

O ESTÁGIO OBRIGATÓRIO CURRICULAR EM PSICOLOGIA ESCOLAR/EDUCACIONAL CRÍTICA: UMA EXPERIÊNCIA NO PIAUÍ

Liliane Alves da Luz Teles ¹; Lygia de Sousa Viégas ²

RESUMO

Este artigo partilha reflexões acerca da construção do estágio obrigatório curricular no campo da Psicologia Escolar/Educacional em uma perspectiva crítica. O estágio é um momento privilegiado da formação, por aproximar teoria e prática, em direção à práxis crítica, aspecto central nessa abordagem psicológica. Visando conhecer como tem sido construída a experiência de estágio e supervisão na área, foram realizadas entrevistas com um supervisor de estágio que atua em uma Universidade Pública do Piauí, dada a relevância de sua atuação e militância, buscando compreender: as concepções e práticas desenvolvidas pelo supervisor; os atravessamentos ético-políticos que emergem da experiência de estágio e supervisão; e os elementos de criticidade que marcam tal experiência. O artigo põe em foco as estratégias de organização do estágio, o papel da supervisão e os desafios vivenciados na relação estagiários-escola-supervisor. Esperamos contribuir com a reflexão acerca dos desafios implicados na construção de estágios supervisionados na área de Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, tanto no campo, quanto nos encontros de supervisão.

Palavras-chave: estágio supervisionado; supervisão prática; psicologia escolar

The mandatory curricular internship in critical school/educational psychology: an experience in Piauí

ABSTRACT

This article shares reflections about the construction of mandatory curricular internship in the field of School and Educational Psychology from a critical perspective. The internship is a privileged moment in training, as it brings theory and practice closer together, towards critical praxis, a central aspect of this psychological approach. In order to know how the experience of internship and supervision in the area has been constructed, interviews were conducted with an internship supervisor who works at a Public University of Piauí, given the relevance of his work and militancy, seeking to understand: the concepts and practices developed by the supervisor; the ethical-political crossings that emerge from the internship and supervision experience; and the elements of criticality that mark such an experience. The article focuses on internship organization strategies, the role of supervision and the challenges experienced in the relationship between interns-school-supervisor. We hope to contribute to reflection on the challenges involved in building supervised internships in the area of School and Educational Psychology from a critical perspective, both in the field and in supervisory meetings.

Keywords: supervised internship; practical supervision; school psychology

La pasantía obligatoria curricular en psicología escolar/educacional crítica: una experiencia en Piauí

RESUMEN

Este artículo intercambia reflexiones acerca de la construcción de la pasantía obligatoria curricular en el campo de la Psicología Escolar/Educacional en una perspectiva crítica. La pasantía es un momento privilegiado de la formación, por acercar teoría y práctica, en dirección a la praxis crítica, aspecto central en ese abordaje psicológico. Visando conocer de qué forma ha sido construída la experiencia de pasantía y supervisión en el área, se realizaron entrevistas con un supervisor de pasantía que actúa en una Universidad Pública da Piauí, dada la relevancia de su actuación y militancia, buscando comprender: las concepciones y prácticas desarrolladas por el supervisor; los atravessamientos ético-políticos que surgen de la experiencia de pasantía y supervisión; y los elementos de criticidad que marcan tal

¹ Professora do Magistério Superior da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - Campus CAHL – Cachoeira – BA – Brasil; lili_psiquee@hotmail.com

² Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – Salvador – BA – Brasil; lyosviegas@gmail.com

experiencia. El artículo pone de relieve las estrategias de organización de la pasantía, el papel de la supervisión y los desafíos vivenciados en la relación alumno en formación-escuela-supervisor. Esperamos contribuir con la reflexión acerca de los desafíos implicados en la construcción de pasantías tuteladas en el área de Psicología Escolar y Educacional en una perspectiva crítica, en el campo y en los encuentros de supervisión.

Palabras clave: pasantía tutelada; supervisión práctica; psicología escolar

INTRODUÇÃO

O presente artigo objetiva partilhar reflexões acerca da construção do estágio obrigatório curricular no campo da Psicologia Escolar/Educacional orientado pelo referencial teórico-prático crítico, tomando por caso uma experiência realizada no Piauí.

O estágio obrigatório curricular pode ser um momento de grande potencial no processo formativo, dado seu caráter teórico-prático: nele, os estudantes vivenciam o encontro com o universo da atuação profissional e podem ter, na supervisão, um espaço para refletir sobre os desafios vividos no campo. No caso da Psicologia Escolar e Educacional, o contato de estudantes de Psicologia com o chão de instituições educativas tende a mobilizar questões instigantes, como por exemplo, o que fazer com as demandas mais comuns. Tal debate ganha contorno específico a depender do referencial teórico que orienta a supervisão. Da diversidade teórica na área, ressaltamos a perspectiva crítica, abordagem que estimula o encontro dialético entre as teorias e a realidade educacional concreta.

A fim de conhecer as experiências de estágio básico nessa área e a abordagem, foi realizada pesquisa de Doutorado, na qual seis supervisores foram entrevistados (Teles, 2019). Neste artigo, colocamos em foco a entrevista com um supervisor nordestino, apostando na relevância de publicizar experiências que se situam fora do Sudeste e Sul, regiões do país que têm sido privilegiadas na difusão de pesquisas em periódicos científicos.

Inicialmente, tecemos considerações sobre o estágio supervisionado, articulando com o debate crítico no campo da Psicologia Escolar e Educacional. Em seguida, apresentamos a pesquisa, em seus aspectos éticos e teórico-metodológicos. Por fim, partilhamos temas abordados na entrevista, em diálogo com a bibliografia. A expectativa é de contribuir com a reflexão acerca dos desafios implicados na construção teórico-prática crítica de estágios supervisionados em Psicologia Escolar e Educacional, tanto vivenciados em campo quanto nos encontros de supervisão.

O estágio básico e a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica

O estágio básico supervisionado, dadas as suas especificidades, costuma ser foco de debates na formação em várias áreas. Ao defini-lo como ato educativo supervisionado desenvolvido no ambiente de trabalho, a Lei do Estágio (Lei nº 11.788/2008) busca superar a concepção

utilitarista, dicotômica e pragmática vigente até então. Ainda assim, a ideia de “saber em uso” ou de lugar onde a teoria fundamenta a prática são expressivas.

Neste debate, as reflexões de Pimenta e Lima (2006) acerca da formação de professores nos parecem salutares. Para as autoras, o estágio não é “a hora da prática”, mas da práxis. Ao passo em que criticam que “a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão pode reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou uma teoria desvinculada da prática” (p. 10), elas ressaltam a necessidade de reflexão como parte da experiência, na qual se destaca o papel da teoria e da supervisão. Quanto à supervisão, Assis e Rosado (2012), inseridas no campo do Serviço Social, defendem que ao supervisor cabe, na relação com os estagiários, “exercitar e qualificar a prática interventiva, possibilitando a elaboração da síntese do processo de ensino-aprendizagem, a formação de uma postura investigativa e de um posicionamento crítico e propositivo frente à realidade social” (p. 206).

Assim concebido, o estágio é a unidade dialética que oportuniza uma prática fundamentada na teoria em confronto com a realidade. Interrelacionadas, teoria e prática podem ser recriadas. Ao aliar fundamentação teórica, supervisão e intervenção no campo, o estágio torna-se potente também para a produção de conhecimentos e a reflexão sobre a profissão. Em outras palavras, o estágio pode redimensionar, em ato, a práxis envolvida na construção da identidade epistemológica, ética e política da profissão, ancorando tanto a superação da lógica instrumental quanto o processo de ressignificação de saberes.

Pensando especificamente na formação de psicólogos no Brasil, Cury e Ferreira Neto (2014) ressaltam que, ao longo da história, nem sempre o estágio foi compreendido criticamente. Caracterizado, no contexto de regulamentação da profissão, como aplicação de conhecimentos ou complemento que “exemplifica”, o papel dos estágios mudou gradualmente, sendo marco a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os cursos de Psicologia (Resolução nº 8/2004). Tais Diretrizes representam uma mudança de maior escopo, alterando a concepção de currículo mínimo. Nas DCN, os estágios são vistos como atividades de formação, programadas e supervisionadas por docentes responsáveis, pertencentes à instituição formadora, a quem compete consolidar e articular as competências previstas. Sendo parte de um currículo, o estágio insere-se no contexto do

projeto ético-político de formação na área, com todas as suas implicações (CFP, 2013).

Se a construção de estágios supervisionados sensíveis a esses cuidados é desafio que atravessa diversas profissões, bem como outras áreas da Psicologia, interessamos pensar um campo específico, a Psicologia Escolar e Educacional, e, dentro dele, a partir de um referencial teórico específico, a perspectiva crítica. Considera-se marco a obra de Maria Helena Souza Patto, em especial os livros *Psicologia e Ideologia: uma crítica à Psicologia escolar* (1984), fruto da tese de Doutorado, e *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia* (1990), resultante da Livre Docência. Tal psicóloga é precursora do movimento de autocrítica, por meio da qual a área passou a construir e consolidar novos rumos, tanto do ponto de vista teórico quanto prático.

Patto traz contribuições essenciais para a compreensão crítica do fracasso escolar, apontando, de forma diligente, a partir da revisão crítica da literatura na área, o papel da Psicologia dominante na produção e disseminação de explicações individualizantes e culpabilizantes em relação ao fenômeno. Com isso, as dificuldades de escolarização são justificadas como decorrentes da suposta deficiência ou distúrbio individual ou do ambiente familiar e social dos alunos, que cabe ao psicólogo diagnosticar e tratar. Análise crítica da história da Psicologia aponta seu papel central na defesa das teses da inferioridade congênita ou adquirida de pessoas pertencentes às classes pobres.

Os apontamentos de Patto põem em foco as determinações históricas, políticas, econômicas, sociais, culturais, institucionais e relacionais que atravessam a escolarização. Tais elementos crescem em relevância em um país marcado pela colonização predatória e pela escravidão e genocídio dos povos originários e dos negros.

A contundência dessas críticas constitui o nascedouro da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica no Brasil. De fato, a partir de meados dos anos 1990, fertiliza uma produção teórico-prática, da qual destacamos Machado e Souza (1997), Tanamachi, Proença e Rocha (2000), Meira e Antunes (2003a; 2003b), Souza (2007) e Machado, Lerner e Fonseca (2017). De maneira geral, tal conjunto questiona as forças que engendram a manutenção da exclusão nas práticas escolares e assume o compromisso de contribuir com a superação das opressões. O esforço é superar uma visão reducionista e simplificadora, na direção de reparar o processo de produção do fracasso escolar e intervir na rede de relações que produzem alunos que não aprendem na escola (Souza, 2002). Assim, o olhar se volta para todas as pessoas envolvidas na queixa escolar, buscando romper cristalizações em um campo de forças do qual somos parte (Souza, 2007). Por fim, de forma coerente, ao contrário da pretensão de ser genérica e abstrata, tal abordagem compreende que teoria e prática são

enraizadas na realidade local.

Passados mais de 30 anos desde as primeiras publicações críticas de Patto (1984), importa compreender como a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica tem contribuído na formação básica de psicólogas, tomando a supervisão de estágio como espaço fértil de análise. A seguir, apresentamos a pesquisa realizada.

O ESTUDO DE CASO: TESSITURAS E ESTRATÉGIAS METODOLÓGICAS

A fim de conhecer como tem sido construído o estágio básico supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica, a pesquisa adotou como método o estudo de caso qualitativo, nos moldes propostos por André (1984). Como recorte, neste artigo será apresentada a entrevista com um único supervisor de estágio. Da vasta literatura que atesta a qualidade de estudos de caso com apenas um depoente, Ecléa Bosi (2003) e Maria Helena Souza Patto (2009) merecem destaque, sobretudo pela escolha ético-política de ouvir pessoas comuns e até mesmo desvalorizadas socialmente.

Participou da pesquisa Fauston Negreiros. A escolha por entrevistá-lo deu-se por alguns motivos articulados: sua atuação como supervisor de estágio básico na área; sua pertença teórica – a perspectiva crítica; sua posição geográfica – o Estado do Piauí; e seu aceite em participar. Por fim, rompendo a centralidade do Sudeste em parte significativa da produção teórica nesse campo, seu currículo Lattes atesta uma produção considerável, incluindo a atuação em entidades de prestígio na área.

Inserido em um dos estados mais marcados pela desigualdade e pela pobreza no país, cujas determinações históricas são sabidas, Fauston tem construído seu trabalho resistindo à falta de incentivo e ao regionalismo discriminatório que ainda marcam as Universidades e a Psicologia. Evitando abstrair o depoente e seu depoimento de seu contexto sócio-histórico, aspecto inclusive frisado por ele na entrevista, assumimos o desafio de pensar a pluralidade, ou melhor, as desigualdades das realidades brasileiras, e reconhecer seus impactos à luz das condições estruturais e dinâmicas específicas.

Como procedimento da pesquisa, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, por fugirem da imposição de perguntas, ainda que orientadas por um esquema básico (Bosi, 2003). Fauston foi convidado a falar, em uma modalidade de encontro no qual ele não foi visto como informante, mas interlocutor. Assim, foram realizadas duas entrevistas, em 2017, somando 3 horas e 36 minutos gravadas.

Vale ressaltar que, para além de atender à Resolução 510/2016, a preocupação ética acompanhou todo o processo: da conversa inicial, para apresentação da pesquisa, à conclusão da Tese, e mesmo na escrita deste artigo, o depoente foi convidado a opinar e respeitado em suas decisões. Entendemos que garantir o acesso ao projeto, à transcrição da entrevista e à análise favorece

o vínculo de confiança e minimiza possíveis equívocos de interpretação. Nesse sentido, para além da escuta sensível, nos dispusemos a cuidar da escrita sensível e seus efeitos (Machado, 2008).

Um supervisor de estágio do semiárido: trajetória pessoal e formativa

Fauston Negreiros nasceu e passou a infância e parte da juventude na zona rural de São Raimundo Nonato, cidade do sertão piauiense distante aproximadamente 500 km da capital de um dos estados mais pobres do país. Segundo partilha, o interesse pela Psicologia foi despertado a partir da literatura e do cinema, paixões desde a juventude. Destacou filmes de *Polanski*, *Almodóvar*, *Scorsese* e *Kubrick*, bem como o livro *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa (este último, dada a identificação com sua origem campesina), inspirando sua curiosidade pela complexidade humana.

Cursou a graduação em Psicologia na Universidade Estadual do Piauí, sendo aluno da terceira turma de Psicologia de todo Estado. Assim, sua formação foi vivida em um curso em processo de estruturação, decorrendo que o quadro docente à época era composto integralmente de professores substitutos, e o campo de estágio foi construído pela iniciativa de alunos e professores em diálogo com as instituições.

Embora afeito a diversas áreas da Psicologia, o depoente relata, em longa fala, como surgiu seu interesse pela Psicologia Escolar e Educacional, ainda na graduação:

A Psicologia Escolar parece que ligou os pontinhos em vários aspectos das minhas inquietações: o compromisso social, a prática ética, reflexiva, política. Então, para mim, foi um grande encontro. Eu posso relatar meu encontro com o Psicologia Escolar em busca de novos rumos, organizado por Marilene Proença e Adriana Marcondes. Eu me encantei, eu lia e achava muito crível, gostava da maneira como era escrito e ria. Porque eu via aquelas crianças! Foram as primeiras leituras que vi pulsar o que eu via nos espaços. Eu lia clássicos da Psicologia do Desenvolvimento e não me pareciam crianças reais. Não parecia crível. Ficava cheio de reticências, achava alguns até com teor de preconceito, de racismo, um distanciamento da realidade. Não via a criança da escola pública, a criança nordestina, piauiense... E quando li o ...novos rumos, foi um start: "essa criança aqui existe!". Daí passei a procurar essas autoras, e fui chegar na obra muito citada A Produção do Fracasso Escolar. Posso contar, inclusive com muita emoção: quando li Patto, me vi dentro da obra como ex-aluno, como futuro psicólogo... Me mobilizou muita rebeldia. Ali eu vi que queria ser psicólogo escolar. Nas livrarias, minha atenção se dirigiu à Psicologia Escolar, ela deixou de ser leitura acadêmica, passou a ser deleite.

Fauston conta sua primeira experiência na área, quando estagiário de graduação. No estágio básico, ele assumiu o desafio de propor uma atuação crítica, contrapondo-se ao modelo clínico vigente na escola lócus do estágio. Com a adesão da escola, prosseguiu lá no estágio específico, sendo o primeiro estudante a optar pela ênfase no campo escolar. Tão logo formado, foi contratado pela mesma escola onde estagiou. Em suas palavras:

Apresentei um estágio crítico, negando o modelo que tinha lá, inclusive um espaço físico que tinha acoplado à escola, tinha que agendar antes e pagar taxa. E fiz o estágio inserido no cotidiano escolar, transitando pelos corredores, fazendo parcerias com outras disciplinas, articulando grupos com alunos, com a equipe pedagógica, intervindo diretamente com a gestão, pensando demandas de caráter coletivo...

Fauston também foi professor em faculdade privada, além de substituto na instituição onde se formou, até ser aprovado como docente na Universidade Federal do Piauí (UFPI), instituição onde atua em regime de dedicação exclusiva. Na UFPI, dentre outras funções, Fauston é supervisor de estágio básico obrigatório, atuando no campo da Educação. A seguir, abordamos suas reflexões sobre essa experiência.

Na construção do estágio, o compromisso ético-político com a escola

Segundo Fauston, em sua instituição, cada supervisor fica responsável por até 12 estagiários, matriculados no componente curricular estágio obrigatório (com 60 horas).

Embora haja a previsão de quatro horas semanais de atividades em lócus, tal carga horária é negociada a partir das necessidades da escola, de modo que possa se aproximar mais do seu cotidiano. O fato de ser professor de universidade pública com dedicação exclusiva possibilita maior intercâmbio com o campo, aspecto dificultado nas instituições de Ensino Superior privadas, que nem sempre preveem essas horas no salário do professor.

Fauston relata que vai semanalmente à escola, tanto para construir uma referência do trabalho com a instituição, quanto para avaliar junto à equipe os efeitos da presença dos estagiários. Ser essa referência, para além de garantir campo de estágio, é sustentar a práxis numa realidade dinâmica, fundamentada no compromisso de luta por uma escola democrática e de qualidade. Quanto à estrutura do estágio, ele assim sintetiza:

A gente costuma fazer um levantamento institucional: um estudo da estrutura física da escola, dinâmica pedagógica e relacional dos diversos atores sociais envolvidos. Escuta os variados sujeitos da escola, como cada um entende as demandas e quais seriam prioritárias

para a intervenção. E vai operacionalizar por turmas de alunos, grupos de professores e outros profissionais (técnicos de secretarias, merendeiras, serviços gerais, vigilantes). Então, tenta eleger demandas que possam integrar a todos, assim como demandas singulares em cada microgrupo. A gente pactua um plano semestral de intervenção, que não é uma prisão, ele é construído e avaliado durante todo o processo por todas as pessoas envolvidas. E no semestre subsequente, a gente avalia de novo as demandas daquele momento, o que foi executado, o que foi apenas sensibilizado e requer aprimoramento, novas intervenções, e o que foi mal sucedido.

Nessa síntese relativamente enxuta, Fauston resume muitas orientações presentes nas várias referências críticas na área, em especial os dois livros que, conforme nos conta, mobilizaram sua inserção nesse campo (Machado & Souza, 1997; Patto, 1990). Assim, a perspectiva institucional transparece no plano de intervenção, o qual envolve conhecer a dinâmica, a estrutura e as relações, incluindo a escuta de todos os atores escolares: Buscam dar atenção à dimensão integral da demanda, sem perder a perspectiva singular daqueles que a produzem. Ressaltamos, como fundamental, a continuidade do trabalho, mesmo com a mudança de estagiários, sendo a experiência pregressa foco de avaliação e planejamento.

A atuação do supervisor de estágio

Convidado a falar sobre o processo formativo presente na supervisão semanal, Fauston declara que busca trabalhar a partir das dimensões concretas de forma dialética, como estratégia para mobilizar o debate entre os constructos teóricos e as demandas de trabalho para o psicólogo escolar. Inicialmente, valendo-se da bibliografia, ele hipotetiza demandas comuns, provocando os estagiários a refletirem sobre formas de intervir sem protagonizar os alunos como culpados pelas dificuldades de escolarização. Diz ele:

É uma equação do profissional que não naturaliza a culpabilização do fracasso. É a discussão do compromisso em torno de uma educação de desenvolvimento integral do sujeito. E vou puxando para o concreto: quais aspectos do âmbito legislativo atravessam a escola? Como anda o projeto político pedagógico? O que há de político nele? O que há de pedagógico? A planta baixa fictícia da escola é pauta da supervisão. A historicização dos professores, a formação deles. Não para deslocar a culpabilização para o professor, que também é uma forte tendência.

A construção desse trabalho não é simples, nem linear, sobretudo considerando a força dominante das leituras tradicionais na formação de psicólogos. Fauston relata, em longo depoimento, algo muito comum na experiência com os estagiários:

No primeiro momento, eles estão com um gás desconcomunal, observando com senso crítico afiado que dá medo, porque beira uma análise catastrófica, de observar uma imensidão de defeitos na escola, em todas as pessoas que fazem parte dela. O nosso semestre tem entre três e quatro meses, então, vamos dizer que no primeiro mês eles estão de nariz empinado, analisando e criticando tudo. No segundo momento, quando a gente começa a verificar as prioridades, levantar demandas e montar um plano de ação, eu vejo também muito gás. Mas na hora de construir essas práticas, eles flertam muito com o modelo de Psicologia tecnicista, clínica... Então, essa dificuldade de organizar um plano de ação que venha a ampliar a aprendizagem, promover desenvolvimento, melhorar a qualidade daquele espaço. Eles querem fugir da leitura específica da Psicologia Escolar, aí começam a aparecer os livrinhos de clínica, eles querem recorrer a manuais ou outra literatura incompatível, inclusive, com o que a gente defende. Dá vontade de rir, mas é o movimento deles e eu respeito, não tenho nenhuma postura de censura. Na verdade, procuro trazer de maneira positiva, analisar e refletir. Eu apresento as contradições e vamos construindo.

No depoimento, transparece o risco de estagiários recaírem em uma compreensão de crítica que produza a descrença ou a deslegitimação da importância social da escola. Não é difícil vislumbrar essa leitura nihilista, já que não é difícil terem vivido ou testemunhado experiências ruins na escola, sendo comum o relato de efeitos negativos que marcaram as trajetórias escolares, inclusive na universidade (Goldstein, Demouliere, Santos, & Mosqueira, 2021). Os problemas da educação, e em particular da escola pública, são exaustivamente divulgados em diversas instâncias. Não é raro, no debate, a explicação desses problemas ser capturada por uma lógica que escamoteia suas questões estruturais, reduzindo-os à lógica individualizante, meritocrática, discriminatória e culpabilizante (Patto, 1990). Além disso, a Psicologia conserva paradigmas avessos à perspectiva crítica. Assim, o modelo clínico ou as receitas presentes nos manuais e técnicas psicologizantes, vistos como práticos, flertam com as propostas de intervenção em uma perspectiva crítica, trazendo desafios relevantes ao supervisor de estágio e aos estagiários, futuros profissionais.

Populariza-se como metáfora, diante da complexidade da vida escolar, a ideia de “apagar incêndios”. Frente a uma dinâmica na qual se entrelaçam diferentes instâncias, que vão da administrativa à pedagógica, relacional e política, não é rara a sensação de caos por parte de estagiários e psicólogos que assentam no chão da escola. Além disso, é frequente a frustração diante de projetos que não se concretizam plenamente. Se os rumos do trabalho não pertencem à equipe de psicólogos,

gos e estagiários, mas são parte coletivas, a partilha de tais experiências pode provocar reflexões, trabalhadas na supervisão.

No manejo das situações de aprendizagem, cabe ao supervisor o desafio de sustentar a indissociável relação teoria-prática, contribuindo para a formação crítica. A partir da relação supervisor-estagiário-escola, Fauston provoca: “O olhar do psicólogo escolar não é apenas de denunciar, mas de anunciar ações efetivas para todos os atores sociais, não apenas para um indivíduo”.

Nesse contexto, Fauston ressalta ser fundamental repensar a concepção comum entre estagiários, de “resistência docente” ao trabalho do psicólogo escolar. Vejamos:

Alguns estagiários querem rotular essa resistência sempre de maneira negativa, “o professor está resistindo porque não é flexível, é tradicional, faz práticas erradas”. Outros pensam que o professor não respeita a Psicologia. Isso é todo semestre! Eu procuro colocar que pode ser isso, mas podem ser mil coisas. O professor tem o direito, inclusive, de não aceitar aquele aluno que aparece um dia na escola pra observar sua aula. Isso tem que ser conquistado. Interessante que quando eles conseguem “vencer” essa barreira ficam maravilhados, “o professor agora é parceiro”. Então, levo essa questão, não encarar essa resistência somente pelo lado negativo. Analogamente, a indisciplina acaba sendo vista de forma muito rígida como errada, mas ela também pode ser a manifestação de rebeldia e resistência a uma prática tradicional, repetitiva, violenta.

Muitas vezes, a ideia de “resistência” docente perde de vista a sua compreensão em viés político, crítico e emancipatório. No entanto, a análise das chamadas resistências por parte de professores ao trabalho de psicólogas pode desvelar o quanto ela é efeito da própria atuação de psicólogos na educação, muitas vezes marcada por uma relação vertical e por que não dizer autoritária? Em companhia de Giroux (1986), entendemos a resistência para além da negação, superando o desejo de subserviência e passividade que por vezes psicólogas esperam das pessoas envolvidas na construção da vida escolar.

Os desafios da construção de práticas críticas no contexto atual

Para Fauston, são muitos os desafios para a construção do estágio no campo da Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. Inicialmente, boa parte das instituições educativas desconhece as especificidades da atuação da psicóloga escolar:

Isso remete à própria compreensão que a sociedade tem do psicólogo, de modo geral. É delicado, porque a escola acaba não exigindo o

papel do psicólogo por não conhecer o que ele faz. É um desafio. Trabalho de formiguinha! A cada ano, a gente apresenta o que é o estágio junto à equipe gestora da escola, por causa da rotatividade, também muito grande, do quadro de professores, mais da metade é temporário. Às vezes, você está na escola com um professor que fez um trabalho bem bacana durante o ano e no ano seguinte ele não está mais lá. Pensando nesse grande fluxo de mudanças, o tempo inteiro a gente tem que revitalizar o que é a Psicologia Escolar. Eu acho que o psicólogo na escola tem que afirmar seu lugar cotidianamente. Mas eles encaram com muito respeito, com muita valorização nosso trabalho.

A afirmação cotidiana a que se refere ultrapassa a construção da identidade do Psicólogo Escolar e a consolidação de um paradigma crítico na compreensão dos fenômenos escolares. Trata-se, também, de não sucumbir aos modelos adaptacionistas, de ajustamento e classificação enraizados na Psicologia que flertam com estagiários ao longo da formação. A superação desse modelo implica pautá-lo criticamente, tanto com os estagiários, quanto com o campo de estágio. Nesse aspecto, Fauston problematiza o modo como temos comumente dialogado com perspectivas tradicionais e modelos tecnicistas, pois nem sempre conseguimos afetar os pares para uma reflexão sobre as implicações do nosso papel ético-político no contexto escolar.

A questão da demanda pelo trabalho do psicólogo na escola é complexa e foco de um debate fértil. No caso específico da demanda clínica, tanto em Meira e Antunes (2003b) quanto em Souza (2007) encontramos contribuições de diversas autoras sobre como acolher a demanda, sem necessariamente atendê-la ou recusá-la. Diferenciar de forma sensível as demandas reais das demandas medicalizantes e auxiliar quando o encaminhamento for necessário faz parte das atribuições do supervisor de estágio, junto à sua equipe de estagiários e à escola. Diz Fauston:

Quando aparece uma demanda eminentemente clínica, a gente escuta, acolhe e procura operacionalizar a partir de uma prática intersetorial. Por isso, é importante montar uma planta baixa do entorno da escola, visualizando se tem CRAS, CAPS nas proximidades. Então, a gente faz um link e continua promovendo ações frente ao cotidiano da escola. Não é só encaminhamento, a gente dá suporte no cotidiano.

Nesse sentido, não se trata da recusa da clínica, mas da delimitação da atuação do psicólogo escolar e educacional em uma perspectiva crítica. Nesse sentido, é responsabilidade ética, inclusive, contribuir e criar condições para que demandas de qualquer natureza (clínica, social, assistencial, de saúde etc.) possam ser acolhidas e encaminhadas, se for o caso. A esse respeito,

Machado (2014) tem muitas contribuições, implicadas tanto na forma como estagiários se inserem na escola, até na escrita dos relatórios e outros documentos.

Outro desafio destacado por Fauston articula-se à sua origem e pertença territorial: ele se preocupa em ampliar a diversidade regional da literatura da Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica. Reconhecendo o pioneirismo do Sul e Sudeste, referências para sua vida, enfatiza a necessidade de maior atenção às especificidades regionais:

Os alunos relatam com alegria: “Professor, existe um modelo bem bacana em Maringá, em São Paulo, por que a gente não segue?”. Mas, ao mesmo tempo, eles não deixam de sentir falta de produções que remetam à realidade deles. Muitos textos da Psicologia Escolar crítica ainda são sobre a realidade do Sul e Sudeste, que nem sempre corresponde, em termos de estrutura física e dinâmica, à realidade nordestina. Aqui, em algumas escolas, a estrutura física é bem precária mesmo: o sol dá na metade da sala, não tem coordenador pedagógico... Na realidade piauiense, há escolas que têm apenas diretora, secretária e um professor por sala. A secretária e a diretora saem pra articular a merenda ... Então, eu sempre faço essas reflexões e análise.

Inserido nessas especificidades, um grande desafio para a construção do estágio envolve a precariedade de algumas escolas em sua região. Se é certo que a precarização atravessa as escolas públicas brasileiras de Norte a Sul do país, cada local possui suas singularidades, que devem ser reconhecidas. Assim, Fauston relata uma experiência intensa, em uma escola rural multisseriada, dando-nos a dimensão dessa complexidade:

É desafiador porque a gente vê uma série de questões negadas pelos governantes. A escola tinha um vigilante e a professora, que também era gestora da escola, e quem varria a sala. Ali, houve a oportunidade de fazer vínculos muito fortes, conhecer a história de vida, a formação. E os pais, a gente via que estavam apostando tudo nas crianças, levavam na escola de mãos dadas, ou no jumento, na bicicleta. Uma escola inteira com 6, 10 alunos. Então, o vínculo da professora com os alunos, o grau de implicação, acabava sendo muito maior. Porque eles passavam o dia na escola, o ônibus deixava de manhã e só ia pegar de tarde. Essa experiência oportunizou refletir fortemente sobre o lugar do Estado na formação das pessoas, no pouco comprometimento com a educação. Até que ponto manter a escola do campo precarizada não tem intenção de reproduzir a lógica de classes? Foi uma experiência muito valiosa, porque muitos dos nossos alunos vêm de escolas particulares. Mas era difícil, tanto para mim como supervisor, como para os estagiários. Pela distância, não tinha como estar duas vezes por semana...

Tal experiência convoca a Psicologia a assumir um compromisso na luta pela garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade para todos. Desconsiderar a dimensão política produz práticas dissociadas das condições objetivas, bem como contribui para retroalimentar essa perversa engrenagem de produção de desigualdades.

Outro desafio apontado pelo depoente envolve limitações típicas do estágio obrigatório curricular, dado seu caráter pontual. Por isso, a busca por garantir mais tempo na construção de estágios na área, em sua Universidade. Eis o que ele nos conta:

Eu sinto a necessidade de mais tempo para intervenção. Se fossem estágios de um ano, a gente poderia ampliar muito mais as ações, como também o próprio processo formativo. São limitações do próprio estágio. A partir do relato de alunos e da demanda de escolas, tivemos suporte para levar para o Núcleo Docente Estruturante a demanda de estágio profissionalizante em Psicologia Escolar, que vai ser inserido agora, com a reforma curricular.

Além disso, o cada vez maior estrangulamento de recursos que atinge as Universidades Públicas compromete seu funcionamento básico e favorece seu desmonte. Nesse sentido, é assim que Fauston vê desaparecer o financiamento para pesquisa e participação em eventos, bem como de materiais básicos, ao passo que sente o peso da intensificação do trabalho. Tais aspectos impactam a autonomia e a formação oferecida, convocando nosso depoente a desenvolver estratégias de sobrevivência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 12 de dezembro de 2019, foi promulgada a Lei Nº 13.935/2019, que dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia nas redes públicas de Educação Básica. Com isso, as escolas públicas de todos os municípios do país tendem a receber psicólogas contratadas a partir de tal lei, as quais passarão a fazer parte da vida escolar.

Tal cenário reforça uma preocupação antiga, sobretudo considerando que, no contexto atual, a Psicologia Escolar e Educacional é uma área desvalorizada e ainda em disputa na formação de Psicólogos em um país de dimensão continental e marcado por desigualdades brutais, inclusive dentro de cada município (Souza et al., 2020). Assim, nem sempre as perspectivas críticas figuram como referência básica nos currículos, sendo comum que sua adoção parta da iniciativa de professores da área. Nesse sentido, cabe maior atenção à formação oferecida na área, em especial no que se refere às oportunidades de estágio, pela potencialidade de articular teoria e prática de forma encarnada.

A partir da conversa com Fauston, é possível notar o reconhecimento de desafios concretos para a construção de uma atuação efetivamente crítica no campo da Psi-

ciologia Escolar e Educacional, contra a qual concorrem muitas forças. Para além de algumas especificidades regionais, também é possível localizar desafios vivenciados em outras regiões e estados do país. Assim, sua experiência pode contribuir com outras realidades, inclusive no sentido de provocar reflexões sobre o que lhe é específico e o que é comum.

Presente no cenário nacional como um todo, e vivido na experiência de Fauston, é possível afirmar que pesa o desconhecimento do papel do psicólogo escolar por parte dos atores escolares, excedendo em relevância a precariedade da realidade das instituições educativas, cujas necessidades muitas vezes são de ordem básica e apontam para a desumanização com que seus atores são tratados. Além disso, a presença ainda dominante de olhares e práticas individualizantes na formação flerta com os estagiários, situação que aumenta conforme o estágio passa da observação e planejamento ao desenho de uma proposta de intervenção. Trata-se de desafio antigo, presente desde os momentos germinais de crítica à Psicologia Escolar e Educacional tradicional no Brasil (Patto, 1984), e que acompanha a construção teórico-prática perspectiva crítica também de forma seminal (Machado e Souza, 1997; Souza, Silva, & Yamamoto, 2014).

Mesmo quando implicados com a crítica, vez por outra os estagiários se sentem inclinados a realizar práticas clínicas ou diagnósticas, as quais, vale ressaltar, dialogam de forma imediata com as demandas mais comuns no chão das escolas. A desconstrução dessa tendência é processo feito de avanços e recuos, que implicam nossa atenção (auto)crítica. Tal provocação não se dissolve com a formatura, já que, no mundo do trabalho, a convocatória para práticas clássicas ainda é o que dá o tom do (des)encontro entre Psicologia e Educação. Por isso, o olhar sensível para a articulação teórico-prática deve acompanhar o profissional formado que intenta atuar criticamente na área.

Nesse âmbito, ainda é importante reiterar que, embora tenhamos acumulado pesquisas e uma densa literatura na perspectiva crítica, parte da qual citada no presente artigo, ainda convivemos com paradigmas conservadores nessa área, o que nos autoriza a caracterizá-la como território em disputa, composto de resistências e tensões. Ao mesmo tempo, reconhecemos que impasses e desafios antigos não foram superados, realidade, que, vale reiterar, não se restringe ao Piauí ou ao nordeste, mas atravessa o Brasil.

Por esse motivo, colocamos o termo *perspectiva* em relevo. Ora, o referencial epistemológico e ético sobre o qual a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica se alicerça não é um adjetivo do tipo “ser ou não ser”, mas uma “expectativa, promessa, possibilidade, horizonte”. Nesse sentido, o porvir corresponde de modo mais genuíno ao que esse movimento busca agregar, tanto do ponto de vista da produção de conhecimento, quanto das ações ético-políticas. Os desafios estão lançados. Que possamos reparar.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. (1984). Estudo de Caso: Seu Potencial na Educação. *Cadernos de Pesquisa*, 49, 51-54.
- Assis, R. L. M.; Rosado, I. V. M. (2012). A unidade teoria-prática e o papel da supervisão de estágio nessa construção. *Revista Katálysis*, 15 (2), 203-211. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-49802012000200006>
- Bosi, E. (2003). *O tempo vivo da memória*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Conselho Nacional de Educação (CNE). (2008). *Resolução nº 8/2008. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Conselho Nacional de Saúde (CNS). (2016). *Resolução 510/2016. Dispõe sobre a ética em pesquisa realizada com seres humanos*. <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>
- Conselho Federal de Psicologia. (2013). *Carta de Serviços sobre Estágio e Serviços-Escola*. Brasília: CFP.
- Cury, B. M.; Ferreira, J. L. Neto (2014). Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20 (3), 494-512. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>
- Giroux, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação. Para além das teorias de reprodução*. Petrópolis: Vozes.
- Goldstein T. S.; Demouliere, I. G.; Santos, M. F.; Mosqueira, S. M. (2021). Cotidiano universitário e sofrimento: iniciativas desmedicalizantes na produção coletiva de cuidados. *Revista Psicologia e Transdisciplinaridade*, 1 (1), 59-81. <https://www.periodicos.psi.aprb.org/index.php/rpt/article/view/13>
- Lei nº 11.788/2008. *Dispõe sobre o estágio de estudantes; Altera a redação do Art. 428 da consolidação das leis do trabalho - CLT, aprovada pelo decreto-lei nº 5452, de 1º de maio de 1943, e a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Revoga as Leis Nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da medida provisória Nº 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências*. Diário Oficial da União (26/09/2008), p. 3. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm
- Lei Nº 13.935/2019 (2019). *Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica*. Diário Oficial da União (12/12/2019), Edição 240, seção 1, p. 7. Recuperado de: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/lei-n-13.935-de-11-de-dezembro-de-2019-232942408?inheritRedirect=true&redirect=%2Fweb%2Fguest%2Fsearch%3Fqsearch%3DL&ei%252013.935%25202019>
- Machado, A. M. (2008). *A produção de desigualdade nas práticas de orientação*. <http://www2.fe.usp.br/~cpedh/Desigualdade%20e%20Educ%20Adriana%20Marc.pdf>
- Machado, A. M. (2014). Exercer a Postura Crítica: Desafios no Estágio em Psicologia Escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34 (3), 761-773. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/1982-3703001112013>

- Machado, A. M.; Souza, M. P. R. (Eds.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M.; Lerner, A. B. C.; Fonseca, P. F. (Eds.). (2017). *Concepções e proposições em psicologia e educação: a trajetória do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo*. São Paulo: Blucher.
- Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Eds.). (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M.; Antunes, M. A. M. (Eds.). (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma crítica à psicologia escolar*. São Paulo: TA Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: TA Queiroz.
- Patto, M. H. S. (Eds.). (2009). *A cidadania negada: políticas públicas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pimenta, S. G.; Lima, M. S. L. (2006). *O Estágio na Formação de Professores: Unidade Teoria e Prática?* São Paulo: Cortez.
- Souza, B. P. (Eds.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2002). Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In Oliveira, M. K.; Souza, D. T. R.; Rego, T. C. (Eds.), *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 177-195.
- Souza, M. P. R.; Checchia, A. K. A.; Ramos, C.; Toassa, G.; Silva, S. M. C.; Brasileiro, T. A. (Eds.). (2020). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar*. Curitiba: CRV.
- Souza, M. P. R.; Silva, S. M. C.; Yamamoto, K. (Eds.). (2014). *Atuação do Psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E.; Proença, M.; Rocha, M. (Eds.). (2000). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Teles, L. A. L. (2019). *O estágio em psicologia escolar e educacional em uma perspectiva crítica: contribuições de supervisoras na formação de psicólogas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA.

O presente artigo deriva de Tese de Doutorado, realizada com o apoio financeiro do CNPq.

Recebido em: 02 de novembro de 2020

Aceito em: 29 de outubro de 2021