, sexualidade e raça, quando não considerada, pode produzir processos de exclusão na escola, como apontado pelos relatórios analisados.

Na mesma direção, Apoliana Groff, Deane de Jesus, Marta Moraes e Rogério Rosa (2021), assim como, Marivete Gesser (2020), fazem a defesa de que em escolas tomadas pelo racismo, sexismo, capacitismo e outros “ismos”, que visam reduzir a vida humana a categorias fixas, previamente concebidas em ideais cunhados na relação sociedade moderna-capitalismo, a nossa análise precisa ser interseccional. Aqui, estamos advogando por mudanças tanto epistemológicas quanto ético-políticas nos modos de produzir conhecimentos e práticas em Psicologia, de modo geral, e na Psicologia Escolar, especificamente, rumo a garantia de pertencimento à multiplicidade de corpos, saberes e fazeres humanos.

Atuação de psicólogas/os na escola

Os relatórios analisados apresentam temáticas coerentes com uma perspectiva crítica e desmedicalizante em Psicologia Escolar, ao realizarem discussões que contemplam a complexidade do processo de escolarização, destacando aspectos relacionais e institucionais, indo além de explicações individualizantes e psicologizantes.

Meira (2003) sustenta que o estudo das práticas profissionais concretas que estão sendo desenvolvidas por psicólogas junto aos processos educativos e de escolarização são importantes pois, de um lado, permite-nos conhecer as possibilidades e limites históricos para o trabalho em Psicologia Escolar e, por outro, nos auxilia a compreender a formação inicial que tem sido ofertada pelos cursos de graduação em Psicologia. As discussões registradas nos relatórios analisados acerca da atuação de psicólogas na escola vão nesta direção, ao produzirem reflexões acerca das possibilidades e limites desta modalidade de trabalho, sendo que os principais limites percebidos pelas/os estagiárias/os estavam relacionados, por um lado, a características da dinâmica institucional e do funcionamento escolar e, por outro, à lógica medicalizante que

impera no cotidiano da escola, demandando à Psicologia uma atuação voltada para o suposto "indivíduo-problema". Em relação às possibilidades, diversos relatórios registraram a diversidade de atividades possíveis na realização do trabalho da psicóloga na escola, e serão apresentadas a seguir.

6.7 Atividades desenvolvidas pelas/os estagiárias/os na escola

Assim como os relatórios apresentaram uma grande diversidade de temáticas discutidas, também registraram uma variedade significativa de atividades desenvolvidas pelas/os estagiárias/os na escola. A seguir, apresentaremos todas as atividades mencionadas pelas/os estudantes em seus relatórios finais: análise institucional; participação em conselhos de classe, reuniões de série, reuniões com a equipe pedagógica, reuniões de pais/mães/responsáveis e professoras/es; observações participantes em sala de aula e outros espaços-tempo da escola; entrevistas com professoras/es e equipe pedagógica; conversas informais com professoras/es, estudantes, familiares das/os estudantes, diferentes trabalhadoras/es da escola; triagem de casos encaminhados, advindos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, assim como, do Ensino Médio; intervenção coletiva (com estudantes e professoras/es) em sala de aula (Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio); devolutiva às/os professoras/es, estudantes, familiares das/os estudantes e escola no geral; elaboração de projeto de intervenção; dinâmicas de grupo; formação continuada de professoras/es; planejamento e atuação em equipe interdisciplinar; acompanhamento do trabalho das/os psicólogas/os da escola; análise de documentos escolares; trabalho com o grêmio estudantil; grupos abertos com estudantes fora de sala de aula; acolhimento e acompanhamento individual de estudantes no espaço da escola; acompanhamento individual de estudantes no SAPSI³³ (Serviço de Atenção Psicológica); atividades lúdicas com estudantes; intervenções e exposições artísticas; elaboração de materiais como cartazes, folders, vídeos; divulgação do trabalho em redes sociais; uso de mediadores digitais (*tablets*, computadores, redes sociais) com estudantes; elaboração de ficha de encaminhamento de estudantes ao PARQUE; grupo psicopedagógico com estudantes no interior da escola; pesquisa com as crianças; acompanhamento de comissão escolar; participação em curso de formação continuada para trabalhadoras/es da escola sobre sexualidade e gênero; articulações interinstitucionais;

³³ Início da nota de rodapé: O Serviço de Atenção Psicológica é o serviço-escola do Departamento de Psicologia da UFSC. Fim da nota de rodapé.

elaboração de diário de campo, registros das atividades e relatos ampliados; práticas emergentes em psicologia escolar.

A fim de realizar uma análise mais aprofundada dessas informações em razão da importância da discussão acerca das ações desenvolvidas por psicólogas escolares, realizamos primeiro uma apresentação descritiva, com a distribuição dessa gama de atividades em três grandes “modalidades de atuação”: *clínica, institucional e clínica e institucional*³⁴, para podermos dialogar com os resultados de outros estudos sobre a atuação de psicólogas na Educação Básica (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Posteriormente, nos dedicamos a uma análise qualitativa das informações obtidas, nos atendo aos aspectos mais relevantes para a compreensão e proposição de ações profissionais críticas e desmedicalizantes.

Tendo como base os registros realizados nos relatórios finais de estágio, **todas as atividades** desenvolvidas pelas/os estagiárias/os do PARQUE foram consideradas como representantes de uma atuação institucional, coerente, portanto, com a perspectiva crítica de Psicologia Escolar que fundamenta os princípios do programa. Resultado bem acima da média geral dos dados obtidos nos estudos realizados em sete estados brasileiros e organizados por Marilene Souza, Silvia Silva & Kátia Yamamoto (2014), nos quais a distribuição das modalidades de atuação das psicólogas nas escolas foi: clínica (15%), institucional (30%) e clínica e institucional (55%); e é ainda mais dispar se considerarmos os dados referentes apenas ao estado de Santa Catarina, cujos resultados foram: clínica (21,9%), institucional (6,2%), clínica e institucional (71,9%). Santa Catarina foi o estado pesquisado que apresentou o maior percentual de psicólogas que atuavam junto a alunos e famílias numa perspectiva individualizante e patologizante (Tondin, Schott & Bonamigo, 2014).

Sobre a nossa pesquisa, quanto às atividades entendidas como clínicas ou como clínicas e institucionais cabe uma observação. Apesar dos relatórios de estágio no PARQUE apresentarem atividades que, numa análise superficial, poderiam ser interpretadas como clínicas, tais como: elaboração de ficha de encaminhamento individual de estudantes; atendimento individual de estudantes no SAPSI; atendimento individual de estudantes na escola; acolhimento e grupo psicopedagógico, estas foram, por nós pesquisadoras, entendidas como compreendidas no modelo de atuação institucional, pois estas tinham como objetivo o aprimoramento dos processos de escolarização. Deste modo, ainda que algumas das ações

³⁴ Início da nota de rodapé: Tais categorias foram retiradas do estudo realizado em sete estados brasileiros acerca da atuação de psicóloga/os na Educação Básica. A/os autora/res deste trabalho consideraram como modalidade de “atuação clínica”: a avaliação psicológica e o atendimento clínico, e como “atuação institucional”: formação de professores e assessoria às escolas (Souza, Silva & Yamamoto, 2014). Fim da nota de rodapé.

realizadas tenham se concentrado no trabalho com estudantes, estas não aconteceram a partir de uma lógica clínica de intervenção, com a elaboração de psicodiagnóstico seguida de prognóstico e plano de tratamento; ao contrário, tais ações foram realizadas amparadas numa compreensão sobre o contexto escolar, seu funcionamento e as relações estabelecidas no processo de escolarização, sendo acompanhadas de diálogos constantes com as/os professoras/res das/os estudantes encaminhadas/os, seguidas de intervenções em sala de aula; coerentes, portanto, com o que indica o documento de Referências Técnicas para Atuação de Psicólogas(os) na Educação Básica (CFP, 2019).

Neste sentido, acreditamos ser importante saber diferenciar um trabalho amparado numa lógica clínica-médica, de intervenções baseadas numa compreensão crítica e institucional, ainda que, à primeira vista, a atividade possa parecer a mesma como, por exemplo, acolhimento, escuta, entrevista (uma vez que estas são ferramentas básicas do fazer em Psicologia), os fundamentos filosóficos e epistemológicos com os quais as realizamos, a finalidade e a dimensão ético-política da atuação é que vão fazer a diferença na condução e nos resultados do trabalho. No PARQUE, encontramos atividades de atenção e ressignificação das queixas escolares focadas no acolhimento e acompanhamento individual de estudantes; porém, essas se dão em menor número, e é comum que “[...] os encaminhamentos individuais de estudantes se tornem disparadores de uma intervenção coletiva, realizada em sala de aula, conjuntamente com os professores da turma” (Cord, Lopes & Oltramari, 2020, p. 168).

A partir dos relatórios analisados, pode-se concluir que o estágio investigado possibilita, também, a experimentação de uma série de ações de caráter coletivo e interdisciplinar como, por exemplo, a atuação conjunta com professoras/es em sala de aula, a composição de duplas de trabalho com as/os psicólogas/os do Colégio de Aplicação ou com as/os orientadoras/es educacionais, demarcando a realidade de trabalho em equipe multiprofissional das psicólogas dentro das escolas, outro elemento enfatizado pelas Referências Técnicas (CFP, 2019). Vale destaque, também, que o estágio no PARQUE possibilita às/aos estudantes o contato com práticas emergentes, pouco comuns no cotidiano do trabalho de psicólogas escolares que, em grande medida, advém da articulação do desejo demonstrado pelas/os estagiárias/os e dos trabalhos em desenvolvimento pelas/os psicólogas/os escolares do CA como, por exemplo, a atuação junto ao grêmio estudantil do Colégio que, como destacado por Flávia Asbahr (2022), é um movimento importante na direção de uma gestão mais participativa e democrática nas escolas. Outro exemplo, foi o trabalho realizado com crianças do segundo ano do Ensino Fundamental sobre a temática da internet e mídias, na relação com a escola e os fenômenos educativos. Raquel Miguel (2021) discorre sobre a

importância de uma educação para as mídias, conhecida como *práticas em mídia-educação* que: “[...] dizem respeito a uma educação que vise a leitura crítica das produções midiáticas, assim como a produção e divulgação de produtos midiáticos de forma crítica e consciente” (p. 112), e defende a importância da Psicologia Escolar Crítica dialogar com as práticas em mídia-educação, visto que, em nossos dias, as mídias ocupam um importante lugar nos processos de constituição da subjetividade, e atravessam de forma significativa os espaços-tempos escolares.

Outra prática emergente citada nos relatórios foi um trabalho realizado em parceria com uma professora de Educação Física e suas/eus estagiárias/os, com estudantes do nono ano do Ensino Fundamental sobre corporalidade, no qual foram abordados temas como: imagem corporal, machismo e o corpo na escola. Por fim, temos o trabalho realizado junto ao projeto “CA Lixo Zero”, uma parceria interdisciplinar envolvendo diferentes áreas do conhecimento, tais como: Psicologia, Engenharia Sanitária e Ambiental, Biologia, Matemática, Geografia, Português etc., com o objetivo de fazer a gestão dos resíduos sólidos da escola, concomitantemente, ao trabalho de educação ambiental com toda a comunidade escolar³⁵. Tais trabalhos demonstram a potência da realização de ações coletivas e interdisciplinares e a importância de a Psicologia Escolar estar atenta aos fenômenos culturais e sociais que constituem os processos educativos e de desenvolvimento humano para ampliar o alcance de sua atuação.

6.8 Perspectivas Desmedicalizantes

A partir do que foi exposto até aqui, entendemos que as/os estagiárias/os do PARQUE foram capazes de desenvolver práticas de enfrentamento aos processos de medicalização, durante a realização do estágio na escola, pois estas dizem respeito a ações que consideram uma perspectiva crítica de atuação, analisando os fenômenos educativos a partir da complexidade e da multiplicidade que os constitui, intervindo junto ao processo de escolarização como um todo. As/os estudantes, em suas considerações gerais sobre o estágio e o trabalho desenvolvido, demonstraram ter se apropriado de perspectivas desmedicalizantes dos fenômenos escolares e compreendido a responsabilidade da atuação das psicólogas nas escolas, como podemos ver nos trechos dos relatórios apresentados abaixo:

³⁵ Início da nota de rodapé: Cord, Lopes e Oltramari (2020) fazem uma descrição comentada das principais atividades desenvolvidas pela/os estagiárias/os do PARQUE ao longo dos anos. Sugerimos a leitura para uma melhor compreensão da totalidade das ações. Fim da nota de rodapé.

É nesse sentido que o PARQUE pretende atuar, ao propiciar um momento de escuta e atenção das queixas escolares, para posteriormente intervir de modo a ressignificá-las, destacando o caráter contextual e relacional dos fenômenos que ocorrem na escola e implicando os seus atores como parte deste processo, bem como destacando as suas possibilidades de mudança. (R3, 2014).

O trabalho realizado, por ter fomentado que a professora regente se tornasse protagonista na construção de relações mais potencializadoras com os estudantes e entre eles, teve resultados muito profícuos. (R9, 2015).

A queixa escolar relaciona-se a inúmeros fatores, e é preciso estar atento aos seus atravessamentos étnico-raciais e sociais. Ademais, pôde-se perceber ao longo do estágio a complexidade deste fenômeno, o qual envolve relações família/escola, professor/aluno e aluno/aluno, cada qual imbuída de suas crenças, estigmas e dificuldades (R11, 2015).

[...] é importante que o psicólogo escolar trabalhe juntamente com os professores, coordenadores pedagógicos, diretores e outros funcionários, com a intenção de encontrar soluções de maneira coletiva para as práticas que produzem o fracasso, onde o saber de um complementa o do outro [...] (R19, 2017).

[...] levo comigo o aumento das responsabilidades profissionais em buscar e elaborar formas de intervenção que possibilitem a reconexão entre quem ensina, quem aprende e o objeto mediador desta relação, que é o conhecimento produzido pela humanidade. (R31, 2019).

Quando falamos sobre “perspectivas desmedicalizantes” estamos nos referindo a uma compreensão histórico-cultural sobre os acontecimentos da vida e aqui, especificamente, sobre o que é vivenciado na escola. Uma lógica medicalizante captura tais acontecimentos, encerrando-os no interior de um discurso médico, detentor de um saber-poder dominante sobre nossa vivência cotidiana. Capturados por esta lógica, aquilo que é considerado como inadequado ou indesejável, torna-se passível da atribuição de um diagnóstico médico, em geral, psiquiátrico, que leva, por sua vez, a um tratamento terapêutico/medicamentoso. Os trechos dos relatórios acima destacados apontam para perspectivas desmedicalizantes, pois compreendem o que acontece na escola dentro da trama institucional e relacional que a constitui, rompendo com a noção patologizante e culpabilizante que coloca o indivíduo, estudante e/ou professor/a, no centro do problema. Os relatórios analisados demonstram que as/os estagiárias/os se apropriaram de uma concepção crítica de Psicologia Escolar cuja atuação se volta para os processos: de ensino-aprendizagem, de escolarização, e para as relações: professor/a-estudante, estudante-conhecimento, família-escola, psicóloga-comunidade escolar, na busca por soluções conjuntas para aquilo que é anunciado como problema, como fracasso.

7 REVISITANDO A FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: relatos de egressas/os do PARQUE

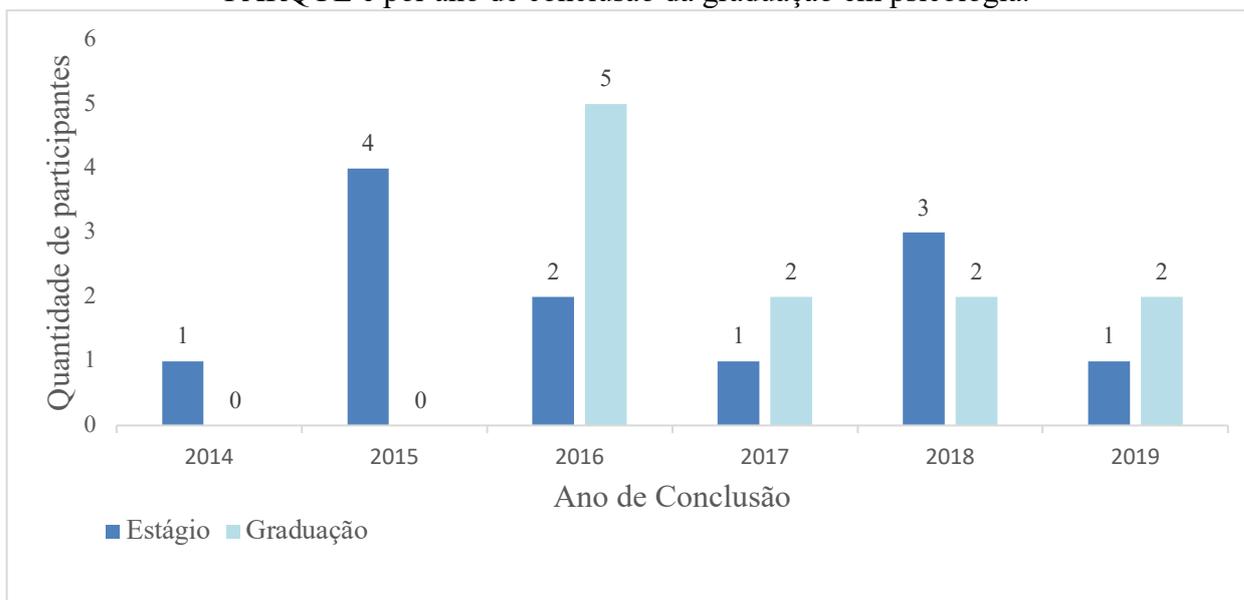
Nesta seção, apresentamos os dados da análise das entrevistas com egressas/os do PARQUE, que realizaram seus estágios no período compreendido entre os anos de 2014 e 2019. Para a composição da amostra, definimos como critério o período temporal de 2013 a 2019; no entanto, não conseguimos nenhum/a participante que tenha feito o estágio no PARQUE em seu primeiro ano no Colégio de Aplicação, em 2013. Foram convidados para participar da pesquisa, ao todo, 28 egressas/os do estágio; os convites foram enviados aleatoriamente, o único critério de escolha foi uma distribuição quantitativa equitativa da quantidade de ex-estagiárias/os para cada ano de estágio realizado, considerando, também, o gênero das/os envolvidas/os. Os convites foram interrompidos quando identificamos, na realização das entrevistas, a saturação das informações obtidas; ao final deste processo, realizamos entrevistas com 12 egressas/os do estágio profissionalizante no PARQUE, como explicado na descrição da metodologia da pesquisa (seção 4).

A realização das entrevistas teve como principal objetivo apreender os indícios dos sentidos e das significações das/os egressas/os acerca do estágio no PARQUE e suas contribuições para a formação de psicólogas. As informações obtidas foram analisadas, interpretadas e agrupadas em seis categorias de análise, a saber: formação em psicologia; psicologia escolar; medicalização; estágio no PARQUE; de graduanda/o à psicóloga/o; principais aprendizados adquiridos no PARQUE para a atuação em psicologia; rememorar e avaliar: avaliação do estágio no PARQUE e seus significados. A seguir, apresentaremos a caracterização das/os participantes da pesquisa.

7.1 Caracterização das/os participantes da pesquisa

Na caracterização das/os participantes, em decorrência do tamanho da amostra frente ao universo pesquisado, optamos por apresentar dados gerais ao invés de uma descrição individual de cada entrevistada/o. Tal escolha adveio do cuidado com a não identificação das/os mesmas/os mediante o cruzamento de informações como gênero, raça, ano de realização do estágio e ano de conclusão da graduação em Psicologia. Ademais, considerando os objetivos da pesquisa, entendemos que tal omissão não prejudicou a compreensão de seus resultados. O gráfico abaixo representa a distribuição das/os participantes da pesquisa, de acordo com o ano de conclusão do estágio no PARQUE e o ano de conclusão da graduação em Psicologia

Gráfico 2: distribuição das/os participantes da pesquisa por ano de conclusão do estágio no PARQUE e por ano de conclusão da graduação em psicologia.



Descrição da imagem: um gráfico em barras cuja linha vertical indica a quantidade de participantes e a linha horizontal indica os anos. Uma legenda que indica que as barras azuis representam a categoria estágio, e as barras azuis claras representam a categoria graduação. No ano de 2014, uma barra azul indicando que 1 participante concluiu seu estágio naquele ano. Em 2015, uma barra azul indicando que 4 participantes concluíram seu estágio naquele ano. Em 2016, duas barras, uma azul indicando 2 que participantes concluíram seus estágios naquele ano, e a barra azul clara indicando que 5 participantes concluíram a graduação em 2016. Em 2017, duas barras, uma azul indicando que 1 participante concluiu seu estágio naquele ano, e uma barra azul clara indicando que 2 participantes concluíram a graduação em 2017. Em 2018, duas barras, uma azul indicando que 3 participantes concluíram seus estágios naquele ano e uma barra azul clara indicando que 2 participantes concluíram a graduação em 2018. Em 2019, duas barras, uma azul indicando que 1 participante concluiu o estágio naquele ano, e uma barra azul clara indicando que 2 participantes concluíram a graduação em 2019. Fim da descrição.

Como é possível perceber, a maior parte das/os participantes da pesquisa (33,33%) concluiu seus estágios no ano de 2015 e finalizou a graduação em Psicologia em 2016 (41,66%), estando formados, portanto, há 4 anos quando da realização da entrevista. Apenas uma entrevistada não havia concluído a graduação no momento da participação na pesquisa, encontrando-se ao final de seu último semestre letivo.

No que diz respeito ao gênero, todas/os as/os entrevistadas/os se declararam cisgênero, sendo que 75% do sexo feminino e 25% do sexo masculino, porcentagem que se assemelha à de autoria dos relatórios de estágio analisados. A idade das/os participantes variou entre 23 e 34 anos. Quanto à raça, 75% das/os participantes se declararam brancas/os, um/uma se declarou preto/a, um/uma se declarou pardo/a e um/a entrevistado/a preferiu não responder. Em relação à renda familiar, 8% das/os participantes ganhavam entre 1 e 2 salários mínimos, 25% entre 2 e 3 salários mínimos, 25% entre 3 e 4 salários mínimos, 16% entre 4 e 5 salários mínimos, 16% declarou ter uma renda familiar de mais de 10 salários mínimos e um/uma participante preferiu não informar; 33% das/os entrevistadas/os relataram ter sofrido uma diminuição em seus

rendimentos com a pandemia da Covid-19, inclusive uma participante relatou ter perdido o emprego em tal razão.

Quanto a que tipo de atividade estavam se dedicando quando da realização da entrevista, 58% das/os entrevistadas/os estavam trabalhando na área da Psicologia, em locais de atuação como: clínica, política pública de assistência social, organização da sociedade civil, cursinho pré-vestibular e docência universitária; 25% se dedicava exclusivamente aos estudos (graduação, licenciatura e doutorado em Psicologia, respectivamente) e um participante não estava trabalhando com Psicologia, estudava para prestar concurso público em outras áreas. No que diz respeito à realização de pós-graduação, 33% não havia realizado nenhum tipo de pós-graduação; 33% estavam realizando cursos de especialização *lato sensu* na área clínica, enquanto 16% já haviam concluído ao menos uma especialização na mesma área; 16% estavam realizando mestrado em Psicologia e 16% cursavam o doutorado, também em Psicologia; por fim, 16% informaram estar cursando a licenciatura em Psicologia quando da realização da entrevista.

A partir de tais informações é possível perceber que, de modo geral, as/os egressas/os do PARQUE, participantes da pesquisa, permaneceram vinculadas/os à Psicologia após a graduação, por meio da continuidade dos estudos na área, e/ou atuando como psicólogas/os ou como docentes universitárias/os. Ao longo das entrevistas, foi possível perceber que a trajetória profissional apresentou uma correlação estreita com áreas identificadas como de interesse durante a graduação e a dedicação a essas após a formatura. O único entrevistado que não continuou os estudos em Psicologia, e nem atuava na área, relatou ter se decepcionado durante o curso de graduação e, após a formatura, optou por se afastar da Psicologia.

Após a caracterização das/os participantes, apresentaremos as categorias de análise. Como modo de preservar o sigilo quanto à identidade das/os entrevistadas/os, os nomes que acompanham os trechos dos relatos apresentados são fictícios e foram escolhidos por elas/es, com exceção daquelas/es que optaram por não indicar um nome que, nesses casos, foram atribuídos por mim.

7.2 Formação em Psicologia

A formação em Psicologia tem recebido a atenção de pesquisadoras/es e entidades da área, como o CFP e a ABEP, desde o início de sua constituição. Após 2004, com a aprovação das DCNs para os cursos de graduação em Psicologia, e com o aumento significativo de psicólogas/os atuando nas políticas públicas de Saúde e de Assistência Social, os estudos têm

se dedicado, também, a problematizar a formação tendo como diretriz a contribuição da Psicologia com as políticas públicas, o que coaduna com os objetivos desta pesquisa (Carmona & Batista, 2016; Luz, 2022; Santos & Lima, 2020).

Às/aos psicólogas/os egressas/os do PARQUE foi perguntado sobre quais foram as experiências consideradas mais importantes, durante a graduação, para a sua formação em Psicologia. A realização de estágios foi considerada por todas/os como a experiência mais significativa e de maior importância para a formação profissional; além dos estágios, também foi mencionada a importância dos pares (outras/os estudantes, colegas de classe), a iniciação à pesquisa e a participação em atividades de extensão, o que corrobora dados de estudos acerca da percepção de graduandas/os sobre a formação em Psicologia (Batista et al., 2014; Carmona & Batista, 2016). Outro elemento também abordado foi a importância do tempo na consolidação dos aprendizados; tais elementos serão apresentados em subtópicos a seguir.

7.2.1 Estágios

No Brasil, somente pode exercer a profissão de psicóloga aquela que concluiu uma graduação em Psicologia que, obrigatoriamente, conta com a oferta de estágios supervisionados como um componente curricular considerado da maior importância para o aprendizado do fazer profissional. As DCNs para o curso de graduação em Psicologia (Brasil, 2011) estabelecem que os estágios curriculares devem corresponder a 15% da carga horária total do curso, são divididos entre básicos e específicos, e devem ocorrer sob a supervisão de membros do corpo docente da Instituição de Ensino Superior, tendo como principal objetivo desenvolver práticas integrativas das competências e habilidades previstas tanto no núcleo comum do curso, quanto nas ênfases propostas, como já apresentado. Destacamos, a seguir, alguns trechos das entrevistas sobre esta questão:

Eu acho esses momentos de estágio muito enriquecedores porque... eu tive a sorte de ter supervisores muito competentes e eu acho que tem coisas que, talvez, dentro da graduação só estudando, você levaria um ano para aprender; mas, você passa por algumas situações num dia e tem uma pessoa com a sabedoria deles [supervisores], que vem e te explica o que tá acontecendo, o porquê chegou nessa conclusão, o que pode ser feito. Eu acho maravilhoso! [...] Então, a prática, com certeza, é uma das coisas mais importantes que eu vivenciei dentro do curso, com esse direcionamento adequado dos professores. (Jade).

O que mais afetou a minha formação foram os estágios e as matérias

relacionadas aos estágios que a gente tinha [...] E acho que é **muito**³⁶ importante para a formação de psicólogos porque o maior medo que a gente tem quando termina a faculdade é “como eu vou fazer isso?”, “como é que eu vou atuar?” Mas, se eu observo um psicólogo em atuação lá no começo do curso, começo a ter minhas primeiras dúvidas, e no estágio eu posso **experimentar** isso sob observação, eu posso experimentar isso, mas sendo corrigido quando precisa ser corrigido, sendo organizado; então, me dá mais segurança para a atuação, me dá mais segurança para vivenciar e falar depois alguma coisa mesmo. (Ricardo).

O contato com a prática costuma ser, para a maioria das/os estudantes, o momento mais esperado do curso e os estágios têm sido considerados como componentes curriculares indispensáveis para a formação em Psicologia. As/os participantes desta pesquisa destacam a importância do estágio enquanto prática orientada; assim, mais importante do que fazer, é poder atuar tendo a segurança de que seu fazer está sendo acompanhado de perto por uma/um profissional mais experiente, capaz de orientá-las/os e auxiliá-las/os diante das dúvidas e desafios que surgem no decorrer do trabalho como psicólogas.

Os estágios têm sido apontados pela literatura da área como um momento privilegiado da formação profissional, por possibilitar as/aos graduandas/os o acesso e/ou aprofundamento de discussões que não se dão nas disciplinas teóricas; a articulação teoria-prática, a análise crítica da realidade e o exercício do compromisso ético-político com a Psicologia e com a população atendida (Braz-Aquino & Albuquerque, 2016; Carmona & Batista, 2016; Santos & Lima, 2020; Silva, Pedro, Silva, Rezende & Barbosa, 2013; Ulup e Barbosa, 2012). No entanto, é importante demarcar que não é qualquer experiência de estágio que pode trazer tais contribuições. Pesquisas recentes têm demonstrado uma falta de associação entre disciplinas de aprofundamento de competências específicas, estágios obrigatórios e as ênfases previstas (Almeida, 2015; Gomez & Braz-Aquino, 2020; Groff, Lopes, Cavalcante & Ribeiro, no prelo; Vieira et al, 2013). Desse modo, não é a simples oferta do estágio que garante a articulação teoria-prática e academia-realidade. Para tanto, faz-se necessário que o estágio profissionalizante supere o tecnicismo, por meio de uma sólida fundamentação ontológica, epistemológica e ética, e que seja intencionalmente organizado de modo a contribuir com a integração teórico-metodológica dos conhecimentos adquiridos ao longo da graduação.

Outro ponto importante a ser destacado é que o Ensino Superior tem sido entendido como o momento de preparação para o mercado de trabalho (de mão de obra dita qualificada)

³⁶ Início da nota de rodapé: As palavras em negrito demonstram ênfase no próprio modo de falar das/os entrevistadas/os. Fim da nota de rodapé.

por excelência, o mesmo acontecendo com a graduação em Psicologia. Desta forma, se a formação universitária tem sido compreendida, prioritariamente, como formação profissional, em detrimento da formação humana, é compreensível que os estágios recebam destaque como momentos privilegiados dessa preparação para o trabalho (Almeida, 2015). Em nossa pesquisa, o relato de Maria, que considerou sua experiência de estágio em uma Empresa Júnior (EJ) como um dos momentos mais marcantes de sua graduação, é exemplar para esta discussão:

Foi a [nome da EJ], com certeza. Porque lá era o meu estágio obrigatório; lá eu fiz muita coisa legal! Ajudei a construir o processo seletivo, ajudei na dinâmica, eu construí uma avaliação de desempenho 360 para eles... E eu fiz um projeto de saúde ocupacional com eles também. [...] Trabalhei também na [nome da EJ] que é outra empresa júnior da universidade, trabalhava na Gestão de Pessoas, com recrutamento e seleção, dinâmicas, resolução de conflitos, entrevista de desligamento. Eu gosto bastante da área organizacional, é a que eu mais me identifico. [...] lá [na EJ] eles têm uma cultura muito, muito, **muito forte** de desenvolver, pegar pesado e “vamos fazer, vamos desenvolver, tem mil coisas, mas a gente pode fazer mil e uma”, né? Tem essa cultura bem forte. Então, lá, eu aprendi muita coisa em um ano assim [...] eu já entrei querendo me preparar para o mercado de trabalho, porque eu sei que o mercado fora, porque eu sempre trabalhei, então eu já sabia que o mercado é competitivo, né? E aí eu vou aprender e lá eu aprendi muita coisa, então eu senti que a [EJ] me enriqueceu mais nesse sentido de aprendizado, se aprende muito mais sobre processos da Psicologia. (Maria).

Em seu relato, Maria nos conta sobre o quanto aprendeu sobre o trabalho como psicóloga organizacional, sua área de atuação atual, estagiando em EJs. Relata que aprendeu muito sobre “processos da psicologia” e cita, como exemplo, rotinas da/o profissional de Recursos Humanos (RH), como: processo seletivo, dinâmicas de grupo, entrevista de desligamento, dentre outras. Maria também diz que escolheu esse estágio por querer “se preparar para o mercado de trabalho”, que é, sabidamente, competitivo. E Maria tem razão. Não seremos hipócritas de dizer que não é importante que uma/um profissional da Psicologia saia da universidade bem-preparada/o para o mercado de trabalho. Estamos todas/os submetidas/os a condições concretas de existência, e sobreviver por meio de nossa força de trabalho é imposição das mais básicas colocada as/os trabalhadoras/es na sociedade capitalista.

Jade e Ricardo também mencionaram sobre o desejo de exercer a prática, de experimentar ser psicólogos/os, e isso se dá, especialmente, durante os estágios profissionalizantes. Em muitos casos, a formação acadêmica é vista pelas/os estudantes como excessivamente teórica, distante da realidade profissional, e tais perspectivas as/os levam a

buscarem modos de aproximação com a prática que, muitas vezes, acabam sendo cooptados pelo mercado, que aproveita para disseminar sua ideologia, como no caso das EJs, que, desde seu aparecimento no Brasil, sofrem forte influência de grandes representantes do capital como, por exemplo, a Confederação Nacional das Indústrias (CNI) (Milis, 2016). Contudo, “ser psicóloga” é muito mais do que saber aplicar técnicas e procedimentos; precisamos ter clareza das finalidades de nosso trabalho, do compromisso ético-político e das contradições postas pelo sistema capitalista.

Nesse sentido, para Santos e Lima (2020), a garantia, via DCNs, de carga horária expressiva para os estágios, “[...] demonstra a valorização das forças produtivas e o confronto que ronda o estágio entre aqueles que o defendem como interesse da escola e aqueles que querem por meio dele a obtenção da mão de obra barata” (p. 78), ou seja, de exploração do/a trabalhador/a, nesse caso, a/o estudante. Aline Santos e Danielle Nóbrega (2017) chamam a atenção para os perigos de uma formação profissionalizante preocupada, apenas, com o domínio técnico, desacompanhado de uma reflexão sobre a realidade e de uma atuação política. Segundo as autoras:

Com efeito, as reformulações curriculares são significativas para repensar os modelos de formação do psicólogo, entretanto, elas devem vir acompanhadas de debates que construam um olhar crítico acerca do papel do estágio na formação, alocando-o para além de um mero momento de execução da prática em conformidade com as regras do mercado (Santos & Nóbrega, 2017, p. 518).

No que diz respeito ao mercado e sua forte influência na formação universitária, como já discutido na seção 3, está em disputa, também na formação em Psicologia, duas dimensões educativas/pedagógicas dos estágios profissionalizantes: uma mercadológica, onde se encontram objetivos de preparação de psicólogas pautados em valores e exigências do mercado e do capital; e outra, voltada para a promoção do desenvolvimento humano integral. Em nosso entendimento, as Empresas Juniores são representantes exemplares dessa concepção mercadológica da formação universitária, ao se constituírem como associações compostas, exclusivamente, por estudantes de graduação, inseridas em instituições de Ensino Superior (IES), majoritariamente nas públicas, como programas ou projetos de extensão; assim como, nos Institutos Federais de Educação (IFs), que compreendem Ensino Médio, Ensino Superior e Ensino Tecnológico. Simulam a estrutura e o funcionamento de empresas privadas, com o

objetivo alegado de complementação à formação acadêmica por meio da "vivência empresarial", sustentada na ideologia do empreendedorismo (Milis, 2016)³⁷.

Neste trabalho, defendemos que a formação acadêmica precisa ir além, e nisso temos acordo com Renato Milis (2016) que defende que o papel da universidade, especialmente a pública, não deve ser a conformação da/o estudante-trabalhadora/or aos ditames do mercado; e que a ideologia do empreendedorismo e do desenvolvimento de habilidades e competências como flexibilidade, liderança, competição e criatividade, sem o desenvolvimento, concomitante, do pensamento crítico é o mesmo que: “mercantilizar a formação pautando-a na ordem de sociabilidade do capital, dissolvendo seu sentido universitário na medida em que instrumentaliza a formação a qualificação para as demandas mais imediatas do mercado de trabalho, pautando-a no mero desenvolvimento de competências” (Milis, 2016, p. 174).

Por fim, não podemos esquecer que como campo de disputa, a formação universitária não é homogênea, e a relação entre os componentes curriculares e a experiência prática não se dá de forma linear e causal. Ao longo da graduação, experiências diversas se atravessam num movimento dialético de construção, desconstrução e reconstrução rumo ao preparo da futura psicóloga, e tal movimento é perpetuado ao longo de toda a trajetória profissional, como demonstrado pelas/os participantes desta pesquisa ao longo das entrevistas.

7.2.2 Importância dos pares

Ao discutirmos a importância dos pares para a formação acadêmica, retomamos Vigotski (1896-1934) que nos ensina que nos tornamos humanos por meio das relações com as/os outras/os de nós, num constante processo em que a mediação simbólica é elemento fundamental, e o mesmo se dá nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, as trocas com as/os colegas, a “turma” onde se está inserido aparece para as/os participantes da pesquisa como um fator importante da formação em Psicologia, como demonstram os depoimentos abaixo:

A experiência mais significativa pra mim foi a minha turma de graduação. Muito mais do que qualquer disciplina. [...] Era uma turma que, independente de a gente discordar, de cada um ter a sua opinião, era uma turma que se respeitava muito e que ficou unida até o final. Isso me fez encarar a psicologia de uma forma muito mais humana, muito mais tranquila, muito mais empática. [...] A forma como eu sou

³⁷ Início da nota de rodapé: Esta tese não tem como objetivo discutir as implicações das EJs na formação em psicologia. Ainda assim, consideramos esta uma discussão da maior importância e indicamos como referência para uma melhor compreensão do assunto, a dissertação de Renato Ramos Milis (2016), intitulada: *Sobre o significado da criação e expansão das empresas juniores brasileiras*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. Fim da nota de rodapé.

psicóloga hoje tem muito da minha turma. [...] eu acredito muito que a nossa formação em psicologia depende muito da turma que a gente tá, das pessoas que estão ao nosso redor. [...] É uma rede de apoio, eu considero como uma rede de apoio, uma das principais. (Lia).

Eu acho que uma parte importante... de colegas, assim... Acho que da troca com alguns colegas que eram mais próximos. Então, tem alguns personagens, alguns colegas que sempre se destacam, que sempre me auxiliaram, também, a me fazer perguntas, a olhar de um jeito um pouco diferente. (Lola).

A formação universitária exige das/os estudantes uma série de mudanças e adaptações ao novo contexto, que são vivenciadas como desafios individuais, mas que, no entanto, são compartilhadas coletivamente. Larice Silva (2016), em sua pesquisa sobre “a aprendizagem do ofício de estudante”, nos mostra o quanto os laços sociais, de amizade, são importantes para o processo de aprendizagem de se tornar estudante universitária/o: compartilhar angústias e inseguranças, receber uma dica de um/a colega mais experiente, estudar juntas/os, são atividades centrais para a superação das dificuldades encontradas e para um bom desenvolvimento acadêmico.

Flávia Asbahr (2011), ao investigar os sentidos pessoais da atividade de estudo para estudantes do Ensino Fundamental, chama a atenção para a importância dos motivos afetivos na constituição desta atividade e, dentre eles, destaca a relação com os pares:

Analisando esses motivos afetivos, avalia-se que são motivos que não condizem imediatamente com as ações de estudo, mas podem ser motivos realmente eficazes se forem considerados como pontos de partida e se forem trabalhados como mediações para tal atividade. Novamente, valoriza-se o papel do professor na coordenação do grupo de estudantes e na transformação desses motivos afetivos em também motivos cognitivos (Asbahr, 2011, p. 147-148).

Os depoimentos das/os participantes desta pesquisa indicam que os motivos afetivos continuam centrais no processo de aprendizagem da/o jovem adulta/o, ao longo de sua formação profissional, elemento que será retomado posteriormente em nossa discussão, e que é corroborado pelo estudo de Pires & Silva (2012, p. 378), ao concluírem que “[...] numa perspectiva histórico-cultural, a apropriação do conteúdo teórico e prático necessário à formação do psicólogo precisa ter sentido não só pessoal, mas também coletivo para o jovem que ingressa na universidade”. E essa atribuição de sentido coletivo também passa pelo compartilhamento de significações comuns que são desenvolvidas na partilha de experiências cotidianas entre as/os acadêmicas/os.

7.2.3 Iniciação à pesquisa

Algumas/alguns psicólogas/os entrevistadas/os também abordaram a importância da iniciação à pesquisa em suas constituições profissionais. Segundo elas/es, a possibilidade de terem participado de grupos e laboratórios de pesquisas enquanto bolsistas de iniciação científica propiciou uma melhor compreensão da relação entre ensino e pesquisa; assim como, entre pesquisa e prática profissional, como podemos ver nos depoimentos a seguir:

[...] e a pesquisa, né! Pesquisa é o que eu amo, não tem jeito! Tudo o que eu faço hoje de pesquisa, eu tento passar para os meus alunos também. Da importância que a pesquisa tem pra Psicologia e pra prática do psicólogo. (Lia).

[...] o PIBIC³⁸, que eu participei durante um ano e meio com uma professora do CED - o PIBIC foi em Educação. (Alice).

[...] E aí, inclusive, eu comecei a fazer pesquisa porque eu gostava de jogos, no esporte eletrônico, e tudo porque eu tive essa, essa **vivência** disponibilizada para mim logo no começo do curso. (Ricardo).

A pesquisa, eu fiz iniciação científica, então, pra mim foi... é... bastante significativa. Também pra ir juntando as coisas, o quê que é essa pesquisa e como é que ela colabora de alguma forma com a prática, por exemplo. (Manuela).

Interessante observar que todas/os as/os participantes que mencionaram a iniciação à pesquisa como um elemento importante da formação em Psicologia, seguiram, após a graduação, para a realização de mestrados e doutorados, demonstrando a relevância dos programas de iniciação científica para a formação de pesquisadoras/es em nosso país, o que é corroborado por outros estudos (Albuquerque et al, 2022; Angelo et al., 2020; Angelo et al., 2020; CGEE, 2017; Moura et al.2020; Oliveira, 2013). Pesquisas têm demonstrado, ainda, que a participação em projetos e programas de iniciação científica (IC) durante a graduação, independente do curso estudado, é um diferencial na formação inicial, fornecendo conhecimentos importantes para o ingresso no campo científico especializado; mas, também, a possibilidade de aprimoramento da formação intelectual e ética, sem a rigidez da

³⁸ Início da nota de rodapé: O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é uma política pública criada e implementada pelo CNPq desde o final dos anos de 1980, e que apresenta como principais objetivos desenvolver o pensamento crítico e despertar a vocação científica entre os estudantes de graduação nas diferentes áreas do conhecimento. Informações disponíveis em: <http://www.cnpq.br> Fim da nota de rodapé.

disciplinarização dos currículos acadêmicos (Albuquerque et al., 2022; Guareschi, Wendt, & Dhein, 2011; Massi & Queiroz, 2010; Moura et al., 2020).

As/os participantes de pesquisa desenvolvida por Elizabeth Albuquerque, Fernanda Oliveto, Ivan Salzo e Pedro Brom (2022), acerca da percepção de egressas/os do PIBIC/ICMBio, deram depoimentos semelhantes as/aos das/os entrevistadas/os em nossa pesquisa acerca das contribuições da iniciação científica para a formação acadêmica e profissional. As/os autoras/res afirmam que o PIBIC/ICMBio tem contribuído com a formação de pesquisadoras/es na área de conservação da biodiversidade, tanto para atuar na academia quanto fora dela. Destacam que o programa promove uma maior interação da graduação com a pós-graduação, proporcionando às/aos participantes o aprendizado de técnicas e metodologias de pesquisa atuais, além de incitar o desenvolvimento do pensamento científico e da criatividade, concluem refletindo sobre a necessidade do incremento de programas de incentivo à pesquisa em nosso país.

Na Psicologia, Andressa Oliveira e Oswaldo Yamamoto (2017) defendem que o PIBIC pode contribuir para a formação de psicólogas críticas, capazes de produzir inovações e práticas contextualizadas. Guilherme Beraldo e João Ferreira Neto (2017) sustentam que a iniciação científica pode contribuir, além da formação de pesquisadoras/res, para o desenvolvimento de habilidades de enfrentamento de problemas, criatividade e produção de conhecimento na graduação em Psicologia e defendem que a iniciação à pesquisa pode favorecer o desenvolvimento de várias competências e habilidades dispostas nas DCNs para a Psicologia. Os autores indicam, ainda, a necessidade de um incremento de pesquisas que relacionem a iniciação científica à formação de psicólogas/os, pois como pudemos constatar ao buscar referências para fazer esta discussão, são poucos os trabalhos, na Psicologia, que elegem esta temática como objeto de estudo.

A importância da iniciação científica para a formação de pesquisadoras/res no Brasil precisa ser destacada, ainda mais neste momento histórico, no qual, nos últimos anos, têm ocorrido um desinvestimento nas políticas públicas de incentivo à pesquisa, intensificado a partir de 2019 e consolidado em 2022, com um corte maciço de bolsas tanto na graduação quanto na pós-graduação, tornando insustentável o trabalho de inúmeros laboratórios e centros de pesquisa.

7.2.4 Extensão

A Extensão tem sido entendida como um princípio norteador da formação universitária desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) que, no artigo 207, dispõe sobre a indissociabilidade do tripé ensino-pesquisa-extensão na missão das universidades brasileiras, em consonância com a reabertura democrática do país que estimulava a aproximação das universidades da realidade social, por meio da produção de conhecimentos relevantes à esta realidade; assim como, uma formação acadêmica articulada com as demandas da maioria da população (Goncalves, 2015).

O Art. 3º, da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, define a Extensão na Educação Superior Brasileira como “a atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo-se em processo interdisciplinar, político, educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa” (Brasil, 2018). Em menor número, algumas/alguns participantes da pesquisa indicaram, também, os projetos e atividades de extensão como sendo experiências marcantes e significativas para a formação de psicólogas. Vejamos o que as/os participantes desta pesquisa disseram sobre as contribuições das ações de extensão para seus processos formativos:

[...] participar do LIOP³⁹, que é um projeto de extensão. [...] Tanto é que eu decidi fazer a especialização em OP [Orientação Profissional] e planejamento de carreira. (Luana).

[...] A gente tem várias pessoas trabalhando ali nos projetos de extensão com a gente, que são os bolsistas... E, às vezes, eu até vejo que eles se dedicam muito mais à extensão do que aos estágios; porque não tem tanto a cobrança do estágio e eles podem meio que atuar da forma deles mesmos ali. E os projetos de extensão, particularmente, também me formaram muito enquanto psicóloga. (Lia).

Na mesma direção da compreensão apresentada por Lia acerca da contribuição da extensão para sua formação universitária, Simone Hüning, Larissa Costa, Aline Silva e Stephane Silva (2013), em estudo acerca das contribuições dos estágios e da extensão para a formação de psicólogas, visando a atuação no Sistema Único de Saúde (SUS), defendem que estágios e ações de extensão se aproximam ao possibilitarem a saída do espaço da universidade e a interlocução com a comunidade, devendo ser desenvolvidos dialogicamente.

³⁹ Início da nota de rodapé: Laboratório de Informação e Orientação Profissional do Departamento de Psicologia, da Universidade Federal de Santa Catarina. Fim da nota de rodapé.

O estudo realizado por Daniele Carmona e Cássia Batista (2016), com estudantes das fases finais de um curso de graduação em Psicologia de Belo Horizonte, encontrou realidade semelhante à nossa, quanto ao reduzido número de estudantes que participavam de atividades de extensão. As autoras explicam esse dado a partir da consideração de que ao contrário das disciplinas e estágios curriculares, que são obrigatórios, as atividades de pesquisa e extensão não contemplam todas/os as/os estudantes do curso, ficando restritas/os, em sua maioria, àquelas/es que se inserem em projetos de pesquisa e extensão desenvolvidos pelas/os docentes do curso. Ainda assim, para aquelas/es que têm a oportunidade de se envolverem nesses projetos, contribuições importantes para o aprendizado do “ser psicóloga” são destacadas, como corroborado pelas falas de Lia e Luana.

O número limitado de estudantes participando de atividades de pesquisa e extensão durante a graduação; assim como, a quantidade ínfima de estudos na área da Psicologia que abordam a importância da extensão para a formação universitária, aponta para o lugar de segunda categoria a que esta tem sido relegada historicamente. Tal questão tem recebido maior atenção recentemente, com as discussões acerca da curricularização da extensão, após a publicação da Resolução nº 7 MEC/CNE/CES, de 18 de dezembro de 2018, que estabelece que “as atividades de extensão devem compor, no mínimo, 10% (dez por cento) do total da carga horária curricular estudantil dos cursos de graduação, as quais deverão fazer parte da matriz curricular dos cursos” (Brasil, 2018). A UFSC possui uma resolução própria para a realização da extensão na universidade desde março de 2020 (UFSC, 2020), e a previsão é de que no ano letivo de 2023, as ações de Extensão já componham os cursos da universidade como componente curricular da graduação.

Apesar da curricularização da Extensão reconhecer a importância desta na formação acadêmica, sua proposição não se dá sem embates e contradições. Assim como os estágios, a Extensão tem sido espaço de disputa de diferentes concepções sobre a função da universidade e da prática acadêmica. O conceito de extensão ganha, ao longo do tempo, diferentes interpretações, desde aquelas de cunho mais autoritário e assistencialista - de estender o conhecimento dos especialistas à população que nada sabe, e de submissão ao mercado; até compreensões que a consideram como espaço de troca de saberes entre a universidade e a comunidade onde esta se insere, criando possibilidades para a transformação de ambas (Hüning, Costa, Silva & Silva, 2013; Gadotti, s/d).

Simone Imperatore e Valdir Pedde (s/d) defendem que as alterações curriculares necessárias a inserção da extensão como ação formadora são de caráter epistemológico e não apenas didático-metodológicos, num panorama de mercantilização acentuada da Educação e do

Ensino Superior; apontam, ainda, para a armadilha que a curricularização pode apresentar para as ações de extensão, caso estas sejam enquadradas na lógica da disciplinaridade e da compartimentalização da qual padecem os cursos de graduação no Brasil. Por não se tratar de objeto de estudo específico desta tese, não nos aprofundaremos nessa discussão; ainda assim, não podemos deixar de registrar que os efeitos da curricularização da Extensão precisam ser acompanhados de perto pelas/os interessadas/os na formação acadêmica, incluindo a formação de psicólogas.

7.2.5 Importância do tempo para a consolidação dos aprendizados

O tempo não é linear e, apesar da sucessão de dias e anos no calendário, nossa vivência do tempo é complexa e multideterminada. O tempo é uma dimensão fundamental de nossa constituição subjetiva, tendo sua importância, também, nos processos de ensino-aprendizagem. Os aprendizados adquiridos durante a formação acadêmica se entrelaçam às experiências profissionais futuras, adquirindo novos sentidos e ressignificando a experiência passada; é o resgate das memórias sobre o que foi aprendido mediando a composição das pesquisas e práticas no aqui e agora. É isso o que nos contam as/os participantes da pesquisa:

Porque é o que eu sempre falo para os meus alunos: eu me graduei e depois de um tempo que eu fui ver que tudo que eu aprendi tava dentro de mim e, na minha fala, sai de uma forma teórica, mesmo sem eu saber, né? Tem uma teoria por trás, mesmo sem eu saber. (Lia).

[...] Então... meio que as pecinhas, elas vão se complementando conforme o tempo também... Assim, só vi sentido no que eu vi quando eu fui fazer intercâmbio, agora que eu tô no mestrado. Muita coisa que eu vi no estágio em psicologia educacional ou nas aulas que a gente faz pro estágio, eu vi na prática com vocês na monitoria e também serviu para dar a aula que eu dei pra vocês. Então... na hora não faz sentido; mas, agora, fazendo essa revisão, é mais ou menos isso... as coisas vão fazendo outros sentidos. Mas, tem que esperar o tempo de isso acontecer... [riso]. (Alice).

Às vezes, era algo que não se percebia exatamente, tanto que eu só consegui, de fato, visualizar **o quanto tinha aprendido** depois, com as outras experiências. Por exemplo, quando você se depara com coisas relacionadas à escola ou da relação com a família, com a equipe também do posto [Unidade Básica de Saúde - aqui Kira faz referência a seu segundo estágio específico] já dava para perceber que havia algumas questões que eu já tinha visto na Educacional, de também perceber que elas não são separadas, que elas estão relacionadas em si. [...] quando vai fazer o estágio é separado por ênfase né; mas, na realidade, não é. Na realidade, quando você vai para o mundo, vamos colocar assim, não

é exatamente separado porque um está relacionado com outro, então... é bem isso. (Kira).

Para a Psicologia Histórico-Cultural, o tempo é um elemento fundamental na constituição humana. Vigotski (2010) nos ensina que o desenvolvimento humano está fundado no tempo - por meio das experiências vividas e da *pereživânie*⁴⁰, mediada na relação com as/os outras/os, e, também, com vistas a um futuro almejado (Stetsenko, 2017), nos constituímos. Desse modo, podemos compreender que os conhecimentos e experiências práticas apropriadas ao longo da formação atuam como elementos mediadores que participam e participarão dos fazeres como psicóloga e pesquisadora ao longo das trajetórias de vida. Larice Silva (2016), ao discutir especificamente o aprendizado acadêmico, chama a atenção para o fato de que conceitos científicos aprendidos pelas/os estudantes também acarretam mudanças na forma como percebem e compreendem o mundo a sua volta e, inclusive, suas experiências pessoais. Na mesma direção, Santos e Nóbrega (2017), resgatam o conceito de mediação simbólica para explicarem os processos de aprendizagem vivenciados durante a realização de estágio:

É a mediação simbólica que conduz os caminhos do interpsicológico para o interpsicológico. Nesse sentido, as relações estabelecidas ao longo do estágio, especialmente os contextos de supervisão, podem ser significativas na promoção dessa mediação. O estagiário aprende nesses contextos, de forma externa, e prossegue internalizando e externalizando esses momentos de aprendizagens, o que possibilita transformações no sujeito e no objeto de conhecimento (p. 520).

Tais processos se reatualizam e são ressignificados ao longo da vida, dando possibilidades para a consolidação dos aprendizados já adquiridos, assim como, possibilitando a aquisição de novas aprendizagens, num movimento complexo e contínuo de desenvolvimento.

7.3 Psicologia Escolar

Ao longo das entrevistas foi possível apreender as concepções de Psicologia Escolar trazidas pelas/os participantes, que, de modo geral, voltam-se para a importância dos processos educativos para o desenvolvimento humano; mas que também são atravessadas pela complexidade da atuação na área como, por exemplo, quando Maria nos diz:

⁴⁰ Início da nota de rodapé: o conceito *pereživânie* é de difícil tradução do idioma russo para outras línguas, por não haver uma palavra específica que expresse seu significado. Em português, tem sido traduzido, geralmente, como *vivência*; contudo, nas discussões mais recentes realizadas por estudiosas/os da obra de Vigotski, tem se optado por manter o termo original, opção também adotada por nós. Em uma das definições trazidas por Vigotski, o conceito é apresentado da seguinte forma: Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivência – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa – e, por outro lado, como eu vivencio isso (Vigotski, 2018, p. 78).

A psicologia escolar eu gosto bastante também; mas, eu senti... Eu sou muito pragmática assim, eu gosto de coisas práticas, eu senti que na Psicologia Escolar não é assim, né? É tudo um pouco mais demorado, a gente precisa... O que a gente faz, às vezes, a gente acha que vai ter um impacto e não tem um impacto que a gente quer que tenha, é um pouco mais lento assim. (Maria).

Maria entende que atuar na área da Psicologia Escolar é não ver resultados imediatos do trabalho. Ao longo de sua entrevista, ela demonstra uma percepção de que o trabalho na escola é complexo, lento e que a Psicóloga se vê diante, por vezes, de inúmeras “amarras” institucionais, o que condiz com a maior parte da dinâmica de nossa atuação; que porém não se limita a isto. A questão que mais trouxe compreensão acerca das concepções de Psicologia Escolar foi quando perguntamos às/aos participantes: *Na sua opinião, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a formação de psicóloga/os? Se sim, de que forma? As respostas para esta questão expressaram um entendimento de que os fenômenos estudados pela Psicologia Escolar são transversais a qualquer outra área da Psicologia, uma vez que os processos educativos estão presentes em todas as facetas da vida, como destacam os trechos dos relatos abaixo:*

[...] Sim, independente da área de atuação. Porque, primeiro, amplia o olhar do profissional; outro aspecto, é que as demandas relacionadas à educação, elas estão presentes em todas as outras áreas, por exemplo, na psicologia da saúde, ou psicologia clínica e saúde, nela aparecem demandas relacionadas à educação. A maioria das pessoas passaram por processos de escolarização e a psicologia da educação também não tá reduzida somente ao espaço escolar, né? Por exemplo, quando você assiste um filme ou quando você lê um livro, você está sendo educado, existe uma pedagogia ali; então, não dá para reduzir ela somente a escola. Outro ponto, por exemplo, a [psicologia] social, existem ONGs que são voltadas para a educação, não dá para elas estarem separadas, e na organizacional também tem: professores são profissionais, orientadores são profissionais; então, ela [a psicologia escolar] auxilia em todas as áreas. [...] Eu acho que o exemplo principal também seria essa questão de como ter feito o estágio anterior numa escola, me auxiliou no meu outro estágio. (Kira).

Com certeza! Com certeza porque a escola é um espaço muito rico, um espaço muito privilegiado, né? Para entender relações, para entender grupos, para entender aprendizagem, processos coletivos de participação... Como eu falei, ali a gente estava falando de um processo que era de **aprendizagem coletiva** e um processo político de participação, laboratório... Eu gosto muito, é um termo que eu tenho pensado muito, esse **laboratório de participação**, né? E eu acho que

isso é da escola; mas, se coloca para a sociedade como um todo. Eu acho que a gente tem muito essa carência de formas de participação política mesmo, né, de organização de grupos; então, eu acho que contribui sim, e muito. (Carlos).

Lia. Sem dúvida alguma. Não só pode como contribui.

Juliana. De que forma?

Lia. É o que eu falo, pra mim fica tudo muito misturado..., mas, pra mim, os fundamentos da psicologia escolar e educacional não se restringem a ela. Eu vejo que a gente pode usar em qualquer área, né? Qualquer área de atuação, de pessoa também... [risos]

Juliana. Como assim de pessoa?

Lia. Disso assim... De nas nossas relações, a gente também não individualizar as coisas, de ver todo o contexto do que acontece com o outro; qualquer relação que a gente tem, né? Às vezes, não é algo pessoal com a gente; a pessoa tem toda uma vida ali por trás. É... e de também não abaixar a cabeça e aceitar as coisas, porque acho que a psicologia escolar veio muito nessa luta, né? De crítica mesmo, de... Não aceitar que a realidade é aquela e não pode mudar ou de que tem alguém que te diga... sei lá, por exemplo, uma categoria médica que te diga: “não, é isso, tem que medicar” ou “é individual, não tem essa de que é um social”. Eu vejo isso, assim... Que ela [a psicologia escolar] consegue bater de frente e não é uma crítica pela crítica; isso eu tenho visto muito em alguns alunos... é uma crítica fundamentada, não é uma crítica do senso comum, é a crítica acadêmica mesmo; é a crítica que a gente aprende a fundamentar, a saber discutir, né? É lembrar que não é uma questão de individualizar, né? Não culpabilizar. E isso, para mim, na verdade, já incorporei como algo da psicologia e não tanto da psicologia escolar ou educacional; mas, que nem toda psicologia trabalha com isso. E a gente só para pra pensar, quando a gente começa a falar sobre. E aí, mais uma vez, eu me dou conta de que isso foi o que eu peguei de fundamentação, né? Tá vindo daqui... Mais uma vez identificando de onde estão vindo esses pensamentos... Que nem toda psicologia tem; nem toda abordagem da psicologia trabalha dessa forma, né? Essa é a minha psicologia, que eu escolhi pra mim, que eu fui absorvendo... E que agradeço, porque agora eu sei de onde vem [riso]. (Lia).

Eu acho que o fato de eu ter feito estágio em psicologia escolar amplia para outros lados, mesmo que eu não atue **na** psicologia escolar. Que a psicologia **da** UFSC tem as Ênfases, mas ela prepara a gente pra ser psicólogo de modo geral, e o fato de eu ter sido... ter feito estágio numa escola, me prepara também para clínica, me prepara para as outras... pra outros âmbitos. Por exemplo, no CRAS: o CRAS é um centro de referência da assistência social, ele **pode** estar em contato com as escolas públicas municipais dos bairros que ele atende, por exemplo, e o fato de eu ter passado por um estágio em escola, eu já sei como é que funciona a escola, eu já sei quais são as dificuldades que tem dentro de uma escola; então, eu, como psicóloga num CRAS, eu vou com um olhar **totalmente diferente** para aquela escola, eu vou trabalhar com

essa escola de outra forma. Então, eu acho que não se limita... O que eu quero dizer é que o fato de se trabalhar, de fazer estágio numa escola ou na psicologia escolar e educacional **não te limita** a só trabalhar numa escola ou numa instituição educacional, ela amplia pra **vários** outros lugares, o que torna ela **muito rica** e muito forte assim, muito bonita. Eu sou suspeita [riso], eu adoro Educação, então... [...] E que eu **levo** pra todo lugar também! Porque isso... claro, tá na escola com a psicologia educacional, tem as suas características; mas, vai encontrar em qualquer outro campo de trabalho, com as suas características daí. (Alice).

Outro aspecto identificado pelas/os participantes diz respeito à centralidade dos processos de ensino-aprendizagem para a compreensão e intervenção das questões vivenciadas na escola; mas, também, para o próprio processo formativo da/o estudante universitário, como relatado por Ricardo:

Eu acho que devia ser obrigatório! [risos] O tanto que eu acho que contribui! Porque é entender o aprendizado, entender os processos de aprendizado, e quando eu falo aprendizado, eu falo das questões educacionais, não só **escolares**, né? Mas, Educação em si; **entender** esses processos permite olhar de forma diferente para eles e questioná-los, permite que eu entenda o que **eu estou** estudando, o que **eu estou** aprendendo, **porque** eu estou aprendendo, **como** eu estou aprendendo, o que eu estou internalizando do meu curso aqui. Me permite questionar as **minhas aulas** em si, os **meus professores**, né? Então, por isso que eu acho que é **básico** o processo! [riso] Porque é... ele me questiona a minha **própria** formação, e, a partir disso, eu posso criar mais **ciência**, inclusive, né?! **Atuar** de uma forma mais **ética** e mais **responsável**, e não só uma reprodução **factual** do que os professores me dizem. Então, é **nesse sentido** que eu acho extremamente **básico** na formação de um psicólogo. E aí entram questões como o PARQUE, em si, que são espaços onde eu **não reproduzo**; mas, eu **construo** em conjunto, né? Então, é isso que eu acho que foi o diferencial, por exemplo, no caso do PARQUE. (Ricardo).

As/os entrevistadas/os destacaram, também, a importância da escola para o desenvolvimento humano, em especial, a compreensão de que esta é fundamental no processo de desenvolvimento infantil, e o conhecimento de como se estabelece a relação criança-escola-desenvolvimento pode auxiliar no trabalho da psicóloga clínica, como mencionado por Manuela:

Então, penso que a área da psicologia escolar e educacional, e aí pegando, lógico, a minha experiência e as coisas que eu li - não sei muito mais coisas além disso, não fui me aprofundar muito nessa área - mas, penso que a possibilidade de pensar a escola como um lugar

também de desenvolvimento, e que coisas acontecem ali com a criança na relação com os pares, com as professoras, na exigência que se tem. Então, penso que a psicologia escolar e educacional dá subsídios para pensar que o que acontece com a criança passa por um sistema de cultura, né? Um sistema familiar, uma forma de como a nossa escola tá configurada, a relação da escola com a família. Esse foi o meu tema da apresentação de trabalho da disciplina da Celina [disciplina intitulada “Psicologia e Processos Educativos”], agora me lembrei também. Acho que pensar... contribui para pensar a criança, por exemplo, em atendimento psicoterapêutico, de forma ampliada. Então, ali, o que a gente vai pegar em uma hora é o que se apresenta, mas que há [...] ela vai pra um mundo que envolve a escola e envolve a escola de uma forma muito significativa. Aquilo ali é grande parte da vida dela, ela se constrói ali. Então, acho que ajuda a pensar nesse sentido, acho que ampliado em relação ao que acontece com a criança, não diz respeito só a ela. (Manuela).

Por fim, a Psicologia Escolar foi considerada capaz de contribuir com a formação geral em Psicologia pela complexidade dos fenômenos estudados e a necessidade de compreendê-los a partir dos contextos histórico, social, cultural e político, lançando mão de conhecimentos interdisciplinares e de uma análise apurada da realidade brasileira, como ressaltado por Bia:

[...] Tem algo assim de uma riqueza, não só no Aplicação, mas nas escolas em si, que eu não sei se atravessa os outros campos. Tem nos outros campos; mas, não sei se de forma **tão intensa**. [...] É claro, as questões diversas aparecem na clínica, aparecem na social, sem dúvida, as coisas não são separadas assim, do jeito que a gente separa na academia, na UFSC, no curso; mas, mesmo assim, me parece que **na educação** as questões são mais **intensas**, e a visibilidade que a gente tem é maior. E quando a gente estuda educação, a gente não estuda **só educação**, a gente estuda clínica, a gente estuda social, a gente estuda algo da ordem de uma organização, de economia, de política, né? E coisas que, às vezes, quando a gente tá, não sei... Isso falando grosso modo, as coisas também não são tão divididas; mas, às vezes, na clínica, a gente estuda só a patologia. A gente estuda um caso clínico com algumas questões específicas. Na educação, em geral, a gente tá falando de **mundo**, a gente tá falando de sociedade, a gente tá falando de **realidade brasileira**, né? Então, acho que dá um **aporte** para ir para outros campos que eu acho fundamental... E tem discussões que atravessam todas as outras questões. Então, eu acho que contribui **demais** pra formação do psicólogo, mesmo aquele que não vai trabalhar com educação, aquele que quer, enfim, ter uma noção de realidade. Principalmente, educação pública, acho que tem isso também... tem essas questões. (Bia).

Os relatos das/os participantes desta pesquisa corroboram minha hipótese inicial de que o PARQUE, por suas características teórico-metodológicas e ético-políticas, por estar

fundamentado na Psicologia Escolar Crítica, pode contribuir com uma formação de psicólogas capazes de atuar no enfrentamento aos processos de medicalização da vida e da educação. Ademais, ao dizerem que os conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar podem auxiliar na compreensão de fenômenos abarcados por outras áreas de estudo e atuação em Psicologia, vão na direção do que estudiosas/os da área tais como Patto (2015), Meira (2003) e Tanamachi (2000) há muito afirmam, a Psicologia Escolar, mais do que uma área específica da Psicologia e um campo de atuação de psicólogas, pode contribuir com o desenvolvimento da própria Psicologia enquanto ciência e profissão.

7.4 Medicalização

Com relação à medicalização, 58%⁴¹ das/os participantes da pesquisa demonstraram conhecer a discussão acerca da medicalização da vida e da educação, 25% reduziram medicalização ao uso de medicamentos, e em 17% dos casos não ficou clara a compreensão apresentada, sendo que um/uma das/os entrevistadas/os criticou a forma como a discussão acerca da medicalização foi abordada ao longo da graduação; em sua opinião, sem a profundidade necessária, sendo que muitas/os se posicionavam contra a perspectiva biomédica, desconsiderando a relevância dos conhecimentos médicos sem, sequer, compreender os fatores econômicos envolvidos na questão como, por exemplo, o *lobby* das indústrias farmacêuticas. De modo geral, a maioria das/os participantes desta pesquisa demonstrou uma compreensão superficial do conceito; apesar de terem apresentado, ao longo dos relatos, perspectivas desmedicalizantes de atuação. Ao serem questionadas/os sobre como tiveram acesso à esta discussão, a maioria disse que foi no estágio do PARQUE, enquanto alguns/mas mencionaram ter obtido informações a respeito nas disciplinas teóricas da graduação. Seguem algumas falas sobre o tema:

No caso da medicalização, as discussões que eu tive contato foi mais na parte da graduação; na licenciatura, por enquanto, não foi discutido sobre essa temática em si; mas, foi mais na época da graduação e também no estágio, nos dois estágios, tanto na Educacional, quanto na Saúde. É que apareceu **bem forte** também na saúde, essa questão da medicalização da infância. Deixa eu ver o que eu posso trazer... Nessa questão da medicalização, apareceu **muito forte** essa questão de que, vamos dizer assim, às vezes, questões que são emocionais, que podem ser tratadas na própria relação, acabam que elas são medicadas, então... são coisas que não são **necessárias** ou então na questão da...

⁴¹ Início da nota de rodapé: Os números foram arredondados. Fim da nota de rodapé.

hiperatividade, né? O contexto escolar não é exatamente **próprio** para a criança; então, muitas vezes, uma energia que é natural da infância acaba sendo diagnosticada como se fosse uma doença, quando, na realidade, é porque aquele espaço **não é apropriado** para aquelas crianças ou para aqueles adolescentes, né? Que acaba ficando toda aquela energia... Também uma questão relacionada que, por exemplo, antigamente tinham mais espaços para poder correr, brincar e já, atualmente, isso diminuiu; então, desconstruções nesse sentido... (Kira).

Então, foi nos dois contextos de estágio, tanto no de escolar e educacional, quanto no Liope e... aí, a gente tinha essa discussão; mas, eu percebia que não era tão aprofundada... Na licenciatura, eu também tive um pouco dessa discussão de olhar, de perceber o quanto é mais fácil individualizar o problema, né? (Luana).

É... da graduação, acho que a UFSC, as questões teóricas, eu acho que eles... Tem diversas teorias que a gente aprende; mas, eu penso que... isso sempre atravessou muitas disciplinas. Isso de: não é só o sujeito. Ver isso na prática foi algo... acho que bastante do estágio de educacional, não foi o meu primeiro estágio, mas o meu primeiro estágio obrigatório foi lá. [...] vinha muito a perspectiva dos professores de que fulano e ciclano são os “alunos-problema”, ou eles incomodam, eles agitam. Eles fazem coisas pra incomodar, né? Enfim, e aí, essa visão ampliada de que as coisas acontecem naquela turma, como um todo. Como é que aquela turma, de forma geral, se comporta, se manifesta, e a professora incluída nisso, ela não está fora. (Manuela).

Ainda que no estágio do PARQUE a discussão sobre a ressignificação da queixa escolar seja central e que, parte dela, envolve questionar as lógicas de individualização e patologização dos problemas escolares, a relação destes fenômenos com a medicalização não ficou bem fundamentada para todas/os as/os egressas/os, ao menos, algumas/uns participantes da pesquisa definiram medicalização como o uso de medicamentos psicotrópicos:

Nenhuma das pessoas que eu tô atendendo faz uso de medicação e esse não têm sido um... um tema também. A gente não tem tanto tempo de processo [terapêutico]; mas, eu percebo que ainda a lógica assim... não aparece muito, não vai muito para esse lugar. [...] Das experiências de estágio, por exemplo, no estágio clínico não... a pessoa que eu atendia não usava... não, não era uma conversa presente; já no estágio da escola, sim, aparecia de alguma forma; mas, nunca... E, ao longo da graduação, nunca apareceu algo tão ligado a mim. No sentido, assim, eu escutei falar ou, então, ver os colegas usando; mas, até sem muito contato. (Lola).

Hummm... não sei se estou; talvez não. É... O contato que eu tive, mais recente, com medicalização foi ano passado - porque eu tô fazendo a

especialização também, na Comunidade Gestáltica, em Gestalt-terapia - e daí, é... a gente teve uma aula sobre psicopatologia com um psiquiatra, então foi falado um pouco sobre medicamento e tudo mais, foi mais ou menos isso. (Alice).

Ao contar sobre o trabalho que desenvolve no cursinho pré-vestibular, Luana menciona o quanto a atribuição de diagnósticos de transtornos de aprendizagem está presente no cotidiano de estudantes e professoras/res, e que muitas/os a procuram na tentativa de obter um diagnóstico, realidade semelhante à vivenciada por nós no Colégio de Aplicação:

Aparece muito; principalmente, do tipo: “Ai, eu não vou aprender mesmo porque eu tenho diagnóstico de Déficit de Atenção e eu sempre tive isso, eu sou assim, então não vai dar certo”. É meio que um fardo já quando aparece. Os diagnósticos relacionados a transtornos de aprendizagem aparecem bastante. E aí, o que eu busco fazer é: “tá, tu tem um acompanhamento? Quando aconteceu esse diagnóstico? Desde quando você sabe disso ou se é uma suposição tua ou uma posição da escola?” Os diagnósticos relacionados a transtornos de aprendizagem aparecem bastante [em seu trabalho no cursinho]; mas, tem bastante depressão, ansiedade também aparece muito. [...] E aí eu já... eu acolho, né, mas, eu falo: “olha, minha função aqui não é dar diagnóstico e eu não vou te dar um papelzinho dizendo, você tem isso, número do Cid e tal. [...], mas, geralmente, o que acontece é isso: vem pedindo um diagnóstico e eu consigo olhar de outra forma, não dando um diagnóstico. (Luana).

Segundo pesquisa realizada por Lucianna Lima (2015), acerca da atuação de psicólogas nos Colégios de Aplicação das universidades federais, um dos principais desafios encontrados pelas profissionais é romper com expectativas de atuação advindas do modelo clínico e ampliar a compreensão da queixa escolar. O mesmo se dá nos Institutos Federais de Ensino (IFES), onde as principais demandas recebidas pelas psicólogas que atuam nos IFES “são voltadas aos casos de estudantes “desajustados” ou com problemas emocionais que afetam suas condutas “individuais” escolares a serem dirimidos” (Patrício, 2022, p. 15), o que coaduna com a realidade vivenciada por Luana no cursinho pré-vestibular e, também, por nós, no PARQUE, explicitando a necessidade de uma sólida formação em Psicologia para o enfrentamentos da lógica medicalizante tão presente nos processos educativos.

Para Jade, a medicalização atravessa as políticas públicas, culminando na atribuição excessiva de diagnósticos e no uso de medicamentos psicotrópicos:

Antes de trabalhar aqui, eu trabalhava no SUS e aí que, realmente, foi o mais complicado, porque apesar de ser NASF, eu também ia nas

escolas e recebia muita demanda de atendimento de crianças: crianças com hiperatividade, pelo menos com suspeitas de [hiperatividade] pelos professores, crianças com vários tipos de questões muito relacionadas ao aprendizado mesmo, e surgia bastante essa questão da busca pela medicalização, vamos dizer assim. [...] Então, para mim, na minha avaliação, já percebi que não é uma questão individual, né? Ou era muita coincidência que muitas crianças na mesma sala, na mesma cidade tinham o mesmo tipo de transtorno, ou era uma forma de lidar, e eu entendo que é uma forma de medicalizar mesmo, a gente não consegue dar um jeito diferente, a gente vai lá e usa medicamento, ou tenta, né? (Jade).

Lia conta que na universidade onde leciona, as/os estudantes precisam colocar uma hipótese diagnóstica, com número de CID, em todos os casos que passam pela triagem inicial, o que lhe causa grandes preocupações acerca de que formação profissional estas/s estudantes estão recebendo. Algumas universidades privadas são credenciadas ao SUS e só recebem verba para a realização dos atendimentos, mediante a apresentação de dados quantitativos de casos atendidos e seus respectivos diagnósticos médicos; mais uma vez, é a lógica do capital determinando a formação universitária somada ao poder da Medicina, que não necessita da oficialização da “Lei do ato médico” para a manutenção de seu domínio:

Na [universidade privada em que leciona], os alunos quando entram no estágio da clínica são obrigados a colocar um potencial diagnóstico na ficha dos pacientes... De todos os pacientes! Eles vão fazendo [a triagem] e aí tem que colocar um potencial diagnóstico e, pra mim, é algo inconcebível! E aí eu preciso trabalhar com os alunos uma forma deles colocarem algo que não seja fechado, por uma questão burocrática, né? E que pra mim não faz sentido. [...] E já fica, né, porque é uma formação, é um estágio e eles já tem que partir de um diagnóstico. Então, o que essas pessoas estão aprendendo? Nosso papel, nesse momento, é, pelo menos, desconstruir essa ideia. (Lia).

Os relatos demonstram, por um lado, o quanto o discurso acerca do uso de medicamentos e da atribuição de diagnósticos médicos a questões de outra natureza se faz presente, de forma intensa, em nossa sociedade e, conseqüentemente, na atuação em psicologia. Por outro, apontam para a necessidade do aprofundamento dessa discussão na formação inicial, uma vez que, mesmo aquelas/os que passaram por um programa de estágio cujo um dos princípios basilares do trabalho é o enfrentamento da lógica medicalizante, apresentam uma noção superficial do assunto.

7.5 Fazer e aprender Psicologia na escola: o estágio no PARQUE

Eu acho que o diferencial do PARQUE é essa ideia de ter uma construção em conjunto, como tem que ser. (Jade)

Neste tópico de análise, abordaremos os sentidos e significados atribuídos pelas/os participantes da pesquisa a experiência de realização do estágio profissionalizante no PARQUE, os desafios e dificuldades vivenciadas; assim como, os principais aprendizados decorrentes da realização do estágio. Organizamos as informações obtidas em cinco subtemas, a saber: a escolha pelo estágio; supervisão; fundamentos teórico-metodológicos; relação com demais disciplinas da graduação e dificuldades e frustrações.

7.5.1 A escolha pelo estágio

São diversos os motivos atribuídos pelas/os participantes que as/os levaram a escolher o PARQUE para a realização do estágio específico em Psicologia Escolar, e, na maioria dos casos, não existem motivos únicos e os mesmos se complementam. Conhecer os motivos que levaram à escolha pelo PARQUE importa pois, de acordo com a Psicologia Histórico-Cultural e a Teoria da Atividade, os motivos são determinantes no processo da atividade humana, concorrendo favorável ou desfavoravelmente para o processo de ensino-aprendizagem. Flávia Asbahr (2011) explica que os motivos das atividades humanas se classificam em motivos geradores de sentido e motivos-estímulos sendo, os primeiros, os grandes responsáveis pelo processo de aprendizagem na atividade de estudo.

Os motivos relatados pelas/os participantes desta pesquisa giram em torno da identificação com as/os professoras/res supervisoras/res que compõem o grupo; do interesse prévio pela área da Educação; da afinidade com a proposta de estágio oferecida pelo PARQUE e da possibilidade de realizar o estágio no Colégio de Aplicação. Os relatos abaixo nos permitem compreender como se deram as escolhas pelo estágio:

[...] eu escolhi Educacional talvez porque reuniu os melhores professores do curso, sendo que eu sempre adorei essa ideia de querer aprender um pouco como ser psicóloga com eles, e conseguir retirar o máximo que eu poderia deles. [...] e depois de saber que ia ter um grupo com outras pessoas, também acho isso muito interessante. Eu acho que além da sua questão, você acaba vivenciando muitas coisas e eu sempre quis aprender, o quanto mais, melhor. (Jade).

Juliana: Por que o PARQUE?

Lia: Pelas pessoas...

Juliana: Como assim?

Lia: Porque eram professores de referência pra mim. Era o Paulo, era a Débora, era a Cora... Foram professores que na minha graduação eu considerei muito como um exemplo, assim... (Lia).

Um dos meus maiores... **amores**, vamos assim dizer, na vida, é o processo educacional. É o aprendizado, como funciona o aprendizado... o **porquê** do aprendizado, quais são as bases da troca de conhecimento e tudo mais; é... então, isso foi o que me levou a querer continuar estudando psicologia da educação [...] e o fato de eu querer ser professor me faz sentir que é **básico**, e extremamente importante, eu ter a psicologia da educação... uma **discussão** de psicologia da educação internamente bem feita, pra que eu possa ser um bom professor um dia. O porquê o PARQUE? Bom... tem vários motivos... Os motivos eram mais pessoais. Primeiro, é porque eu não queria atender a uma lógica é... capitalista [riso]. Então, eu não queria fazer estágio numa escola particular [...]. Para mim, na educação, a **per-for-man-ce**, só o resultado de nota, não é o fator importante; então, eu não queria estar em um lugar onde tivesse essa lógica. Então, eu queria escolher um lugar onde eu me sentisse mais... **livre** para poder é..., me sentisse melhor, me sentisse mais bem atendido nesse sentido também. A segunda, foi porque, na minha história anterior, de onde eu tinha vindo, eu nunca tinha visto um colégio de aplicação [...] então, para mim, eu achava **super** interessante ser um local onde se **cria** e se desenvolve o conhecimento. Porque... é uma escola? É uma escola, é um colégio; porém, é um colégio onde você faz pesquisa também; então, esse foi o segundo fator. O terceiro fator foi de proximidade **com as pessoas**; então, eu já tinha visto sobre você, eu conhecia os orientadores acadêmicos que estavam muito mais próximos do PARQUE. Então, me dava mais **calma**, me dava mais tranquilidade para que eu pudesse atuar e me dava mais certeza de que eu poderia **falar** e **questionar mais**, porque é um lugar de aprendizado. Eu **sabia** que era um lugar de aprendizado, nesse sentido. Porque trabalhar em outros lugares, onde se tem um outro tipo de lógica, eu teria muito **medo de falar** porque é um lugar onde é que eu teria que ter uma certa... restrição para atender aos desejos mais capitalistas, mais de performance do lugar, então... questionar como se dá a relação professor-aluno, questionar... sei lá, a quantidade de material trabalhado numa sala de aula, questionar essas coisas talvez não seria possível... E por eu me sentir à vontade com as pessoas envolvidas, eu me senti mais tranquilo em poder participar. (Ricardo).

Eu lembro que, na época, eu saí de um estágio no NDI, que era em educacional, e aí eu acho que dois motivos... Tanto essa questão de estar num campo que, na época, eu achava que era parecido, semelhante, depois percebi que não. Mas, essa ideia de já estar melhor preparada e respaldada, porque lá eu também tinha supervisão, então, já tinha algo de conhecimento prévio sobre psicologia escolar e também pela facilidade, né... condição financeira, de transporte, de não ter nenhuma... Poucos estágios oferecem bolsa; então, já que nenhum oferecia bolsa, pelo menos, eu peguei um que era mais perto, mais

acessível pra mim, na época. Acho que esses foram os dois motivos principais. (Bia).

Tá, eu vou ser muito sincero, eu não escolhi o PARQUE, eu escolhi o Aplicação [risos]. Eu já tava inserido no Aplicação com esses projetos de educação ambiental; a gente já vinha sonhando em parceria com esse projeto, ampliar a atuação do que a gente já vinha fazendo dentro do projeto, articulando isso com um trabalho de psicologia, com o estágio em psicologia. E a gente viu em ti uma abertura para essa troca, para esse aprendizado, para essa experiência. Porque eu acho que o que a gente fez foi uma experiência mesmo assim; acho que foi algo novo tanto para ti, quanto para mim... Então, assim, eu não escolhi o PARQUE, eu escolhi o Aplicação, a Juliana, o projeto Lixo Zero... (Carlos).

Um motivo gerador de sentido pode propiciar um maior envolvimento e dedicação às atividades de estágio, pois já está constituído de um investimento afetivo feito pelo sujeito antes de seu início. Assim, quem escolheu estagiar no PARQUE por ter interesse prévio na área da Educação, por acreditar que o estágio poderia contribuir diretamente com uma futura atuação profissional almejada (por exemplo, como docente ou como psicóloga escolar) ou por identificação com a proposta do estágio e com as/os supervisoras/res, tende a se posicionar de modo mais ativo e atento, e a se dedicar mais ao processo de ensino-aprendizagem, sendo maiores, portanto, as chances de que este adquira um sentido pessoal para as/os estudantes. Em consequência, a experiência de estágio pode levar ao desenvolvimento não só das habilidades e capacidades profissionais “alvo” do estágio profissionalizante; mas, também, das funções psíquicas superiores, dentre elas, a consciência. Em contraponto, o percurso daquelas/es que chegam ao estágio por não terem conseguido vaga onde desejavam ou porque escolheram aquele campo por considerar “menos pior” que outro, como no caso de José que relata ter ido para o PARQUE por não querer estágio na área clínica, está orientado por motivos-estímulo, de caráter utilitarista e/ou imediatista, que, por si só, não promovem sentido para a atividade de estudo (Asbahr, 2011).

Desse modo, o que motiva a escolha pelo estágio é um fator importante para o seu desenvolvimento, e um elemento que pode auxiliar na compreensão do porquê algumas/uns estudantes se dedicam mais, enquanto outros menos; porém, não pode ser considerado como único fator determinante no sucesso ou fracasso do ensino. Os motivos-estímulo podem, ao longo do processo, transformarem-se em motivos geradores de sentido, como quando, por exemplo, as crianças vão à escola para estar com os/as amigos/as mas que, lá estando, encontram outras razões para se dedicar ao processo de aprender (Asbahr, 2011). E mesmo quando não acontece uma identificação com a área, o campo, as atividades e as/os profissionais

envolvidos no processo formativo, ainda assim, aprendemos: o que não queremos, o que não vamos fazer, como nos casos de Maria e Jade que nos contam que o estágio no PARQUE contribuiu para que elas tivessem mais segurança de sua futura área de atuação pretendida, descartando a Psicologia Escolar como uma opção.

7.5.2 Supervisão

A atividade de supervisão da prática profissional é considerada das mais importantes no processo de profissionalização de inúmeras áreas, dentre elas, a Psicologia. Livros e teses têm se dedicado a discutir as facetas da supervisão, não sendo, portanto, esta, uma discussão inédita ou na qual se verifica pouca produção de conhecimento (Silva Neto, 2014; Silveiras et al, 2016). Assim, neste trabalho nos dedicamos a olhar as especificidades da supervisão que ocorre no estágio do PARQUE, trazida pelas/os participantes da pesquisa, de modo a compreender os meandros da articulação teoria-prática no processo de tornar-se psicóloga durante a formação inicial.

De modo geral, as/os participantes da pesquisa entendem a supervisão oferecida no PARQUE como um dos momentos mais importantes e significativos do estágio. De acordo com Bia: “No PARQUE é onde realmente ocorre supervisão. Os supervisores têm consistência teórica, são coerentes na prática e estão interessados na formação dos estudantes que supervisionam. Eles poderiam me dar respaldo para qualquer proposta que eu quisesse fazer”. As egressas/os ressaltam, também, o caráter coletivo da supervisão, a relação dialógica com colegas e supervisoras/res, a competência e preparo das/os mediadores que compõem o grupo do PARQUE e as relações afetivas que se desenvolvem nesse contexto. Outro ponto bastante enfatizado, é a participação conjunta da/os professoras/res e das/os psicólogas/os escolares no acompanhamento das/os estagiárias/os; assim como, as trocas com estas/estes profissionais no campo de estágio. Dada a importância dos relatos, optamos por reproduzir vários trechos das falas das/os participantes a respeito desta temática:

No PARQUE, a gente tem muita troca; fazendo estágio no PARQUE toda semana a gente tem supervisão coletiva, então a gente tá sempre discutindo as coisas, e essas trocas eram muito interessantes. [...] Eles escutaram, ouviram muito a gente, perguntaram: “o que vocês acham?” Colocaram a gente no processo o tempo inteiro, sabe? [...] no PARQUE, eles sempre te colocavam no processo. A gente costumava dizer que a gente tinha muita DR [discussão da relação], assim, muita DR, que a gente tava sempre discutindo relação nas orientações. Então, a gente tava sempre trocando: se estava bom, não tá bom, então tá bom e o que a gente pode fazer para melhorar. (Maria).

Em seu relato, Maria descreve o estágio no PARQUE como “o estágio das DRs”, em menção à constante troca dialógica entre estudantes e supervisoras/res e ao permanente processo de avaliação existente ao longo das supervisões. Não avaliação de desempenho, no caráter vertical e hierarquizado, onde as/os supervisoras/res, supostos detentores do saber, avaliam a performance das/dos estudantes; mas, avaliação processual, dos aspectos do estágio e de suas contribuições para a aprendizagem das/os estagiárias/os. Em razão dessas avaliações, muitas mudanças foram sendo realizadas na organização e funcionamento do estágio ao longo de sua existência, como relatamos na seção anterior sobre o PARQUE.

Acho que a primeira era das nossas supervisões em grupo. Isso ficou muito marcado para mim [...] porque eu acho que todas as experiências que as meninas [colegas estudantes] que também estavam no mesmo momento do estágio, da gente poder compartilhar isso e ter mais de um professor, porque daí a gente tinha a visão de várias pessoas e de ter os psicólogos participando! Isso não acontece em todos os lugares, né? São oportunidades... eu só agradeço! Eu só passei por oportunidades únicas. E que eu acredito que era um empenho de vocês; não é todo mundo que entende essa relevância de estar junto: estagiário, professor e o psicólogo como... Como é que eu posso dizer?... No mesmo nível, assim... Não tinha uma competição pelos professores dizerem o que era para fazer; era muito mais uma compreensão em conjunto e tentar fazer uma compreensão institucional e não individualizada de cada estágio; mas, de fazer essa leitura como um todo do [Colégio de] Aplicação. E aí a gente via que não era algo isolado, que era algo da escola como um todo. [...] era uma leitura muito macro da instituição. De fazer essa leitura, daí sim, com os aspectos mais teóricos da psicologia escolar em termos de pensar a instituição escolar e de como tudo estava interligado; tudo que acontecia com cada um dos estagiários. Então, isso do estágio, para mim, foi muito significativo e eu levo também nas minhas atuações de hoje; se um dia eu tiver que criar um estágio ou tiver um Núcleo, é um exemplo que eu vou seguir: de ter sempre próximos os psicólogos do local, os professores e os alunos todos que estão ali, que eu acho que isso sempre foi muito positivo. (Lia)

Lia relata sobre a importância das supervisões coletivas, nas quais participavam, como já mencionado anteriormente, as/os professoras/res supervisoras/res e as/os psicólogas/os escolares do Colégio de Aplicação, assim como, todas/os as/os estudantes que realizavam o estágio no CA naquele momento. A participante reconhece o caráter singular dessa configuração do PARQUE e suas contribuições para a formação, por possibilitar a análise das situações vivenciadas por diferentes olhares e saberes, numa relação não hierárquica; mas, de respeito e afetuosa. Lia conclui seu relato dizendo que, um dia, gostaria de construir algo

parecido em sua carreira como docente universitária. Os relatos de Alice e Bia vão na mesma direção:

As supervisões do PARQUE eram bem legais, porque daí... Eu achava **SEN-SA-CIO-NAL** [deu bastante ênfase no tom ao pronunciar a palavra e deu pequenas pausas entre cada sílaba] assim... é uma manhã, sextas-feiras pela manhã, ia **todo mundo**, todos os professores da Ênfase e mais a Juliana e o Antonio e... e a gente trocava figurinha assim; então, as meninas que estavam nos Anos Iniciais [estagiando junto aos anos iniciais do Ensino Fundamental] relatavam como que era, eu e o [dupla de estágio] contávamos como é que era... a galera que era das antigas [estagiárias/os que ingressaram um semestre antes], também contava o que estava fazendo, enfim... a gente ia trocando figurinhas e eram bem ricos os debates que a gente tinha. [...] E os professores que trabalham no PARQUE são fenomenais! [...] Eu acho que a possibilidade de um estudante ter essas supervisões com todos os estudantes da Ênfase e mais os psicólogos do campo, ah, isso é **muito rico!** É rico demais! Não é todo estágio que consegue isso... Isso é uma característica que tem no PARQUE e que não é todos os estágios que conseguem reunir todos os professores da Ênfase mais os seus... é... preceptores, eu acho que fala... (Alice)

[...] a gente teve a **sorte**, como é um campo que tá dentro da UFSC, a gente fazer uma supervisão única com os supervisores locais e orientadores acadêmicos. [...] Então, era muito legal, porque tava tudo muito junto, tava tudo **muito** articulado, todo mundo sabia o que tava acontecendo, tinha essa conversa com os outros estagiários ao mesmo tempo. A gente discutia as questões que perpassavam uma prática ou todas... Era bem bacana. Acho que isso é um ponto **bem positivo**, assim, tudo era muito articulado, justamente, porque a gente tava junto, o tempo todo... não tinha desencontro de informação. (Bia).

O fato de todas/os as/os supervisoras/res fazerem parte da mesma instituição, a UFSC, certamente é um facilitador para a existência desta reunião coletiva, especialmente, no que diz respeito ao deslocamento espacial, questão cada vez mais desafiadora nas grandes cidades. No entanto, sem o desejo e o propósito firmes da realização de um trabalho coletivo e bem articulado, o mesmo é impossível de ser realizado, como destacado por Lia acerca da intencionalidade e empenhos das/os supervisoras/res na efetivação desta proposta de trabalho.

Já Kira, Luana e Jade refletem sobre a construção da identidade profissional e sobre o quanto a possibilidade de acompanhar diferentes profissionais durante as supervisões coletivas do PARQUE auxiliou no processo de constituição de suas próprias identidades como psicólogas:

As trocas entre os supervisores. Porque como nós tínhamos vários supervisores, que era você, o Antonio, o professor Paulo e também a Cora, era interessante ver os diferentes olhares trabalhando; porque mesmo que... Algumas vezes, as perspectivas de vocês ao mesmo tempo que se assemelhavam, elas se diferenciavam, não sei explicar exatamente... Mas, isso era interessante porque quando você vê diferentes profissionais atuando, você também identifica que existem **diferentes formas de atuar**, mesmo que durante o curso eles **reforcem** isso, quando você vê na prática, você pensa: “tá, essa pessoa ela atua de determinado jeito, você vai ter que encontrar **sua própria forma de atuar**, porque você e essa pessoa não são a mesma”. Então, isso também foi marcante, de poder identificar formas de se trabalhar e poder começar a **formar sua identidade**, como psicólogo. (Kira).

E aí, nos estágios em Educação [se refere aos estágios realizados no NDI e no Colégio de Aplicação], eu percebi que eu podia ser um pouco mais eu assim, mais expansiva, ter essa forma... Me ajudou muito a ter uma visão de como eu queria ser como psicóloga. (Luana).

Eu amo todos que foram meus supervisores, foram... são muito significativos para mim. A gente aprende com eles e, muitas vezes, a gente, não sei... [as/os supervisoras/res] meio que se integram a gente, começam a fazer parte da gente, de alguma forma do nosso fazer, da nossa prática; então, é maravilhoso (Jade).

No processo de desenvolvimento humano, a alteridade é um elemento central, e o mesmo se dá na construção da identidade profissional. Ao poderem acompanhar diferentes profissionais em atuação, com suas características próprias, as/os estagiárias/os do PARQUE têm a possibilidade de se colocarem diante de modelos profissionais diversos e refletirem sobre a/o aquele com o qual mais se identificam. Além disso, os aspectos coletivo e afetivo das supervisões do PARQUE possibilitam a constituição de parcerias, elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Pires e Silva:

Da forma como vemos as relações sociais entre as pessoas, cremos que supõem um elemento fortalecedor dos laços afetivos e da internalização de processos oriundos de afinidades que contribui para a constituição profissional da aluna: são as parcerias. [...] As pessoas envolvidas são mais que meras participantes de um grupo: são companheiras, cúmplices no processo de aprendizagem umas das outras (2012, p. 376).

As/os participantes da pesquisa também relataram sobre a importância atribuída às supervisões locais, que aconteciam com as/os psicólogas/os escolares no interior do Colégio de Aplicação. Entenderam como significativo, principalmente, poder acompanhar de perto o dia a dia de trabalho das/os psicólogas/os na escola, seus desafios e possibilidades, assim como, as leituras e análises institucionais:

Eu acho que as supervisões na escola ajudaram a gente a não ser... a não ocupar esse lugar que, às vezes, a formação... eu percebo assim, né? Às vezes, a formação em psicologia, os primeiros semestres, eles colocam a gente como: “ai, você sabe isso; você detém esse conhecimento, nenhuma outra graduação detém esse conhecimento, só você pode fazer isso”. E aí entrar na sala de aula e perceber: “olha, não é assim! Se eu for desse jeito ninguém vai me ouvir, eu vou gerar... eu vou gerar uma repulsão ao invés das pessoas agregarem o que eu tô... o que eu sei”, né? (Luana).

Então, aqueles momentos com vocês, eu achava **muito, muito bom** quando vocês vinham e contavam: “Ah, eu vou em tal reunião, querem ir junto?”, e contextualizavam o que estava acontecendo: “Oh, essa reunião acontecerá com fulano, com ciclano e aconteceu isso antes”. Então, esse é o momento que eu me sentia assim... mais... claro que a gente não era pares, mas em uma relação um pouco mais horizontal assim, não era só: “tem essa reunião, vem, observa, depois você faz as suas contribuições”. Não, tinha uma troca, tinha esse diálogo. Então, esse era um momento mais confortável e que eu gostava bastante. (Lola).

Nas supervisões, eu acho que as trocas dentro do próprio Aplicação, às vezes, eram muito mais enriquecedores do que no estágio, na orientação acadêmica. [...] E aí, dentro do PARQUE, a gente conseguiu ter uma troca muito maior, dentro do Aplicação, na salinha lá de psicólogos: “ah, surgiu uma situação agora”, a gente já conversava com o Antonio, com a Ju, o que a gente podia fazer. Eu sentia que esses momentos dentro do Aplicação eram muito mais enriquecedores do que a própria supervisão em si. (Maria).

As supervisões que me traziam mais aprendizagens era quando eu tava na escola e acabava ocorrendo mais naturalmente: vocês estavam lá, nós estávamos lá, então acabava havendo uma troca nesse sentido. Porque vocês perguntavam como é que tava, o que a gente tava fazendo... então, havia um retorno nesse aspecto. [...] E também essa riqueza no sentido de que o supervisor, no caso você e o Antonio, vocês estão lá, vamos dizer assim, então quando acontece alguma coisa é possível também falar com vocês, vocês oferecem um suporte, e tentam também incentivar que a gente cresça. E também, o outro ponto, era também de ver como vocês traziam as vivências que vocês tinham **na escola**, porque quando vocês estavam lá na sala, não tinha máscaras nem nada do tipo, era isso, se vocês estavam chateados com alguma coisa, vocês iriam trazer o que tinha acontecido; então, tinha de fato um contato com a realidade daquele contexto; para mim, isso foi bastante positivo. (Kira).

[...] acompanhar a vida da Ju no Aplicação, sabe? Isso, por si só, **já era uma supervisão**. E ela explicando no meio do caminho. Então, no Aplicação, as supervisões eram mais práticas e eram trocas de

informações, trocas de... enfim... [...] as supervisões com a Ju eram assim na prática, no cotidiano, perguntas que vinham; não era, necessariamente, um momento, tipo, “ai, na terça-feira de manhã, a gente vai ter supervisão sobre o caso”, não. Era a coisa conforme ia acontecendo. (Alice).

A partir de 2017, após uma das avaliações coletivas do processo de estágio, entre estagiárias/os e supervisoras/res, foi solicitado as/aos estudantes que estes passassem a carga horária total do estágio (12 horas semanais) no interior da escola. Neste formato, ainda hoje em vigor, as/os estagiárias/os permanecem junto com as/os psicólogas/os escolares na sala do Serviço de Psicologia Escolar do Colégio de Aplicação e podem acompanhar, de perto, os acontecimentos institucionais e o trabalho das/dos profissionais da psicologia. Como demonstrado pelos trechos dos relatos, as/os participantes valorizaram bastante esta experiência como capaz de propiciar aprendizagens efetivas sobre o fazer das/os psicólogas/os na escola e sobre modos horizontais de relacionamento profissional, mediadas pela relação estagiária/o-supervisor/a.

Carlos relata que a experiência que teve na relação supervisora-estagiário, durante a realização de seu estágio no PARQUE, é usada como exemplo para a forma como recebe e se relaciona com suas/seus próprias/os estagiárias/os, agora que também atua como supervisor local em seu trabalho como psicólogo de uma OSC:

Então, acho que isso me orientou muito sobre a forma de receber os estagiários, sobre como conduzir... A coisa de que... ela dê espaço para essas potências, sabe? **Você...** Acho que você permitiu, você deu abertura para o estágio da forma que foi, porque você via que existia paixão ali, que existia esse afeto, que existia um impulso de querer fazer as coisas e de que existe um repertório de possibilidade de atuação. Então, eu falo isso para os meus estagiários... Eu apresento o que tem, o que eu já faço, o que já existe de possibilidade de atuação e... Lógico! Isso coloca uma delimitação; não é qualquer coisa, não é *laissez faire*; mas, poxa! [...] Como eu enxergo que a possibilidade de atuação é muito grande e vai depender daquilo, a gente consegue dar espaço para essas potências, sabe? Então, tem a ver com isso, assim... E, **realmente**, era muito gostoso estar junto, né? Um espaço em que a gente se sentia acolhido e que essa relação de poder não era feita de forma violenta, autoritária; mas, que a democracia já começava aí também, na nossa relação supervisor-estagiário. (Carlos).

Bia lembra que os momentos e experiências vividas comigo e com o Antonio no Colégio de Aplicação, também oportunizaram o reconhecimento da importância do estudo, do

embasamento teórico para a atuação prática, sinalizando a necessidade, e a possibilidade, de realização da articulação teoria-prática em todos os momentos do estágio profissionalizante:

[...] Em relação ao Serviço de Psicologia, a supervisão... Era muito bacana, assim, era muito acolhedor. Aprendi muita coisa ouvindo a Ju e o Antonio, eles tinham umas posições muito consistentes, muito coerentes e... incentivavam muito a leitura. Às vezes, a gente tinha conversas breves do dia a dia, e eu pensava: “nossa, eu preciso ler mais sobre isso”. Então, a nível acadêmico, foi sensacional. Mesmo! [...] Até porque o Serviço de Psicologia, em si, era muito acolhedor, as discussões que a gente fazia ali, o acolhimento dos supervisores era **incrível!** (Bia)

Os relatos acima demonstram o quanto as/os egressas/os do PARQUE valorizaram a experiência de acompanhar as/os psicólogas/os escolares em seus afazeres cotidianos, compondo um grande grupo, alimentado por ricas trocas. O aprendizado de técnicas da Psicologia é uma possibilidade bastante valorizada pelas/os estudantes que sentem que aprendem quando acompanham um/a profissional mais experiente em atuação. No entanto, como nossa pesquisa vem mostrar, a supervisão local pode, e deve, contribuir com o processo de articulação teoria-prática, tradicionalmente entendido como papel da supervisão acadêmica, na reprodução no interior da formação profissional da cisão trabalho intelectual/trabalho manual, tal como discutido por Karl Marx (Zanella, 2020).

Nem só de boas lembranças os relatos das/os participantes foram constituídos. As/os egressas/os do PARQUE também nos contaram sobre momentos de insatisfação e dificuldades vivenciadas nas supervisões do estágio:

Olha, eu lembro que no início foi bem difícil. Talvez, no início, eu lembro que um dos meus supervisores locais tava envolvido com outras coisas, o que talvez tenha me deixado um pouco perdida [...] eu acho que o meu supervisor estava envolvido com outras coisas; então, eu acho que ele não conseguiu nos supervisionar muito no local e participar muito das supervisões do PARQUE [...], mas, eu não lembro muito do meu supervisor, ele tava com problemas na época. [...] pelo menos as reuniões do PARQUE eram mais significativas para mim. (Jade).

O cotidiano escolar, permeado por um clima de urgência, somado à sobrecarga de trabalho das/os psicólogas/os escolares, por vezes, dificulta que nós, supervisoras/res locais, nos dediquemos ao acompanhamento próximo das/os estagiárias/os, fazendo com que estas/es se sintam perdidas/os, sem referência no interior da escola. Tal situação era mais comum

quando as/os estagiárias/os iam ao Colégio apenas nos horários destinados às atividades dos projetos em que estavam participando, como relatado por Jade e Manuela, que compuseram uma dupla de trabalho em 2015, e não se lembram de ter havido supervisão local de suas experiências de estágio.

Características da organização do estágio, em associação com perfis pessoais das/os estagiárias/os, fazem com que algumas experiências sejam significadas como difíceis ou negativas como, por exemplo, no caso de José, que mencionou que as supervisões poderiam ser mais diretivas e que poderia ter um manual com instruções para as/os estagiárias/os quando da entrada na escola, pois as/os mesmas/os levam muito tempo para entender o que é para fazer quando iniciam o estágio no PARQUE. Já Lola, Kira e Bia relatam suas angústias durante as supervisões coletivas, especialmente no início do primeiro semestre de estágio, quando sentiam muita dificuldade de se colocar no grupo, e pouco a vontade entre as/os supervisoras/res e colegas; essas egressas nos contam sobre um silêncio que permeou os encontros coletivos na sala do LAPEE, onde as supervisões ocorriam:

No grande grupo, já tinham momentos que eram mais delicados, que eu tinha a sensação que, muitas vezes, tinha um elefante presente na sala; um elefante que... era difícil falar sobre ele, às vezes, ele ficava lá. Então, isso já era um pouco mais difícil, por mais que eu soubesse o que eu queria falar, aquele elefante junto, eu ficava: “Tem um elefante junto, o que a gente faz com ele?” [risos]. E que também já mudou no segundo semestre; até quando a gente passou a falar mais sobre o elefante, ele mudou, foi bem importante falar sobre o elefante. [...] depois de falar sobre o elefante foi bom, foi gostoso, acho que no segundo semestre fluiu mais e, aí, eu acho que a sensação que eu tinha da supervisão só com a Cora ficou mais presente no grupo como um todo, de poder falar mais tranquilo e fluir um pouco mais e comemorar quando alguma coisa dava certo, de se frustrar junto também quando não dava e isso se aproximou mais da supervisão em grupo também. (Lola).

O “elefante” mencionado por Lola foi razão de grande incômodo para todo o grupo e inúmeras preocupações para nós supervisoras/res, que dedicamos muito tempo tentando entender o que estava acontecendo, o que gerava a dificuldade das/os estudantes se colocarem de modo mais ativo nas supervisões coletivas, de expressarem suas opiniões e sentimentos. Algumas hipóteses foram por nós aventadas como, por exemplo, uma formação escolar pautada na passividade das/os estudantes frente à transmissão de conteúdos acadêmicos, o que Paulo Freire (1977) denomina como “educação bancária” (Cord, Lopes & Oltramari, 2020). Os relatos

de Kira e Bia sobre experiência semelhante nos trazem mais pistas para a compreensão do problema:

Nas coletivas, o que eu considerava interessante era essa questão dos diferentes olhares de vocês. Eu via que existia uma dificuldade no sentido que, geralmente... vamos dizer assim, vocês queriam que nós falássemos mais só que, ao mesmo tempo, a gente ficava tudo quietinho [riso]. [...] É que no caso... quando era aquela supervisão coletiva, ela lembrava meio que uma aula, só que, geralmente, quando tem... nas aulas, eu não costumo falar muito, então parecia nesse sentido. Eu me sentia como se estivesse numa sala de aula e como eu me sentia como se estivesse numa sala de aula, como se fosse minha sala de aula, eu acabava ficando mais quieta também. Então, era nesse sentido... Então, às vezes, até vocês tentavam fazer com que a gente falasse, então eu acho que causava até dificuldade para vocês e dificuldade **pra gente** como um grupo, vamos colocar assim. Só que eu acredito que mais para o final isso foi melhorando, que até a gente começou a trazer mais a parte da prática em si e relacionando com a teoria, que se eu não me engano a gente fez tipo uma apresentação, eu não lembro... Então, aquilo para mim foi positivo. Também era positivo que vocês sempre pediam feedback daquilo que tava sendo trazido e tudo mais, então tinha um acompanhamento de perto, e também era interessante na coletiva ver o que os colegas estavam fazendo, porque, no início, tava meio que... nós não escutávamos tanto o que eles estavam fazendo, mas depois foi caminhando. (Kira).

[...] Não só pelas questões do estágio, acho que pelas questões acadêmicas mesmo, eu tava passando por um período que eu chamo de um período de emudecimento, foi isso que me levou pra terapia, inclusive. Depois de tanto tempo sendo repreendida ao longo da graduação e vendo os colegas serem repreendidos nas suas opiniões ao longo da graduação, acabei minando a minha própria vontade de participar e, acho que nesse período de estágio, foi onde isso apareceu de forma mais **dura**, eu diria. Então, eu gostava de acompanhar a discussão, mas não me colocava muito, acho que eu perdi muito nesse movimento de calar... Ahm... Inclusive, de vez em quando, me deixava com vontade de faltar aos encontros, principalmente, quando eu sabia que eu precisava compartilhar algo. Então, acho que isso empobreceu bastante; mas, no geral, a equipe em si, os temas debatidos são **riquíssimos!** É um estágio que eu não me arrependo de ter feito, porque as discussões são muito importantes e o grupo é composto de várias pessoas que são **muito** consistentes, muito coerentes. Então, apesar das minhas questões pessoais, eu senti que foi um espaço **muito importante**, inclusive discutindo educação, perceber essa questão da minha educação, da minha formação... Foi nesse estágio que eu percebi: “opa, como assim eu não quero contribuir? Como é que eu vou conversar com os alunos, acolher os alunos, se eu tô com a mesma questão?” Acho que isso atravessou **demais** o campo... “Como é que eu

vou conversar com os alunos e acolher os alunos que estão com as mesmas questões que eu?” (Bia).

Kira e Bia atribuem suas dificuldades de se colocar ativamente nas supervisões coletivas às características do próprio sistema de ensino, ainda muito centrado numa relação professor/ra-estudante hierárquica, que contribui para o apassivamento das/os estudantes, corroborando as hipóteses aventadas por Cord, Lopes e Oltramari (2020). Contudo, acreditamos que essa é uma questão de extrema complexidade, que, como mencionado, envolve características individuais das/os estudantes, do programa estudado, da formação em Psicologia, mas, também, do contexto sociopolítico do país e geracional.

Aqui quero explorar a hipótese de dois fenômenos contemporâneos, externos aos processos de ensino-aprendizagem; mas que, certamente, os atravessa, tecendo novos fios nessa complexa trama. Gostaria de me ater, mais detidamente, ao contexto sociopolítico vivenciado nos últimos anos no Brasil. Lola, Kira e Bia realizaram o estágio entre os anos de 2018 e 2019 e, por vezes, manifestaram dificuldade de se colocar diante das/os próprias/os colegas; tal dificuldade não era percebida com tanta intensidade em grupos anteriores a 2017. Temos vivenciado, em períodos recentes, um policiamento das condutas e dos discursos que se dá não só nas relações hierárquicas, mas, também, entre os pares como, por exemplo, as/os estudantes; tal policiamento tem atravessado as relações que se estabelecem no interior da universidade e se acirrado com a dita “cultura do cancelamento”, que ultrapassa as redes sociais e atinge as relações de carne e osso. Fica muito difícil dizer qualquer coisa quando no lugar do diálogo se estabelece um julgamento, que sentencia que não há segunda chance e, portanto, não se pode aprender com os erros. Acredito que, ainda que a proposta de trabalho construída no PARQUE vá na direção oposta, leva tempo até que a supervisão se constitua como um espaço-tempo seguro para, efetivamente, se colocar, se *implicar* Com - o processo, as/os demais participantes do grupo, seu próprio aprendizado.

Além disso, um olhar mais apurado para os registros das supervisões corroborou a memória de que um dos momentos de maior silêncio das/os estagiárias/os no grande grupo acontecia quando realizávamos o que se pode chamar de "análise de conjuntura". Em nosso país, desde 2015, para se mencionar apenas o período mais recente, as políticas públicas de saúde, educação e assistência social, em especial, assim como, as universidades públicas, vêm sofrendo grandes ataques, com a mudança de diretrizes para as principais políticas, que se caracterizam pela intensificação da fragmentação, da burocratização, do produtivismo e,

sempre que possível, da privatização e/ou terceirização dos serviços, além do corte significativo de verbas.

Diante deste contexto, passamos a vivenciar um tensionamento cotidiano, em todas as relações estabelecidas no interior da universidade, não sendo diferente no Colégio de Aplicação; por diversas vezes, nas análises de conjuntura durante as supervisões coletivas, vinham a tona angústias, ansiedades e preocupações com a situação da escola, da universidade, do país. Tais sentimentos foram intensificados durante as eleições presidenciais de 2018, vivenciadas com enormes preocupações acerca de qual projeto de país sairia vencedor daquele pleito; preocupações comprovadas legítimas com a eleição de Jair Bolsonaro e o início de seu mandato no ano de 2019. Tais sentimentos, com frequência, invadiam nossos encontros coletivos e nós, supervisoras/res, também compartilhávamos nossas angústias com o grupo, ao discutirmos o contexto no qual nossas atividades estavam inseridas. Acredito que tais momentos-desabafos, apesar de importantes, por vezes, geravam uma sensação de impotência e paralisia no grande grupo, diante de situações que pareciam tão avassaladoras e de resolução fora de alcance imediato. Bia compartilha dessa mesma impressão durante sua entrevista, ao falar sobre as dificuldades vivenciadas ao longo do estágio:

Fora isso, eu acho que a única questão que tinha é que a gente se perdia um pouco... A gente tava passando... No meu primeiro semestre, a gente tava passando pela época de eleição [eleições presidenciais de 2018]... E foi um momento **tão desesperador**, tão desesperador, que a gente se perdia muito. E é complicado porque ao mesmo tempo que era o momento de dividir as angústias, isso é **importantíssimo**, dividir as angústias era importantíssimo! A gente acabava, às vezes, perdendo o foco da discussão, tanto que... É como eu te disse, a gente passou um ano lendo o mesmo texto, porque a gente não conseguia discutir ele. Acho que a gente tava discutindo outras coisas e que nem sempre era o estágio, era a nossa vida mesmo que tava num momento muito angustiante. Então, não que isso seja um **erro** nosso, da construção, da supervisão... Foi uma coisa que aconteceu, precisava ser olhada. Mas, eu sinto que isso, de vez em quando, era um entrave. A gente acabava se perdendo muito fácil; mas, esses momentos também eram bem importantes [...] acho que foram essas as maiores dificuldades. (Bia).

Nos últimos anos um sentimento de esgotamento que, não raro, vem acompanhado de desesperança, tem permeado os espaços e relações de trabalho no interior da universidade, sendo compartilhado, também, por muitas/os estudantes; tornando o trabalho de lidar com tais sentimentos no cotidiano profissional, ao lutar contra a paralisia, um desafio. Um caminho possível se anuncia quando, além de tentar entender o conteúdo trabalhado durante as

supervisões coletivas e seus efeitos, nos atemos, também, a como os procedimentos e estratégias metodológicas utilizadas em sua condução podem estar contribuindo com a sensação de impotência das/os participantes e o emudecimento das/os estagiárias/os, como nos ensinam Adriana Machado e colaboradoras (Machado & Fonseca, 2019; Machado, Hahne & Fonseca; 2021). As autoras, com base em décadas de experiência de trabalho com grupos de profissionais em situação de formação/supervisão, propõem uma estratégia de intervenção com base na formulação escrita das situações-problemas por meio de cartas que provocam que remetentes e destinatárias/os se compreendam implicadas/os no conjunto de forças que, se por um lado leva à estagnação, por outro, possibilita a resolução criativa do que foi enunciado como um problema.

7.5.3 Relação com demais disciplinas da graduação

As/os participantes da pesquisa indicaram haver relação entre o estágio em Psicologia Escolar e demais disciplinas cursadas ao longo da graduação. Se referiram, com maior frequência, às disciplinas específicas da ênfase Psicologia Escolar e Educacional, à disciplina de Psicologia e Processos Educativos, assim como, Psicologia Histórico-Cultural, Psicologia e Pessoas com Deficiência e Psicologia do Desenvolvimento. Seguem alguns relatos representativos:

Sem dúvida, a disciplina de psicologia escolar ela faz ligação e, na minha trajetória, foi assim, a disciplina, quando eu fiz, e junto com o PPO, que eu fiz as observações [desta disciplina] no PARQUE, fizeram com que, quando eu cheguei no estágio, eu já tinha muito claro o trabalho que a gente quer, que eu quero fazer junto com o PARQUE, que é o da psicologia escolar crítica, já tem como chão assim, como algo que orienta. (Lola).

Muito, porque era uma diversidade muito grande, né?... A escola tá ali com todas essas divisões que a gente faz, no curso da UFSC, essa coisa de ênfase. Ali na escola, todas as ênfases estão postas, né? Então, nossa! Desde as matérias mais iniciais, de desenvolvimento, até pessoas com deficiência, acho que tudo isso tava **muito atravessado** no campo, por isso que eu digo, **é muito rico**, foi uma experiência muito rica, porque deu pra pensar **em tudo!** Até em questões de abordagem, questões que... Teve uma questão, eu lembro que foi na minha última supervisão, é uma questão de fora assim, veio do SAPSI uma demanda da neuropsi e que era algo que eu ainda não tinha visto no campo, a única coisa que eu acho... a única matéria que eu não tinha feito uma conexão... e teve. Então, acho que sim, acho que foi um campo que é atravessado pelas mais diversas teorias e questões da psicologia, no curso, no caso. (Bia).

Enquanto as disciplinas de “Psicologia e Processos Educativos” e a de “Psicologia e Pessoas com Deficiência” são lembradas como disciplinas curriculares que trouxeram contribuições significativas para a realização do estágio na escola, as disciplinas de desenvolvimento humano que, no curso de Psicologia da UFSC, recebem o nome de “Desenvolvimento Humano e Aprendizagem” e “Processos Psicológicos na Infância”, foram consideradas pelas/os egressas/os como disciplinas que deveriam ter relação com os processos de ensino-aprendizagem; porém, os conteúdos abordados ficavam descontextualizados, tornando difícil relacioná-los com os processos de escolarização:

Tiveram algumas disciplinas que nos ajudaram muito a passar pelo estágio; não só as voltadas para a educação, mas as de desenvolvimento, acho que “psicologia e pessoas com deficiência”, nos ajudou **muito**. [...] eu tive aula de processos psicológicos na adolescência com a Celina também; mas, a nossa formação em **desenvolvimento** não foi tão boa. Ter essas discussões alinhadas de educação e de pessoas com deficiência nos ajudou muito no estágio. (Luana).

A disciplina de escolar, como eu falei. Ahmm, deixa eu pensar... A fundamentação [de ênfase], mas a fundamentação é meio óbvio, né? Embora a segunda fundamentação eu não tenha curtido muito; mas, foi o manejo da professora. [...] A disciplina sobre psicologia e pessoas com deficiência, acho que me ajudou a... Ali, ficou muito claro, pra mim, porque algumas disciplinas vêm antes e porque a gente só faz o estágio em determinado momento do curso, né? [...] Eu ia falar as disciplinas de psicologia do desenvolvimento e processos psicológicos na infância, mas eu não sei... Eu acho que fica de fundo; mas, se me perguntar o que dessa disciplina? Não sei exatamente o que dessa disciplina... (Manuela).

[...] então a disciplina de desenvolvimento não foi tão gratificante, até porque são pinceladas, né? Falar do Vygotsky um pouco, do Piaget um pouco, então não me animou tanto na verdade. Eu achei bem chato, para falar a verdade, eu não gostava muito da disciplina, dessa parte do desenvolvimento humano, eu gostava das outras partes da teoria do apego, mas eu não gostava muito dessa parte muito teórica aí do Piaget etc. (Jade).

Agora que eu dou aula de psicologia do desenvolvimento, e sei que o [nome do professor que leciona esta disciplina na UFSC] mudou a forma como ele dá essa disciplina... Era uma disciplina que, pra mim, não consegui fazer relação com o estágio, na época. Que era desenvolvimento e aprendizagem junto na UFSC, né? Mas que, hoje em dia, dando a aula de desenvolvimento, eu coloco fatores que tenho certeza de que se alguém fizesse a minha disciplina e fosse para o PARQUE, conseguiria utilizar os elementos da disciplina. Então, também acredito que muito do que eu coloco na disciplina, hoje, foi

porque eu senti falta no estágio. Então, algumas coisas eu sei que precisavam ter sido ditas; por exemplo, quando eu trabalho muito em desenvolvimento a questão do ambiente da criança e da relação família-escola..., mas, de analisar, por exemplo, o contexto... (Lia).

Em suas falas, as/os entrevistadas/os expressam a insatisfação com as discussões a que tiveram acesso nas disciplinas de desenvolvimento humano, no núcleo básico da graduação em Psicologia, que não propiciaram fundamentos para a compreensão das situações vivenciadas na escola. Há muito, críticas têm sido feitas a forma como essas disciplinas têm abordado o desenvolvimento humano, como se este fosse um processo linear, que retrata um sujeito universal, construído com base em características fixas e normativas, que excluem boa parte das crianças e adolescentes reais que encontramos em nosso país, contribuindo para a intensificação da lógica medicalizante. Outras denúncias foram feitas pelas/os participantes da nossa pesquisa acerca de aspectos da formação em Psicologia que retratam o desenvolvimento psicológico como um processo abstrato, encerrado no indivíduo, sem base na realidade concreta, como nos conta Luana:

No início da graduação, a gente tinha um trabalho de observação que era ir na escola observar uma criança em algum lugar; era um trabalho bizarro! E era um PPO [...] que eu acho que é um pouco o que a gente tem no início da graduação, fica essa sensação de causa e efeito, de individualizar o problema, de “ah, o sujeito com o diagnóstico”, e aí tu percebe que é um pouquinho maior, né? Um pouquinho mais ampliado esse telhado precisa ser. (Luana).

Manuela vai além em sua crítica ao apontar que são poucos os momentos ao longo da graduação em Psicologia em que fica explícita a intenção das/os professoras/res em auxiliar as/os estudantes no processo de articulação teoria-prática, atuação-ensino-pesquisa-extensão e contextualização dos inúmeros conhecimentos abordados nas disciplinas no interior da Psicologia, enquanto campo científico:

[...] hoje eu gostaria muito de ser professora e poder contribuir com algo que eu acho que faltou na minha graduação, que foi: quem é que vai ajudar a gente, de fato, a pensar a prática? E me sinto até meio constrangida de falar; mas, são muito poucos os professores, de fato, que eu considero que me auxiliaram nisso assim, a costurar, porque acho que tem essa necessidade. As coisas estão meio soltas: tem a pesquisa, tem a extensão, tem o que a gente aprende, tem a prática, mas como é que tudo isso, de fato, se relaciona? Então, acho que a pesquisa [no mestrado] me ajudou também a saber o papel da pesquisa. Tem o PPO, mas que também fica meio solto. A pesquisa acho que me ajudou

a fazer essa integração e construir um outro caminho. Tem também isso, pode me ajudar a chegar numa coisa que eu também gostaria muito que é poder juntar a prática, a teoria e a pesquisa. (Manuela).

Manuela explicita uma antiga questão que se coloca para a Psicologia: como integrar as diferentes áreas, abordagens teóricas e corpos de conhecimentos produzidos por inúmeras disciplinas, num campo científico que se constitui a partir de ontologias, epistemologias e metodologias não só diversas; mas, muitas vezes, opostas? Como superar a fragmentação dos conhecimentos psicológicos que se manifesta na presença de disciplinas estanques no currículo? Como contribuir, durante a formação inicial em Psicologia, para a articulação teoria-prática, na direção da construção de uma práxis profissional transformadora? O próximo tópico destacado pelas/os participantes da pesquisa pode nos dar algumas pistas, e diz respeito a centralidade do papel das/os professoras/res na mediação do conhecimento; mais do que conteúdos abordados pelas disciplinas curriculares, os aprendizados significativos advêm da forma com a qual as/os docentes se relacionam com os conhecimentos ensinados:

Eu ia falar das aulas da ênfase, que também é bem legal trabalhar bastante temas pertinentes ao estágio, eu tenho textos até hoje, apesar de não trabalhar em educação, tem textos bem legais, pelo menos, eu lembro que eu tive de gênero, de várias coisas... Eu acho que o que faz a graduação ser diferente, eu acho que são os professores e, talvez, a forma deles transmitirem esse conhecimento, né? Porque eu não sei se eu tivesse as mesmas coisas com outros professores, eu estaria tão empolgada, assim. Mas, eu acho que é sorte, ou as pessoas que estão aí elas se dedicam bastante, né? (Jade)

Acho que mais que as disciplinas, eu percebo que os professores que traziam essas discussões ao longo da matéria que eles estavam dando. Então, eu tive várias disciplinas com o Paulo, com a Celina, com o Adriano, com a Maria que são dessa área, né? Mas, eles traziam isso ao longo de todas as disciplinas que eles davam; então, com o Paulo, eu tive “Ciência e Profissão”, lá na primeira fase, e esse discurso tava muito impregnado, de olhar o contexto, olhar o sujeito. [...] É legal que eu me dei conta disso agora, que eles foram trazendo esse olhar mais ampliado ao longo da graduação, independente da matéria que eles estavam dando. (Luana).

Eu consigo lembrar de professores... dos professores do LAPEE, eu consigo lembrar da Cora, do Paulo, da Maria me fazendo questionar as coisas, trazendo material para me questionar; mas, agora, no curso, eu ter a estrutura de uma matéria específica que me fez questionar antes do estágio, eu não consigo lembrar. (Ricardo).

Por fim, ao discorrerem sobre a relação do estágio em Psicologia Escolar com outras disciplinas da graduação, as/os entrevistadas/os comentam sobre a proximidade existente entre a licenciatura em Psicologia e a Psicologia Escolar, por meio do foco nos fenômenos educativos; segundo Lola, as duas se encontram “(n)esse lugar de pensar a Educação”:

Me vem agora, também, as disciplinas da licenciatura que, na verdade, vem mais como esse lugar de pensar a educação. Não foram feitas antes [do estágio no PARQUE], e que, agora, eu vejo a ligação, e eu vejo o quanto é importante também ter essas disciplinas. Logo que eu me formei, eu fiz a disciplina com a Cora, de Sociedade, Educação e Processos de Escolarização, se não me engano é esse o nome da disciplina, e esta foi uma [...] que me ajudou a pensar a escola, é uma disciplina que eu senti que foi bom ter feito depois; mas, fiquei, tipo, “nossa, seria legal ter feito ela antes”. (Lola).

Antes, eu já tinha identificado e agora mais ainda pela licenciatura, que eu fiz... tem a “Didática”, que tem relação, agora eu tô fazendo “Educação, Sociedade e Processos de Escolarização”, “Teorias da Educação”, todas tem relação. Porque, geralmente, a psicologia na licenciatura trabalha na formação de professores, daí nós tínhamos que pensar em que temáticas seriam importantes trazer para a formação de professores. Por exemplo, a questão da alteridade, da importância de trabalharCom. (Kira).

Se para aquelas/es que cursam a Licenciatura fica explícita a relação entre esta e a Psicologia Escolar, por ambas se dedicarem ao estudo e à compreensão de fenômenos educativos, ao ser colocada como uma habilitação complementar, à parte e optativa para a/o graduanda/o em Psicologia, muitas futuras psicólogas estão deixando de se apropriar de conhecimentos significativos para o exercício da profissão. Ademais, como destacado por Marta Moraes e Apoliana Groff (2022), a versão revisada das DCNs para o curso de Psicologia (CFP, 2018), que aguarda a aprovação do Conselho Nacional de Educação para a sua implementação, prevê, dentre os processos de trabalho possíveis ao exercício profissional, os “processos educativos”, os “processos formativos” e os “processos formativos de psicólogos”. Para as autoras mencionadas, o bacharelado em Psicologia, sem os conhecimentos abordados pela formação complementar oferecida na licenciatura, é insuficiente para formar “a dimensão educativa da prática profissional”:

Estes processos de trabalho apontam para uma miríade de possibilidades para a atuação do(a) psicólogo(a), por exemplo, na formação de professores(as) de todos os níveis de ensino, de trabalhadores(a) e/ou gestores(as) em contextos organizacionais e nas políticas públicas, com grupos de familiares, adolescentes etc. Reconhecendo, minimamente, que estas são demandas contemporâneas de trabalho para a Psicologia,

argumentamos que, para além de complementar a formação do(a) psicólogo(a), habilitando este(a) para a docência, a licenciatura em Psicologia é imprescindível para forjar a dimensão educativa da prática profissional (Moraes e Groff, 2022, p. 2).

Nisto temos acordo com as autoras citadas e entendemos que uma vez que a Psicologia Escolar pode contribuir com a formação geral de psicólogas ao produzir conhecimentos acerca das dimensões educativas e formativas do desenvolvimento humano, a ampliação de disciplinas e de discussões acerca dos processos educativos é fundamental à formação em Psicologia, merecendo destaque nos currículos dos cursos de graduação.

7.5.4 Dificuldades e frustrações

Perguntamos, também, às/aos participantes da pesquisa quais as principais dificuldades e frustrações vivenciadas ao longo do estágio no PARQUE. Os relatos apontam para questões relacionadas às dinâmicas escolares, de modo geral, e às especificidades do Colégio de Aplicação da UFSC, que além das/os professoras/res conta com uma grande equipe pedagógica composta por profissionais especializadas/os de diferentes áreas, assim como bolsistas e estagiarias/os dos cursos de licenciatura oferecidos na universidade:

Só que eu me senti bastante frustrada também no estágio por causa dessas questões que eu te falei: não é muito pragmático, tudo demora muito e, às vezes, a gente queria fazer alguma coisa e não dava, porque tinha que pedir autorização para meio mundo para fazer alguma coisa; aí quando a gente conseguia autorização, a turma não queria fazer ou então a gente não podia por alguma coisa. Mais isso assim... As percepções de que eu me sentia muito amarrada, parecia que eu não conseguia fazer nada que eu queria fazer. Porque foi meu primeiro estágio também, meu primeiro contato, acho que faltou um pouco de mim também, de iniciativa. (Maria).

Desmotivação, porque, de vez em quando, a gente sai do estágio e parece que nada anda. [...] A gente é capturado pelo olhar da professora, da escola, da instituição que é um pouco paralisante. (Jade).

Uma dificuldade **absurda**, conseguir falar com os professores! [risos] ou não tava, ou marcava e não aparecia, ou não podia... [riso] (Ricardo).

Eu me sentia bastante segura; mas, o mais difícil era a apreensão que tinha em torno da sala mesmo, dessa sala de aula específica. A gente percebia que tinha... Eu me sentia muito segura tanto pela tua supervisão, quanto da Celina, quanto da reunião em grupo, que era bem acolhedora. Mas, dava para sentir que tinha uma atmosfera de cuidado na escola com essa sala de aula específica. E aí isso me dava um pouco

de medo, assim... Ah, se um dia, sei lá, a gente ia ter que responder alguma coisa⁴²... ou tinha... tinha uma história, relação com os pais muito tensa e aí tinha um medo sempre que isso fosse respingar na gente... (Luana).

Eu acho que uma das dificuldades eram os tempos, sabe? Os tempos dentro da escola é uma coisa difícil. E a gente tinha uma tentativa de organizar esse espaço comum de trocas; mas, era difícil encontrar um tempo para todas as pessoas estarem nesse espaço, né? Então, a gente fazia aquelas reuniõezinhas espremidas dentro do horário do almoço e... e, às vezes, queria estar com outras pessoas; mas, não dava, porque parece que a escola tem os tempos muito apertados, né? Eu lembro que essa era uma das dificuldades. A outra dificuldade era a megalomania mesmo, a ideia de algo que ia envolver todos os profissionais, todos os educandos... porque é uma temática que é transversal e que, necessariamente, tem que envolver a todos, né? É... que é isso, ao mesmo tempo que isso é a potência, tipo, a relação que a gente tinha com as meninas da cozinha, com o pessoal da limpeza... é uma dificuldade integrar **a todos**". (Carlos).

Os relatos acima apontam como dificuldades para as/os estagiárias/os, características relacionadas à dinâmica e ao funcionamento escolar: os horários da escola, a relação com as/os professoras/res, com as famílias das/os estudantes e, principalmente, uma sensação de engessamento, de "estar amarrada/o", paralisada/o por um imobilismo que contamina muitos momentos da dinâmica escolar. Nesse sentido, Marisa Rocha (2000) nos fala sobre o que nomeou como "tédio" que se instala com a cristalização das relações no interior da escola, obstaculizando a emergência do novo que, por vezes, é interpretado como uma ameaça, dificultando a resolução criativa para o que se apresenta como problema e trazendo sofrimento para a comunidade escolar. Um dos objetivos do trabalho das psicólogas na escola é se colocar como agente problematizadora de tal dinâmica, na busca pela explicitação e superação coletiva da paralisia; sem esquecer que não estamos imunes a ela.

⁴² Início da nota de rodapé: Neste trecho da entrevista, Luana conta sobre o medo de ter que responder judicialmente sobre o trabalho que realizamos junto a uma turma específica, na qual se estabeleceu um intenso conflito entre os pais de um estudante e a escola, com ameaças frequentes, por parte da família de judicializar o conflito. A judicialização dos processos escolares é um fenômeno que tem se intensificado nos últimos anos, e que necessita de atenção das/os estudiosas/os da Educação e do Direito. Por um lado, a judicialização no contexto das políticas públicas de educação tem garantido a exequibilidade de tais políticas e, em consequência, a garantia dos direitos da população. Por outro, tem atravessado as organizações escolares e, por vezes, pedagógicas, na tentativa de dirimir conflitos família-escola, demonstrando as dificuldades crescentes, em nossa sociedade, da resolução de conflitos fora do âmbito do judiciário. Para uma introdução desta discussão, consultar: Lemos et al. (2016). *Práticas de Judicialização e Medicalização dos Corpos, no Contemporâneo*. 1ed., Curitiba: CRV. Fim da nota de rodapé.

Kira e Bia identificaram como dificuldade compreender e se inserir na complexa trama de relações institucionais, em especial, numa escola na qual a organização traz elementos do cotidiano de qualquer escola pública, acrescidos de aspectos do funcionamento universitário. O Colégio de Aplicação da UFSC tem, por exemplo, coordenadorias de estágio, de pesquisa, de extensão e de eventos, além das coordenações de segmento (Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental, e Ensino Médio) e uma equipe pedagógica composta por profissionais da Orientação Educacional, da Psicologia, do Serviço Social, da Educação Especial, da Terapia Ocupacional, da Fonoaudiologia e da Enfermagem:

Eu achava muito curioso isso do Aplicação ter tanto estagiário, ser um lugar que aceita estagiários de todos os lugares e não conseguir me inserir. Porque, né, poxa! O pessoal tá acostumado. Eu achava muito que era um problema meu, uma questão minha. Mas, não... [...] a minha inserção no campo, eu penso no Colégio de Aplicação como um lugar meio difícil de se encontrar, eu diria. Muito grande, uma equipe muito grande, um espaço muito grande, eu demorei muito tempo para decorar o que era cada coisa e onde era cada coisa. Então, assim, é... Me parece que foi uma experiência bastante proveitosa a nível acadêmico, pra formar opinião, pra, enfim... Pra aprender teoria mesmo; mas, a nível prático, eu senti muita dificuldade de me inserir na equipe, nem tanto pela equipe, mas uma dificuldade que era minha mesmo, eram muitas pessoas, muitas funções... E aí, claro, eles já tinham a lógica deles, o formato de reunião deles... Enfim, me sentia num papel de estagiária mesmo, que fica meio secundária... E eu lembro que nas supervisões, principalmente nas supervisões finais, a gente discutia bastante isso. A Ju uma vez perguntou: “o que a gente pode fazer pra que o estagiário se sinta no papel de quem faz alguma coisa, de quem... se permite mesmo?”. E isso era complicado, não sei se eu sei explicar, exatamente, o motivo, mas a sensação era essa mesmo. A gente não se permitia muito. E a gente debatia muito com eles, levava para a supervisão, mas era difícil de se ter um planejamento de atividade e era difícil se inserir na equipe; não que a equipe não fosse receptiva, mas era difícil de pensar algo, articular algo, com todo mundo. Eu acho que isso... não sei... acho que isso, de certo modo, ahm, tornou as atividades um pouco difíceis de serem desenvolvidas. Então, acho que a nível prático, talvez, eu penso como um estágio que podia ter sido melhor desenvolvido. (Bia)

Bem no início, acho que era em relação ao funcionamento da escola, mas isso foi mais no início e depois com o tempo foi sendo mais fácil.

Juliana: O funcionamento? Como assim? Eu não entendi.

Kira: Por exemplo, como que se organiza. Eu não lembro se... não sei se você vai lembrar exatamente, mas como é que chega na psicologia, por onde que tem que passar, como é feito...

J. Ah tá! O tal do fluxo de trabalho.

Kira. Isso! Isso mesmo. O fluxo, no início, foi difícil. Hã... também a questão de estabelecer relação com os outros profissionais, só que isso foi sendo com o tempo, e também perceber os diferentes perfis de cada um deles né; então, eu acho que nesse sentido... Acho que era mais isso... E também se acostumar com, se acostumar no sentido de... de fato se enxergar no papel de psicólogo ali. E, no meu caso, eu também tinha dificuldade, porque eu tinha um forte perfil de observadora [riso]; então, por exemplo, tinha momentos que eu ficava em dúvida se as crianças estão chamando, se eu poderia ir, esse tipo de coisa; mas, eram coisas bem **básicas**, então também dúvidas nesse sentido. Eu acho que as minhas maiores dificuldades no início foram... essas coisas mais básicas, de o quanto você pode, eu acho que isso também é um vício da academia, o quanto você pode interferir, vamos colocar assim... se a criança tá te chamando, você pode ir lá! [riso] então..., mas, tinham essas dúvidas também; que eu lembro, acho que era mais isso..., mas também tudo isso, geralmente, era sanado durante as supervisões. Então, não teve uma **grande dificuldade**... Ah, daí também teve essa questão, que eu acho que eu já coloquei antes, que era de, às vezes, não se sentir pertencente, de ficar de fora; mas, isso também foi sanado durante o resto do estágio. (Kira).

Os relatos de Bia e Kira me remetem à discussão realizada por Paula Fonseca (2021) ao refletir sobre o estágio em Psicologia Escolar. A autora, que é supervisora de estágio no Serviço de Psicologia Escolar, do Instituto de Psicologia da USP, destaca que é preciso que a escola “crie raízes em nós” para podermos nos haver com aquele espaço-tempo-experiência que é o território do estágio. E, para tanto, faz-se necessário estar na escola, vivê-la, experimentá-la, enfrentar os inúmeros estranhamentos e mal-estares que se instalam ao longo do percurso, tornar-se “estrangeiro de si mesmo”; em suas palavras:

Ao afirmar o despropósito, busco lembrar que todo esquema pensado e proposto não visa outra coisa que a emergência daquilo que esse mesmo esquema não previu. Visa possibilitar que o verbo *pertencer* seja efeito de uma experiência, uma vez que não está garantido de antemão; que a(o) aluna(o) saia da *psico* e, nessa travessia de poucos quilômetros até a escola, se torne estagiária(o) – que em sua etimologia carrega a marca do transitório, desse tempo de prática, aprendizagem, exercício. Lançar-se na travessia é parte constituinte da própria travessia, sem dúvida, mas se deslocar de uma posição de aluna(o) para outra, temporária, que implica um exercício do sujeito e um reconhecimento de que onde antes houve aluna(o) hoje há estagiária(o), não é dado de partida, mas efeito da partida (aqui tomada como jogo partilhado). Abandonar uma forma estável de si – aluna(o) – para conhecer-se ex-aluna(o). Instante em que, ao chegar na escola, em meio a conversas e correrias, “só pela passada do meu andar já me lembro que, ali, ‘sou adulto’” –, conforme escreveu um estagiário em seu relato semanal (Fonseca, 2021, pp. 145-146).

A experiência de estágio exige da/o estudante que faça a transição de identidades e papéis, construídos não somente ao longo da graduação; mas, de toda a formação escolar, para a experimentação de uma identidade profissional, de psicóloga em formação - o que somos

todas, durante toda a nossa trajetória profissional. No caso do estágio em Psicologia Escolar, este processo se torna possível ao se fazer presente na escola e se colocar, em abertura, para o que essa experiência pode construir em nós, partilhada durante as supervisões - o que não será possível para todas/os.

Outras/os egressas/os relatam como principais dificuldades e frustrações, situações relacionadas a movimentos reivindicatórios de funcionárias/os e/ou estudantes da escola, como greve e ocupação estudantil. Alice e Ricardo nos contam que tais situações foram grandes motivos de frustração na experiência de estágio no PARQUE:

[...] eu tive metade, mais da metade, eu acho, do meu primeiro semestre, fazendo estágio em greve, ou seja, não tendo estágio. E... e essa relação de tipo... ter sido ex-aluna e agora estar como estagiária, acho que ajudou eu ficar... com uma bronca muito maior por causa da greve, porque eu sei o que é greve de funcionários, já passei por algumas greves de funcionários, tanto no Aplicação, como na graduação e... Então, eu tava muito frustrada, porque eu tava muito animada pra ir, **muito** animada, e daí foi um **banho** de água fria. Como estagiários, a gente não podia entrar em campo de estágio [...] e daí, acho que a gente ficou uns quatro meses só fazendo reuniões no PARQUE teóricas, de tipo, ler textos e vamos discutir, mas sem ver nada na prática, e... e daí a Juliana e o Antonio iam nas reuniões, falavam como é que tava a questão da greve e tudo mais... Enfim, a gente acompanhava; mas, não tinha muito o que fazer... A Celina também não pedia nada para gente, então a gente tinha reuniões com a Celina, supervisões com a Celina que eram só para ficar chorando, porque não podia estagiar e era o primeiro estágio da vida! Então, era muita expectativa e ansiedade: era voltar pro Aplicação, era o primeiro estágio, era um monte de coisas e daí... tá! Greve. Foi um banho de água fria! [...] E greve dos funcionários não prorroga o tempo de sala, o tempo da aula. Esse primeiro semestre foi... foi triste, foi frustrante, **bem** frustrante!" (Alice).

[...] Eu lembro que a gente passou por algum problema, na época... Eu tô tentando lembrar exatamente o que é... mas, eu não tenho certeza... se eu não me engano, a gente passou por algum tipo de greve, alguma coisa assim... [...] e o nosso trabalho também foi muito mais envolvido com a ocupação, que a gente observava as discussões deles, o movimento deles como grupo estudantil... Então, minha... formação ali sofreu esse viés; é claro que tinha muita coisa que eu gostaria de ter feito e vivido, mas não existia a possibilidade na época, uma vez que não existia o funcionamento normal do processo. Então, nesse sentido, eu acho que foi muito... foi muito interessante; mas, eu fiquei sentindo falta do resto das coisas... [riso] normais...

Juliana: O que você chama de "coisas normais"?

Ricardo: Normais é tipo... de a gente poder, por exemplo, entender mais a relação de professor-aluno, entender mais como você dar os

acompanhamentos... Porque eu cheguei a observar... não a observar o acompanhamento em si, mas a triagem que a gente fez aquela vez; então, tipo... a gente chegou até esse ponto; mas, quando a gente era para observar mais as questões mesmo, a gente teve a ocupação. Então, essas questões mais **operacionais** do processo, eu não tive essa experiência... então, isso eu senti falta! Mas, acontece, né? [risos] (Ricardo).

A experiência de estágio de Alice foi atravessada por uma das greves mais longas das/os servidoras/res públicas/os das Universidades e Institutos Federais de Ensino (IFES). Essa greve, ocorrida no ano de 2015, em meio a um contexto de instabilidade econômica, política e institucional do país, teve duração de 139 dias e mobilizou cerca de 50 IFES, tendo sido motivada, principalmente, por cortes significativos no orçamento público, em especial, da Educação, por recomposição salarial e pela defesa de um Ensino Superior público e gratuito⁴³. Na UFSC, no entanto, a maioria das/os docentes, incluindo as/os professoras/res da graduação em Psicologia e do Colégio de Aplicação, em razão de uma série de questões decorrentes da conjuntura política local, não aderiu à paralisação, ficando esta restrita a categoria dos Servidores Técnicos Administrativos em Educação (STAEs). Greves que envolvem apenas a carreira dos STAEs, ao contrário daquelas realizadas por professoras/res e estudantes, não geram paralisação das aulas e, por conseguinte, não acarretam reposição destas, com prorrogação do calendário acadêmico, situação que acaba por gerar conflitos entre as categorias dentro da universidade. Já o relato de Ricardo faz menção ao movimento estudantil ocorrido em 2016, com a ocupação de escolas públicas de todo o país pelos estudantes secundaristas⁴⁴, cujas pautas eram diversas, mas que se uniam na contraposição à PEC do Teto de Gastos (PEC 241/2016), à Reforma do Ensino Médio (Medida Provisória 746/2016) e ao projeto Escola sem Partido, obtendo, posteriormente, apoio das/dos estudantes universitárias/os. Tal movimento, apesar de ter contado com o apoio de parte das/os docentes e das/os STAEs das IFES, foi caracterizado por forte mobilização estudantil.

As greves nas universidades públicas⁴⁵ são movimentos reivindicatórios complexos, geradores de tensão e conflitos, dentro e fora das universidades, e precisam ser compreendidos

⁴³ Início da nota de rodapé: Informações disponíveis em: <https://www.andes.org.br/diretorios/files/renata/2022/maio/Anexo-Circ162-22.pdf> Fim da nota de rodapé.

⁴⁴ Início da nota de rodapé: Para uma análise desse movimento, consultar: Rocha, D. L. (2020). Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes. *Rev. Sociologias Plurais*, 6 (1), 61-86. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5380/scplpr.v6i1.71450> Fim da nota de rodapé.

⁴⁵ Início da nota de rodapé: Para um panorama das maiores greves nas universidades federais brasileiras, nos anos de 2012 e 2015, consultar: Mattos, M. B. (2013). Uma greve, várias lições. A greve das universidades

em sua complexidade. No PARQUE, supervisoras/res locais e acadêmicos possuem um acordo que estabelece que se quaisquer das categorias (técnica, docente ou estudiantil) entram em greve, as atividades de estágio no interior da escola são interrompidas, respeitando o movimento paredista. Esta é uma posição ético-política que, no meu entendimento, também pode trazer importantes aprendizados para as/os estagiárias/os, uma vez que o conhecimento não é neutro, nem tão pouco os espaços educativos, e saber se posicionar politicamente em defesa da Educação e da Universidade Pública tem sido necessidade constante em nosso país. Ainda assim, a frustração das/os estudantes que tiveram suas experiências de estágio atravessadas por esses movimentos reivindicatórios é compreensível, ainda mais quando não se pode ter, ao final do semestre, uma prorrogação do calendário acadêmico. Pensar em "saídas compensatórias" para as/os estudantes nesses casos, exige refletir sobre como se dão as organizações políticas dentro da universidade e as relações entre as diferentes categorias que as constitui; caso a luta política não fosse tão fragmentada, tal condição de prejuízo às/aos estagiárias/os não se apresentaria.

7.6 De graduanda à psicóloga: principais aprendizados adquiridos no PARQUE para a atuação em Psicologia

Construir coletivamente e a partir dos sujeitos envolvidos, as estratégias de enfrentamento para os problemas que existem. (Carlos).

Neste momento do texto, apresento trechos das entrevistas que dizem sobre os principais aprendizados adquiridos ao longo do estágio, na avaliação das/os egressas/os do PARQUE, que servem como referência para a atuação profissional atual. Portanto, trata-se de uma psicóloga que trabalha na escola, pensando junto com outras/os psicólogas/os que atuam em diversos contextos, sobre elementos importantes que constituem o trabalho da profissional da Psicologia. Diferentemente dos tópicos de análise anteriores, aqui, ao invés de organizar as informações em subtemas, com a apresentação descritiva desses, dou destaque a cada uma/um das/os participantes da pesquisa e aos indícios do modo como atribuem sentido à sua experiência de estágio no PARQUE, apresentando diretamente os relatos, suas repetições,

federais no Brasil em 2012. *Rev. iberoam. educ. super* 4(10), 135-142. Disponível em:

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-28722013000200008&script=sci_arttext&tlng=pt

Santos, M. S. G. (2019). Mídia e discursos sobre a universidade brasileira durante a greve de 2015. *V Colóquio Nacional e II Colóquio Internacional - A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: Regressão Social e Resistência da Classe Trabalhadora*. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/wp-content/uploads/2022/01/tl3-submissao13.pdf> Fim da nota de rodapé.

vícios de linguagem e momentos de pausa e silêncio, na mesma ordem de realização das entrevistas.

Maria:

Na Psicologia, a gente fala a graduação inteira que a gente precisa ser acolhedor, mas como é ser acolhedor? A gente só falar... tem gente que não sabe como é acolher, que quando tu coloca em prática é muito difícil, né? Às vezes, tem uma situação ali, tu quer falar. Ali no PARQUE aprendi muito a escuta ativa, sabe? O acolhimento, mas como acolher, como entender as pessoas também, porque por mais que eu seja pragmática, as pessoas não desenvolvem no mesmo ritmo que eu; eu sou acelerada, sabe? Então, na minha formação como psicóloga, o PARQUE me ajudou muito nesse entender o outro. Entender o outro lado, é... ser reflexivo mesmo[...] eu levei muito esse lado para a [cita a EJ na qual realizou seu segundo estágio específico], tu conhece, tem um ritmo acelerado, é tudo para ontem. Então, eu levei disso [desse aprendizado] para eles, eu peguei a queixa deles que era, “ninguém tá legal, tá todo mundo ruim, a gente precisa que os estagiários façam alguma coisa”, eu peguei essa queixa e eu fiz um grupo focal com eles, coloquei todos dentro de uma sala e mostrei a pesquisa e fiz eles mesmos conversarem, o que eles precisavam fazer para que aquilo melhorasse, sabe? Precisam se encontrar no final de semana? Precisam disso, precisam daquilo? Então, é escutar aquela queixa e saber o que fazer com aquela queixa. Porque ali no PARQUE, a gente discutia bastante sobre o que a gente ia fazer com a queixa que chegava, “e aí, o que a gente faz com essa queixa?”. E a gente sempre trabalhava isso, e eu levei isso para a vida. (Maria).

Maria, que se descreve como uma pessoa pragmática e acelerada, que teve dificuldades para se identificar com o “ritmo mais lento” (palavras dela) do trabalho em Psicologia Escolar, nos conta que aprendeu, no PARQUE, a ouvir, a refletir sobre a queixa antes de agir e a compartilhar as soluções para aquilo que é apresentado como um problema na empresa, seu local de trabalho como psicóloga organizacional, com todas/os as/os envolvidas/os.

Jade:

Eu acho que a questão da resignificação foi muito importante para mim. [...] tem muita coisa que pode ser criada dentro da sala de aula. Muitas dessas coisas são criadas, a partir do momento que a gente percebe que não é comprar alguma coisa, não é materializar alguma coisa, é pensar diferente. Eu acho que o psicólogo pode ajudar nisso, a pensar diferente. A solução não é mágica, né? É a gente começar a enxergar outros pontos também. [...] Então, eu acho que ficou do estágio, principalmente por ter muita gente, eu acho que essa possibilidade da gente poder percorrer várias hipóteses. Senão, a gente olha e “Meu Deus, não dá para fazer nada mesmo!” Porque a gente não vai mudar a realidade da coisa. Eu acho que isso é o gostoso porque,

talvez, o psicólogo não mude a realidade, psicólogo não compra roupa nova para as pessoas, psicólogo não... a gente senta, conversa e, talvez, vai ressignificando as coisas e traz resultado. Acho que também essa ideia de... sei lá, “ai, vou salvar a pessoa”, e ter uma grande ideia - muitas das ideias para as oficinas [realizadas com as/os estudantes do CA durante o estágio] foram dadas por eles. Então, no final das contas, você vai muito afobada achando que você tem que criar uma coisa muito fantástica; mas, na verdade, você tem que prestar atenção no que aquela turma, no que aquele sistema tá te falando. Porque, às vezes, a solução vem deles, a gente usou a potencialidade deles. Então, não adiantava também toda ansiedade, “nossa! tem que criar uma coisa, um projeto, um negócio aí que eles vão fazer para se animar”, não. Eles falam muito sobre o que eles querem, sobre o que eles gostam, a professora também; então, acho que é uma questão de diminuir a ansiedade e estar presente. [...] Eu acho que eu sou uma psicóloga mais sensível para as questões relacionadas à educação, por conta do estágio em Psicologia Escolar e Educacional. [...] Eu acho que o estágio me ajudou a ser sensível a essa outra área que, na verdade, tem muita influência sobre as crianças, sobre os pais, os professores também sofrem, né, sobre tudo. (Jade).

Jade que, desde a formatura, atua nas políticas públicas de saúde e de assistência social, relata que aprendeu que "psicólogo não salva o mundo" e que, portanto, é necessário prestar atenção naquilo que as/os usuárias/os dos seus serviços apresentam como problema e, também, como solução: “é uma questão de diminuir a ansiedade e estar presente”; é na relação com a/o outra/o que se constroem as possibilidades de trabalho da psicóloga.

Lola:

[...] esse movimento de se perguntar... não só o que acontece comigo; mas, o que está acontecendo na escola. O estágio ele... Quando eu comecei, eu tava muito mais pensando na ação do que no porquê da ação, ou no que a escola precisava, o que a escola estava me falando. E com as várias tentativas que não deram certo, vários movimentos me obrigaram a voltar e ver: “o que tá acontecendo aqui? O que a escola tá me dizendo?” Então, o que eu levo mais do estágio é muito o que eu preciso entender sobre a escola, como a escola é dinâmica, como a escola é muito complexa e o quanto é preciso não só estudar; mas **escutar**, o quanto é preciso observar e aprender um pouco mais. Então, o quanto esse trabalho demanda e o quanto a gente pode fazer provocações, por mais que elas não tenham o eco que a gente queira, elas vão ter algum eco, elas vão tocar em algum lugar, e esse movimento precisa ser contínuo também. Acho que esse aprendizado fica muito forte, quando eu penso no estágio no PARQUE no CA.[...] E [também] pra se questionar que tipo de profissional eu quero ser, que tipo de psicóloga eu quero ser. Porque o estágio em psicologia escolar ele... não que os outros não façam isso; mas, eu percebi como ele mobiliza a gente a pensar não só na escola; mas, pensar a escola como mais um

lugar dentro de algo muito mais complexo. [...] Na escola, a gente vê coisas que ligam com vários outros lugares, aparece uma queixa, a gente sabe que ela não tem a ver só com a escola. Tem a ver com várias outras dinâmicas, várias outras coisas que extrapolam a escola, e quando você está ali, potencializa você olhar para outros lugares. Então, quando eu digo que ele é importante na formação geral do psicólogo, e essa provocação de buscar que tipo de psicóloga eu quero ser, é justamente porque a escola nos faz olhar para o macro, ela faz a gente olhar para fora, ela provoca a gente a esse lugar [...] Então, acho que é isso, na formação, de entender que as coisas são mais amplas e, como psicólogo, a gente também tem que olhar para elas, a gente pode não conseguir só com a psicologia mudar tudo, mas a gente também tem que olhar para elas e entender o que, como psicóloga, eu posso fazer aqui que dialogue com tudo isso. (Lola).

Lola, que, quando da participação na pesquisa, atuava como psicóloga clínica, nos conta que no estágio em Psicologia Escolar aprendeu a escutar, a observar com qual compasso a escola lhe convidava a dançar, e, ao mesmo tempo, empreender uma análise macro (social, estrutural) e se questionar sobre as finalidades das ações; aprendizados que a levaram a se perguntar sobre que tipo de psicóloga gostaria de ser.

Luana:

Essas experiências, elas me fortaleceram muito, assim, de perceber que eu preciso ter formas diferentes, eu preciso ter maneiras de chegar no professor, maneiras de chegar no aluno, maneiras de chegar no pai e na mãe desse aluno; então, isso, para mim, foi uma experiência muito rica, esse jogo de cintura mesmo, de não ser uma coisa tão... tão acadêmica. Eu tinha muito medo, na graduação, de ser aquelas psicólogas que não conversam com os outros, sabe? Ser aquela coisa: Ham, Aham... [riso] E aí, nos estágios em Educação, eu percebi que eu podia ser um pouco mais eu, mais expansiva, ter essa forma... Me ajudou muito a ter uma visão de como eu queria ser como psicóloga. [...] Acho que ficou muito dessa situação de ser responsável pelo que tá fazendo; mas, também, de compartilhar a responsabilidade. Eu uso alguns exemplos do que aconteceu no estágio até hoje! Ao pensar numa atividade; mas, qual é o propósito dessa atividade? De avaliar as atividades, que eu fiquei do estágio mesmo: “tá, o que aconteceu? O que foi bom? O que não foi?” É algo que eu faço até hoje nas coisas que eu invento aqui no cursinho, eu faço até hoje. [...] tem várias situações do estágio que eu lembro muito! De me aproximar dos alunos... Esses dias... ontem até, eu falei para minha irmã: “eu preciso ver os YouTubers que os adolescentes estão vendo” [riso]. E a minha irmã: “mas, por que?”, e eu: “Sim! Eu preciso saber o que eles estão vendo, do que eles riem, né? Pra eu ter essa linguagem...” E isso, eu lembro muito do estágio, de falar a linguagem deles, o quanto faz diferença!

Juliana. Sim... Luana, você falou um pouco da questão da noção da responsabilidade e você falou da responsabilidade compartilhada. Me

fala um pouco mais... Como assim essa responsabilidade compartilhada?

Luana. Eu acho que dentro da escola, dentro da sala de aula... hã... Claro que tem a responsabilidade do psicólogo, né, da psicóloga: eu tô lá fazendo essa atividade; mas, eu tenho informações da escola, eu tenho informações do professor, eu sei o que o professor está fazendo... E eu acho que isso é muito importante para dar segurança no trabalho. Eu abri o caderno [de registro do campo de estágio] aqui e uma das primeiras anotações era o conselho de classe, e eu lembro que eu saí do conselho de classe muito apavorada! [risos] Mas, participar dessas... Ter meio que essa comunicação em rede, acho que ajuda muito a ter essa noção de: “tá, eu vou fazer uma atividade, mas eu tô compartilhando com essas pessoas que estão aqui dentro o que vai acontecer na sala de aula”. Não é algo individualizado também. Eu acho que essa noção de compartilhamento, tanto de informações, quanto de fazeres na escola, é muito legal para o trabalho do psicólogo! Dá uma segurança maior e acho que é esse o lugar da responsabilidade compartilhada. [...] Acho que essa ideia de não ser o profissional especializado que vai lá, dá dicas e depois sai [riso]... Para mim foi bem marcante. [...] Essa forma de ser... de pensar em rede mesmo, não pensar individualizado a formação **do psicólogo escolar**. É na escola, é com todo mundo, você vai ter que conversar com professor, com pai de aluno, vai ter que participar de reunião de professor, vai ter que ir em evento, você vai ter que tá na escola, né? Eu acho muito interessante. E a ideia da resignificação da queixa escolar também, para mim, ficou marcada na minha formação: de não individualizar as questões, de não individualizar o que tá acontecendo com o sujeito, com o estudante. Para mim, esse modelo, ele agrega muito na formação. [...] Eu acho que, principalmente, essa de não ser o... “ah, eu sou o psicólogo detentor do conhecimento sobre como as pessoas se relacionam e como elas interagem e como elas pensam e...” [pausa] [...] Essa ideia de verificar na realidade, sabe? De ver o que tá acontecendo, de: “olha, observa. Ele interage assim com todo mundo? É só com você? É com qual professor?” Esse olhar para o que tá acontecendo; não o que tá acontecendo isolado na tua sala. Acho que isso me ajudou bastante, e acho que tem a contribuir muito para a formação do psicólogo e de pensar que o sujeito que vai na tua sala e tu fecha a portinha, ele é um sujeito, é uma pessoa: a pessoa que interage, que se relaciona, que se comunica, que tira... tem frustração da nota baixa, que tem alegria, tem frustração do amigo não querer brincar com ele, é outro... é outra criança, é outro indivíduo; então, isso eu acho que contribui muito para a formação. (Luana).

Luana que, no momento da realização da entrevista, trabalhava como psicóloga escolar e assistente pedagógica de um cursinho pré-vestibular, traz lembranças muito vivas de suas experiências e aprendizados com o estágio no PARQUE, dando destaque, principalmente, à noção de responsabilidade compartilhada na realização do trabalho e de não se colocar em campo como a profissional especializada, detentora do saber sobre a/o outra/o.

Carlos:

Acho que o grande aprendizado tem a ver com as relações dentro da escola. A construção de possibilidades de novas relações dentro da escola. [...] Era um espaço que a gente convidava servidores, professores, famílias, alunos numa roda de conversa em que poderia se pensar junto, em que todos tinham voz e vez... Então, tem muito a ver com... com a participação democrática, um laboratório de participação, digamos assim. [...] ou seja, construir coletivamente e a partir dos sujeitos envolvidos, as estratégias de enfrentamento para os problemas que existem. Ao invés de ter alguém que é **detentor da verdade, do poder**, que olha, julga, decide e executa. Então, eu acho que tem a ver com essa nova lógica de atuação, de olhar para os problemas e de resolução desses problemas, né? Uma lógica que é mais inclusiva, que é mais democrática, que é mais participativa... E que, a meu ver, tem muito sentido. E que hoje, na minha prática dentro do [nome da OSC onde trabalha], eu tô brigando ainda por um espaço como esse, sabe... [riso] E não é porque eu acho que tem que ter um espaço como esse, é porque quando chegam os problemas e a gente começa a destrinchar, a dissecar esses problemas e olhar para as raízes deles, para as origens deles, a gente sempre volta para o mesmo... [faz um gesto circular com o dedo no ar]. A solução para mim, é sempre circular, eu sempre volto para a ideia de que... bom, para solucionar esse problema, a gente precisa criar espaços onde esses problemas sejam escutados, onde a gente encontre respostas coletivas, né? [...] Olha... acho que a primeira coisa que me veio à cabeça agora, é de que... não existe um lugar ainda específico e desenhado e único da atuação do psicólogo na escola, do psicólogo educacional, do psicólogo na Educação. Eu acho que a prática depende muito do que o profissional vai construir; porque existe uma série de possibilidades de atuação. Isso eu falo por quê? Porque eu vi você comprando um projeto que, a princípio, se você contasse para alguém que não está disposto a entender, a pessoa vai falar: “nada a ver!”, né? E você comprar essa ideia e a gente conseguir dar muito sentido para essa ideia e apresentar para outras pessoas em locais de pouca apropriação disso e as pessoas falarem: “poxa! Faz muito sentido!”, né? As pessoas se encantarem com o projeto tanto dentro da Psicologia, quanto fora. Era muito louco! Porque a gente tava fazendo um projeto, que era um projeto de educação, numa instituição de educação, mas envolvendo a psicologia social e, ao mesmo tempo, a **engenharia** ambiental e a gente conseguir fazer esse diálogo, essa amarração⁴⁶, né? Então é isso, assim, de que a possibilidade de atuação do psicólogo é muito ampla, vai depender muito dos caminhos que ele encontrar, vai depender muito das potencialidades e do repertório que esse profissional já tem; e eu falo isso porque vi você comprando isso, mas via que você tava atuando... é... atuando em outras frentes: atendendo caso individual [...] e uma **super** demanda também de equipe; você atendendo também outros estágios, com outras frentes de atuação totalmente diferentes; a demanda das questões de inclusão de

⁴⁶ Carlos, neste trecho de seu relato, faz menção ao projeto “CA Lixo Zero”, apresentado em seção anterior da tese que apresenta o PARQUE.

pessoas com deficiência... Então, assim, o primeiro que fica para mim é isso: a prática do psicólogo depende do que ele identifica como demanda, mas do que ele tá disposto a fazer, porque, querendo ou não, a gente faz escolhas, na verdade, né? E daquilo que ele tem de... de potência, de repertório. Só isso já foi uma grande aprendizagem, sabe? Porque... E aí, quando a gente vai ler mesmo sobre a atuação, a gente vê que, realmente, existe essa diversidade de possibilidades. Não dá para enquadrar e dizer... **Pontuar** as atribuições, assim, de forma... porque cada contexto é um, cada instituição é uma. [...] O que fica, muito, é como existe **potência** no trabalho coletivo! [...] Como é bom estar junto! [...] Então, a potência do trabalho coletivo é algo que fica também. Acho que sozinho é muito difícil dar conta. É muito solitário, é muito difícil; as demandas são muito complexas e quando a gente **inclui** para pensar as problemáticas, as pessoas se sentem parte disso, e gera uma sensação de pertencimento pra resolução dos conflitos e as pessoas se apropriam desse conflito como delas também. Deixa de ser um problema: “ah, isso tá ruim, manda pro psicólogo, deixa pro psicólogo”. E aí, realmente, é um trabalho muito **sufrido, né?! Ficar com as buchas, pegar as buchas...** [...]então, eu acho que esse trabalho de trazer para o coletivo, para identificar as questões coletivamente e encontrar as respostas coletivamente é algo que ficou muito forte. (Carlos).

Carlos que, quando da realização da entrevista trabalhava como psicólogo numa Organização da Sociedade Civil (OSC), com, dentre outros projetos, contraturno escolar para crianças e adolescentes, relata dois aprendizados marcantes: um relacionado às trocas democráticas e a potência do trabalho coletivo: “construir coletivamente, e a partir dos sujeitos envolvidos, as estratégias de enfrentamento para os problemas que existem”, e o outro sobre a amplitude das possibilidades de atuação de um/a psicólogo/a numa instituição educativa. Carlos aprendeu que sua atuação irá depender do que aparece como demanda, das finalidades que se pretende com o trabalho; mas, também, do que a/o profissional enxerga como possibilidades dentro do próprio repertório que já possui e, também, do que está disposta/o a aprender e a construir, coletivamente.

Lia:

Eu, enquanto professora hoje, ainda mais em meio a pandemia, um dos meus maiores objetivos... Eu sempre na primeira aula, falo pra eles: “o meu objetivo aqui é que vocês possam se comunicar, que vocês se conheçam, que criem um vínculo enquanto turma”, que eu trago muito do estágio de escolar, né? Que foi a formação de vínculo para não ter a queixa escolar, pra não ter toda aquela queixa de comportamento, né? E todas as turmas, no primeiro dia, eu trabalho muito, passo atividade no sentido de “se conheçam, criem um vínculo, vejam que sempre há possibilidade de conversar sobre coisas que acontecerem”; e na pandemia, que eles não se conhecem, tem muita gente entrando agora

nas turmas que nunca se viu na vida! [...] No estágio, a gente acha que vai conquistar o mundo, né? A gente acha que vai resolver todos os problemas [risos]... E é isso também... De aprender, no estágio, que a gente tem que dar conta ali naquele momento; a gente fez o nosso melhor, os alunos também, e tem coisas que a gente... que é uma luta eterna, que a gente não vai passar ali e num estágio conseguir resolver, né? [...] Para os alunos foi ok, pra gente também, e entender que a psicologia não vai dar conta do mundo, né? [riso] E esse foi um dado de realidade que o estágio me deu que... Meu Deus do Céu! [risos] tenho que levar pra vida! [risos] [...] é engraçado... O principal aprendizado é que eu gosto muito da área de escolar e educacional; mesmo não lembrando exatamente das teorias. Porque, agora, se eu tiver que falar, eu não lembro. Mas, ao mesmo tempo, se eu tiver que ir pra uma escola, eu sei o que fazer e eu sei onde procurar as coisas. Então, acho que o estágio me trouxe essa segurança de, mesmo há muito tempo, eu sinto que eu posso chegar numa escola ou que eu posso trabalhar essas questões educacionais de uma forma muito segura. E porque as discussões que a gente teve foram sempre nesse sentido, de buscar o melhor, de desconstruir as queixas; então, indiretamente, eu trabalho isso em qualquer outra... tanto com os alunos ou qualquer outra área que eu esteja atuando. E de grupo: o outro aspecto foi o que eu já falei, eu ter trabalhado no PARQUE com um grupo. Não sendo uma intervenção feita individualmente, sempre tinha uma dupla e as supervisões também eram em grupo, né? É... Essa ideia de poder dialogar com vários olhares ao mesmo tempo, isso também ficou muito marcado para mim. Outra coisa que ficou, que eu levo para o resto da vida é: análise institucional, de não individualizar e entender tudo, e de partir de desconstruir a queixa e não de já tomar como um diagnóstico e ver o que se faz com o diagnóstico, né? (Lia)

Lia, que atuava como professora universitária e pesquisadora, ao longo de sua entrevista, nos contou como se utiliza de diversos aprendizados desenvolvidos no estágio no PARQUE com suas/seus alunas/os, graduandas/os de Psicologia. No trecho apresentado acima, enfatiza a importância dos vínculos construídos por uma turma, capaz de intervir no que pode ser vivenciado como um problema de aprendizagem e/ou de comportamento e, também, a necessidade fundamental de uma análise abrangente sobre o que se apresenta como queixa, como demanda de intervenção psicológica.

Alice:

Então, você tem que primeiro ir pra campo, viver um pouquinho aquele campo, ver como é que funcionam as coisas, entender as potencialidades e as dificuldades que tem naquele lugar e daí vai surgir uma ideia; e, às vezes, o campo mesmo pede. [...] Uma coisa que eu lembro que me marcou bastante foi uma mudança de olhar que eu tinha para o colégio. [...] Acompanhar um pouco do que tinha no colégio que era mais **rígido**, algumas coisas que eu sabia que existia; mas, não sabia

como existia. Então, ficar sabendo de alguns bastidores, alguns bastidores meio podres assim... isso... não é muito... não foi muito legal de acompanhar, meio que quebrou um pouco também a imagem que eu tinha do colégio. [...] E o trabalho de um psicólogo escolar ele é... aos pouquinhos, né? Então, eu lembro que, às vezes, a gente ficava na sala da Juliana tipo: “ah tá, legal. Vamos esperar e ver o que acontece” ... Acompanhava ela, via ela fazendo os registros, só ficava lá. Às vezes, eu só ficava na sala da Juliana sem fazer nada [riso]. Porque é isso, tem que ver o que o campo vai pedir, qual é a demanda da escola, qual é a queixa da escola. Aí, além de... tá, a escola vai trazer uma queixa, às vezes, aquela queixa, ela não é **exatamente** o que a gente vai fazer, então, como colocar isso pra escola? [...] Eu achava que o trabalho do psicólogo... Eu sabia que era trabalhoso e eu sabia que se encontravam barreiras quando se tenta atuar com a psicologia educacional num colégio que... Assim, o Aplicação, eu já acho um colégio de boa, já acho um colégio “prafrentex”; mas, tem muita resistência lá dentro ainda, eu fico imaginando como seria trabalhar em outros colégios... Então, eu acho que ver essas barreiras, de fato, meio que... não se materializando; mas, entrando em contato com elas, com as dificuldades, sentindo elas na pele, né? Querendo propor algumas coisas e vendo a reação dos professores ou de outros funcionários... eu acho que isso foi bem rico. Se um dia eu trabalhar num colégio, eu acho que eu já vou saber mais as dificuldades que eu vou encontrar; já vou tá mais esperta pras resistências que possam ter, pros **cuidados** que eu tenho que ter [...] E eu acho que ela [a Juliana] conseguiu deixar bem claro pra gente como é que funciona na prática. Que a gente olha a teoria “ai, tá. Tem essa dificuldade”; mas, parece que os artigos sempre terminam com final feliz e... não necessariamente. Então, às vezes, o final feliz é a pessoa que tá escrevendo que dá um jeito de colocar; nem sempre o final é feliz ou é tão fácil como parece ser. O artigo vem depois de uma reflexão sua sobre o que aconteceu e quando você tá lá, no aqui e agora... é, às vezes, você encontra uma barreira e você tem que ir por outro caminho e, às vezes, você tem que tipo, “tá, isso aqui não vai dar pra fazer, paciência”; “isso aqui, se eu fizer agora talvez seja pior...” ou “não, aqui eu tenho que bater o pé e tem que ser, não dá para deixar assim”. Então, tinha muito estereótipo com os alunos que os professores traziam e tem que ter um olhar bem **cuidadoso** pra não reproduzir também. Então, eu acho que foram experiências **riquíssimas** que eu tive e que eu **levo** pra todo lugar também! Porque isso... claro, tá na escola com a psicologia educacional, tem as suas características; mas, vai encontrar em qualquer outro campo de trabalho, com as suas [próprias] características. [...] Eu acho que me deixou bem mais calejada pro que tá... o mundo não é flores, o estágio não é perfeito, eu quero trabalhar com serviço público é isso mesmo, então bora! Vamos ver o que dá para fazer. (Alice).

Alice, que possui longa experiência atuando como professora de um curso "extraescolar" e que, como psicóloga, atuava, no momento de sua participação na pesquisa, com o atendimento clínico, lembra da importância do “estar na escola”, passar tempo na

instituição, conhecer suas dinâmicas e seus pedidos, e do quanto este conhecimento modificou a imagem anterior que ela possuía do Colégio de Aplicação, dando a esta maior complexidade. Também reflete sobre a necessidade de termos cuidado com nossas ações, de analisarmos, detidamente, os possíveis efeitos de nossas intervenções.

Ricardo:

Meus principais aprendizados... O primeiro é de que... **não se faz sozinho**, sabe? Tipo... que o processo... a gente **precisa** ser multidisciplinar, multi... multi tudo! [riso] A gente precisa de multi tudo aí! [risos] porque... era **justamente** a discussão que a gente tinha que levava aos insights para os melhores acompanhamentos, para um melhor entendimento do processo, né? Isso foi um dos fatores que eu achei que foi extremamente... que eu aprendi **muito**. Segundo, acho que isso é meio óbvio, mas tem que falar, é conseguir ter um olhar diferente lá dentro.

Juliana. Como assim?

Ricardo. Um olhar, porque minha experiência vem de quando eu era da pedagogia... Minha experiência de que uma escola quer que o aluno se forme e ela **acha** que tá fazendo sempre o bem para o aluno, não importa o que tá acontecendo; mas, é conseguir ter esse outro olhar de que, às vezes, a escola não tá fazendo exatamente bem, sabe? A escola não tá sendo... E de que, às vezes, não é estritamente **ela** que é a necessária, é necessário que o aluno saiba o porquê, se ele quer estar lá, o porquê estar lá... que tem que fazer **sentido** para ele, né? Então, aprender a ter esse outro olhar, acho que isso foi **extremamente** importante, eu coloco como básico na minha vida hoje, tipo... conseguir olhar de uma forma mais diferenciada... [pausa] e, no meu caso específico, por causa da situação que a gente viveu, foi conseguir aprender o quanto os estudantes conseguem se mobilizar dentro de um espaço de aprendizado. Isso que a gente viu de perto e conseguiu acompanhar o processo deles. (Ricardo).

Ricardo, ao contar sobre seus aprendizados com o estágio no PARQUE, também destaca a importância de um trabalho coletivo e interdisciplinar e, ao comparar com sua experiência prévia de estudante de Pedagogia, reflete sobre a necessidade de questionar o imperativo cultural de que a escola sabe, sempre, o que é melhor para a/o estudante. Sua experiência acompanhando o movimento reivindicatório das/os estudantes secundaristas no Colégio de Aplicação lhe mostrou que quando existe um descompasso entre o oferecido pela escola/sistema educativo e o desejado pelas/os estudantes, estas/es têm condições de mobilização coletiva e força política.

Kira:

Eu acho que seria essa inserção né, de conhecer o funcionamento... Porque, até então, a gente vê **na teoria**; mas, quando você vai para a

prática é diferente daquilo que você estuda, como, por exemplo, a importância dessa comunicação com os outros profissionais, porque se você não estabelece comunicação com os professores e com os orientadores, o trabalho fica repartido, né? Às vezes, você tá olhando para uma mesma situação, mas se não há **troca**, no fim, nada é, entre aspas, “resolvido”; porque daí todo mundo fica cada um no seu cantinho trabalhando e não vai para frente. Então, eu acho que o mais marcante, eu acho que eu até já tinha falado antes, essa questão da **potência** do trabalho em equipe com outras profissionais, de como é muito mais enriquecedor e de poder **escutar** o outro profissional, de ver o que ele vai trazer, os diferentes olhares; para mim, o mais marcante foi nesse aspecto. Vou ver se eu consigo achar um exemplo prático... não consigo pensar em um exemplo prático agora. Mas, seria nesse sentido, de como diferentes olhares podem potencializar **muito mais** a educação em si, o trabalho com os estudantes, o trabalho com os professores. É também algo que, pra mim, ficou muito forte, de tomar um **cuidado** também, para mim, foi marcante [...] Então, algumas vezes, a gente pensava em algumas coisas que poderiam ser feitas, só que, no caso, uma das coisas que foi pensada, e foi mais pensada por mim, acabava que, a longo prazo, porque você também tem que olhar a longo prazo, poderia acabar mais prejudicando ela [se refere à criança com quem trabalhou no estágio] do que tendo um efeito positivo. Então, isso também de tomar um cuidado de não tornar a criança dependente. Então, para mim, também ficou **muito forte** isso. [...] Então, ele [o estágio no PARQUE] me ajudou bastante, e até mesmo agora, na licenciatura, que a gente tem que escolher temáticas, esse tipo de coisa, e quando eu penso a experiência de estar em sala de aula observando e de ter tido a experiência de atuar numa escola, me ajudou bastante a pensar quais temáticas também são importantes trazer para formação de professores. Eu pareço estar me repetindo... trabalho em equipe, que é um dos pontos principais na minha percepção; alteridade, porque é também não ficar só na posição exatamente do estagiário de Psicologia ou do psicólogo, né; mas, também, ver a partir do olhar dos... tentar ver a partir do olhar daqueles estudantes, dos professores e dos demais profissionais, não só os professores. [...] Essa relação entre teoria e prática, ver na realidade aquilo que você estuda na academia, como ela tá presente na realidade, seria nesse sentido. [...] e essa questão de desenvolvimento de si como profissional, de poder começar a formar a sua identidade profissional, de identificar o que para você faz sentido, o que não faz, então acho que também nesse sentido, acho que crescimento. Acho que seriam os principais que eu consegui pensar agora. (Kira).

Kira, em seu relato, condensa alguns dos principais aprendizados já mencionados por suas/seus colegas, tais como: a importância do trabalho em equipe, o lugar da alteridade na relação com as/os outras/os, a articulação teoria-prática, e esclarece melhor a importância de a profissional da Psicologia ter cuidado na realização de seu trabalho, ciente dos efeitos que este pode provocar: é necessário analisar atentamente o contexto e pensar a longo prazo.

Manuela: [...] tinha uma criança com paralisia cerebral que nunca tinha ido [a aula] e a professora nunca tinha mencionado ela. Então, a gente não sabia que aquela criança estava naquela turma e, naquele momento, a criança apareceu no dia da intervenção. Eu pensei: “o que eu vou fazer agora?” Porque, o que eu tinha pensado, ele não vai... não sei, tinha uma sensação de que não ia dar certo, ele ia ser excluído. E aí eu pensei: modelo social da deficiência, que eu tinha aprendido no semestre anterior; e aí eu pensei: “como é que eu vou fazer; então, pra pensar a partir disso?” E a professora tinha experiência né, de ter uma criança com outras necessidades na sala de aula. E aí fizemos juntas. Pensamos... repensamos ali, na hora, como a gente podia fazer de uma forma que todas as crianças fossem contempladas. Cada uma nas suas necessidades. E isso é uma coisa muito interessante e importante. Foi isso assim, ela tem esse conhecimento de como transpor isso pra sala de aula; eu posso contribuir com outras coisas e vamos fazer juntas, e aí fizemos juntas a atividade com as crianças e isso, pra mim, foi muito marcante. [...] Construimos juntos, tenho essa sensação, com a professora e com as crianças, e contribuimos com o que a gente tinha, que era, talvez, proporcionar essa perspectiva mais ampliada, que tirava o peso da queixa e olhava para o que tava acontecendo ali, para a dinâmica, né? E aí teve essa experiência, que pra mim foi muito marcante, da sucata, dela [a professora] experimentar a bagunça e ver coisas positivas ali. E teve algo significativo, que foi meu relatório de estágio que a gente transformou em artigo e que a gente conseguiu publicar; então, acho que isso também foi bem bacana. Que juntava coisas que eu gostava que era, justamente... eu gosto de escrever... é legal escrever sobre a sua experiência e pensar teoricamente sobre ela. E a nossa perspectiva é bem essa, do grupo como dispositivo para repensar questões, né? [...] acho que os imprevistos que acontecem e aí a gente vai lidar com as ferramentas que a gente tem, né? Então, por mais que a gente planeje, na verdade, o que acontece ali... a gente planeja [...] mas que se norteia, justamente, ao que acontece naquele momento. Conhecimento técnico e metodológico é uma coisa que a gente tem, mas a gente vai também construir ali com aquelas pessoas, construir com as professoras, foi o que aconteceu ali, é... ham... a postura do não saber: não sou eu que detenho o conhecimento e levo para ensinar as pessoas ou para contribuir de forma, como uma coisa que ninguém sabe. Lógico que tem uma especificidade: coisas que a gente lê, aspectos teóricos e técnicos da nossa profissão; mas só serve se a gente tem uma postura que constrói em conjunto. Isso foi bastante marcante. [...] Essa postura de construir em conjunto, foi uma das coisas significativas... a potência do grupo, de intervenção no grupo. Acho que ali dava pra perceber a potência de intervenções em grupo, que é isso, né, um dar coisas para o outro. Não é só... eu tava mediando, vamos dizer assim, eu tava mediando, eu tava sinalizando algumas coisas, mas as crianças, entre elas, se fazem trocas e a professora também. [...] essa integração, dos diferentes saberes, que é uma coisa bem difícil na prática... Foi meu primeiro contato, de fato, com a questão da interdisciplinaridade, por exemplo. Que não é uma tarefa fácil, a gente

sabe muito teoricamente que as coisas... muitos campos de trabalho, inclusive a clínica, porque a gente vai dialogar com outros profissionais, que é necessário: com a escola, que trabalha com as crianças, enfim, com outros profissionais, e isso nem sempre é uma tarefa fácil porque tem as especificidades ali, tem a questão de como falar também, né? Tu não pode usar uma linguagem tão técnica, por exemplo, e... e essa possibilidade, acho que é isso, pra mim, a possibilidade da construção em conjunto fica muito! [...] Outra coisa, tem um contexto que não é só da pessoa, que não é da cabeça da pessoa [...] pode chegar com outra coisa, por exemplo, com um sintoma que a gente vai achar que é da pessoa, e aí quando a gente amplia e vê, a gente olha pro contexto, a gente olha pras relações, a gente olha pro que acontece em todo o entorno do contexto. E é uma coisa que a gente sempre trazia lá no estágio, que a gente olhava para as relações e não para a “pessoa-problema”. (Manuela).

Manuela, em seu relato, nos conta como foi se dando a articulação teoria-prática ao longo do estágio e a centralidade, neste processo, dos conhecimentos teóricos aprendidos anteriormente como, por exemplo, o modelo social da deficiência. Ademais, reflete sobre como precisou se abrir para confiar na experiência profissional da professora com a qual trabalhava para, juntas, construir uma possibilidade de intervenção que contemplasse todas/os as/os estudantes da turma, coerente com a postura ética demarcada no PARQUE; conclui com a reflexão sobre a necessidade de ter um domínio técnico e metodológico, ter um planejamento; porém, estar aberta aos imprevistos que sempre surgem, cultivando a “postura do não saber”, que possibilita a criação coletiva.

Bia:

Nossa... Eu acho... O PARQUE foi a experiência que me devolveu a vontade de estudar. Justamente, por essa questão do emudecimento, de me retirar dos espaços, eu tava exausta da psicologia, já não sabia mais nem se eu queria terminar o curso... E, justamente, percebendo a coerência dos supervisores, eu pensei: “nossa, se eu quiser ser coerente assim e ter uma prática coerente, eu vou ter que estudar mais... E eu vou ter que enfrentar essa questão do emudecimento, e eu vou precisar me colocar nos espaços, e eu vou ter que começar a traçar um caminho melhor”, porque não ia dar pra continuar do jeito que tava. Mais uma coisa que eu acho muito curiosa, ali, também, eu percebi que o conhecimento não é linear, porque eu saí do estágio com uma sensação de não ter feito **nada**; no geral, todos os planejamentos foram frustrados. E depois de um tempo, tanto que depois do PARQUE, eu passei um semestre parada, fazendo disciplina optativa pra perceber o que de fato eu queria fazer, o que eu gostava mais, enfim... e depois disso, foi que eu percebi que: “opa, eu realmente gosto de educacional, eu gosto de educação, eu gosto de escolar”. E... depois que eu saí do campo, eu consegui perceber que essa bagagem tá ali e é **valiosa**,

porque enquanto eu fazia supervisão e, nesse movimento né, de me retirar dos espaços, de não querer discutir muito, eu sempre pensava: “nossa, mas não tá dando certo, tá sendo uma experiência ruim, tá sendo insuficiente”. Sempre essa sensação de ser insuficiente. Depois que eu saí, depois que me afastei do campo, **eu percebi que não**, foi **maravilhoso**, foi muito rico! Mas, demorei um tempo para consolidar isso... Foi um aprendizado que eu levei e que hoje em dia me estrutura um pouco melhor, eu diria, nas práticas. Eu penso: “bom, eu sei o que fazer, eu tenho uma bagagem... e o que eu tô lendo agora, eu posso não lembrar amanhã, mas daqui uma semana vai aparecer, porque vai cruzar com outras informações”; é assim que se constrói o conhecimento, não é lendo um livro e lembrando dele no outro dia. Outra coisa que foi **muito importante** foi pensar nessas discussões mesmo... O quanto é importante discutir os casos, discutir a teoria, trocar com pessoas que têm uma opinião diferente, porque eu acho que eu tava seguindo uma linha muito específica... de construção com pessoas que têm a mesma opinião ou de estar sempre... Já tava inserida no campo da educação e eu pretendia seguir só nele. E acho que foi esse passo de perceber que não, mesmo que não goste de algumas coisas é importante ler sobre elas, nem que seja pra criticar. Acho que essas foram as questões mais importantes, e também essa questão de inserção mesmo... Acho que me deu o impulso pra me inserir mesmo nos lugares onde eu sentia que eu não era bem aceita. Isso é uma coisa que fez bastante diferença no meu estágio de hoje. Sinto que a estagiária não tem tanto poder em um lugar, não tem o título, mas tudo bem, eu vou ficar ali e vou mostrar meu trabalho do mesmo jeito. Então, acho que essas foram as questões mais importantes. (Bia).

Bia, a única participante da pesquisa que estava finalizando a graduação em Psicologia quando da realização da entrevista, nos conta o quanto sua experiência de estágio no PARQUE promoveu reflexões sobre sua própria trajetória formativa e sobre a relação com o conhecimento: este não é linear, e sua consolidação não se dá de imediato; é preciso empenho, é preciso trocas e muita reflexão. Foi no exercício do estágio, perante os desafios da prática, que Bia se deu conta da imprescindibilidade do estudo; da centralidade da práxis. Além disso, aparece em seu relato, mais uma vez, a importância de estar presente no campo de estágio, e estar aberta/o para o que vier: “eu vou ficar ali e vou mostrar o meu trabalho do mesmo jeito”, mesmo que seja difícil, mesmo que seja desconfortável “estar ali”, é preciso viver essa experiência e, como reflete Paula Fonseca (2021), experimentar o deslocamento que ocorre da função-lugar de estudante, para a de estagiária profissional psicóloga.

De modo geral, as psicólogas e psicólogos participantes desta pesquisa, atuantes em diversas áreas da Psicologia, relatam, cada um/a ao seu modo, aprendizados comuns adquiridos com a experiência de estágio no PARQUE:

- atuação coletiva e interdisciplinar - importância do trabalho em equipes multiprofissionais e da busca por soluções compartilhadas para o que é anunciado como problema;
- desconstrução da visão da/o profissional da Psicologia como especialista que detém o saber sobre a/o outra/o;
- visão ampliada da queixa e intervenção para sua ressignificação - as problemáticas vivenciadas pelos sujeitos, usuárias/os de nossos serviços, não possuem uma dimensão psicológica, localizada no indivíduo, sem base material; ao contrário, elas estão inseridas em um contexto maior que determina sua constituição e precisam ser compreendidas como tal;
- cuidado na realização do trabalho - a psicóloga deve analisar as implicações de sua atuação e refletir sobre os efeitos a longo prazo;
- importância do conhecimento teórico e do domínio técnico e metodológico próprios da Psicologia, acompanhados da abertura ao inesperado, ao que se torna possível a partir do encontro com o campo e com quem o habita;
- reflexão sobre a identidade profissional: que tipo de psicóloga eu quero ser?

Os principais aprendizados relatados apontam para uma apropriação de conhecimentos que vai além da aprendizagem instrumental, de técnicas e procedimentos. As/os psicólogas/os entrevistadas/os nos contam que puderam apreender princípios e finalidades éticas do trabalho em Psicologia, em especial, na relação com as/os outras/os, partícipes de nossos serviços, que puderam ser vistos e compreendidos em sua existência concreta, como agentes (aquelas/es que tem o poder de agir) da própria vida, ainda que todas/os estejamos inseridas/os em condições materiais e simbólicas contraditórias e desiguais, inerentes ao sistema capitalista. Meira (2003, p. 49) chama nossa atenção a esse respeito ao discutir a atuação de psicólogos escolares:

A atuação como psicólogos escolares exige o domínio de um referencial teórico-crítico que garanta a compreensão das grandes questões relativas às formas pelas quais a escola, especialmente a pública, vem organizando seu trabalho e relacionando-se com o sistema sócio-político no Brasil. Mas, ao nos colocar frente a frente com sujeitos concretos que tem uma história singular; que construíram uma certa forma de ver o mundo e a si mesmos; que pensam, sentem e sofrem com a ausência de um sentido social que possa orientar o desenvolvimento de sua humanidade, essa atuação também demanda a compreensão de como se dá a mediação da subjetividade nesse processo.

Relações interpessoais humanizadoras não surgem de forma espontânea no cotidiano, seja no contexto pessoal, educativo ou de trabalho; elas precisam ser intencionalmente construídas por meio do exercício permanente e recíproco do respeito, da solidariedade, da

cooperação; sendo fundamental para o desenvolvimento de tais relações, e central aos processos de ensino-aprendizagem que almejam a emancipação humana (Meira, 2003). Enquanto psicólogas, nos interessa especialmente como se dá a constituição da subjetividade e suas manifestações, na relação com as exigências da materialidade da existência; independente de nossa área de atuação, aprendizado que o PARQUE ajuda a promover, como destacado pelas/os participantes de nossa pesquisa.

7.7 Rememorar e avaliar: avaliação do estágio no PARQUE e seus significados

Um espaço seguro para aprender (Ricardo)

A/Os participantes da pesquisa, ao longo da entrevista, foram provocadas/os a pensar sobre sua formação acadêmica, tendo o estágio no PARQUE como principal recorte. Ao fazê-lo, no entanto, inevitavelmente, voltaram-se para o momento profissional atual, tentando reconstruir o caminho trilhado que as/os levou até onde hoje se encontram. Ao solicitar para que avaliassem o estágio no PARQUE, os fios dessa trama constituída de passado, presente e futuro se revelam. Neste item, apresentaremos como o estágio foi avaliado pelas/os participantes da pesquisa, e os significados que atribuem ao mesmo, seguindo a forma de apresentação das informações utilizada no tópico anterior:

Maria:

Vou avaliar de acordo com a minha experiência: eu daria um 7, um 7,5, porque eles estavam entendendo que algumas coisas estavam incomodando e eles estavam mudando, sabe? Eles perguntavam para a gente, se a gente precisava de ajuda, a Ju mesmo, ela ficava o tempo inteiro perguntando, “E aí, tá tudo bem? Precisa de alguma coisa?” Então, eles eram bastante ativos, assim. 7,5 é porque eu sinto que eu não fiz muita coisa. Não pelos orientadores, é porque eu sinto que não aprendi como eu aprendi no outro estágio; no outro estágio eu daria 10 [estágio profissionalizante em psicologia organizacional], porque eu aprendi muita coisa. Então, em relação à aprendizagem, eu daria um 7,5.

Significados: O que significou? Nossa! Eu me questionei muito no estágio, muito! Porque eu tinha um problema... não era um problema, mas uma situação que eu trabalhava fora, eu precisava trabalhar fora para me manter dentro da UFSC; então, fora as horas de estágio semanais, às 12 horas, eu trabalhava 25 horas em outro trabalho mais às aulas; então, acabava que eu ficava um pouco sobrecarregada e eu

não me dedicava o quanto eu deveria. [...] Então, eu aprendi que eu preciso também parar, eu sou muito acelerada, muito acelerada. Então, eu parei, pensei em prós e contras, o que eu preciso, o que eu não preciso. Me dediquei muito pouco, muito pouco perto do que eu deveria no estágio, tirei isso. Fiz essa autocrítica, disse: “não, a culpa não é de terceiros, a culpa é minha também que não me dediquei o quanto eu deveria”. [...], mas, eu tirei várias reflexões pessoais, assim: como que eu tava levando o estágio? Como eu queria levar o próximo estágio? Se, de fato, a Psicologia Educacional era uma possibilidade para mim, futuramente como psicóloga? Não é, não é, descartei. Acho que essas são as melhores reflexões assim. (Maria).

Maria, que avaliou o estágio como uma experiência regular, atribuindo conceito 7,5 - numa escala de 0 a 10 - nos conta o quanto estava sobrecarregada pela condição de estudante-trabalhadora, na época em que realizou seu primeiro estágio curricular específico no PARQUE. Maria, ao final, acaba pegando para si “a culpa” por, supostamente, não ter aprendido muito com o estágio, em razão de não ter se dedicado tanto quanto acha que deveria. Seu relato revela a situação dramática de muitas/os graduandas/os que precisam se desdobrar na tentativa de conciliar trabalho e estudo, por uma necessidade de sobrevivência ou de melhoria das condições materiais de vida; ainda mais num curso diurno, de período integral, como a graduação em Psicologia da UFSC. E, aqui, mais uma vez, sobressai a lógica da culpabilização do indivíduo: “a estudante não aprendeu muito porque não se dedicou o suficiente”, que encobre os desafios e obstáculos, muitas vezes intransponíveis, posto ao estudante-trabalhador na sociedade capitalista.

Nesse sentido, Angelo Abrantes e Larissa Bulhões (2020), ao refletirem sobre a atividade principal orientadora de desenvolvimento na idade adulta, em especial, no período difuso, culturalmente compreendido como juventude, nos chamam a atenção para a “unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante - atividade produtiva -, destacando que a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição que o jovem ocupa em relação aos meios de produção” (Abrantes & Bulhões, p. 263). Tal contradição inerente aos processos formativos do/a jovem trabalhador/a na sociedade de classes precisa ser compreendida se quisermos não só contribuir com a melhoria dos processos profissionalizantes no âmbito da universidade, como, e o mais importante, transformar as condições sociais que determinam o desenvolvimento humano.

Maria, quero que saiba que você fez o possível, dentro do contexto no qual se encontrava naquele momento; e que seu relato, na entrevista que generosamente nos concedeu para esta pesquisa, revela o quanto você aprendeu.

Jade:

Eu acho que por ser um programa que se propõe a ressignificar, eu acho que ele [o PARQUE] é coerente quando coloca várias pessoas para trabalhar junto. Porque para a gente ressignificar, a gente sabe que... Eu trabalho hoje com processos reflexivos, e a ressignificação também tem a ver com reflexão, e falar sobre e jogar as ideias, a gente ir pensando, ressignificando. Eu acho que não é uma ideia de ter um direcionamento, “um certo ou errado”, mas a gente precisa de gente para falar sobre, para ressignificar aquilo. Eu acho que o programa de ressignificação, no formato que ele é, com várias pessoas, é muito coerente com a proposta que ele traz; porque poderia ter uma supervisão individual, por exemplo, mas eu não sei se seria tão interessante, não sei se geraria tanta ressignificação quanto uma supervisão em grupo; eu acho que ter várias pessoas que entendem do tema te ajudando a olhar outras... ter um outro olhar sobre a mesma coisa, é muito interessante. Eu acho que o diferencial do PARQUE é essa ideia de ter uma construção em conjunto, como tem que ser; acho que isso era muito legal, eu aprendi muito tendo essas supervisões. Por exemplo, imagina o crescimento que a gente tem, pensando que eu sempre gostei muito - acho que eu sou o que eu vivi, né - eu sempre gostei dessa complexidade dos sistemas, de entender essa escola que tem crianças com deficiência, que tem problema de gênero, que tem uma criança... lá na minha sala tinha um problema de ser vista como uma criança que não conseguia aprender [...] Eu acho que isso é muito interessante, causa reflexão, ainda mais quando a gente tá falando da mesma escola, da mesma instituição, eu acho que é muito interessante a gente poder olhar para a instituição na forma como ela lida com todas as diversidades, porque a gente tá falando de um sistema; a escola, às vezes, também tá meio adoecida, né? [...] Eu acho que isso o PARQUE possibilitou, a gente olhar para a escola como uma instituição e parar para olhar o que ela está produzindo.

Significados: Olha, significou bastante assim, eu nem sei o que dizer. Por exemplo, eu fiz um concurso para [a área da] saúde em outra cidade, e eu não tinha obrigação de ir para as escolas, era uma cidade muito pequena e não tinha mais ninguém, não tinha psicólogo escolar, imagina. Muitas vezes, eu fui para a escola, fui fazer observação lá, em coisa que talvez não era nem uma obrigação minha; mas, é tão interessante. Até porque, pensando que é uma cidade pequena de 3 mil habitantes, eu ficava imaginando: “Poxa, conhecer a escola...”, tanto que a escola era uma das instituições que mais me encaminhava pessoas, no caso crianças e professores também. Então, apesar de eu estar lá no NASF, trabalhando em saúde, nada a ver com psicologia educacional, acho que foi muito interessante olhar e ver que escola é essa, dentro daquele município que eu trabalhava, de entender qual é a lógica daquele município, queria entender o que tava acontecendo naquela escola. Acho que foi tão significativo para mim porque eu levei para a minha profissão; eu acho que eu tenho, talvez, um outro olhar sobre a criança, eu tenho um outro olhar, sobre tentar ressignificar as

coisas. Talvez eu converse, hoje, com as professoras de uma forma diferente que também não é culpando-as, porque elas também estão ali naquele sistema paralisado. Então, conseguir olhar as potencialidades das professoras, acho que talvez isso tenha me ajudado bastante, mesmo que hoje eu não trabalho com educação, mas não tem como, não tem como fugir. Os diagnósticos tão aí, cada vez mais frequentes, ainda que você não trabalhe com educação [...] então, eu acho que foi isso, eu não trabalho, não pretendo prestar concurso para psicologia educacional; mas, eu gosto da pessoa que me tornei por ter passado por lá, eu gosto desse olhar que eu tenho por ter passado por lá, você entende? (Jade).

Jade destaca a coerência teórico-metodológica do PARQUE ao se propor atuar na atenção e ressignificação das queixas escolares, a partir de uma organização coletiva para o estágio, constituído pelo trabalho conjunto de diferentes supervisoras/res e estagiárias/os que se debruçam sobre problemáticas diversas, dentro de uma mesma instituição escolar. Ademais, a participante conta o quanto a experiência de estágio em Psicologia Escolar contribui para o modo como ela pensa e atua como psicóloga nas políticas públicas de saúde e de assistência social, finalizando seu relato com a constatação: “eu gosto da pessoa que me tornei por ter passado por lá”.

A possibilidade de atuar na escola junto à ressignificação da queixa escolar alicerçada na compreensão das raízes históricas, sociais e materiais que determinam o fracasso escolar; assim como, a complexidade dos fenômenos constituintes do processo de escolarização permitiu que Jade se apropriasse de modos desculpabilizantes e de patologizantes de atuação profissional.

Lola:

Então, esse formato de poder estar na escola, mesmo que naquele momento não tenha alguma atividade específica planejada; mas, só estar na escola, para estar ali na escola, acompanhar vocês, é importante e mobiliza várias coisas. E o momento também da supervisão, de poder conversar; mas, também, poder estudar, eu acho que esse modelo, é um modelo que eu vejo de uma forma muito positiva e que pode... acho que amplia o estágio, não fica só a prática. Aí, realmente, a gente vai para aquele lugar da prática; mas, pensar a prática, pensar a escola, pensar a psicologia escolar.

Significados: Significou... Acho que uma coisa que eu levo como um lembrete, que foi bem marcante, é que eu não consigo pensar só na escola, que eu não consigo mudar só a escola, só através da Psicologia. Que tem coisa... Que eu preciso fazer diálogo com outras coisas também. [...] Tem coisas que a gente não vai dar conta mesmo, isso me vem muito forte. A questão de... Acho que, realmente, a questão de dar um passo para trás e observar um pouco mais, observar a escola,

observar o lugar da psicologia e ter sempre como um fio condutor, para não me perder também, que foi algo que eu fui trazendo para dentro do estágio, pensar nos processos de escolarização, nos processos de aprendizagens... Eu tô ali como psicóloga escolar, mas para não me perder e fazer outras coisas que eu poderia fazer como psicóloga, pensar nos processos de educação, os processos de escolarização, eu tô ali para contribuir com isso, olhar para isso, questionar, ampliar um pouco o olhar; mas, sempre ter isso como um fio condutor. (Lola).

A fala de Lola retoma um dos aprendizados mais mencionados pelas/os participantes da pesquisa: parar e refletir antes de intervir, sabendo, também, que a Psicologia não muda o mundo. Além disso, a participante faz referência a uma preocupação recorrente de nossas/os estagiárias/os: estar “fazendo clínica” dentro da escola, quando se acolhe um/a estudante, questão que foi discutida no capítulo sobre os relatórios de estágio. Para não se perder, Lola aprendeu que o fio condutor do trabalho da psicóloga escolar são os “*processos de educação, os processos de escolarização*”.

Como já discutimos anteriormente, entendemos que o que distingue o trabalho das psicólogas não é o uso de técnicas, sequer as tais “técnicas privativas da profissão”; o que determina o caráter da atuação profissional são as finalidades do trabalho realizado. Assim, os pressupostos que embasam a atuação de psicólogas, dentro ou fora das escolas, importam muito mais do que o conhecimento de procedimentos específicos. Ao discorrer sobre a constatação aprendida de que “psicólogo não salva o mundo”, de se questionar sobre o trabalho que vem sendo realizado e de se colocar no exercício de ter os processos educativos como guia condutor do trabalho da psicóloga na escola, Lola demonstra o início do desenvolvimento de uma apropriação crítica de Psicologia. Início, pois, carece de solidez; não simplesmente no processo individual de subjetivação dos conhecimentos aprendidos, mas, especialmente, de uma formação intelectual, coletiva, constituída em sólidas bases onto-epistêmico-metodológicas e ético-políticas, como nos ensina Maria Helena Souza Patto (1984-2022).

Luana:

Eu avalio como **muito** positivo. Essa forma de ser... De pensar em rede mesmo, não pensar individualizado a formação **do psicólogo escolar**. Não, é na escola, é com todo mundo, você vai ter que conversar com professor, com pai de aluno, vai ter que participar de reunião de professor, vai ter que ir em evento, você vai ter que estar na escola, né? Eu acho muito interessante. E a ideia da ressignificação da queixa escolar também ficou marcada na minha formação: de não individualizar as questões, de não individualizar o que tá acontecendo com o sujeito, com o estudante. Para mim, esse modelo ele agrega muito na formação, de pensar as coisas não individualizadas, não

individualizar nem na formação - porque é o que a gente fazia, supervisão aqui, supervisão lá, supervisão coletiva - e nem na atuação. Então, essa ideia de compartilhamento é bem importante e eu acho que vem muito dessa formação do PARQUE que é um... é meu apego, assim, da graduação [risos].

Significados: Foi muito crescimento, eu me senti bem mais psicóloga depois do estágio... [riso] hã... de responsabilidade também, eu acho também de maturidade de perceber que o que eu queria trabalhar não era trabalhar com crianças em escola; é uma demanda um pouco maior assim, é outra coisa, é outro ponto, mas é por aí... [riso]. (Luana).

Luana enfatiza a metodologia do estágio no PARQUE cuja organização coletiva das supervisões e a possibilidade de atuação em duplas de trabalho vai na direção das finalidades da ressignificação da queixa escolar: sair da individualização, deixar de ter o indivíduo como foco, como destinatário exclusivo das ações de uma psicóloga na escola.

Carlos:

O modelo, eu acho muito bacana porque supera a lógica da coisa muito individual. Acho que, de novo, traz para a potência do coletivo, né? Era um coletivo, era um grupo - traziam outras perspectivas, outras propostas de atuação. Eu acho que exemplifica aquilo que eu falei, também, que a atuação do psicólogo pode ser muito ampla; enfim, você pode criar diferentes frentes de atuação... Então, eu acho uma proposta bacana.

Significados: Ah! Que tem a ver com **cuidado**. Eu acho que era algo... uma palavra que a gente usava muito também dentro do projeto era a ideia de cuidado, né? O cuidado do espaço, mais o cuidado das pessoas, o cuidado de si mesmo... Então, acho que, para mim, também teve essa contribuição de pensar a atuação do psicólogo enquanto uma atuação **de cuidado**. (Carlos).

Os relatos de Luana e Carlos retomam aspectos já mencionados por suas colegas ao enfatizarem a importância do trabalho coletivo, tanto na equipe do PARQUE, entre estagiárias/os e supervisoras/res, quanto nas atividades de intervenção desenvolvidas no interior do Colégio de Aplicação. O reconhecimento da importância do trabalho coletivo implica, necessariamente, que se renuncie à posição de especialista - sobre a/o outra/o e sobre a vida - posição inscrita nas relações de poder inerentes a produção de conhecimentos e cuidadosamente cultivada por perspectivas acríicas de ciência; que a experiência promovida pelo PARQUE parece ser capaz de, ao menos, questionar e provocar reflexões sobre a necessidade de outros modos de se conceber a atuação em Psicologia.

Lia:

Me vem a ideia bem do que a gente tinha falado, né? Do micro, mezo e o macro, assim... De ter essa questão local, de ter a supervisão mais individualizada de intervenção e de parte teórica, e de ter esta noção do macro, institucional, e de ligação entre todos os estágios. Então, acho que essas três dimensões são bem importantes. É... acho que eu ressaltaria muito o referencial teórico-metodológico utilizado de ser um estágio em duplas, por exemplo, né? Acho que isso é bem, bem interessante; e de referencial teórico, de talvez deixar mais explícito qual é [riso]. Que mais? [pausa] acho que não sei se por oportunidade ali do Aplicação, né? Mas, ter mais de uma referência dentro da instituição, de psicólogo, para mim fez toda a diferença [...] E isso faz diferença pra quem tá aprendendo, que as coisas não se fazem de uma forma só. Então, no PARQUE, isso pra mim é algo que pode fazer parte do modelo: ter mais de uma referência de profissional na instituição. [pausa] Bom... E o referencial teórico de você partir de algo positivo e não focar em diagnóstico, né? Isso eu tenho muito claro. Para mim, faz todo o sentido ser a guia teórica, a linha condutora... E da análise institucional, também. O quanto o estágio conseguiu, de alguma forma, alcançar que a parte importante dos fundamentos faça parte das pessoas e da prática das pessoas, sem elas terem que ficar justificando... já faz parte de um modelo de vida, assim, né? Já é uma... Faz parte da prática. Você leva aquilo como uma forma de encarar o mundo. Isso, com certeza, foi o PARQUE que me trouxe boa parte. Que na hora que você para pra me falar: “isso faz parte da psicologia escolar crítica”. Eu falo: Nossa! Veio daí também [riso]. Tem essa teoria toda por trás que é difícil... Eu penso... pelo menos, para mim, é muito difícil identificar todas as teorias que estão por trás do que eu faço. E eu acho que esse exercício, quando a gente se forma, talvez seja interessante, né? Ou no fim do estágio, sei lá... Mas, quais foram os fundamentos que de fato a gente consegue carregar com a gente e de onde eles vem? Agora, conversando, eu consigo... Nossa! Vou botar na minha listinha, veio daqui também! Quando eu digo especificar é muito mais nesse sentido, assim... De saber... não teorias pequenas, mas, toda essa forma de ver a realidade, o homem, o mundo, enfim... De que a gente sabe que vocês trabalharam, e que, muitas vezes... Eu falo isso, não é nas discussões teóricas pesadas; era muito mais na forma que vocês propunham que a gente fizesse a intervenção ou que a gente refletisse sobre as intervenções, né? O modelo tá funcionando, ó! Eu me considero uma boa profissional, então... [riso]

Significados: Juliana: O que o estágio significou pra você?

Lia: Referência. É muito do que fica pra mim. E uma referência... como eu falei, né, muito mais do que fazer, do que reproduzir, de como ser e do que... do que não fazer [riso]. Porque a gente também tem dessas, né? E são importantes também na nossa formação... [riso] mas, quando eu paro pra pensar, é muito mais uma referência de como eu quero ser como professora, como orientadora, num dia, talvez, como supervisora local de algum lugar e de profissional, porque eu considero que todas as práticas que eu tive ali no estágio, eu teria hoje também, não faria

nada muito diferente, assim... Então, pra mim, o que fica do PARQUE é referência, em todos os sentidos. Dos meus papéis profissionais, por exemplo, que eu busco, e pessoais também, porque como eu falei: cada professor ali e vocês eram referência para mim como pessoa também, e isso o PARQUE também... Eu não falei isso antes; mas, é... esse vínculo que não era tanto... tão hierarquizado, né? A gente sabia da vida de vocês, né? Tinha uma relação muito próxima com os professores, com os psicólogos... Isso também a gente aprende muita como ser na vida, não só em termos profissionais; mas, como pessoa também. Como eu falei: eu fui porque eu gostava dos professores, era uma área que eu gostava; mas, muito mais pelas pessoas. E isso é de vocês. Vocês constroem isso, eu tenho certeza de que pensam nisso e tentam a todo momento buscar isso. E tá surtindo efeito. Continuem! [riso] (Lia).

Quando pedi a Lia que avaliasse o estágio no PARQUE, seu pensamento foi na direção de identificar características ou elementos centrais para a constituição de um modelo de estágio, na mesma direção de sua pesquisa de doutorado, que teve como tema a construção de um modelo de parentalidade. Neste sentido, Lia destacou elementos mencionados com frequência pelas/os participantes da pesquisa nas entrevistas e acrescentou um aspecto importante para a compreensão de como se dá, de fato, a articulação teoria-prática: muito mais do que apreender teorias diversas, a constituição da práxis se dá por meio da apropriação dos principais fundamentos ontológicos, epistemológicos, metodológicos e ético-políticos no modo de compreender o humano, o mundo e a própria Psicologia; e tal apropriação, tal como defendido pela Psicologia Histórico-Cultural, contribui para o desenvolvimento não apenas profissional, mas, também, pessoal.

Alice:

O PARQUE é **lindo!** [...] O PARQUE, eu acho um modelo... que outro estágio, que tu conhece, dentro da Psico, que consegue reunir os preceptores do estágio local, os professores e todos os estagiários pra fazer uma roda de debate?! Sabe? Não tem! Isso é **muuito** rico! Isso é muito rico! Então, assim... é claro, eu vejo que na minha época foi meio atropelado por todas as questões que a gente já conversou; mas, hoje, até com os novos professores que tão dentro, dá pra fazer muito projeto massa! Quando a gente entrou tava as meninas nos Anos Iniciais, mentira, quando a gente entrou não... Quando eu tava no segundo semestre [de estágio], foi em 2016, tava as meninas nos anos iniciais [do Ensino Fundamental], eu e o [dupla de estágio] no Ensino Fundamental [anos finais] e daí os estagiários que entraram foram pro Ensino Médio - imagina, conseguir fazer um projeto articulando esses três níveis?! Sabe? Fazer um projeto com o colégio inteiro! É tipo o Lixo Zero, sabe? Que o Carlos implementou? Então, eu acho o PARQUE **incrível!** É um modelo excelente; fora que no final tem festinha, diversão... E ter contato com esses professores que são tão

incríveis, é muito rico, é **muuito** massa, muito rico! Do modelo do PARQUE eu não tenho nada pra falar!

Significados: Joana. E sobre o estágio no PARQUE, o que ele significou para ti?

Alice. [pausa reflexiva] que a vida não é perfeita! [risos]. Quando eu lembro do estágio, **infelizmente**, quando eu lembro do estágio do PARQUE, eu lembro de muita frustração... Porque foi **muuito** triste, foi muito triste toda aquela expectativa de entrar no colégio, começar o estágio, ver as coisas na prática etc. E você não pode nem **entrar** no colégio, você não pode nem **pisar**, eu não posso nem ficar lá observando, **nada!** Nada, nada... então, foi **muuito** frustrante nos primeiros meses, primeira fase ali foi **muuito** frustrante! [...] estagiar em escola pública é estar com esses contratempos, faz parte, né? É triste, é chato, não é legal, eu não aproveitei o meu estágio da maneira que foi, mas é a vida do jeito que ela é! Isso acontece, e quando você for um psicólogo de uma escola pública, você **tem** esse direito também de fazer greve, de lutar pelas suas condições de trabalho, e isso vai interferir no teu trabalho, vai interferir se você tiver estagiários, estagiárias... [...] Mas, é isso assim, eu lembro de frustração, lembro de muita correria; mas, também, tem uma nostalgia gostosa de ter voltado pro colégio, de ter... revivido tudo isso, de ter tido a experiência de ser psicóloga escolar, mesmo que no estágio... [...] Eu acabei voltando lá outras vezes [risos], e daí já voltei com outros olhos, não voltei com olho de ex-aluna [...] Eu acho que eu consegui **cortar** o cordão umbilical com o Aplicação no estágio. Eu lembro mais ou menos isso... É isso que fica pra mim. (Alice).

Alice conta sobre a experiência que vivenciou no estágio de ter podido acompanhar o desenvolvimento de ações de intervenção em todos os segmentos de ensino contemplados pelo Colégio de Aplicação - Ensinos Fundamental I e II e Ensino Médio - e da possibilidade da realização de um projeto que contemplava a escola como um todo, para além das divisões segmentadas no modo de organização escolar. Compartilha conosco, também, elaborações acerca do trabalho em instituições públicas e do direito a luta pela melhora de suas condições; por fim, ao dizer que o estágio a ajudou a “cortar o cordão umbilical com o Aplicação”, entendo que sua experiência no PARQUE contribuiu para a ressignificação de seu lugar de estudante na direção de sua constituição enquanto profissional da Psicologia.

Ricardo:

Eu avalio como extremamente positivo, isso é um fato. Eu acho ele é importante no processo formativo de um psicólogo escolar justamente porque ele permite... ele não só permite, ele faz com que você **investigue** mais as situações, que você **questione** mais as situações; então, isso eu acho que foi **extremamente** importante. Ele traz mais possibilidade de discussão; então, isso, também, é um diferencial do

PARQUE, que é extremamente positivo. O que talvez... hã... Eu... só que daí, eu não sei **como** se resolveria isso... Mas é que... O que talvez seria interessante, é criar alguma forma ou algum **plano** [riso], para quando acontece situações como aquela, do movimento estudantil, onde o estagiário acaba **não tendo** acesso a algumas coisas mais operacionais... Como eu vou aprender isso? Porque eu aprendi muita coisa; mas, eu queria ter mais segurança, tipo, se eu fosse fazer um acompanhamento psicológico na escola, de quais são os outros processos além da triagem, por exemplo. Então, como contornar situações nesses casos? Já que éramos um grupo maior, como a gente poderia pensar juntos para contornar essa situação, sabe?

Significados: Juliana. O que esse estágio significou pra você?

Ricardo. [pausa reflexiva] essa pergunta é muito difícil! [risos] [pausa reflexiva] ela é difícil porque significa **muuito!** É que nem eu comentei antes... significa essa **passagem** desse processo onde eu tô aprendendo e eu tô vivenciando algo e, ao mesmo tempo que eu tô vivenciando, eu **ainda** estou aprendendo porque é um espaço de aprendizado, onde a gente discute... Então, ele significa, para mim, sei lá, eu vou dizer a primeira coisa que vem na minha cabeça: como um ninho. Sabe ninho de passarinho? [faz um gesto juntando as duas mãos em concha] é essa a sensação que eu tenho quando eu penso no PARQUE, sabe tipo... que eu tô **ali** em processo de desenvolvimento, que tá seguro ainda, a mamãe passarinho não me empurrou para o lado de fora ainda... [risos] é um lugar onde eu me sinto seguro. O significado que teve para mim é um espaço seguro para aprender, sabe? E um espaço onde eu posso... hã... onde eu tenho **fala**, onde eu tenho voz. (Ricardo).

Ricardo, ao fazer sua avaliação e nos contar sobre o que sua experiência significou, destaca dois pontos mencionados pelas/os demais participantes em outros momentos, e que são constituintes do estágio no PARQUE: o estímulo ao questionamento, à investigação ampliada do que se apresenta de imediato, e o sentimento de que este se constitui como um lugar seguro para aprender, onde as/os estudantes podem experimentar a atuação em Psicologia, amparados por um grupo, ao mesmo tempo, acolhedor e instigante.

Kira⁴⁷:

Eu avalio como positivo porque ele oportuniza que possamos estar na escola em si, atuando [...] ele oportuniza que a gente esteja inserido na escola, que também a gente possa aprender com você e com o Antonio e, ao mesmo tempo, tem aqueles momentos de troca com as outras pessoas e também essa questão de trazer diferentes olhares, né? Porque como o PARQUE é composto por diferentes profissionais e diferentes estagiários e já teve vários que passaram por lá, eu acredito que ele traz

⁴⁷ Kira não falou especificamente sobre os significados de sua experiência de estágio; ainda que estes possam ser apreendidos ao longo de seu relato. Por este motivo, decidimos apresentar somente os trechos referentes à avaliação do PARQUE.

uma riqueza, em si, porque já teve muita coisa que foi construída, né? Então, nesse sentido de possibilitar aprendizagens. Deixa eu ver... E também ele abarca diferentes perfis de estagiários, né? Porque dá para perceber, ao menos na minha época, que ela é bem antiga, mas já dava para perceber que, por exemplo, o meu perfil, o da Maria, o da [cita os nomes de mais duas colegas de estágio] era um diferente do outro; então, ele possibilita essa troca entre diferentes pessoas, diferentes estagiários, não é só dois supervisores que já tem um perfil um pouco diferente um do outro, você também tem colegas que tem um perfil diferente do seu e daí você aprende com eles e vê alguma determinada situação de outra forma, não fica só no seu olhar. Então, para mim, também foi rico nesse sentido. E também que foram experiências diferentes, né? Porque quando eu trocava com as [menciona nomes de três colegas de estágio], a experiência e com o [nome de colega de estágio] também um pouco, eram experiências diferentes umas das outras, não era a mesma experiência; então, acredito que ele possibilita também essa troca, e um olhar para a educação. E o funcionamento do Aplicação, o Colégio de Aplicação é diferente das outras escolas, no caso... como explicar qual é a diferença?... Por exemplo, o número de alunos é menor; tem essa questão de ter outros profissionais dentro de sala de aula, né? Outros profissionais, tipo, os bolsistas, têm outros adultos em sala de aula sem ser o professor, quando geralmente nas demais escolas não é essa realidade; essa questão voltada para pesquisa também; então, de conhecer também uma escola que ao mesmo tempo que ela tem um funcionamento que vai para as teorias tradicionais, ela também traz algumas coisas que são inovadoras; então; também de ver um cenário um pouco diferente. Acho que é isso... (Kira).

Kira, em seu relato, menciona um aspecto não abordado pelas/os demais participantes da pesquisa: o diferencial, proporcionado pelo PARQUE, de estagiar no Colégio de Aplicação que, como descrito por ela, é uma escola de Educação Básica como outras, onde também se encontram concepções e práticas tradicionais; mas, que, por outro lado, possibilita conhecer uma instituição escolar na qual as/os profissionais envolvidas/os tem previsto, dentre suas funções, a produção de conhecimentos via pesquisa, estágio e extensão, no interior de uma universidade federal; característica que, ao menos em tese, lhe legitima enquanto lugar não apenas da transmissão de conhecimentos, mas da produção destes.

Manuela:

Hum... (pausa). Eu tô pensando... tô pensando a questão das duplas, eu acho que isso é uma coisa, é... empolgante! Acho bem interessante essa questão das duplas, né? De alguém que já experimentou algumas coisas e acompanha um pouco esse início. É... avalio que a supervisão em conjunto era bastante rica pra gente poder compartilhar as nossas experiências, a gente tava no mesmo campo, com turmas diferentes; mas, acredito que isso também nos dá mais outras possibilidades de pensar ou poder contribuir com as intervenções um do outro, né? Pensar

o que cada um tá fazendo... Ahm... Eu me lembro que tu participava bastante desse momento do grupo, né? Da supervisão coletiva, e acho que isso é bastante importante, essa integração do campo, do supervisor do campo ou de quem tá lá no campo com a academia, que sabia da dinâmica da escola, questões que aconteciam lá. Era bastante importante pro estágio, não ficava só... todo mundo no mesmo campo, cada um com seu supervisor, fazendo... acho que integrava; esse momento da integração, acho que era bem importante... é... uhm... (pausa) acho que um programa que pensa a ressignificação da queixa escolar é bastante importante pra experiência profissional não só dentro da escola, porque agora temos aprovado, não sabemos se vai rolar, de fato; mas, temos aí aprovado essa questão dos psicólogos na escola, mas... Nesse sentido, acho que são problemas de ressignificação da queixa escolar, amplia as nossas possibilidades e, como falei, de fato, pra gente pensar nas coisas de forma ampliada, de forma contextual. Acho que a estrutura do estágio proporciona isso, né? A gente entra com essa, não sei se é bem isso; mas, a primeira palavra que me vem é consigna: “olha aqui, é o momento da gente olhar as coisas de forma ampliada”. Então, acho que isso, para mim, por exemplo, apareceu anterior... Acho que até antes de fazer a seleção [de estágio], que isso seria o estágio, não era uma criança na salinha fazendo teste... Que é um pouco isso que é, historicamente, o papel da psicologia, né? Psicólogo na salinha, chama a criança, faz o teste, separa, segrega... E eu sabia que, na verdade, a proposta do estágio era outra, né? Era outra... Então, acho que a estrutura do estágio proporciona isso, que é o propósito dele: pensar as coisas de forma ampliada e atuar dessa forma também.

Significados: Significou a transição pra um outro momento do curso que era, “agora eu vou fazer os estágios” e “ai, meu primeiro estágio”, e aí, agora, eu ia experimentar, na prática, qual é o papel do psicólogo na escola, por exemplo. Significou o início, de fato, da minha prática com crianças, foi a primeira vez que eu fui pra um campo que envolvia essa população, é... Significou eu... de fato, começar a me inquietar com a relação da teoria e da prática e da pesquisa também, então, como isso de fato se relaciona? Comecei a me mexer pra pensar sobre isso, né? Então, agora era o momento de eu fazer, depois de tudo que eu tinha lido, que eu tinha aprendido, que eu tinha ido pra aula pra ver. Ahm... acho que o enfrentamento dos desafios, da insegurança, do ter que começar a buscar ali os meus pares e os meus colegas e... vocês. Referência também, é... e aí, construir acho que junto, acho que também era a proposta do estágio, a possibilidade de construir também as coisas em conjunto. (Manuela)

Manuela, ao fazer sua avaliação do estágio e compartilhar conosco os significados de sua experiência, retoma a coerência entre o modo de organização coletiva do PARQUE, e sua proposta para o trabalho das/os estagiárias/os na escola; além disso, rerepresenta sua inquietação com a articulação teoria-prática-pesquisa e nos conta sobre a transição do papel de estudante

para o de estagiária e a importância do suporte dos pares e das/os supervisoras nesse processo, como já discutido em tópicos anteriores.

Bia:

Então, acho que a nível prático, talvez, eu penso como um estágio que poderia ter sido melhor desenvolvido. [...] Eu considero que o estágio no PARQUE foi... Ele sustentava muito bem a posição dos estagiários. Eu sentia que qualquer que fosse a proposta que eu tivesse, eles saberiam como me conduzir, como me preparar para a atividade, isso era **muito importante**. Eu acho muito bom assim... Muito completo! [...] Eu lembro de ter sugerido, talvez, e, aí... é um ponto que... tem que ser visto com reserva mesmo. Eu lembro de ter sugerido que, talvez, fosse um caminho que se afinilasse as propostas do que o estagiário faz no PARQUE. Eu lembro de ter ficado muito perdida, procurando demanda... e olhando pra muita coisa, tentando fazer muita coisa que, no fim, acabou que se tornou coisa nenhuma. Só que aí, também, a gente acaba limitando. Então, acho que essa é uma questão inerente não só ao PARQUE, né, mas aos estágios em si. Se é uma prática fixa, se tem algo ali delimitado ou se deixa a pessoa escolher... Acho que essa é uma questão que precisa ser olhada com cuidado, assim... Pra não limitar demais; mas, essa sensação de ficar muito perdida procurando coisa, ela também, pra mim, pelo menos, impactou bastante.

Significados: Eu acho que nem tanto na hora, enquanto eu realizava o estágio; mas, depois que eu saí, significou mais uma inserção profissional, demarcou - mesmo naquela falta, naquilo que eu não fazia, que eu não me colocava - o entendimento de onde, então, eu tenho que me colocar, pra fazer o que eu preciso fazer, pra fazer o que eu acho correto. Então, pra mim, foi uma experiência bem marcante, assim, do aprendizado mesmo, de “ok, não fiz isso, não consegui levar isso pra frente, mas em um outro projeto, em uma outra experiência, é isso que eu quero fazer”. Então, agora eu aprendi que eu vou ter que me colocar, que eu vou ter que... Demarcou bastante. [...] Eu acho que são questões pra pensar, também, que o mercado de trabalho é assim, no geral, né? Nem todo lugar vai ser receptivo. Meu segundo estágio, agora, eu consigo me colocar com muito mais facilidade, tanto porque aprendi no PARQUE que **precisava** tomar esse lugar pra mim. [...] Tem isso também... Eu achava que eu precisava realizar, senão não tava aprendendo. Não, eu aprendi **muita coisa**, não do jeito que eu esperava, mas não significa que tenha sido um ano jogado no lixo, porque não foi. Acho que levanta essas questões assim... (Bia).

Bia, em sua avaliação, questiona um dos aspectos organizativos do estágio no PARQUE, que diz respeito ao fato de ser solicitado as/aos estagiárias/os que, primeiramente, realizem um mapeamento institucional para, posteriormente, propor um projeto de intervenção. Em suas palavras, diz que ficou “muito perdida, procurando demanda” e sugere que avaliemos

a possibilidade de trazermos um certo direcionamento para as atividades a serem desenvolvidas no estágio. Este questionamento aponta para a complexidade envolvida nos processos organizativos do estágio profissionalizante, e também surgiu entre nós, equipe de supervisoras/res do PARQUE, em diferentes momentos ao longo dos anos. Entendemos que uma delimitação fixa do que as/os estagiárias/os podem fazer em campo não possibilita a compreensão da gama de atividades possíveis dentro da atuação das psicólogas escolares, nem contribui para o desenvolvimento criativo do papel profissional. Ainda assim, concordamos que se faz necessária a apresentação de um referencial prático para o trabalho das/os estagiárias; este tem sido oferecido, nos últimos anos, pela possibilidade de acompanhar, de perto, o trabalho das/os supervisoras/res locais (nosso trabalho) no cotidiano da escola e, a partir daí, pensarem em propostas para suas próprias atuações.

Muito do conteúdo apresentado neste tópico já havia sido discutido em seções anteriores e se repete, também, na sequência dos diferentes relatos. No entanto, escolhemos, intencionalmente, apresentá-los dessa forma, para tornar possível a apreensão dos indícios dos sentidos e significados compartilhados pelas/os participantes da pesquisa, respeitando sua dinâmica constitutiva: uma vez que esta não é linear, nem segue uma lógica simples. Desse modo, a partir da totalidade das respostas analisadas, é possível identificar palavras que se repetem com frequência nos relatos sobre a experiência de estágio no PARQUE: *trocas, coletivo, compartilhar, ampliar, questionar, refletir, cuidar, segurança, responsabilidade, referência*; palavras que nos dão a dimensão da complexidade da formação profissional em Psicologia. Formação esta que, quando realizada a partir de uma perspectiva ético-política que compreende que a/o profissional precisa ter muito mais do que o domínio de técnicas e das "funções privativas da psicóloga", vai na direção da construção de uma práxis da psicologia e daquilo que é entendido como *formação (da/o)humana/o*.

8 SOBRE O PESQUISAR: reflexões epistêmico-metodológicas

A entrevista me reorganizou enquanto pessoa. (Lia)

Ao final da primeira entrevista que realizei, senti vontade de perguntar para Lola como tinha sido, para ela, aquela experiência; afinal, tínhamos uma relação prévia a pesquisa e a entrevista nos colocou diante de um novo enquadre, estabelecido pela relação pesquisadora-sujeito da pesquisa - relação muito discutida nas ciências humanas, em suas diferentes perspectivas epistemológicas. Como a pergunta não tinha sido pensada com antecedência, saiu sem muita elaboração:

Juliana. E me veio aqui uma coisa agora... Eu queria te pedir para dizer como foi esse momento da entrevista pra você. A gente nunca tinha feito nada desse tipo, né? A nossa relação se dava em outras bases, bem diferentes... então, se você puder, e se sentir à vontade, gostaria que você comentasse um pouquinho sobre esse nosso momento da entrevista... Acabou de acontecer; mas, o que te vier, qualquer coisa; me veio essa pergunta agora também, não tava programada.

Lola. Eu acho que, primeiro, dizer que foi gostoso, assim, a entrevista, e gostoso, também, esse movimento de voltar a pensar no estágio. [...] Eu li o trabalho que eu fiz para o estágio, eu li também o ensaio que eu fiz para a disciplina da licenciatura, aí me provocou também a pensar; eu também fui olhar um pouquinho sobre um autor que eu estudei em uma disciplina da História, que fala sobre o papel do historiador. O quanto esse momento me fez pensar nesses papéis, nesses lugares, nesses diálogos que eu vou pensando; então, foi bem gostoso. E conversar com você é bom, eu gosto, eu me sinto à vontade, também; então, por mais que seja assim, por um computador, enfim, eu ainda me sinto bem à vontade, me sinto tranquila para colocar as questões que aparecem sem medo... às vezes, até colocar elas sem elaborar tanto, sem, às vezes, elas estarem tão claras. Mas, ter a liberdade de colocar, eu acho que tá meio truncado, ainda tá meio torto; mas, é assim que tá aparecendo, e eu me sinto à vontade para colocar assim; então, isso também é bom. (Lola).

Lola conta que se preparou previamente para a entrevista, relendo trabalhos realizados durante a graduação em Psicologia e que foi gostoso voltar a pensar sobre essa trajetória formativa, em construção. Além disso, faz menção à relação existente entre nós, ao afirmar que se sentiu à vontade comigo para falar sobre os assuntos sugeridos pela entrevista da forma como eles foram surgindo, sem a exigência de muita elaboração. A partir daí, passei a fazer esta pergunta/pedido para todas as pessoas que entrevistei. Seguem as demais respostas:

Luana: Eu fiquei bem feliz com o teu e-mail! [...] E eu tava pensando esses dias, semana passada, eu tava pensando em alguma coisa do estágio e em alguma coisa da graduação, e aí apareceu o teu e-mail bem nesse momento. E... Eu gostei bastante de visitar os pontos do estágio, eu acho que visitar a nossa formação é muito importante [...] eu me percebo no início de carreira e rever esses pontos é bem importante para perceber o quanto eu já... já evoluí, já mudei, já consigo dar uma cara para a minha psicóloga, né? [riso] Não é uma coisa assim tão... diploma, assim... “ai, tá aqui, psicóloga”; já tem uma... uma personalidade mais minha. Então, eu gostei bastante dessa... de poder olhar e ver o que surge, né? [...] E foi legal olhar para o caderno e ver como eu me organizei, foi... Eu gostei de me aproximar da... estudante um pouco, dar uma olhada para ver como eu tô me sentindo como profissional; acho que é um momento bem legal! (Luana).

Luana, que também se preparou para a entrevista, reflete sobre sua trajetória profissional, ao voltar seu olhar para a graduanda que foi e se dar conta do quanto se desenvolveu profissionalmente desde a formatura em Psicologia: “*já consigo dar uma cara para a minha psicóloga*”; seu fazer profissional não é mera reprodução de modelos aprendidos; tem autoria, tem criação. A seguir, apresento o relato de Carlos:

Juliana: Então, pra gente concluir essa entrevista, eu queria... se você se sentir à vontade, que você falasse um pouco **da entrevista** em si, desse momento. Quando você respondeu o meu convite, você respondeu: “eu quero [participar da pesquisa], e eu quero com você” [riso]. Queria que você falasse um pouco...

Carlos: Lógico que eu queria com você! Porque a gente já... Eu acho que a gente criou uma relação de amizade mesmo, de parceria, de se gostar, né? Então... foi um estágio que, pra mim, traz só experiências muito bacanas, muito boas; então, eu não teria por que fugir disso, escapar disso ou querer esquecer isso... Então, eu acho que a partir daí, eu jamais teria como negar um convite desse assim, porque as memórias que eu tenho são muito boas, foi de um ano muito legal. Fico muito feliz que você esteja fazendo essa pesquisa e também em poder contribuir com isso de alguma forma, né, é legal. Não me senti bem, não me senti preparado, achei até que eu deveria ter me preparado para essa entrevista... Mas, não tive tempo essa semana; então, eu senti que algumas coisas eu não pude responder; mas, acho que a gente tem que partir do real, né? [...], mas, fico feliz de retomar assim, sabe? De lembrar algumas coisas, de te ver, de te ouvir... porque as memórias que eu tenho são muito bacanas e é isso. Sinto que se estou hoje no lugar de psicólogo, dentro de uma instituição de educação... É aquilo, acho que você foi a primeira pessoa pra quem eu quis, pessoalmente, contar e mostrar assim, porque eu sinto que você faz parte da história, é uma forma de me mostrar, de quem tá orgulhoso; mas, também de... de **agradecimento mesmo**, de reconhecimento por esse trabalho. [...] Acho que você **não tem mais** como deixar de ser uma referência para

mim dentro de questões que possam surgir e... vamos nos falando. Depois quero ver o resultado dessa pesquisa! (Carlos)

Ao responder o que achou sobre a entrevista, Carlos enfatiza a amizade que se criou entre nós, no contexto do estágio no PARQUE, ao longo da realização do projeto “CA Lixo Zero”, e da construção de uma referência para o desenvolvimento profissional. Como apontado em outras passagens do texto, a afetividade é parte fundamental dos processos de ensino-aprendizagem e no PARQUE, essa é não apenas reconhecida como nutrida no interior das relações que se estabelecem no grupo. Abaixo, apresento o relato de Lia, que se emocionou quando eu pedi que ela comentasse sobre a entrevista:

Lia: Ai, eu vou chorar... Eu vou chorar de verdade [emocionada]... Foi... Primeiro, um momento que eu tava precisando; que era, justamente, o que você falou agora, assim... de parar... e é um momento que tá tudo muito turbulento, principalmente, por causa da pandemia, né? Fui construindo meu papel de professora ali, no caos instalado; sem ter contato direto com os alunos, que era o que eu mais prezava... Que foi o que eu mais aprendi: grupos; sempre trabalhar tudo junto, né? E aí fazer... foi quase que uma terapia pra mim agora [riso]. Mas, porque foi isso, assim, organizar na cabeça de pensar que... O lugar que eu tô seguindo. E agora, tudo que a gente conversou, tudo que eu vejo de onde veio; muitas das minhas dúvidas de... Eu sei que eu posso afirmar isso, mas de onde veio? Eu sei que isso faz parte da minha formação, não sou só eu enquanto pessoa, né? E agora saber justificar para os alunos ou poder indicar talvez uma referência, né? Porque eu não dou aula de escolar... E, tomara, abra um processo seletivo, é uma área que eu gostaria..., mas, assim, de saber de onde veio pra eles também saberem onde buscar e ter um pouquinho do que eu tive, né? E foi uma referência de... poxa! Os professores que eu tive como referência, a profissional que eu tive como referência, eu trabalho muito parecido! Foi um momento de um insight, assim: Ah! Eu tô fazendo as coisas igual o PARQUE! [riso] E foi como eu falei, o PARQUE era uma referência pra mim na vida, então, o sentimento de que estou no caminho certo, sabe? [riso] não sou uma aluna recém-graduada achando que sabe o que tá falando, né? Eu sei de onde veio e fico feliz de estar sendo igual a referência que eu tive, que eu sigo de exemplo, assim... E fazia muito tempo que eu não parava para pensar no PARQUE. Eu tô muito na pesquisa, tô muito ali no laboratório do [professor orientador] ou da sistêmica, que são coisas que nos últimos anos da minha vida permaneceram e, talvez, isso de lembrar algo que me passou e que... com a entrevista, eu me dei conta do quanto eu sou o PARQUE, sabe? E poder falar sobre isso, porque depois que passou o estágio, nunca mais... nunca mais falamos nada, eu nunca mais fiz parte de nada dali. Escolhas de vida, do momento, hoje faria parte, com certeza; mais uma coisa?! Não farei [riso]. Mas, em outro momento da vida seria interessante, né? Mas, é isso, assim... é... Só tenho a agradecer porque

a entrevista me reorganizou enquanto pessoa. De verdade. E enquanto profissional de todos os lados: psicóloga, professora, pesquisadora... obrigada! Eu sou da área quanti e nunca tinha sido sujeito de pesquisa de entrevista. E nesse caso, em específico, que é **uma experiência muito pessoal de formação**, né? E que, querendo ou não, não é só profissional, mas é pessoal também, de identidade como pessoas, assim... É... Muito do que eu relatei foi justamente por esse vínculo que a gente tem; por essa afetividade, né, que a gente tem; que eu tenho certeza que se fosse com a bolsista, por exemplo, não teria aparecido, não teria sido tão significativa para mim, por exemplo. Eu considero que... Por isso que eu falei que foi quase que uma terapia, porque foi uma conversa muito terapêutica no sentido de me reorganizar, de também entender algumas coisas pessoais, né? Que eu acho que se não tiver esse atravessamento subjetivo, esse vínculo que a gente tem, não teria acontecido. Teria sido muito mais uma pesquisa... mecânica, vamos dizer assim... De eu ter que ficar realmente relembando, puxar da memória, quando foi muito mais uma memória afetiva, assim... de momentos, de coisas... E por ser você na minha frente. Então, eu como pesquisadora, sei que tem todos esses embates de subjetividade; mas, pode botar lá nas suas considerações, na sua discussão, que os próprios entrevistados, pelo menos uma [riso] falou que essa pesquisa faz sentido ser você fazendo a entrevista; ter essa troca de subjetividade, né? Porque por mais que a gente esteja falando de formação, as nossas formações são permeadas por vínculo e afetividade. E... mais isso, assim... é... Só tenho a agradecer, Ju. Parabéns pela pesquisa, parabéns por se importar com isso; porque um pouco do que eu levo hoje, também, quando eu dou aula, é o que você tá fazendo na pesquisa, e eu vou poder usar de referência depois. É... é muito mais essa questão pessoal e não só profissional e não só hierarquizada de professor ou de psicólogo com alunos, né? E de que se mantém depois. Hoje em dia nós somos colegas de profissão... E eu sinto, exatamente como naquela época, que eu poderia falar qualquer coisa, trazer qualquer coisa. Então, já naquela época, que eu era da graduação, eu não sentia que tinha uma hierarquia. E isso eu levo pra ensinar pros meus alunos, levo pra vida, assim... E faz parte da formação, agora eu sei, né, então! [risos] (Lia).

Lia, ao avaliar a entrevista, acaba fazendo uma reflexão acerca dos embates epistemológicos na produção do conhecimento em Psicologia; embates que se constituíam como disparadores do meu desejo de saber. Com elas/eles, participantes da pesquisa, a respeito da realização da entrevista. Lia afirma que a entrevista ajudou a “organizá-la como pessoa” e destaca o caráter terapêutico que perpassou nossa conversa sobre os processos formativos envolvidos na formação universitária que é (ou deveria ser) profissional e pessoal, simultaneamente; em suas palavras: “*essa pesquisa faz sentido ser você fazendo a entrevista; ter essa troca de subjetividade*”.

Ricardo: Foi muito **bom** lembrar de tudo isso! [risos] é... foi bem tranquilo, foi bem gostoso porque me traz memórias **boas** também todo esse processo... É... me... Nesse momento da entrevista, me ajudou um pouco a pensar sobre o meu processo atual [riso] de aprendizado... Que me ajuda um pouco a questionar isso... Eu tô numa lógica diferente, e como eu consigo lidar com essa lógica diferente, uma vez que eu já vivi essa lógica mais... questionadora, né, mais **construtiva**? E como eu posso construir isso dentro de mim, para que eu possa lidar com a situação atual também?... (Ricardo).

Ricardo comentou que a entrevista produziu como efeito um questionamento de seu processo de aprendizado atual, na realização do doutorado que cursa em outro país, numa lógica positivista de produção de conhecimentos científicos, e se pergunta: “*como eu posso construir isso dentro de mim, para que eu possa lidar com a situação atual?*” (Ricardo). Parece-me, Ricardo, que algumas bases já foram construídas; no entanto, tendo a Psicologia Histórico-Cultural como princípio, arrisco a te dizer que essa construção não é possível apenas “pelo lado de dentro”, é preciso encontrar ou criar elementos concretos de construção coletiva em que se basear. Vejamos o depoimento de Kira:

Kira: Deixa eu ver... Para mim foi bom, eu me senti, na realidade, à vontade. Foi um pouco estranho no início porque, vamos dizer assim, como a imagem não mexe [riso] [...] eu nunca tinha feito uma entrevista desse jeito, então foi uma experiência nova também. Então, foi bom.

Juliana. Desse jeito como?

Kira. Pelo computador, falando. Por exemplo, eu já respondi aquelas pesquisas que eles fazem às vezes de PPO, que têm questionário e tudo mais, com aquele instrumento; mas, de uma forma qualitativa, até hoje, eu nunca tinha feito nenhuma entrevista assim. Então, eu tava até um pouquinho ansiosa em relação a isso [riso]. Porque eu não sabia como ia funcionar e tudo mais... Então, foi bastante interessante! E também essa questão de que como é pelo computador, às vezes, ocorre de aparecer minhas gatas querendo entrar dentro de casa... [riso] distrações; mas, na minha perspectiva, foi bom. (Kira).

Kira, após encerrarmos a gravação, mencionou que foi bom relembrar as experiências do estágio; que foi gostoso conversar comigo a respeito e poder sistematizar algumas ideias e conhecimentos acerca da experiência de sua formação em Psicologia. Comentou que, geralmente, isso não ocorre a não ser que seja “provocada” a pensar sobre. Em sua avaliação da entrevista, contou que essa foi a primeira vez que participou de uma pesquisa qualitativa, assim como, Lia, e mencionou os atravessamentos que se deram em decorrência de nossa conversa ter sido mediada pelo computador, de modo remoto; assim como estava organizada boa parte da vida das pessoas que tiveram meios para fazê-lo, durante a pandemia da covid-

19. Fiquei surpresa ao constatar que a maioria das/os entrevistadas/os não haviam tido experiência prévia na realização ou participação em pesquisas qualitativas, o que não deixa de ser um dado do tipo de formação em Psicologia que estamos ofertando. Manuela, ao contrário, também passava pela experiência de conduzir entrevistas via realização de videoconferências para a sua pesquisa de mestrado:

Manuela:

É... eu achei bem legal, quando recebi teu e-mail! Eu gosto de pesquisas... E aí, também, saber como é fazer a entrevista e também... Acho que esse processo da pesquisa mesmo, sujeitos, enfim... Eu, prontamente, me disponibilizei, e também acho muito legal essa proposta, sabe Ju? Acho que pode, de fato, ajudar a repensar algumas questões do curso... Acho que não só, acho que o estágio é significativo [...] principalmente, os estágios obrigatórios, mas acho que o curso não deveria depender tanto do estágio, acho que tem outras coisas assim, nas disciplinas mesmo... tanto que foi a pergunta: putz, meio difícil assim, achei. Então, acho que esse tipo de pesquisa tua, acho que pode, de fato, contribuir com o desenvolvimento do curso e do estágio, contribuir pra formação. Acho que é super relevante em termos sociais a tua pesquisa. Então, gostei muito de estar podendo lembrar essa experiência que fica lá adormecida, sabe que existe; mas, não vai parar mais pra pensar tanto sobre isso. Acho que resgatar esse processo também é importante: poxa, já passei por várias coisas e agora tô em outro momento, mas todas as coisas foram fundamentais pra construção profissional e precisa passar por algumas coisas também. Precisei começar, precisei começar no estágio de educacional. Então, gostei... Me senti a vontade de compartilhar contigo as minhas experiências. Tava um pouco nervosa no começo, não sabia o que vinha; mas, depois me senti à vontade pra compartilhar contigo o que eu penso e o que eu vivi. (Manuela).

Manuela também relata que estava um pouco nervosa no início da entrevista; mas que depois se sentiu à vontade para compartilhar comigo “o que viveu” durante a graduação em Psicologia, os sentidos e significados atribuídos a essa experiência formativa. E mais do que avaliar a entrevista, Manuela faz uma avaliação crítica do curso ao dizer que acha os estágios obrigatórios significativos para a formação da futura psicóloga; porém, “*acho que o curso não deveria depender tanto do estágio*”, no que temos inteira concordância; esta pesquisa demonstrou que o estágio é um elemento importante para uma formação crítica em Psicologia, quando intencionalmente organizado para tal; no entanto, é insuficiente, como discutiremos a frente.

Uma vez que eu havia inserido uma questão sobre a entrevista, Joana fez o mesmo com as suas entrevistadas; e, neste ponto, fica nítida a diferença que se apresenta pela presença

ou ausência de um vínculo prévio ao momento de realização da pesquisa. As respostas dadas por Alice e Bia são breves, desacompanhadas de reflexões sobre as provocações disparadas pela entrevista no processo de revisitar a graduação em Psicologia, ou sobre a relação que se estabeleceu entre entrevistadora, entrevistada e a temática pesquisada:

Joana. E eu queria te perguntar, o que tu achou da entrevista, como é que foi para ti fazer, se tem alguma sugestão de como poderia ser conduzida melhor?

Alice. [...] acho que foi boa [riso]. As perguntas foram vindo, acho que eu fugi de algumas... mas, deu pra conduzir...

Joana. Faz parte! [riso]

Alice. Sim [riso]. Mas, acho que foi boa.

Joana. E, como é que foi pra ti essa entrevista? Teve alguma coisa que foi desconfortável? Como é que foi a minha posição de entrevistadora também? Tu tem alguma sugestão?

Bia: Não... tá ótimo, tá ótimo. Ham... Tem bastante coisa que eu nem lembrava, assim, eu não me preparei muito... Fui numa associação livre... Tinha bastante questões, assim, que fazia um tempo que eu não pensava mesmo, fazia tempo que eu não relembrava do campo, foi bem bacana. Bem bacana lembrar... (Bia).

A partir dos resultados da pesquisa, não identificamos diferenças significativas no conteúdo das entrevistas realizadas por mim ou por Joana. Independente da entrevistadora, as/os participantes da pesquisa rememoraram suas experiências formativas, destacando aspectos positivos e negativos dessas; contudo, uma análise mais apurada revela diferenças de forma: as entrevistas que realizei foram mais longas, tendo durado mais de duas horas em alguns casos; tiveram um “tom” de conversa, de troca íntima, com o lembrar de situações e “causos”, permeadas por uma entonação emocional explícita. Já as entrevistas realizadas por Joana foram mais curtas, tendo durado cerca de uma hora, num formato de perguntas e respostas diretas. Apesar de haver uma diferença significativa no que diz respeito à experiência das entrevistadoras na realização das entrevistas - Joana estava iniciando sua trajetória como pesquisadora, enquanto a minha abrange mais de duas décadas - não atribuo as diferenças identificadas a sua condução. Joana conduziu bem as entrevistas, com desenvoltura, clareza e segurança. A diferença significativa estava na existência, ou não, de uma relação prévia entrevistadora-entrevistadas/os, como era de se esperar.

A inserção de uma assistente de pesquisa para a realização das entrevistas foi uma exigência do comitê de ética em pesquisas da UFSC, sob a alegação da possibilidade de algum/ma participante se sentir constrangida/o pela relação prévia existente entre nós. De

início, argumentamos, teórico-metodologicamente com o comitê, diante de sua irredutibilidade, acatamos a exigência feita; porém, seguiu acompanhada de um incômodo, uma inconformidade, que se manifestou no momento final da realização das entrevistas na forma de uma pergunta/pedido para falarmos sobre a relação entrevistadora-entrevistada/o estabelecida. Sabíamos, de antemão, que tal alteração no protocolo da pesquisa modificaria, também, as entrevistas. Assim como sabemos que o protocolo da pesquisa está diretamente relacionado com seus fundamentos epistemológicos; a inserção de um/a entrevistador/ra “neutro/a”, distante das/os entrevistadas/os é exigência de uma episteme positivista de produção de conhecimentos, na qual o “medo da contaminação” pelos afetos é parte importante de sua constituição. É por trás da defesa da suposta neutralidade científica que se escondem argumentos “técnicos” que embasam pareceres de comitês de ética em pesquisa com seres humanos que não reconhecem a legitimidade de investigações emancipatórias e exigem alterações “procedimentais” nos estudos propostos – práticas tão correntes em nossas universidades, como aponta Anahí Guedes de Mello (2016).

Neste trabalho, que tem como pressuposto a Psicologia Histórico-Cultural, defendemos o oposto: não há separação intelecto-emoção; as emoções são a base para a produção do conhecimento (Vigotski, 1998; 2000; 2004). Vigotski, no início do século XX, iniciou uma empreitada para a construção de uma Psicologia Geral que superasse os dualismos existentes até hoje: mente/corpo, razão/emoção, intelecto-afeto e, apesar de não ter concluído sua obra, deixou contribuições significativas para uma melhor compreensão do papel das emoções no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Para o autor: “a verdadeira compreensão do sentido da palavra e do pensamento consiste em penetrar nos motivos do interlocutor. Este motivo constitui a base afetivo-volitiva da palavra e do pensamento (Vigotski, 1934/1977a, p.123)”. Assim, concordamos com Marta Shuare (1990) que afirma que o rigor metodológico de uma pesquisa está sustentado na explicitação dos motivos do/a pesquisador/a, não pretendemos “higienizar” a pesquisa da interferência dos afetos. A afetividade compõe a trama da produção dos conhecimentos que estamos produzindo; assim como, a relação prévia existente entre mim e as/os participantes da pesquisa, que transparece em todos os detalhes da entrevista. Por afetividade entendemos:

A afetividade (emoção e sentimento) é um universo particular de estudo e de ação social transformadora que supera a cisão universal/particular e mente e corpo. Ela é a dimensão particular de uma ação política: encontrar um meio de entrar no que há de mais singular da vida social e coletiva, em sua singularidade, para promover a transformação social (Sawaia, 2000, p. 24).

Ao longo dos relatos, identificamos, muitas vezes, a expressão *né*, proferida por todas/os as/os participantes, e mantida na transcrição das entrevistas, intencionalmente, para demarcar a existência dessa relação anterior, prévia ao momento da pesquisa, entre mim e as/os entrevistadas/os. Mais do que um simples vício de linguagem, em nossas conversas, o *né* apareceu, em muitos momentos, como a marca de uma experiência partilhada, o pedido de confirmação de que eu compreendia o que estava sendo dito, por termos vivenciado juntos a experiências de estágio no PARQUE. E isso não é pouco. Os resultados desta pesquisa foram produzidos no estabelecimento de uma relação pesquisadora-participantes que retomava uma anterior a ela: a de estagiárias/os-supervisora-psicóloga da escola e que hoje se atualiza em outras bases: somos todas/os colegas de profissão.

9 SÍNTESES POSSÍVEIS

Ao me propor a estudar o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar como dispositivo formativo de psicólogas, a partir de uma perspectiva crítica, na busca por encontrar pistas de que tal dispositivo pode contribuir com uma futura atuação profissional que faça frente aos processos de medicalização da vida e da educação, iniciei uma empreitada longa e complexa.

Analisar a formação em Psicologia com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico-Dialético requer reconstruir o percurso analítico da explicação da realidade para além de sua aparência imediata, no método de apreensão do abstrato ao concreto, por meio da dialética do singular-particular-universal. Isso implica na explicitação das contradições inerentes ao sistema capitalista e da desigualdade abissal que, em essência, o constitui; requerendo, também, que compreendamos a formação universitária no interior de tais contradições.

Disputada por forças que representam interesses antagônicos, a universidade, e a formação profissional aí ofertada, em tempos de acelerado desenvolvimento neoliberal, tem sido subjugada pela lógica do mercado e do capital, como bem colocado por Conrado Ramos (2012) ao refletir sobre os processos de (de)formação de psicólogas na atualidade:

Suspeitamos que parte relevante dos cursos de Psicologia, ao menos no Brasil, tem se limitado à oferecer a sua clientela aquilo que cabe entre o menor custo possível e a maior adequação conseguida aos critérios oficiais de avaliação institucional. Os cursos das IES [Instituições de Ensino Superior] são feitos, cada vez mais, para os acionistas dos papéis da educação e para os avaliadores do MEC, sendo que os primeiros (os acionistas) talvez tenham uma função determinante muito maior que os segundos (pp. 154-155).

Como diversas pesquisas têm mostrado, “os acionistas dos papéis da educação e os de outros tipos de papéis”, tem legado larga influência nas políticas educacionais, no financiamento do ensino e da produção científica, e na organização e financiamento das universidades, inclusive as públicas. Neste contexto, não é possível pensar a formação profissional das/os jovens trabalhadoras/res, sem conceituá-la no interior da lógica do capital e da expropriação da força de trabalho (Abrantes & Bulhões, 2020). Assim como, não dá para discutir (ao almejar) uma formação que faça frente aos processos de medicalização, sem compreender que o combate a esta, implica no enfrentamento da lógica do capital, rumo a sua superação. Isto posto, na presente tese tivemos a intenção de voltar nosso olhar para uma experiência formativa (da qual fazemos parte como cocriadoras) que pretende criar rachaduras possíveis nessa muralha que parece intransponível - como aprendemos com Maria Helena Patto

(2015): a escola, a universidade, a Educação, enfim, são espaços conformados, dialeticamente, pela submissão e pela rebeldia; e impulsionados pela última, seguimos persistindo na produção de rachaduras.

Os resultados da pesquisa mostram que estamos sendo bem-sucedidos na produção de algumas, em especial, quando por meio dos pressupostos que o embasam, o estágio de Psicologia Escolar desenvolvido junto ao PARQUE promove a suas/seus participantes um questionamento da própria Psicologia e de seus fazeres. Vamos a eles.

Com a utilização de fontes de informação de diferentes naturezas como: projeto pedagógico de curso, grade curricular, ementas de disciplinas, relatórios de estágio e entrevistas com as/os egressas/os, foi possível ir além do que se apresenta de imediato e conhecer esse dispositivo formativo em suas contradições. Os resultados demonstram coerência entre as informações obtidas por meio da análise dos relatórios de estágio, cujas/os entrevistada/os estão entre suas/seus autoras/es, e os resultados obtidos com a realização das entrevistas. Coerência que se apresenta entre os fundamentos teórico-metodológicos e ético-políticos que embasam o PARQUE, as temáticas trabalhadas ao longo do estágio e os modos de fazê-lo.

A forma de organização coletiva das ações do estágio, tanto no que diz respeito à possibilidade de atuação em duplas, como, principalmente, os espaços de reflexão possibilitados pela supervisão coletiva, que reúne, num mesmo grupo de trabalho, diferentes supervisoras/res acadêmicas/os, suas/seus respectivas estagiárias/os e as/os supervisores/ras de campo, facilita a apropriação de uma ética de trabalho também coletiva. A importância de uma prática orientada que permite “experimentar” modos críticos de leitura dos fenômenos e criar intervenções coerentes e condizentes com o enfrentamento da realidade opressora e medicalizante, favorece a articulação teoria-prática.

As/os participantes da pesquisa revelaram, também, a importância da identificação com modelos profissionais para a construção da própria identidade profissional - consistência, coerência, relações interpessoais e afetivas. Pires e Silva (2012) contribuem com a compreensão desta questão, ao discutirem a importância das relações que se constituem na supervisão de estágio para os processos de ensino-aprendizagem:

Da forma como vemos as relações sociais entre as pessoas, cremos que supõem um elemento fortalecedor dos laços afetivos e da internalização de processos oriundos de afinidades que contribui para a constituição profissional da aluna: são as parcerias. [...] As pessoas envolvidas são mais que meras participantes de um grupo: são companheiras, cúmplices no processo de aprendizagem umas das outras (Pires & Silva, 2012, p. 376).

A afetividade como elemento central dos processos de ensino-aprendizagem e a impossibilidade de separá-la do exercício intelectual nas mediações do teórico e da prática, torna as supervisões coletivas do PARQUE um espaço-tempo privilegiado para a articulação teoria-prática no estágio profissionalizante. Não podemos deixar de apontar, no entanto, que esta modalidade de supervisão coletiva é uma realidade distante para a maioria dos estágios profissionalizantes oferecidos nas graduações em Psicologia, principalmente, nas Instituições de Ensino Superior privadas, onde o trabalho das/os professoras/res supervisoras/res é condicionado dentro de uma estrutura horista, que privilegia o máximo de lucro com o mínimo de investimento, reduzindo as possibilidades de organização de grupos de trabalho formado por diferentes professoras/res e suas/seus respectivas/es estagiárias/os; assim como, a articulação com o campo de estágio e suas psicólogas/os, quando estas/es se fazem presentes.

A possibilidade de imersão na escola, em nosso caso, no Colégio de Aplicação da UFSC, e a vivência de suas contradições foi outra característica destacada pelos resultados da pesquisa como propiciadora de aprendizados significativos ao desafiar a/o estagiária/o à realização de uma leitura contextual dos processos de escolarização, em toda a sua complexidade; segundo Ana Karina Checchia & Marilene Souza (2003, p. 134):

A apropriação de uma modalidade de atuação profissional cuja ruptura epistemológica baseia-se em um olhar crítico e comprometido com uma concepção política emancipatória, implica a realização de um trabalho alicerçado na realidade educacional/escolar brasileira. Ao compreender as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional.

Neste sentido, a escolha por privilegiar a atenção e a ressignificação das queixas escolares, numa abordagem coletiva, institucional e interdisciplinar, comprovou-se acertada, pois é capaz de promover o desenvolvimento de uma compreensão ampliada da queixa escolar, que rompe com os processos de patologização e de individualização dos fenômenos educativos e vai além, propiciando às/aos estagiárias/os uma perspectiva desmedicalizante e despatologizante dos fenômenos psicológicos. Os resultados da pesquisa apontam que o PARQUE contribui para uma formação de psicólogas capaz de enfrentamento dos processos de medicalização da vida, ao ter como foco a atenção e ressignificação das queixas escolares, a partir da compreensão destas no interior dos fenômenos (econômicos, sociais, culturais e políticos) que constituem os processos educativos e de escolarização. Ao possibilitar às/aos graduandas/os de Psicologia que estas/es habitem a escola, vivenciando a intensidade de suas contradições para, a partir disso, estimular/provocar/promover a leitura crítica dessa realidade,

alicerçada em uma análise teórica de sua constituição histórica concreta, produz mediações necessárias ao processo de articulação teoria-prática. Como destacado por Bia, em sua entrevista: ao falar de escola, estamos falando de homem/mulher e de mundo.

Assim, quando por meio das atividades práticas no campo de estágio e das mediações teóricas empreendidas, especialmente, durante as supervisões coletivas, é construída a possibilidade de compreensão da/o “estudante-alvo-da-queixa-escolar” para além do rótulo da/o “estudante-problema” ou do/a “portador/a de transtornos de aprendizagem/transtornos mentais”, torna-se possível, para as/os estagiárias/os, materializar a orientação teórica da não individualização, não culpabilização e não patologização do sujeito. As entrevistas realizadas indicam que tal compreensão é apropriada e generalizada na construção de uma lógica desmedicalizante para os fenômenos psicológicos, que passam a ser compreendidos em sua base material concreta e em seu estado de permanente movimento.

A resignificação da queixa escolar, com base no método materialista histórico-dialético de trabalho proposto pelo PARQUE, difunde uma concepção crítica de humana/o e de mundo que pode promover - apesar de não garantir - a resignificação da Psicologia enquanto ciência e enquanto profissão. Ao aprenderem que é necessário compreender os fenômenos para além de sua aparência imediata (“a/o estudante-problema”, “o/a professor/a-desinteressado/a”), por meio da análise de sua constituição histórica e das relações que tecem as tramas de sua existência, caminham na direção da apreensão do abstrato ao concreto, como no método proposto por Marx e recriado por Vigotski e colaboradores, na proposição da Psicologia Histórico-Social.

A Psicologia Escolar e, em específico, o estágio na escola, a partir de uma perspectiva crítica, centrado na construção coletiva, partilhada, entre estagiárias/os e supervisoras/res, que ultrapassa os muros do Departamento de Psicologia e adentra a escola, insistindo no trabalho em equipe e na busca por soluções compartilhadas para o que se anuncia como um problema, apresenta como principais resultados, o aprendizado desses elementos como centrais para a atuação de psicólogas.

Por outro lado, os dados da pesquisa também mostram que o movimento de reconstrução do real do abstrato ao concreto não chega a ser concluído. Por meio da análise dos relatórios de estágio e das entrevistas realizadas foi possível perceber que apesar de terem se apropriado de uma perspectiva desmedicalizante de Educação e de Psicologia, o pensamento crítico, no sentido conceitual de sua concepção, que é constituído pela “reflexão dialética; crítica do conhecimento; denúncia da degradação, da alienação e da heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e a possibilidade de ser usado como um instrumento no

processo de transformação social (Meira, 2012, p. 16)”, aparece “em estado germinativo”. Encontramos elementos de criticidade tanto nos relatórios, quanto nas narrativas das/os egressas/os entrevistadas/os; porém, esses (elementos) carecem de maior solidez na fundamentação onto-epistêmico-metodológica. As psicólogas e psicólogos formadas/os neste programa foram capazes de construir propostas desmedicalizantes de atuação, independente da área da Psicologia em que atuam; porém, necessitam dar continuidade ao aprofundamento da perspectiva crítica na direção da construção de uma Psicologia que efetivamente contribua para a transformação das condições concretas de existência.

Talvez desejar que a consolidação de uma perspectiva crítica se dê na formação inicial seja exigir demais desta formação, ainda mais quando a graduação em Psicologia está alicerçada na superficialidade da reflexão filosófica, na fragmentação dos conhecimentos científicos e no domínio de técnicas e procedimentos na direção do que se apresenta como mais palatável ao mercado. Faz-se necessária, portanto, uma transformação radical na formação graduada em psicologia para que essa possa garantir uma:

[...] sólida formação filosófica, com conhecimento aprofundado de diferentes mediações teóricas, tanto no âmbito da Psicologia quanto de outras ciências afins e com domínio de recursos metodológicos que permitam delimitar as melhores alternativas para se transitar de forma consciente e intencional do campo das concepções para a práxis (Meira, 2003, p. 62).

Nesta direção, seguimos concordando com Marisa Meira (2003, p. 65) quando defende que “os psicólogos devem ser formados sobretudo como sujeitos éticos”, tendo clareza das finalidades de seu trabalho, e de seus limites numa sociedade essencialmente desigual, na busca pela transformação da opressão social rumo a emancipação humana - utopia entendida como horizonte a ser construído por meio da ação humana transformadora, que como atesta Anna Stetsenko (2017), o futuro almejado também é elemento constituinte do desenvolvimento humano ao orientar a atividade material do indivíduo e as ações da coletividade.

Como resultado final, concluímos que o PARQUE, criado com o objetivo de integrar ensino, pesquisa e extensão, aproximando a universidade das instituições educativas, em especial de Educação Básica, e na busca permanente por uma formação em Psicologia com consistência teórica, técnica e de engajamento ético-político com as lutas da educação pública e a melhoria da qualidade de vida de nossa população, tem possibilitado às graduandas/os, por meio do estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, uma mudança de olhar: para a escola, para a Psicologia, para si mesmas/os, e a certeza de que os questionamentos devem ser constantes e permanentes.

A tese que aqui defendemos, portanto, é de que um estágio em Psicologia Escolar, numa perspectiva crítica, pode contribuir com uma formação de psicólogas que se posicione no enfrentamento ético-político dos processos de medicalização da vida e da educação, ao possibilitar elementos de criticidade não só dos fenômenos educativos e dos processos de escolarização, mas da própria Psicologia. No entanto, mesmo que tal contribuição tenha significativa relevância, a formação inicial em Psicologia precisa ser revista em suas bases, se realmente quisermos contribuir com a *formação* de uma práxis humana transformadora. A necessidade do estudo permanente e do aprimoramento constante deve ser o guia de toda psicóloga no decorrer de sua trajetória profissional e a universidade, em especial, a pública, deve se dedicar ao desenvolvimento de projetos e ações de formação continuada que propiciem às/aos profissionais atuantes possibilidades de reflexão de sua prática, por meio dos conhecimentos teórico-práticos da área. Especificamente na Psicologia Escolar, tal necessidade se faz urgente após a aprovação da Lei 13.935/2019, que torna obrigatório o serviço de Psicologia e do Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica. Experiência formativa, desenvolvida no ano de 2021, e coordenada por integrantes do LAPEE, confirmou tal necessidade de formação continuada e o quanto essa foi considerada relevante pelas/os participantes (Groff, Moraes & Rosa, 2021).

Nesta direção, esta tese é resultado da minha busca permanente por tal aprimoramento, numa sempre (re)atualizada condição de estudante, na relação com a intenção genuína de contribuir com este processo sem fim de formação (em psicologia e humana). No PARQUE, durante as reflexões coletivas sobre os acontecimentos escolares, meu trabalho enquanto psicóloga escolar também é questionado e refletido, tendo a possibilidade, portanto, de ser ressignificado e transformado, no interminável movimento da dialética da existência - eu contribuo com a formação de novas psicólogas, enquanto estas contribuem com a continuidade do meu próprio processo formativo. Privilegiada sou por poder ocupar este lugar. E é com alento que chego ao final desta pesquisa, após anos de uma conjuntura nacional/global de muito desgaste e uma boa dose de desesperança, com a confirmação de que estamos no caminho certo. Não sem conflitos, falhas e dificuldades; afinal, trata-se de uma experiência real e não de um manual acadêmico. Experiência que, por princípio, é criada no movimento dialético dos processos de escolarização, e que se constrói a partir dos encontros e desencontros que estabelecemos ao longo do processo - tortuoso e imperfeito como a vida. Talvez seja esse o “modelo” de formação que o PARQUE representa.

REFERÊNCIAS

- Abrantes, A. A., Bulhões, L. (2020). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: Martins, L. M., Abrantes, A. A., & Facci, M. G. D. *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice*. 2a ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, p. 241-266.
- Akotirene, C. (2019). *Interseccionalidade*. São Paulo: Pólen.
- Albuquerque et al (2022). Contribuições da Iniciação Científica para a formação acadêmica e profissional de estudantes do PIBIC/ICMBio: Percepções dos egressos. *Biodiversidade Brasileira*, 12(1): 159-183, 2022 <https://doi.org/10.37002/biobrasil.v12i1.1828>
- Almeida, S. L. *Psicologia escolar e educacional na formação de Psicólogos na Bahia: do desenho curricular à construção do trabalho docente*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2015. 158 f.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Fifth Edition (DSM-V). Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Andrada, P. C.; Dugnani, L. A. C.; Petroni, A. P.; Souza, V. L. T. (2019). Atuação de Psicólogas(os) na Escola: enfrentando desafios na proposição de práticas críticas. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 39, 1-16. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003187342>
- Angelucci, C. B (2014). Medicalização das diferenças funcionais – continuísmos nas justificativas de uma educação especial subordinada aos diagnósticos. *Nuances: estudos sobre educação*, 25, 20-38.
- Antunes, M. A.M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista da ABRAPEE*, 12(2), 469-475.
- Antunes, M. A. M. (2012). A psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. *Psicol. cienc. prof.* 32(num. esp.), 44-65. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500005>
- Asbahr, F. da S. F. (2011). “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da USP, São Paulo.
- Asbahr, F. S. F. (2014a). Sentido pessoal, significado social e atividade de estudo: uma revisão teórica. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(2), 265-272. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182744>
- Asbahr, F. S. F. (2014b). Notas sobre o ensino de psicologia escolar em uma concepção crítica. *Psicologia Ensino & Formação*, 5(1), 20-31.
- Asbahr, F. S. F. (org.) (2022). *Grêmios estudantis: de projeto de extensão universitária a defesa da gestão democrática na escola*. Bauru, SP: Mireveja.
- Asbahr, F. S. F., & Lopes, J. S. (2006). “A culpa é sua”. *Revista Psicologia USP*, 17(1), 53-73.

- Asbahr, F. da S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia Em Estudo*, 16(1), 165-171. <https://www.scielo.br/j/pe/a/rrSYxNkhWdN3BGnhNKMMDFx/abstract/?lang=pt#>
- Barbosa, D. R., & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia Educacional ou Escolar? Eis a questão. *Psicologia Escolar E Educacional*, 16(1), 163-173. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>
- Beltrame, R. L.; Gesser, M.; Souza, S. V. (2019). Diálogos sobre medicalização da infância e educação: uma revisão de literatura. *Psicologia em Estudo*, 24, (e42566). <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v24i0.42566>
- Bicalho, P. P. G., Cassal L. C. B., Magalhães, K. C., & Geraldini, J. R. (2009). Formação em Psicologia, Direitos Humanos e Compromisso Social: a produção micropolítica de novos sentidos. *Boletim Interfaces da Psicologia da UFRRJ*, 2(2), 20-35. Disponível em: <http://www.ufrrj.br/seminariopsi/2009/boletim2009-2/bicalho.pdf>
- Bock, A. M. B. (1999). A Psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. *Estudos de Psicologia*, 4(2), 315-329.
- Bock, A. M. B. (2003). Psicologia da Educação: cumplicidade ideológica. In: Meira, M.E.M & Antunes, M.A.M. (orgs). *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Brasil (2008). Lei nº. 11.788, de 25 de setembro. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília.
- Brasil (2011). Resolução 5/11, de 15 de março. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília.
- Brasil (2012). Resolução 466/12, de 12 de dezembro. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Conselho Nacional de Saúde, Brasília.
- Brasil (2016). Resolução 510/16, de 07 de abril. Normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Conselho Nacional de Saúde, Brasília.
- Brasil (2018). Resolução 597/18, de 13 de setembro. Minuta de revisão das DCNs para o curso de Psicologia. Conselho Nacional de Saúde, Brasília.
- Brasil (2019). Lei nº 13.935/19, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. Presidência da República, Brasília.
- Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. de. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 105–120. <https://doi.org/10.1590/s1413-85572010000100012>
- Braz-Aquino, F. de S., & Albuquerque, J. A. de. (2016). Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para a prática de estágio supervisionado em Psicologia Escolar. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 33(2), 225–235. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000200005>
- Bulhões, L. F. (2018). A construção de práticas críticas em espaços de formação do/a psicólogo/a escolar. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22(1), 211–213. <https://doi.org/10.1590/2175-35392018011954>

- Calado, V. A. (2014). Estágio em psicologia escolar e educacional: ruptura com a medicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 18(3), 567-569. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0183828>
- Câmara, R. A. de M. (2004). *Concepções e práticas da Psicologia Escolar: um olhar através do estágio curricular supervisionado* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- Caponi, S. (2014). O DSM-V como dispositivo de segurança. *Physis Revista de Saúde Coletiva* (Rio de Janeiro), 24(3), 741-763.
- Carmona, D. R. S., & Batista, C. B. (2016). Cenários de aprendizagem e noções de saúde: a percepção dos estudantes de Psicologia sobre sua formação. *Psicologia em Revista*, 22(1), 46-68.
- Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: Meira, M. E. M., & Antunes, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.105-138.
- Centro de Gestão e Estudos Estratégicos (CGEE). (2017). *A formação de novos quadros para CT&I: avaliação do programa institucional de bolsas de iniciação científica (Pibic)*. Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos.
- Collins, P. H. (2019). Epistemologia feminista negra. In: Bernardino-Costa, J.; Maldonado Torres, N.; Grosfoguel, R. (orgs.). *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 139-170.
- Conselho Federal de Psicologia (2009). *Resolução CFP n.001/2009*. Dispõe sobre a obrigatoriedade do registro documental decorrente da prestação de serviços psicológicos. Brasília: CFP. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/04/resolucao2009_01.pdf
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia* São Paulo: CFP/ABEP/FENAPSI.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Referências Técnicas para Atuação de Psicóloga(o)s na Educação Básica*. 2a ed. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2020). *Práticas e estágios remotos em psicologia no contexto da pandemia da covid 19: recomendações*. CFP & ABEP. Brasília: CFP. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Caderno-de-orientações-formação-e-estágios_FINAL2_com_ISBN_FC.pdf
- Conselho Federal de Psicologia, & Grupo de Trabalho, Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. São Paulo.
- Conselho Federal de Psicologia & Ibope (2004). *Pesquisa de opinião com psicólogos inscritos no Conselho de Psicologia*. Brasília: CFP/IBOPE. Recuperado de: <https://site.cfp.org.br/publicacao/pesquisa-de-opinio-ibope-psicologo-brasileiro/>

- Conselho Federal de Psicologia, Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (2013). *Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia, & Grupo de Trabalho, Educação e Saúde do Fórum sobre Medicalização da Educação e Saúde (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e saúde*. São Paulo.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (2010). *Dislexia: subsídios para políticas públicas*. São Paulo: CRP-SP.
- Crenshaw, K. (2002). Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, 10(1), 171-189. Disponível em: periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2002000100011/8774
- Cruz, A. V. H., Minchoni, T., Matsumoto, A. E., & Andrade, S. S. de. (2017). A Ditadura que se Perpetua: Direitos Humanos e a Militarização da Questão Social. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(spe), 239–252. DOI: [10.1590/1982-3703180002017](https://doi.org/10.1590/1982-3703180002017)
- Duarte, R (2004). Entrevistas em pesquisa qualitativas. *Educar*. Curitiba, n.24, p.213-225.
- Elkonin, D. B. (1987). Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico em la infância. In: Davidov, V. V.; Shuare, M. (org.). *La psicología evolutiva y pedagógica em la URSS: antología*. Moscou: Editorial Progreso, p. 104-124.
- Facci, M.G.D, & Silva, S.M.C (2014). Por uma formação para uma atuação crítica em Psicologia Escolar e Educacional. In: Souza, M.P.R; Silva, S.M.C & Yamamoto, K. (orgs). *Atuação do psicólogo na Educação Básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Fonseca, P. F. (2021). Despropósitos formativos. In: Machado, A. M., & Cardoso, S. G. (orgs.). *A escrita como exercício em processos formativos*. São Paulo: Blucher, p. 35-47. DOI: [10.5151/9786555501155](https://doi.org/10.5151/9786555501155)
- Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2020a). Manifesto Desmedicalizante e Interseccional: “Existirmos, a que será que se destina?” *Movimento-Revista de Educação*, 7(15), 194-204. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/43018/27897>
- Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade (2020b). *Apontamentos sobre a Lei 13.935/201*. Disponível em: <https://redehumanizaus.net/apontamentos-sobre-a-lei-12-935-2019-um-convite-a-troca-e-dialogo/>
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. In: Patto, M. H. S. (org). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3a. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p.61-80.
- Freitas, L. C. (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, 6(1), 48-59. <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>

- Garcia, R. M. C (2010). Políticas inclusivas na educação: do global ao local. In: Caiado, K. R. M.; Jesus, D. M., & Baptista, C. R. (orgs.). *Educação especial: diálogo e pluralidade*. Porto Alegre: Mediação, p.11- 24.
- Garrido, J., & Moysés, M. A. A (2010). Um panorama nacional dos estudos sobre a medicalização da aprendizagem de crianças em idade escolar. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.71-110.
- Gesser, M. (2013) Políticas públicas e direitos humanos: desafios à atuação do psicólogo. *Psicologia Ciência e Profissão*, 33, 66-77.
- Gesser, M. (2020). Por uma educação anticapacitista: contribuições dos estudos da deficiência para a promoção de processos educativos inclusivos na escola. In: Oltramari, L. C.; Feitosa, L. C. R.; Gesser, M. (org.). *Psicologia Escolar e Educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH, p. 93- 113. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217611>
- Gomes, A. R., & Braz-Aquino, F. D. S. (2020). Formação em Psicologia Escolar: um Estudo de Levantamento em Universidades Públicas do Nordeste. *Gerais: Revista Interinstitucional de Psicologia*, 13(2), 1-18.
- Gonçalves, M. da G. M. (2005) O método de pesquisa materialista histórico e dialético. In: Abrantes, A.A.; Silva, N. R. & Martins, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 86-104.
- Gonçalves, N. G. (2015). Indissociabilidade entre Ensino, Pesquisa e Extensão: um princípio necessário. *Perspectiva*, 33(3), 1229 - 1256. <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2015v33n3p1229>
- Groff, A. R.; Jesus, D. B.; Moraes, M. C., & Rosa, R. M. (2021). Psicologia e Interseccionalidade: uma introdução. In: Groff, A. R., Moraes, M. C, & Rosa, R. M. (orgs.). *Formação continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade*. 1 ed. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, 10-23. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229002>
- Groff, A. R., Lopes, J. S., Feitosa, L. R. C., & Ribeiro, I. (no prelo). *Psicologia Escolar e Educacional na formação de psicólogas/os em Santa Catarina*. Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Guareschi, N. M. F., Wendt, G. W., & Dhein, G. (2011). As atividades de pesquisa, extensão e monitoria na formação em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 387-403.
- Guarido, R. (2010). A biologização da vida e algumas implicações do discurso médico sobre a educação. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.71-110.
- Hols, I., & Gomes, A. H. (2021). Formação em Psicologia e Políticas Públicas: o Estágio de Clínica Estendida. *Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 22, (5-esp), 671-680.

- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Hur, D.U. (2012). Políticas da psicologia: histórias e práticas das associações profissionais (CRP e SPESP) de São Paulo, entre a ditadura e a redemocratização do país. *Psicol. USP*, 23(1), 69-90. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642012000100004>
- Insfran, F.; Ladeira, T. A.; Faria, S. E. F. (2020). Fracasso Escolar e Medicalização na Educação: a culpabilização individual e o fomento da cultura patologizante. *Movimento-Revista De educação*, 7(15). <https://doi.org/10.22409/mov.v7i15.43073>
- Leal, L.D; Facci, M.G.D; Albuquerque, R. A; Tuleski, S.C, & Barroco, S.M.S (2005). A clínica-escola e o estágio em psicologia na área educacional: fundamentos teóricos e prática profissional. *Psic. da Ed.*, São Paulo, 21, p. 79-102.
- Leher, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, 1(3), 19-30. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-3-Artigo-03.pdf>
- Leontiev, A. N. (1978). *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.
- Leontiev, A. N. (2021). *Atividade. Consciência. Personalidade*. Trad. de Priscila Marques. Bauru, SP: Mireveja.
- Lima, L. R. (2015). *Atuação do psicólogo escolar nos colégios de aplicação das universidades federais: práticas e desafios*. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-12082015-105844/pt-br.php>
- Lopes, J. S. (2006). *A escola na FEBEM-SP: em busca dos significados*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-09042007-153821/pt-br.php>
- Lopes, J. S. (2020). Fábio Moraes e seu Formulário: arte e constituição de subjetividade na contemporaneidade. In: Zanella, A. V. (org.). *Arte e cidade, memória e experiência*. Teresina: EDUFPI, p. 131-148.
- Lopes, J. S., & Cord, D. (2021). Psicologia Escolar e Educacional: história, contextualização e atuação não medicalizante. In: Groff, A. R., Moraes, M. C, & Rosa, R. M. (Orgs.). *Formação continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade*. 1 ed. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, 10-23. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229002>
- Lopes, J. S., & Gesser, M. (no prelo). *Por uma Psicologia Anticapacitista: Contribuições Ético-Políticas dos Estudos da Deficiência*. Núcleo de Estudos da Deficiência, Universidade Federal de Santa Catarina.
- Lopes, J. S.; Mamann, S. F.; Gesser, M., & Luz, J. O. (2021). Pessoas com deficiência e contextos educativos. In: Groff, A. P.; Moraes, M. C.; & Rosa, R.M. (orgs). *Formação continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade*. Florianópolis: Edições do Bosque

UFSC/CFH/NUPPE, p. 82-108. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229002>

- Lopes, J. S., Martins, R. M., & Gesser, M. (2023). Ressignificando a queixa escolar: contribuições do PARQUE para a desmedicalização da educação. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-237290>
- Luz, J. O. (2022). *Psicologia, deficiência e Assistência Social: processos de significação de psicólogas(os) sobre suas práticas profissionais no SEPREDI*. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina.
- Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do que? In: Meira, M & Antunes, M. (orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A.M. (2007). Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar. *Temas em Psicologia*. 15(1), p.85-90.
- Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 760–773. <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>
- Machado, A. M. (2021). O ato de escrever e de ver-se em cena como forças de ruptura em práticas hegemônicas. In: Oliveira, E. C.; Viégas, L. S.; Messeder Neto, H. S. **Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida**. Salvador: EDUFBA, p. 103-116.
- Machado, A. M., & Souza, M. (2004). As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: Machado, A; Souza, M. (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M., & Fonseca, P. F. (2019). A escrita endereçada como prática de formação e construção de realidade. *Mnemosine*, 15(1), p. 4-22.
- Machado, A. M., Hahne, B. S., & Fonseca, P. F. (2021). Pensar é deslocar-se: o jogo da escrita endereçada. In: Machado, A. M., & Cardoso, S. G. (orgs.). *A escrita como exercício em processos formativos*. São Paulo: Blucher, p. 21-34. DOI: [10.5151/9786555501155](https://doi.org/10.5151/9786555501155)
- Martins, B. S., Fontes, F., Hespanha, P., & Berg, A. (2017). Investigação emancipatória da deficiência em Portugal: desafios e reflexões. In: M. Moraes, B. S. Martins, F. Fontes, & L. T. Mascarenhas (Orgs.). *Deficiência em questão: para uma crise da normalidade*. Rio de Janeiro: Nau.
- Martins, C. B. (2009). A Reforma Universitária de 1968 e a abertura para o Ensino Superior privado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, 30(106), 15-35. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>
- Martins, L. M. (2005). Psicologia sócio-histórica: o fazer científico. In: Abrantes, A. A., Silva, N. R., & Martins, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 118-138.

- Meira, M. E. M (2000). Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In: Tanamachi, E.R.; Souza, M.P.R. & Rocha, M. *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 35-71.
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In: Meira, M. E. M., & Antunes, M. *Psicologia Escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-78.
- Meira, M.E.M (2012). Para uma crítica da medicalização na educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16(1), 136-142.
- Mello, A. G. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(10), 3265-3276. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Miguel, R. de B. P. (2021). Mídia e contextos educativos. In: Groff, A. R.; Moraes, M. C., & Rosa, R. M. *Formação continuada: psicologia escolar e educacional na contemporaneidade*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH/NUPPE, p. 109-116. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229002>
- Moraes, M. C., & Groff, A. R. (2022). Licenciatura em Psicologia: a dimensão educativa da prática profissional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 22, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-3539202233808>
- Moraes, M. O. (2010) PesquisarCOM: Política ontológica e deficiência visual. In: M. Moraes, M., & Kastrup, V. (orgs), *Exercícios de ver e não ver: arte e pesquisa com pessoas com deficiência visual* (pp. 26-51). Rio de Janeiro: Nau/Faperj.
- Moraes, M. O., & Tsallis, A. C. (2016). Contar histórias, povoar o mundo: a escrita acadêmica e o feminino na ciência. *Revista Polis e Psique*, 6(1), 39-51. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2238-152X2016000100004
- Moysés, M. A. A. (2001). *A institucionalização invisível: crianças que-não-aprendem-na escola*. Campinas, SP: Mercado de letras.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L (2010). Dislexia e TDAH: uma análise a partir da ciência médica. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.71-110.
- Neves, M. M. B. J. et al (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, 22(2), 2-11.
- Oliveira, A. M. (2013). *Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) para a formação do aluno de Psicologia*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Natal.
- Oliveira, A. M., & Yamamoto, O. H. (2017). Training in Psychology and the Institutional Scientific Initiation Scholarship Program. *Psico-USF*, 22(2), 273- 284. <https://doi.org/10.1590/1413-82712017220207>

- Oliveira, B. A dialética do singular-particular-universal (2005). In: Abrantes, A.A.; Silva, N. R. & Martins, S. T. F. *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 25-51.
- Oliveira, I. T., Soligo, A., Oliveira, S. F., & Angelucci, C. B. (2017). Formação em Psicologia no Brasil: aspectos históricos e desafios contemporâneos. *Psicologia: Ensino & Formação*, Jan/Jun, 8(1), 3-15. <http://dx.doi.org/10.21826/2179-5800201781315>
- Patias, N.D.; Ilha, V.D.; Luz, S.K.; Dalbosco, S.N.P. & Abaid, J.L.W. (2017). Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: enfrentando desafios e superando barreiras. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 663-665. Doi: 10.1590/2175-353920170213111172
- Patrício, M. F. S. (2022). *Atuação de Psicólogos nos Institutos Federais Brasileiros: revisão integrativa da literatura* (Trabalho de Conclusão de Curso). Departamento de Psicologia da Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, Paraíba. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/25950/1/TCC%20APROVado.pdf>
- Patto, M.H.S. (1997). Para uma crítica da razão psicométrica. *Psicologia USP*, São Paulo, 8(1), 47-62. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107577/105996>
- Patto, M.H.S. (1985/2022a). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. 2a ed. São Paulo: Instituto de Psicologia-USP. Disponível em: <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/924/836/3041>
- Patto, M.H.S. (2000/2022b). *Mutações do cativo: escritos de psicologia e política*. 2a ed. São Paulo: Instituto de Psicologia-USP. <https://doi.org/10.11606/9786587596327>
- Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios.
- Pires, V. S.; Silva, S. M. C. da. (2012). O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em psicologia. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, (43)3, 368-379. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9857>
- Prestes, Z. (2021). A teoria histórico-cultural, a ciência e a medicalização na educação. In: Oliveira, E. C., Viégas, L. S., & Messeder Neto, H. S. (orgs.). *Desver o mundo, perturbar os sentidos: caminhos na luta pela desmedicalização da vida*. Salvador: EDUFBA, p. 45-52. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35343>
- Prudêncio, L.E.V; Gesser, M.; Oltramari, L. C. & Cord, D (2015). Expectativas de educadores sobre a atuação do psicólogo escolar: relato de pesquisa. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 143-152.
- Ramos, C. (2012). Tirando a venda dos espertos: reflexões sobre a formação de psicólogos em tempos de cinismo. In: Patto, M. H. S. *Formação de psicólogos e relações de poder: sobre a miséria da psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 153-172.
- Rocha, M. L. (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. In: Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L (orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 185-208.

- Rockwell, E. (1986). Etnografia e teoria na pesquisa educacional. In: Ezpeleta, J. & Rockwell, E. *Pesquisa Participante*. São Paulo: Cortez editora.
- Romanelli, N. (2011). A questão metodológica na produção vigotskiana e a dialética marxista. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 16(2), 199-208.
- Santos, A. C. dos, & Nóbrega, D. O. da. (2017). Dores e Delícias em ser Estagiária: o Estágio na Formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 515–528. <https://doi.org/10.1590/1982-3703002992015>
- Santos, E. A., Silva, N. S., Gomes, A. R., & Aquino, F. de S. B. (2020). Percepções de Graduandos de Psicologia Acerca do Trabalho do Psicólogo Escolar e Educacional. *Psicologia: Ciência E Profissão*, 40. <https://doi.org/10.1590/1982-3703003189579>
- Santos, F. O.; Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Psicologia Escolar e Educacional*, São Paulo, 19 (2), 279-288. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>
- Saviani, D. (1994). O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: Ferretti, C.J.; Zibas, D.M.L.; Madeira, F.R.; Franco, M.L.P.B. (Orgs.). *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, p. 151-168.
- Sawaia, B. B. (2000). A emoção como locus de produção do conhecimento: uma reflexão inspirada em Vygotsky e no seu diálogo com Espinosa. In: *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural* (pp. 1-25). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas.
- Scarin, A. C. C. F.; Souza, M. P. R. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional [online]*. 24(e214158), 1-8. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Schneider, D. R. (2009). Trajetórias da história da psicologia em Santa Catarina: criação do curso de psicologia na UFSC. *Temas em Psicologia*, 17(1), 105-118.
- Seixas, P. S. (2014). *A formação graduada em psicologia no Brasil: reflexão sobre os principais dilemas em um contexto pós-DCN*. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/17401>
- Seki, A. K. (2020). Determinações do capital financeiro no ensino superior: fundo público, regulamentações e formação de oligopólios no Brasil (1990-2018). (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/219299>
- Sganderla, A. P. & Carvalho, D. C. (2010). A psicologia e a constituição do campo educacional brasileiro. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 15(1), 107-115.
- Shuare, M. (1990). *La Psicología Soviética tal como yo la veo*. Moscou: Editorial Progreso.
- Silva, L. S. (2016). *A aprendizagem do ofício de estudante universitário: tempos de constituição do ingressante no ensino superior*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 127 f.

- Silva, S. M. C. da, Pedro, L. G., Silva, D. da, Rezende, D., & Barbosa, L. M. (2013). Estágio em psicologia escolar e arte: contribuições para a formação do Psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33(4), 1014–1027. <https://doi.org/10.1590/s1414-98932013000400018>
- Silva Neto, W.M.F (2014). *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.
- Silva Neto, W. M. F., Oliveira, W.A, & Guzzo, R.S.L. (2017). Discutindo a formação em psicologia: a atividade de supervisão e suas diversidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, SP, 21(3), 573-582.
- Silvaes, E. F. M., Melo, M. H. S., & Löhr, S. S. (orgs.). (2016). *Supervisão e formação em Psicologia*. Curitiba: Juruá, 246 p.
- Souza, M. P. R. (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: Rocha, M.L. (org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 105-142.
- Souza, M. P. R (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: Machado, A, M. & Souza, M.P.R. (orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M.P.R (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho Regional de Psicologia de São Paulo & Grupo Interinstitucional Queixa Escolar (orgs.). *Medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais a doenças de indivíduos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, p.71-110.
- Souza, M. P. R., Bastos, A. V., & Barbosa, D. R. (2011). Formação básica e profissional do psicólogo: análise do desempenho dos estudantes no ENADE-2006. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 295-312. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300005
- Souza, M. P. R de; Silva, S. M. C. da, & Yamamoto, K. (orgs.) (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu.
- Souza, M. P. R. et al. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicol. educ.*, (38), 123-138.
- Souza, M. P. R.; Yamamoto, K., & Galafassi, C. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de Educação em sete estados brasileiros: caracterização, práticas e concepções. In: Souza, M. P. R de; Silva, S. M. C. da, & Yamamoto, K. (orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu, p. 223-256.
- Stetsenko, A. (2009). Vygotsky and the Conceptual Revolution in Developmental Sciences: Towards a Unified (Non-Additive) Account of Human Development. In: Fler, M., Hedegaard, M., & Tudge, J. (Eds). *World Yearbook of Education 2009, Childhood Studies and the Impact of Globalization: Policies and Practices at Global and Local Levels*. New York: Routledge, p. 125-141.

- Stetsenko, A. (2017). *The transformative mind: expanding Vygotsky's approach to Development and Education*. New York: Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2019). Cultural-historical Activity Theory Meets Developmental Systems Perspective: Transformative Activist Stance and Natureculture. In A. Edwards, A; Fler, M. & Bottcher, L. (Eds.), *Cultural-historical approaches to studying learning and development: societal, institutional and personal perspectives*. London: Routledge, p. 249-262.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L (orgs). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: Meira, M. M. & Antunes, M. (orgs.). *Psicologia Escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tondin, C. F., Schott, D. F., & Bonamigo, I.S. (2014). Atuação do psicólogo na rede pública de educação de Santa Catarina. In: Souza, M. P. R de; Silva, S. M. C. da, & Yamamoto, K. (orgs.). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: Edufu, p.195-222.
- Ulup, L. & Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a resignificação do papel do Psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250–263. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100018>
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.
- Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2017). *Regulamento do estágio curricular obrigatório do curso de Psicologia*. Departamento de Psicologia, Florianópolis: UFSC.
- Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2018). *Projeto Pedagógico do Curso de Psicologia*. Departamento de Psicologia, Florianópolis: UFSC.
- Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC (2020). *Resolução Normativa n. 01/2020/CGRAD/CEEx*. Florianópolis: UFSC.
- Veiga Neto, A. (1999). Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: *Colóquio Foucault*. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.lite.fe.unicamp.br/cursos/nt/ta5.13.htm>
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2006). Embracing history through transforming It: contrasting Piagetian versus Vygotskian (Activity) theories of learning and development to expand Constructivism within a dialectical view of history. *Theory & Psychology*, 16(1), 81-108. DOI: [10.1177/0959354306060108](https://doi.org/10.1177/0959354306060108)
- Viégas, L. D. S. (2020). Psicologia Escolar e Educacional no Brasil: a importância da autocrítica. In: Ultramari, L. C., Feitosa, L. R. C. & Gesser, M. (orgs). *Psicologia escolar e educacional: processos educacionais e debates contemporâneos*. Florianópolis: Edições do Bosque UFSC/CFH. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/217611>

- Viégas, L.S.; Harayama, R. M., & Souza, M.P.R. de (2015). Apontamentos críticos sobre estigma e medicalização à luz da psicologia e da antropologia. *Ciênc. saúde coletiva*, Rio de Janeiro, 20(9),2683-2692. <https://doi.org/10.1590/1413-81232015209.08732015>
- Vieira, R. C. et al (2013). A Psicologia da Educação nos cursos de graduação em Psicologia de Belo Horizonte/MG. *Psicol. Esc. Educ.* [online]. 17(2), 239-248.
- Vigotski, L. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (1999). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2004). *Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico*. Madrid: Akal.
- Vigotski, L. S. (2010). Sobre a análise pedológica do processo pedagógico. Tradução, Zoia Prestes. In: PRESTES, Z. R. *Quando não é a mesma coisa*. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UnB, Brasília.
- Vigotski, L. S. (2018). Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In: Prestes, Z., & Tunes, E. (orgs.). *7 Aulas de L. S. Vigotski: sobre os fundamentos da pedologia*. Rio de Janeiro: E-Papers, 1935/2018, p. 73-92.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas: Vol. 2. Problemas de Psicología General*. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1992). *Obras Escogidas II (incluye Pensamiento Y Lenguaje; Conferencias sobre Psicología)*. Madrid, España: Visor Distribuciones.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Vol. 3. Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid, España: Visor.
- Whitaker, R. (2017). *Anatomia de uma epidemia: pílulas mágicas, drogas psiquiátricas e o aumento assombroso da doença mental*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.
- Zanella, A.V. (2020). Fundamentos Epistemológicos da Psicologia Histórico-cultural: dialogando com a “Ideologia Alemã”. In: Zanella, A. V.. *Psicologia histórico-cultural em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos*. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC. p. 19-27. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/212717>
- Zanella, A.V. et al. (2006). Diversidade e diálogo: reflexões sobre alguns métodos de pesquisa em Psicologia. *Interações*, v. XII, 11-38.
- Zanella, A. V., Reis, A. C., Titon, A. P., Urnau, L. C., & Dassoler, T. R. (2007). Questões de método em textos de Vygotski: contribuições à pesquisa em Psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 19(2), 25–33. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/psoc/v19n2/a04v19n2.pdf>
- Zucoloto, P. C. S. V. (2007). O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Rev. Bras. Crescimento Desenvol. Hum.*, 17(1), 136-145.

**APÊNDICE A – (Modelo de) CARTA DE APRESENTAÇÃO AO DEPARTAMENTO DE
PSICOLOGIA DA UFSC**

Florianópolis, (data), (mês), 2019.

Ilma Sra. Prof^ª. Dr^ª. _____, representante do Departamento de Psicologia da UFSC.

Solicitamos, respeitosamente, sua autorização para a realização de um estudo vinculado à Tese de Doutorado, que tem por título *Fazer e Aprender Psicologia na escola: contribuições do estágio em psicologia escolar para a formação de psicólogos*, desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGP) da UFSC, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marivete Gesser, que tem como objetivo investigar as contribuições do estágio em Psicologia Escolar e Educacional da UFSC para uma formação de psicólogos capaz de fazer frente aos processos de medicalização da vida.

O estudo ora mencionado prevê a realização de pesquisa documental junto aos relatórios parciais e finais de estágio, produzidos por estudantes que realizaram o estágio em Psicologia Escolar e Educacional do curso de graduação em Psicologia da UFSC, no período que compreende os anos de 2013 a 2019; assim como, observação participante junto a um grupo de supervisores e estagiários de Psicologia Escolar e Educacional, grupo focal com os supervisores e entrevistas em profundidade com egressos do referido curso, que realizaram o estágio em Psicologia Escolar e Educacional nesta instituição.

A pesquisa será realizada por Juliana Silva Lopes, como pesquisadora principal, atual doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob orientação da Prof^ª. Dra. Marivete Gesser, coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Em anexo a este documento, encontra-se uma cópia do projeto de pesquisa, onde constam os dados necessários para sua apreciação e posterior aprovação.

O projeto de pesquisa será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC e a investigação somente será iniciada após a obtenção da aprovação do referido Comitê. Serão garantidos o sigilo, o anonimato, o respeito a todos os participantes da pesquisa, assim como, aos sujeitos mencionados nos relatórios, seus autores e professores orientadores.

A pesquisadora se identificará por meio do comprovante de matrícula fornecido pela Secretaria do PPGP e documento de identificação pessoal com validade em território nacional.

Os resultados do estudo estarão à disposição da Instituição sempre que lhe for conveniente.

Certas de contar com sua atenção, subscrevemo-nos, nos colocando a disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Juliana Silva Lopes
Pesquisadora Principal

Prof^ª. Dr^ª. Marivete Gesser
Pesquisadora Responsável

Endereços para contato:

- **Pesquisadora Principal** (doutoranda): Juliana Silva Lopes

E-mail: julopesbr@gmail.com

Fone: (48) 96104476

- **Pesquisadora Responsável** (Orientadora): Prof^ª. Dr^ª. Marivete Gesser

E-mail: marivete.gesser@ufsc.br

Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED): 2º andar, bloco E, CFH -
Departamento de Psicologia/UFSC

Fone: (48) 3721-8609

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina - Campus
Universitário - Trindade - CEP: 88040-970

APÊNDICE B – (Modelo de) DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA (INSTITUIÇÃO)

(Duas vias: uma para a pesquisadora outra para a/o representante da instituição)

Declaro para os devidos fins e efeitos legais que, objetivando atender as exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, e como representante legal do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, tomei conhecimento do projeto de pesquisa: **Fazer e Aprender Psicologia na escola: contribuições do estágio em psicologia escolar para a formação de psicólogos**, da pesquisadora (doutoranda) Juliana Silva Lopes, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Marivete Gesser, e cumprirei os termos da Resolução CNS 510/16 e suas complementares, e como esta instituição tem condição para o desenvolvimento deste projeto, autorizo a sua execução nos termos propostos.

Declaro, ainda, que concordo com a solicitação da pesquisadora Juliana Silva Lopes para a realização de pesquisa documental junto aos relatórios de estágio em Psicologia Escolar e Educacional do curso de Psicologia da UFSC, conforme os termos constantes no projeto de pesquisa e na Carta de Apresentação por mim recebida.

Florianópolis, ____ de _____ de 2019.

ASSINATURA:

NOME:

CARGO:

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**APÊNDICE C – (modelo de) TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(entrevistas)**

Cara(o),

Gostaríamos de convidá-la/o a fazer parte desta pesquisa na condição de participante. O título da mesma é *Fazer e aprender psicologia na escola: contribuições do estágio em Psicologia Escolar para a formação de psicólogos*. Este termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) informa sobre o protocolo da pesquisa, para que você possa compreender os possíveis riscos e benefícios envolvidos, antes de tomar sua decisão.

A pesquisa tem como objetivo investigar as contribuições do estágio em Psicologia Escolar e Educacional para a formação de psicóloga/os. Assim, **pretende contribuir com a formação de futuros psicóloga/os ao produzir subsídios teórico-metodológicos que contribuam com processos formativos e práticas profissionais em Psicologia, resultando em benefícios tanto para a/o psicóloga/o em formação, quanto para a população que contará com os seus serviços e à produção de conhecimentos em Psicologia.**

Duas são as pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Juliana Silva Lopes, como pesquisadora principal, atual doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), e a Prof^ª. Dr^ª. Marivete Gesser, orientadora do projeto de pesquisa e coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência, do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

As pesquisadoras estarão disponíveis para responder as suas perguntas, bem como esclarecer toda e qualquer dúvida que venha a ter durante a leitura deste TCLE ou durante o estudo. Se você concordar em participar lhe será solicitada a assinatura deste Termo.

Os procedimentos que serão utilizados na pesquisa estão baseados nas perspectivas teóricas e metodológicas da pesquisa científica em Psicologia. Serão resguardados todos os princípios, termos, definições, esclarecimentos e aspectos éticos exigidos pelo Conselho Nacional de Saúde – no que se refere à pesquisa envolvendo seres humanos – quanto aos cuidados a serem tomados em investigações dessa natureza, contemplando as etapas propostas na Resolução 510/16 e complementares.

Sua forma de participação consiste em nos relatar, por meio de entrevista, suas opiniões e experiências relacionadas à realização do estágio em Psicologia Escolar e Educacional e à sua formação em Psicologia. Um roteiro prévio com questões norteadoras para a entrevista foi elaborado; no entanto, esperamos que essa se dê como uma boa conversa e que você se sinta a vontade para falar de modo geral sobre o tema do estudo. Assim, é difícil prever o tempo exato que a entrevista demandará; acreditamos que cerca de 40 a 60 minutos, ressaltando que essa poderá ser interrompida a qualquer momento, caso desejar. Com a sua autorização, a mesma será gravada (em áudio) e, posteriormente, transcrita.

Caso seja de sua preferência, a entrevista poderá ser conduzida por um pesquisador auxiliar, bolsista de Iniciação à Pesquisa, vinculado ao Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional e sem participação no programa de estágio objeto de estudo, de modo a evitar eventuais constrangimentos.

A seguir, solicitamos que tenha especial atenção aos pontos que serão apresentados:

- Sua participação nesta pesquisa se dá em caráter voluntário e você pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, mesmo depois de iniciada. Em nenhum caso haverá qualquer tipo de penalização. O acesso às

informações coletadas diretamente com você e aos resultados gerais obtidos no estudo é de seu direito.

- Caso ocorra alguma despesa pessoal para a participação, como, por exemplo, transporte e alimentação, haverá ressarcimento, assim que comunicar às pesquisadoras. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A mesma deverá ser solicitada por via judicial e seu pagamento dependerá do resultado da decisão judicial final.
- A pesquisa pode produzir algum desconforto, especialmente emocional, pois o conteúdo da entrevista versa sobre aspectos da formação e experiência profissional do participante. Caso haja desconforto que impossibilite a conversa, a entrevista poderá ser interrompida temporariamente ou de forma permanente, abandonando sua participação na pesquisa, se assim desejar. Você também poderá concordar em continuar a entrevista sem abordar os temas que considere de difícil acesso. Em qualquer caso, a pesquisadora responsável, com formação na área da Psicologia, poderá acolher a demanda da atenção psicológica gerada ou atender pontualmente o desconforto produzido.
- Será garantido o direito de sigilo de seu nome e outros dados pessoais que permitam sua identificação. Ainda assim, é preciso considerar que, apesar de todos os esforços, o sigilo pode, eventualmente, ser quebrado de maneira involuntária e não intencional.
- As informações obtidas por meio da realização da entrevista serão utilizadas com fins exclusivamente da pesquisa, podendo servir de base para possíveis publicações, mas resguardando sempre o sigilo e o anonimato, ficando isentos de ônus de qualquer espécie a pesquisadora e a/o entrevistada/o.
- Se tiver dúvidas em relação ao estudo, como questões de procedimentos, riscos, benefícios, ou qualquer pergunta, por favor, contate as pesquisadoras. Endereços para contato da pesquisadora principal e da responsável são listados ao final desse TCLE.
- Este termo é elaborado em duas vias, ambas deverão ser rubricadas em todas as páginas e assinadas, tanto pela/o convidada/o a participar da pesquisa, como pela pesquisadora principal. Uma cópia ficará de posse da/o participante e outra de posse da pesquisadora. É importante que você guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa; ainda assim, será garantido o acesso ao registro deste Termo, sempre que solicitado às pesquisadoras.
- Os arquivos contendo os dados da pesquisa (arquivos físicos e/ou digitais) estarão sob guarda e responsabilidade das pesquisadoras por um período mínimo de cinco anos após o término da mesma.

A presente pesquisa está pautada na Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e complementares, tendo a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina (CEPSH/UFSC), sendo possível tal confirmação, junto ao CEPSH/UFSC - Rua Desembargador Vitor Lima nº 222, Trindade/Florianópolis. Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401; por meio do email cep.propesq@contato.ufsc.br ou pelo telefone (48)3721-6094.

O CEPSH é um órgão colegiado interdisciplinar, deliberativo, consultivo e educativo, vinculado à Universidade Federal de Santa Catarina, mas independente na tomada de decisões, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos.

Assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, você afirma ter lido as informações acima descritas, ter recebido as explicações necessárias da pesquisadora, ter tido oportunidade de tirar todas as dúvidas que julgou necessárias e que concorda em fazer parte do estudo, por livre e espontânea vontade, aceitando o uso das informações concedidas na forma prevista neste termo.

Assinam o documento, também, a pesquisadora principal (doutoranda) e a pesquisadora responsável (orientadora), colocando-se cientes de sua participação.

Eu, _____, CPF: _____, aceito participar dessa pesquisa. Desejo que a entrevista seja realizada:
 pela pesquisadora principal Juliana Silva Lopes pelo pesquisador auxiliar.

Local e data: _____

 Participante

 Juliana Silva Lopes
 Pesquisadora Principal

 Prof.^aDr.^a. Marivete Gesser
 Pesquisadora Responsável

Endereços para contato:

- **Pesquisadora Principal** (doutoranda): Juliana Silva Lopes

E-mail: julopesbr@gmail.com

Laboratório de Psicologia Escolar e Educacional – LAPEE

Centro de Filosofia e Ciências Humanas – CFHBloco F - 5º andar

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Campus Universitário - Trindade

CEP 88040-970 - Florianópolis, SC

Telefone: (48) 3721-4128

- **Pesquisadora Responsável** (Orientadora): Prof.^a. Dr.^a. Marivete Gesser

E-mail: marivete.gesser@ufsc.br

Coordenadora do Núcleo de Estudos sobre Deficiência (NED): 2º andar, bloco E, CFH -Departamento de Psicologia/UFSC

Fone: (48) 3721-8609

Centro de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Universitário - Trindade - CEP: 88040-970

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Para egressos do curso de Psicologia que realizaram o estágio profissionalizante em Psicologia Escolar e Educacional).

Identificação:

Data da entrevista: ___/___/____. Horário: ___: ___.

Nome:

Nome Fictício:

Idade:

Gênero:

Você se considera (cor / raça) : () branco () preto () amarelo () pardo () indígena () outro:

Local de residência _____

Renda familiar aproximada: _____

Ano de Realização do estágio em Psicologia Escolar e Educacional _____ Nomes dos supervisores _____

Ano de conclusão do curso de graduação em Psicologia: _____

Eixo 1. Experiência profissional atual

Questão – Você está trabalhando no momento? Se sim, conte-me sobre o trabalho que realiza.

Eixo 2. Sobre a formação em Psicologia

Questões:

- Que experiências vivenciadas durante sua formação em psicologia você considera mais significativas no processo de tornar-se psicóloga/o? (disciplinas/atividades/experiências que mais contribuíram para a sua formação. Além das atividades que faziam parte do curso de graduação, outras também podem ser consideradas como, por exemplo, movimentos sociais/políticos; relações com colegas; eventos, etc.)
- Você está familiarizado acerca da discussão sobre *medicalização*? Se sim, em que contextos/circunstâncias você tem/teve acesso a essa discussão?

Eixo 3. Sobre o estágio em Psicologia Escolar e Educacional

- Como foi sua experiência de estágio em Psicologia Escolar e Educacional? Poderia me relatar alguns momentos marcantes dessa experiência?
- Quais foram os principais aprendizados que você adquiriu durante a realização do estágio?
- Quais as principais dúvidas, questões ou dificuldades se fizeram presentes durante a realização do estágio?
- Como eram as supervisões?

- Havia supervisão local? Se sim, quem a realizava e como ocorria?
- Quais eram os fundamentos-teóricos metodológicos utilizados no estágio?
- O que o estágio em Psicologia Escolar e Educacional significou para você?
- Gostaria que você comentasse sobre as possíveis relações entre o estágio em Psicologia Escolar e Educacional e demais disciplinas realizadas ao longo do curso de graduação.
- Na sua opinião, a Psicologia Escolar e Educacional pode contribuir para a formação de psicóloga/os? Se sim, de que forma?

ANEXO – DESENHO CURRICULAR DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UFSC

NÚCLEO COMUM - HABILITAÇÕES FORMAÇÃO PSICÓLOGO E LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

| | | | | | | | | |
|----|---|---|--|---|--|--|---|---|
| 1ª | FIL 5791 Epistemologia das Ciências Humanas (4 – 72 ha) PCC 18 ha | PSI 7101 Psicologia: Ciência e Profissão (3 - 54 ha) PCC 18 ha | PSI 7102 História da Psicologia (4 – 72 ha) PCC 18 ha | MOR 7104 Processos Biopsicológicos. I: neuroanatomia e sistemas orgânicos (4 – 72 ha) | PSI 7202 Processos Psicológicos Básicos (3 - 54ha) | ANT 7101 Introdução à Antropologia (6 – 108 ha) PCC 36 ha | PSI 7103 Prática e Pesquisa Orientada I (4 - 72 ha) PCC 10 ha | |
| 2ª | PSI 7201 Desenvolvimento Humano e Aprendizagem (4 – 72 ha) PCC 18 ha | PSI 7204 Psicologia e Atenção à Saúde I (2 – 36 ha) | PSI 7305 Psicologia Comportamental (4 - 72ha) | CFS 7106 Processos Biopsicológicos II: fisiologia humana (4 – 72 ha) | SPO 5129 Sociologia Geral (4 – 72 ha) | PSI 7205 Neuropsicologia (3 – 54 ha) | PSI 7203 Prática e Pesquisa Orientada II (4 – 72 ha) PCC 10ha | |
| 3ª | PSI 7301 Processos Psicológicos na Infância (3 – 54 ha) PCC 18 ha | PSI 7304 Psicologia e Atenção à Saúde II (2 – 36 ha) | PSI 7302 Psicanálise (4 – 72 ha) | PSI 7706 Ética e Legislação Profissional em Psicologia (3 – 54 ha) | PSI 7306 Políticas Públicas, Direitos Humanos e Práticas Psicossociais (4 - 72ha) | PSI 7606 Psicologia e Pessoas com Deficiência (4 – 72 ha) PCC 18 ha | PSI 7303 Prática e Pesquisa Orientada III: pesquisa em Psicologia (4 – 72 ha) PCC 10ha | BEG 7105 Processos Biopsicológicos III: genética Humana (2 – 36) |
| 4ª | PSI 7401 Processos Psicológicos na Adolescência e Juventude (3 – 54 ha) PCC 18 ha | | PSI 7404 Psicologia de base Fenomenológica (4 – 72 ha) | PSI 7406 Psicologia Histórico- Cultural (4 – 72 ha) PCC 18 ha | PSI 7405 Psicologia Social I (4 – 72 ha) PCC 12 ha | PSI 7402 Psicometria (4 – 72 ha) | PSI 7403 Prática e Pesquisa Orientada IV: pesquisa em Psicologia (4 – 72 ha) PCC 10 ha | PSI 7407 Estatística Aplicada a Psicologia (2 – 36 hs) |

| | | | | | | | | |
|----|--|--|--|---|---|---|---|--|
| 5ª | | PSI 7507 Psicopatologia I (4 – 72 ha) | PSI 7506 Psicologia e Pensamento Sistêmico (4 – 72 ha) | PSI 7504 Psicologia do Trabalho (4 – 72 ha) PCC 18 ha | PSI 7505 Psicologia Social II (4 – 72 ha) | PSI 7502 Avaliação Psicológica (4 – 72 ha) | PSI 7503 Prática e Pesquisa Orientada V (4 – 72 ha) PCC 10 ha | |
| 6ª | PSI 7601 Psicologia e Processos Educaçãoais (4 – 72 ha) PCC 36 ha | PSI 7607 Psicopatologia II (3 – 54 ha) | PSI 7602 Método Clínico (3 – 54ha) | PSI 7604 Psicologia das Organizações (4 – 72 ha) | PSI 7605 Teoria e Técnica dos Processos Grupais (3 – 54 ha) PCC 18 ha | PSI 7610 Psicologia e Relações Etnico- raciais (4 – 72 ha) | PSI 7603 Prática e Pesquisa Orientada VI (4 – 72 ha) PCC 10 ha | |

TOTAL DE HORAS-AULA PARA INTEGRALIZAR O NÚCLEO COMUM – HABILITAÇÕES BACHARELADO EM FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO E LICENCIATURA EM PSICOLOGIA:

Disciplinas obrigatórias: 2754 h/a (2.295 horas-relógio)

Disciplinas Complementares: 468 h/a (390 horas-relógio)

Total: 3222 h/a (2.685 horas-relógio)

NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE - HABILITAÇÃO FORMAÇÃO DE PSICÓLOGO

| | | | | | | | |
|-----|--|--|---|---|--|--|--|
| 7ª | PSI 7701/7702/7703/ 7704 Fundamentação da Ênfase I A, B, C, D (4 – 72 ha) | PSI 7710 Psicologia Institucional (2 – 36 hs) | PSI 7709 Intervenções em Urgências Psicológicas (2 – 36 hs) | | | | PSI 7013/7014/7015/ 7016 Estágio Profissionalizante I A, B, C ou D (12 – 216 ha) |
| 8ª | PSI 7801/7802/7803/ 7804 Fundamentação da Ênfase II A, B, C, D (4 – 72 ha) | | | PSI 7808 Seminários Integrados I (2 – 36 hs) | | | PSI 7801/7802/7803/ 7804 Estágio Profissionalizante II A, B, C ou D (12 – 216 ha) |
| 9ª | PSI 7901/7902/7903/ 7904 Fundamentação da Ênfase I A, B, C ou D (4 – 72 ha) | PSI 7910 Gênero, corpos e sexualidade (3 – 54 hs) | | | | | PSI 7033/7034/7035/ 7036 Estágio Profissionalizante I A, B, C ou D (12 – 216 ha) |
| 10ª | PSI 7001/7002/7003/ 7004 Fundamentação da Ênfase II A, B, C ou D (4 – 72 ha) | | | PSI 7018 Seminários de Integração II (2 – 36 ha) | | | PSI 7043/7044/7045/ 7046 Estágio Profissionalizante II A, B, C ou D (12 – 216 ha) |

TOTAL DE HORAS-AULA PARA INTEGRALIZAR O BACHARELADO EM FORMAÇÃO PSICÓLOGO:

Disciplinas obrigatórias: 1.350 h/a (1.125 horas-relógio)

Disciplinas Complementares: 324 h/a (270 horas-relógio) - Total: 1.674 h/a (1.395 horas-relógio)

NÚCLEO PROFISSIONALIZANTE - HABILITAÇÃO LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

| | | | | | | | |
|-----|--|---|---|--|--|--|--|
| 7ª | | EED 5187 Organização Escolar (4 – 72ha) PCC 18ha | ANT 7003 Relações Inter- étnicas (4 – 72 ha) | PSI 7508 Processos de ensinar e aprender (4 – 72 ha) | | | |
| 8ª | | EED 5331 Teorias da Educação (4 – 72ha) | MEN 5602 Didática B (4 – 72ha) PCC 12ha | PSI 7609 Educação, Sociedade e Processos de Escolarização (4 – 72 ha) | | | |
| 9ª | LSB 7904 Libras (4 – 72ha) PCC 18ha | MEN 5421 Estágio de Docência em Psicologia I (12 – 216ha) | | | | | |
| 10ª | | MEN 5422 Estágio de Docência em Psicologia II (12 – 216ha) | | | | | |

TOTAL DE HORAS-AULA PARA INTEGRALIZAR HABILITAÇÃO LICENCIATURA EM PSICOLOGIA:

Disciplinas Obrigatórias: 936 h/a (780 horas-relógio)

Disciplinas Complementares: 270 h/a (225 horas-relógio)

Total: 1.206 h/a (1.005 horas-relógio)