

WALTER MARIANO DE FARIA SILVA NETO

**SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**
Contribuições da Psicologia Crítica à Formação
e à Prática do Supervisor

**PUC-CAMPINAS
2014**

WALTER MARIANO DE FARIA SILVA NETO

**SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**
Contribuições da Psicologia Crítica à Formação
e à Prática do Supervisor

Tese apresentada ao programa de pós-graduação *stricto sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida — PUC—Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora:

Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

**PUC—CAMPINAS
2014**

Ficha catalográfica
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação – SBI – PUC–Campinas

t370.15
S586s Silva Neto, Walter Mariano de Faria.
Supervisão de estágio em psicologia escolar: contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor / Walter Mariano de Faria Silva Neto. – Campinas: PUC-Campinas, 2014.
181p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.
Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas,
Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui bibliografia.

1. Psicologia escolar. 2. Psicólogos – Formação. 3. Psicologia educacional. 4. Psicologia crítica. I. Guzzo, Raquel Souza Lobo. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências da Vida. Pós-graduação em Psicologia. III. Título.

22. ed. CDD – t370.15

WALTER MARIANO DE FARIA SILVA NETO

**SUPERVISÃO DE ESTÁGIO
EM PSICOLOGIA ESCOLAR**
Contribuições da Psicologia Crítica à Formação
e à Prática do Supervisor


BANCA EXAMINADORA



Presidente Profa. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo



Dr. Feliciano Henriques Veiga



Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo



Dra. Vera Lúcia Trevisan de Souza



Dra. Marcia Hespanhol Bernardo

**PUC-CAMPINAS
2014**

Aos meus pais.

Agradecimentos

*Quero ignorado, e calmo/ Por ignorado, e
próprio/ Por calmo, encher meus dias/ De não
querer mais deles./ Aos que a riqueza toca/ O
ouro irrita a pele./ Aos que a fama bafeja/
Embacia-se a vida./ Aos que a felicidade/ É sol,
virá a noite./ Mas ao que nada 'spera/ Tudo que
vem é grato.*

— RICARDO REIS

Gratidão é uma das minhas virtudes preferidas. E mesmo que pareça ser fácil agradecer, não é tão simples exercê-la!

São tantos os agradecimentos que, seguramente, não caberiam nesta seção. Então, para ser razoável, agradecerei a algumas pessoas mais pontualmente ligadas ao processo de elaboração desta tese, para não correr riscos de esquecimentos ou lapsos.

À minha orientadora, doutora Raquel Souza Lobo Guzzo, exemplo de perseverança e luta.

Ao coorientador da Universidade de Lisboa, doutor Feliciano Henrique Veiga, cuja orientação foi valiosa durante o período em que lá estive fazendo o doutoramento intercalar e pela gentileza em participar do júri de defesa.

Ao Luiz Roberto Paiva de Faria, a Vania Maria de Oliveira Vieira, a Larissy Alves Cotonhoto e a Déborah Rosária Barbosa, cujas contribuições para o anteprojeto me ajudaram a ter acesso ao curso de doutorado.

Às professoras doutoras Vera Lúcia Trevisan de Souza, Márcia Bernardo Hespanhol, Tânia Aiello Vaisberg, cujas disciplinas ministradas me possibilitaram observar nuances importantes do trabalho nos diferentes modos de fazer a crítica.

À doutora Elenita de Rício Tanamachi, que fez uma leitura cuidadosa do material por ocasião do exame de qualificação.

À doutora Silvia Maria Cintra da Silva, colega de lutas no campo da psicologia escolar e exemplo de prática como supervisora de estágios na área, que leu o texto da qualificação e gentilmente pontuou caminhos para sua melhoria.

À doutora Vera Lúcia Trevisan de Souza, cuja arguição foi cuidadosa no exame de qualificação, assim como foi importante sua presença na banca de defesa.

Aos colegas do grupo de pesquisa com os quais compartilhei as alegrias e perdas nesses últimos quatro anos: Antônio Eusébio Filho, Adinete Souza da Costa Mezzalira, Raquel Pondian Tizzei, Ana Paula Gomes Moreira, Cristiane Ramos de Matos Marçal, Laudemir Vechin Alves, Michelle Poli Biason, Daniel Luca Dassan da Silva, Fabiano Galbiatti, Filipe Deboni, Ed Carlos Correa de Faria, Edilson Guarnieri, Etienne Janiake, Maisa Elena Ribeiro, Larissa Rybika, Mariana Ferreira Rodrigues, Fernanda Magagna, Jacqueline Meireles, João Paulo dos Santos Salva, Michel Vinícius Cabral Pedroso, Lucas Araújo Coutinho de Paula, Paola Regina Buoro, Yuri Alexandre Ferrete, Flávia Mendonça Ribeiro, Maísa Elena Ribeiro, Maria Áurea Pereira Silva, Lucian Borges de Oliveira, Leila Estevão da Silva, Annelize Godinho Jacoby, Antonio Richard Carias, Mariana Lemos, Daniel Filippi de Souza, Larissa Soares Baima, Luiz Roberto Paiva de Faria e Cristina Pinho.

A Raquel Pondian Tizzei, com quem pude traçar de perto as alegrias e angústias do tema da formação e as experiências profissionais relevantes para a realização deste trabalho.

A Ana Paula Gomes Moreira, com quem pude trocar não só ideias, mas também ideais sobre a atuação do psicólogo escolar e a relevância da pesquisa e produção, além da amizade construída em bases seguras.

A Claudiane Aparecida Guimarães, pela acolhida essencial e a razão expressa no seguinte conselho: “É provisório!”.

A Déborah Rosária Barbosa, que me deu suporte nos momentos de crise com seu ombro amigo e olhar sobre o texto produzido. Como você bem sabe, é uma das minhas companheiras nesta área e uma das mulheres da minha vida...

Às outras mulheres: Adriana Paschoalick Chaves, Isabela Tannús Grama, Marianny Thyssen Arribas e Roberta Augusta Borges Calixto Paravidini, pelo apoio incondicional!

A todos os leitores atentos do texto em sua etapa de finalização que puderam perceber as nuances e contradições presentes: Cárita Portilho de Lima, Déborah Rosária Barbosa, Eliane Gonçalves Cordeiro, Lucianna Ribeiro de Lima, Luiz Roberto Paiva de Faria, Ronaldo Lima Vieira e Wanderlei Abadio de Oliveira.

Ao pessoal do “4º Direito”, que tornaram mais leves e agradáveis os momentos em que estive em Lisboa: Janaína Alvarenga, Cláudia Paranhos, Elsa Caires, Maria Lúcia da Silva Marques e André Amar.

Às “meninas” da Secretaria: Elaine Cristina Machado de Oliveira, Eliane Pereira da Silva e Maria Amélia Domingues Gonçalves, pela ajuda nos momentos de burocracia necessária.

À doutora Carmem Silvia Rotondano Taverna, pelo carinho demonstrado durante o processo de levantamento de informações para esta tese e pela parceria no projeto de pesquisa envolvendo a história da ABRAPEE.

Ao Marcos Antonio de Toledo, bibliotecário do Centro de Documentação do CRP-06, que, pacientemente, contribuiu para a parte da pesquisa documental nos jornais e demais documentos consultados.

Aos professores doutores que aceitaram fazer parte da banca de defesa: Feliciano Henriques Veiga, Claisy Maria Marinho-Araujo, Vera Lúcia Trevisan de Souza e Marcia Hespanhol Bernardo, cujas contribuições foram valiosas.

Aos meus colegas de trabalho, os supervisores de estágio em psicologia escolar, que compartilharam comigo suas histórias e seus relatos de trabalho, confiando na possibilidade de que, com esta tese, surjam apontamentos importantes para os nossos trabalhos.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos, para o período no Brasil e no período de Doutorado Sanduíche em Portugal (CAPES/PDSE. Processo BEX 0615/13-7).

Lista de siglas e abreviaturas

ABEP – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia
ABEP Minas – Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Minas Gerais
ABRAPEE – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
ABRAPESP – Associação Brasileira de Psicologia do Esporte
ABRAPSO – Associação Brasileira de Psicologia Social
ANPEPP – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE – Comissão de Estágios
CFP – Conselho Federal de Psicologia
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CNS – Conselho Nacional de Saúde
CRP – Conselho Regional de Psicologia
CRP-04 – Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
CRP-06 – Conselho Regional de Psicologia de São Paulo
CRP-MG – Conselho Regional de Psicologia de Minas Gerais
ESEBA – Escola de Educação Básica
EPsiBA – Espacio Psicopedagógico de Buenos Aires
FEPAM – Fundação Educacional de Patos de Minas
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
GT – Grupo de trabalho
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IES – Instituição de Ensino Superior
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPRS – Índice Paulista de Responsabilidade Social
ISPA – International School Psychology Association
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
MHD – Materialismo Histórico Dialético
NASP – National Association of School Psychologists
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROUNI – Programa Universidade para Todos
PUC Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas
RMC – Região Metropolitana de Campinas
SBP – Sociedade Brasileira de Psicologia
SPTM – Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro
UEMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFU – Universidade de Uberlândia
UNB – Universidade de Brasília
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura
UNIP – Universidade Paulista
UNIUBE – Universidade de Uberaba
USAID – US Agency For International Development
USF – Universidade São Francisco

Resumo

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. *Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar: contribuições da Psicologia Crítica à formação e à prática do supervisor*. 2014. 181 fl. Tese (Doutorado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Psicologia.

Este trabalho teve como objetivo investigar a supervisão de Estágio em Psicologia Escolar com base nas contribuições teóricas da psicologia crítica de referencial marxista. A pesquisa foi desenvolvida mediante a interlocução com supervisores da Região Metropolitana de Campinas (SP), tendo como fonte principal o relato que fazem de sua própria prática. Nessa interlocução buscou-se esclarecer estes aspectos: a) o papel dos supervisores de estágio na formação de psicólogos críticos; b) a efetividade das práticas dos profissionais na realidade concreta da região onde se localizam os cursos nos quais os estágios são supervisionados. A fundamentação teórica estruturou-se em três eixos epistêmicos: 1º) impacto do sistema capitalista na construção da psicologia como ciência; 2º) criação dos cursos de psicologia no Brasil desde os primórdios da regulamentação da profissão até a instituição da Lei de Diretrizes Curriculares Nacionais; 3º) a constituição da área específica de psicologia escolar, por meio do processo de formação do psicólogo nos estágios curriculares e o papel das instituições político acadêmicas nesse processo. A metodologia seguiu a pesquisa documental sobre a história da regulamentação da supervisão no Brasil e por entrevistas semiestruturadas com supervisores de estágio de graduação em Psicologia da Região Metropolitana de Campinas. Os dados foram agrupados em três conjuntos: 1) características do supervisor (que enfatiza a importância da trajetória pessoal e profissional como fundamentais para a construção do papel de supervisor); 2) relação com o contexto de trabalho (que diz respeito ao conhecimento da estrutura curricular e à relação com a forma como o supervisor organiza as atividades de campo e supervisão); 3) possibilidades para a formação do psicólogo (que destaca o potencial da área para a compreensão sobre a realidade e a intervenção dentro dela). Os resultados sugerem que o supervisor de estágio da área da psicologia escolar pode contribuir para a formação de psicólogos críticos desde que esteja aliado a outros profissionais de áreas capazes de colaborar para essa formação, tais como a psicologia social, comunitária e do trabalho, além de outros profissionais de outros campos do saber como a educação, a saúde, a assistência social, dentre os principais. Os resultados também apontam o fato de que não é apenas o perfil do supervisor que determina a qualidade da supervisão, uma vez que esta é atravessada por questões igualmente complexas, a exemplo da legislação nacional para a educação, das políticas de expansão dos cursos universitários e das práticas de cursos noturnos; assim como da carga horária de trabalho e das condições concretas de exercício profissional.

Termos de indexação: Psicologia crítica, Formação do psicólogo, Psicologia escolar/educacional, Supervisão de estágio em psicologia.

Abstract

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. (2014). *Supervised internship in school psychology: contributions of critical psychology to the formation and practice of the supervisor*. 2014. 181 pp. Thesis (Doctorate in Psychology) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Campinas.

This work's purpose was to investigate the supervised internship in School Psychology from the theoretical contributions of the Critical Psychology of Marxist perspective. The research was developed through the dialogue with the internship supervisors in School Psychology from the Metropolitan Region of Campinas, having as the main source a report they make from their own practice. In this dialogue, the following aspects were clarified: a) the internship supervisors' role on the formation of the critical psychologists; b) the effectiveness of the professional practices in the concrete reality of the region, where the supervised internship programs are located. The theoretical foundation was framed in three epistemic axis: I) the impact of the capitalist system on the construction of Psychology as a science; II) the creation of Psychology majors in Brazil, from the beginning of the profession regulation, to the institution of the Law of National Curriculum Guidelines; and III) the constitution of the specific area of School Psychology, through the psychologist training process within the curricular internships, and the role of the political-academic institutions in this process. The methodology was based on documentary research of the history of the supervision regulation in Brazil and on interviews with internship supervisors of undergraduate courses in Psychology of the Metropolitan Region of Campinas. The data was gathered in three groups, described as follows: characteristics of the supervisor (which emphasizes the importance of personal and professional trajectory as essential for the development of the supervisor's role); relationship with the work context (which refers to the knowledge of the curriculum structure, and to the way in which the supervisor organizes field activities and supervision); and the possibilities to the psychologist's formation (that highlights the area's potential for understanding and intervening in the reality). The results suggest that the internship supervisor in the School Psychology field has the potential to foster critical psychologists, as long as he is allied with other professionals in areas that can contribute to professional formation such as Social, Community, and Work Psychology, as well as professionals in other related fields such as Education, Health and Social Working. The results also point to the fact that the profile of the supervisor is not the only factor that determines the quality of supervision, since it is crossed by equally complex issues such as, national legislation for education, the policies of expanding courses, the practices of night courses, the issue of workload, and specific conditions for working.

Keywords: Critical psychology, Psychologist formation, Educational/school psychology. Supervised internship in Psychology

Resumen

SILVA NETO, Walter Mariano de Faria. 2014. *Supervisión en Psicología Escolar: la formación y el papel del supervisor en una perspectiva de la Psicología Crítica*. 181p. Tesis (Doctorado em Psicología) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campinas.

Este trabajo tuvo como finalidad investigar las pasantías en psicología escolar, a partir de las contribuciones teóricas de la psicología crítica de orientación marxista. La investigación fue desarrollada a partir de la interlocución con supervisores de pasantías de psicología escolar en la zona metropolitana de Campinas, teniendo como principal fuente el relato que hacen de su propia práctica. En este diálogo, hemos tratado de aclarar los siguientes aspectos: a) el rol de los supervisores en la formación de psicólogos críticos b) la efectividad de las prácticas profesionales en la realidad concreta de la región donde están insertados los cursos que ofrecen estas pasantías. El fundamento teórico se estructura en tres ejes epistemológicos: I- el impacto del sistema capitalista en la construcción de la psicología como ciencia; II-la creación de los cursos de Psicología en Brasil, desde los albores de la reglamentación de la profesión, hasta la institución de la Ley de Directrices Curriculares Nacionales; III- el ordenamiento del área específica de psicología escolar, a través de la formación práctica de los psicólogos por medio de las pasantías y el papel de las instituciones político/académicas en este proceso. La metodología utilizada fue la investigación documental sobre la historia de la supervisión en psicología escolar del Brasil y entrevistas semiestructuradas a los supervisores de la zona metropolitana de Campinas. Los datos fueron agrupados en tres conjuntos, que se describen a continuación: 1) características del supervisor (con énfasis en la importancia de la vida personal y profesional como base para la construcción de la función de supervisor); 2) la relación con el contexto de trabajo (con respecto al conocimiento del plan de estudios y la manera como el supervisor organiza las actividades prácticas y la supervisión); 3) las posibilidades de la formación del psicólogo (que resalta el potencial del área para la comprensión y intervención en la realidad). Los resultados sugieren que el supervisor de pasantes de Psicología Escolar puede contribuir para formar psicólogos críticos, siempre y cuando esté asociado a otros profesionales de áreas que puedan añadir en esta formación (como Psicología Social, de Comunidad, del Trabajo, así como profesionales de áreas relacionadas como Educación, Salud, Asistencia Social). Más aún, que el perfil del supervisor nos es el único factor que determina la calidad de la supervisión, una vez que ella es influenciada por otras cuestiones igualmente complejas, como la legislación, las políticas de expansión de cursos universitarios, la diferencia de calidad de distintos cursos, la jornada de trabajo y otras cuestiones concretas del propio trabajo.

Palabras-clave: Psicología crítica, Formación del psicólogo, Psicología de la educación/escolar, Supervisión en Psicología.

Sumário

Prólogo.	14
Apresentação.	26
1 Caminhos teóricos trilhados.	30
1.1 Impacto do sistema capitalista na constituição da psicologia científica.	30
1.2 Formação em psicologia no Brasil.	36
1.2.1 Regulamentação da profissão de psicólogos.	37
1.2.2 Papel das instituições político-acadêmicas na formação de psicólogos e sua relação com a psicologia escolar.	42
1.3 Psicologia escolar.	50
1.3.1 Formação do psicólogo escolar como expressão do sistema capitalista.	53
1.3.2 Construção da psicologia escolar crítica.	56
1.4 Supervisão na formação em psicologia.	67
1.4.1 Supervisão de estágio como elemento da formação de psicólogos escolares	76
2 Objetivos.	81
3 Método.	82
3.1 Metodologia.	87
3.1.1 Caracterização do contexto da Região Metropolitana de Campinas.	89
3.2 Procedimentos éticos.	92
3.3 Participantes.	93
3.4 O instrumento e a construção dos dados.	94
4 Resultados e discussão.	95
4.1 Regulamentação da supervisão: recuperação histórica.	96
4.2 Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar na Região Metropolitana de Campinas.	105
4.2.1 Características do supervisor.	107
4.2.2 Relação com o contexto do trabalho.	118
4.2.3 Possibilidades de formação.	133
Considerações finais.	147
Referências.	157
Anexo 1 – Carta-convite para os participantes.	178
Anexo 2 – Dimensões analisadas nas entrevistas.	179
Anexo 3 – Termo de consentimento livre e esclarecido.	181

Prólogo

Não importa se a estação do ano muda.../ Se o século vira, se o milênio é outro./ Se a idade aumenta.../ Conserva a vontade de viver,/ Não se chega a parte alguma sem ela.

— FERNANDO PESSOA

Antes de adentrar o tema deste estudo, julgo oportuno contar parte da minha história educacional escolar e acadêmica a fim não só de esclarecer posicionamentos e escolhas em minha vida pessoal e profissional. Penso que isso pode contribuir para que o leitor compreenda todo o delineamento da pesquisa aqui referida e as análises realizadas.

Durante minha infância, sempre apresentei um jeito muito peculiar de lidar com o mundo do conhecimento. Pelo menos nos dois primeiros anos de vida, eu ficava dentro de uma caixa de papelão, que servia de “chiqueirinho”, vendo a tevê, que ficava do lado de fora. Nesse período, não me interessei por falar; e a lentidão no desenvolvimento da fala suscitou a preocupação de meus pais: não entendiam como seu filho mais novo não falava até os 4 anos de idade. O que sei é que a demora na apropriação da língua falada motivou meus pais a não me matricularem na escola — no período denominado hoje de educação infantil; temiam que eu fosse considerado diferente pelas outras crianças.

Lembro-me de que, no início da escolarização formal, em 1979, apresentei muitas dificuldades, desde a forma de segurar o lápis até a escrita do meu nome por extenso — isso numa época em que a letra *w* não ainda não compunha a escrita do português no Brasil. Aos poucos me adaptei à escola — mas com certa dificuldade, sobretudo em

Língua Portuguesa e Matemática; e consegui — no meu ritmo — ser alfabetizado e seguir em frente. Nos anos finais do então primeiro grau (atual ensino fundamental), fui me envolvendo mais com a escola. Não no sentido da aprendizagem, mas do contato com as professoras do turno da tarde, quando eu desenvolvia atividades de monitoria. Passava as tardes na escola, buscando sentidos para aquele espaço; sentidos que — eu sabia — estavam mais ligados ao afeto do que aos conteúdos ministrados, dos quais a maioria me parecia alheia aos meus interesses.

Se antes eu não falava porque não me interessava o contato comunicacional e até relacional como função da linguagem, minha presença na escola anulou essa causa. Hoje entendo que ficar na escola fazia muito mais sentido para mim como forma de me relacionar do que qualquer outra coisa. Em outros termos, a escola talvez tenha me dado uma dimensão do quão importante é a comunicação para as relações sociais, e vice-versa, numa compreensão dialética dessas duas instâncias.

Certa vez, ao indagar um professor de Matemática sobre a utilidade prática das fórmulas, ele professou: “Um dia você entenderá”. Até hoje não sei se entendi; mas certamente, depois desse episódio, passei a pensar que talvez um dia pudesse atribuir um sentido maior à escola. À espera de uma “revelação”, eu cultivava um quase segredo do futuro sobre tais sentidos.

No fim do ensino fundamental, tive que mudar de escola, para fazer o ensino médio. Passei por três estabelecimentos escolares, na tentativa de me adaptar a um tipo de ensino que, a cada bimestre, parecia-me mais sem sentido. Enfim, consegui concluir o nível médio frequentando um curso compacto, supletivo. Apesar das poucas expectativas de aprovação em vestibular, ingressei no curso de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) em 1991, após ser aprovado no segundo

exame vestibular. Foi uma grande alegria. Era o que desejava desde o início da adolescência.

No primeiro período, na disciplina Metodologia de Pesquisa, tive de realizar uma investigação como tarefa e aproveitei para nortear minha questão de estudo neste foco: entender se cursar a pré-escola ou não cursar interferiria na aprendizagem de estudantes de primeira série. Nessa investigação — vide Silva Neto, Costa e Freitas (1995) —, pude ir a campo conversar com alfabetizadoras sobre o tema (isto é, se cursar a pré-escola ou não cursar interferiria na aprendizagem de estudantes de primeira série). Entendi que, embora acreditassem que uma sala de aula deva ser formada por alunos do mesmo nível de aprendizagem, não havia necessidade de que tivessem contato prévio com a língua escrita. As respostas foram insuficientes, pois a pergunta, incipiente, não abrangia o processo educacional amplamente isto é, convergiam para um contexto de responsabilização da criança; o que percebi em anos seguintes da graduação.

Com o passar do tempo, meu interesse pela área da psicologia escolar e pela investigação aumentava; especialmente em atividades como monitoria da disciplina Psicologia Experimental, então ministrada pelo doutor Antônio Ribeiro de Almeida. Com ele, pude perceber a importância da pesquisa na psicologia e da participação em eventos da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP). Paralelamente, eu me interessava pela representação estudantil, a ponto de me tornar representante no Colegiado do Departamento de Psicologia da UFU, então dirigido pela doutora Eulália Henriques Maimone.

No ano de 1992, na reunião da SBP, ocorrida no *campus* da Universidade de São Paulo (USP) em Ribeirão Preto, a professora Eulália me levou a uma reunião da recém-criada Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Estavam presentes as doutoras Geraldina Porto Witter, Solange Muglia Wescheler e

Raquel Souza Lobo Guzzo — orientadora da pesquisa e da escrita que esta tese materializa. Naquele momento, percebi que a área de psicologia escolar seria um caminho viável à busca de respostas às minhas indagações. Ao mesmo tempo, interessava-me a docência universitária.

No ano seguinte, com a entrada dos professores doutor Almir Del Prette e doutora Zilda Aparecida Pereira Del Prette na UFU, iniciei uma monitoria na disciplina de Psicologia Social III, que culminou em minha participação noutro projeto de pesquisa sobre habilidades sociais com adolescentes (Del Prette, Del Prette, Silva Neto, Lima, 1993; Del Prette, Del Prette, Faria Neto, Lima, 1994c). Isso me proporcionou um convite para desenvolver com eles um projeto de iniciação científica pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq),¹ ainda no campo das habilidades sociais, mas entrevistando professores. Nesse momento, comecei o processo de construir um pensamento mais sistematizado pela pesquisa científica. Também crescia em mim o interesse por estudos críticos que apresentassem outra visão de psicologia que não a dominante — positivista e alicerçada no modelo médico-clínico.

Posteriormente, ingressei em outro projeto de iniciação científica. Coordenado pelo doutor Jairo Eduardo Borges-Andrade, da Universidade de Brasília (UnB), em parceria com a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a UFU, teve coorientação do doutor Sinésio Gomide Júnior. O objetivo era validar instrumentos de percepção de procedimentos organizacionais.² Embora eu estivesse usufruindo de outra bolsa de pesquisa de iniciação científica, fui convidado para ministrar uma aula sobre os níveis da evolução da escrita teorizados por Emília Ferreiro em um curso de Magistério de uma escola estadual de Uberlândia (MG). Essa experiência embasou minha contratação

¹ Como resultado da pesquisa de iniciação científica, foram apresentados trabalhos (Del Prette, Del Prette, Faria Neto, 1994a; 1994b; Silva Neto, Del Prette, Del Prette, Ávila, 1996).

² Dessa pesquisa de iniciação científica, foram apresentados trabalhos (Gomide Jr., Lima, Faria Neto, 1996; 1997) e publicado um artigo (Gomide Jr., Silva Neto, Lima, 1999).

posterior como professor dessa unidade escolar em substituição a uma docente que estava de licença.

Assim, dirigi meus estudos para questões da prática do psicólogo no interior da escola, do fazer em sala de aula. Sob influência das professoras doutoras, primeiramente, Maria José Ribeiro, depois Maria Nazaré Cruz, envolvi-me com os estudos construtivistas e fiz então minhas primeiras leituras do pensamento de Vigotski. Ao mesmo tempo, aproximava-me cada vez mais da pesquisa acadêmica (científica) e desenvolvia minha experiência docente, *in loco*, que alimentava alguns questionamentos meus essenciais sobre certas relações do contexto educacional.

Em 1996 — último ano da graduação —, participei de um estágio na Escola de Educação Básica da UFU (ESEBA), onde realizei atividades — “oficinas” — com grupos de estudantes indicados pelos professores. Cada atividade foi coordenada por uma psicóloga e uma pedagoga de um setor cuja equipe inclui, ainda, assistentes sociais. Essa experiência me possibilitou entrar no cotidiano escolar de tal modo, que mesmo como estagiário pude iniciar as reflexões sobre aspectos teórico-práticos envolvidos no que eu aprendera com as professoras citadas acima. Uma vez graduado, isto é, licenciado, e atuante como professor,³ inscrevi-me no um curso de especialização denominado Educação para a Ciência, no qual pude ampliar a visão sobre educação básica e rever conceitos que tinha de outros profissionais da educação; profissionais com os quais convivi: pedagogos, psicólogos e professores de Língua Portuguesa, Física e Química, dentre outros. Enfim, pude perceber que o olhar da psicologia, pelo menos nesse curso, era “de fora”, culpabilizador do trabalho docente. Essa percepção ajudou a constituir em meu perfil profissional a compreensão de que essa questão tem de ser

³ Professor contratado de Minas Gerais para lecionar a disciplina Psicologia da Educação no curso de Magistério na escola estadual referida antes). Convém dizer que fui o único psicólogo a atuar em uma escola estadual da cidade; os demais professores dessa disciplina eram pedagogos, que tinham prioridade sobre os psicólogos na atribuição de aulas

encaradas de forma macroestrutural, e não apenas do ponto de vista individual ou circunstancial.

Como naquele ano de 1996 o Magistério deixou de ser ofertado em Minas Gerais, vi que minha experiência poderia ser ampliada no curso de mestrado, pois minha intenção era a carreira de magistério superior. Em conversa com a professora doutora Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, ela me disse que havia feito o mestrado na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas) e me incentivou a prestar seleção nesta instituição. Quando analisei o material informativo do processo seletivo, vi que nela estavam as professoras fundadoras da ABRAPEE e a professora doutora Maria Cecília Rafael de Góes, que trabalhava com o referencial da psicologia soviética — e foi minha orientadora no primeiro ano do curso.

Entrei no mestrado na PUC Campinas com um projeto que tematizava a formação docente e que se consolidou no campo do trabalho docente em sala de aula, sobretudo o de uma alfabetizadora. No fim do primeiro ano, Maria Cecília saiu da instituição. No ano seguinte, assumi minha orientação a doutora Eliana Martins da Silva Rosado; influenciado por ela, desenvolvi um estudo em uma sala de aula com uma professora alfabetizadora (Silva Neto, 1999) usando como material de análise videograções das aulas (Silva Neto, 1998, 2000a). Este trabalho de acompanhar durante um ano a classe e a alfabetizadora me proporcionou uma leitura, ainda que incipiente, das interações e mediações ocorridas durante aquele período de construção dos dados conforme elementos metodológicos da abordagem histórico-cultural.

Lembro-me de que, na defesa da minha dissertação, a professora Raquel Souza Lobo Guzzo — membro da banca — disse que eu estava sendo muito duro com a professora observada durante o trabalho de campo nas análises que fiz na dissertação. Sua fala me fez refletir sobre o papel do psicólogo e da psicologia na instituição escolar: será um

olhar “de fora”, muitas vezes acusador e pouco acolhedor? Ou o contrário? Será que somos muito duros quando nos defrontamos com o trabalho docente por pouco entendê-lo? Ou será que nosso julgamento é algo oriundo de nossos próprios (des)fazeres no campo teórico e prático da psicologia escolar? Dessas perguntas — que então me fiz além de questionamentos anteriores, já referidos aqui — e da fala de Raquel Souza, derivou aos poucos o objeto de estudo que se configura nesta tese.

Após a defesa, senti necessidade de voltar a trabalhar. Prestei concurso para professor substituto na UFU, onde atuei por dois anos, como docente da área de Psicologia Escolar/da Educação em cursos de licenciatura; também atuei como supervisor de estágios na área. Desenvolvi projetos em organizações não governamentais (ONGs) da cidade (Silva Neto, 2000b; Silva Neto, Silva, Nazareth, 2000), além de ministrar a disciplina Prática de Ensino, na qual desenvolvi projetos de intervenção em escolas municipais. Tal experiência ampliou as possibilidades de eu ingressar como docente em outras Instituições de Ensino Superior (IES) e ampliar minha visão das relações de docência em instituições públicas e privadas.

A experiência docente na UFU constituiu um passo inicial para o estudo aqui apresentado. Tive o interesse de realizar um estágio profissionalizante com os estudantes da graduação em Psicologia em uma instituição escolar. Ao expressar esse desejo para a equipe de trabalho na UFU, disseram-me que professores substitutos não podiam oferecer estágio. Recorri à legislação de estágio, mas esta — para meu espanto — era vaga: não definia — nem previa definição de — quem podia ser o supervisor, das características da função, dentre outras omissões. Eis o ponto que constituiu uma indagação inicial que levou a esta tese.

Também lecionei na Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG, *campus* Ituiutaba), onde ministrei as disciplinas Psicologia Escolar e Problemas de

Aprendizagem e Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar, de 2002 a 2006. Em contato com as escolas públicas da cidade — que tinham psicólogos na rede pública de educação —, percebi que o trabalho da psicologia limitava-se à avaliação e aos encaminhamentos dos estudantes supostamente com problemas de aprendizagem. Era uma prática da qual eu discordava, por acreditar que a psicologia podia fazer mais que culpabilizar os estudantes por um fracasso produzido nas circunstâncias do nosso sistema político social e educacional (Patto, 1990). Esse incômodo alimentou o desejo de contribuir para que a psicologia escolar possa oferecer à educação outras ferramentas.

Ainda fui professor na Fundação Educacional de Patos de Minas (FEPAM), entre 2000 e 2007. Lecionei Psicologia da Educação em licenciaturas (Pedagogia, Letras, História, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química). Essa experiência me colocou em contato com o cotidiano da formação de professores, o que me levou a questionar o potencial da psicologia na educação. No ano de 2005, iniciei a docência na Universidade de Uberaba (UNIUBE), onde desenvolvi estágios na área de Psicologia Escolar (o Estágio em Saúde-educação). Com uma equipe de supervisores, desenvolvi ações em prol dos equipamentos de saúde e educação dos territórios sob responsabilidade da instituição. Dessa experiência, resultou a publicação do trabalho *Estágio supervisionado em saúde/educação do curso de Psicologia da Universidade de Uberaba*, que descreve as primeiras sistematizações de um grupo de supervisores no campo segundo diretrizes do Ministério da Saúde sobre a formação integrada entre estes dois campos (Sivieri-Pereira, Silva Neto, Cordeiro, Silva, Calife, 2009).

Cabe salientar que minha trajetória profissional foi marcada ainda pela participação política e acadêmica de agremiações — Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro/SPTM, Conselho Regional de Minas Gerais/CRP-04, Núcleo do Triângulo

Mineiro da Associação Brasileira de Psicologia Social/ABRAPSO — e Núcleo da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia em Minas Gerais/ABEP Minas. Na SPTM, que organiza encontros acadêmico-científicos, desde 1999 exerci funções — na diretoria, como secretário, vice-presidente e coordenador de eventos; hoje ocupo a função de vice-presidente da SPTM. Também fui consultor *ad hoc* em certos períodos de sua revista *Perspectivas em psicologia*.

No período 2004–7, trabalhei como conselheiro CRP-04 na condição de responsável pelo Escritório Setorial do Triângulo Mineiro. Ao vivenciar essa experiência, percebi a necessidade de compreender as questões políticas envolvidas no exercício profissional, a exemplo da importância de um engajamento propriamente político na construção da profissão de psicólogo. Também presidi a Comissão de Psicólogos da Educação de Minas Gerais, que participou das discussões sobre a inserção do psicólogo escolar na rede pública por ocasião do VIII Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE), ocorrido em São João Del Rey, MG, em de 2007.

Em 2008, tornei-me membro do Núcleo Triângulo Mineiro da ABRAPSO e tomei contato com o livro *Psicologia social: o resgate da Psicologia da Libertação* (Guzzo, Lacerda Jr., 2009), que despertou meu interesse. A obra apresenta ideias de Ignacio Martín-Baró e sua proposição de uma Psicologia da Libertação. Dado meu desejo de um posicionamento mais crítico da psicologia, especialmente no campo educacional, iniciei um grupo de estudos com alunos da UNIUBE para conhecer mais essa obra. O envolvimento com o assunto oportunizou um convite a Raquel Guzzo para proferir uma palestra comemorativa do dia do psicólogo em 2009, em Uberaba. Acabei me interessando mais pelas discussões que essa pesquisadora tem empreendido no meio acadêmico, o que ampliou meu desejo de ingressar no doutorado tendo-a como minha

orientadora e, sobretudo, desenvolver uma investigação com foco numa perspectiva crítica da psicologia escolar.

Assim, formulei um projeto de pesquisa com o intuito de conhecer a fundo a supervisão em Psicologia Escolar. Minhas inquietações iniciais — do anteprojeto de doutorado — incluíam o desamparo que eu mesmo havia sentido ao iniciar-me como supervisor de psicologia escolar e a quase ausência, no campo acadêmico-científico, de trabalhos sobre o assunto; dos trabalhos que lemos, cabe destacar as teses de Gonçalves (2000) e Silva (2002). Também inquietava a inexistência de uma legislação nacional e de referências técnicas para orientar o supervisor em seu fazer. Um reflexo dessa carência está na diversidade de práticas; isto é, práticas marcadas, sobretudo, pelas singularidades de cada profissional. Isso preocupa porque a psicologia escolar é um campo de trabalho em construção.

Em 2009, fui aprovado no processo seletivo do doutorado da PUC Campinas. Atualmente sou pesquisador em formação membro do grupo de pesquisa Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação, apoiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A presente tese é fruto da relação com o projeto-mãe do grupo, intitulado “Fatalismo, Impotência e Modo de Vida: impacto do poder e da opressão presentes em espaços educativos e comunitários” (Guzzo, 2009b), com agências de fomento CAPES e CNPq. Entre abril e junho de 2013, realizei um Doutorado Sanduíche⁴ na Universidade de Lisboa, sob orientação do doutor Feliciano Henriques Veiga. Entrevistei psicólogas de Portugal para tentar conhecer a formação naquele país, sobretudo os estágios supervisionados (Silva Neto, 2013).

⁴ O Doutorado Sanduíche (PDSE) é um programa institucional da CAPES que visa qualificar recursos humanos de alto nível por meio da concessão de cotas de bolsas de Doutorado Sanduíche às Instituições de Ensino Superior brasileiras (IES) que possuam curso de doutorado recomendado e reconhecido com nota igual ou superior a 3. (<http://www.capes.gov.br/bolsas/bolsas-no-externo/doutorado-sanduiche-no-externo-pdse>)

Logo no início do doutorado, optei por me dedicar à pesquisa e à contribuição para o grupo de pesquisa. Noutros termos, afastei-me das atividades de docência. Da ideia do projeto inicial, ficou o desejo de compreender o processo de supervisão de estágio; e esta tese apresenta minha compreensão. As mudanças vieram com a constatação de que, à parte os estudos no coletivo do grupo de pesquisadores e o desejo de pensar na ação do supervisor em psicologia escolar, esse tema tem relação direta com minha trajetória profissional, sobretudo se considerado à luz de alguns trabalhos desenvolvidos nesse período (Guzzo, Silva Neto, Moreira, Mezzalira, 2011; Silva Neto, Guzzo, Moreira, 2011; Silva Neto, Guzzo, Veiga, 2013).

A pesquisa aqui apresentada focou na supervisão de estágio, no contexto de supervisores da Região Metropolitana de Campinas (RMC). O questionamento que guiou o trabalho de campo indaga o envolvimento dos profissionais entrevistados no que se refere à área de psicologia escolar e o campo de estágio; sobretudo, como percebem o potencial crítico da área para renovar a psicologia e consolidar a área nas políticas públicas educacionais. Acredito que esta tese alia interesses advindos não só de minha trajetória pessoal e profissional na academia, mas também de minha inserção em entidades profissionais. Creio ser plausível dizer que a trajetória pessoal, profissional e política que desenvolvi se une ao desejo de realizar a pesquisa aqui referida e com sua temática.

Do ponto de vista pessoal, o interesse pela área de psicologia escolar teve seu início nos primeiros anos da graduação, passando pelas oportunidades profissionais de desenvolvimento de pesquisas, e na minha experiência no papel de supervisor de estágio vivido na última década. A esses aspectos se une o desejo de intervir na realidade educacional, sobretudo para assegurar a relevância da atuação do profissional de psicologia nos contextos educativos em seus mais matizes variados. Mesmo com essa

certeza — teórica e vivida —, sei que os impasses à entrada nesse contexto vão além dos legais ou institucionais.

Outro questionamento de que partiu a pesquisa aqui descrita foi o de pensar se a psicologia escolar tradicional, ainda calcada na visão do estudante portador de transtornos, teria algo a contribuir com o mundo contemporâneo repleto de desafios para as instituições com fins educacionais. Não por acaso afirmo como importante o investimento na melhora das condições de trabalho de formação dos futuros psicólogos escolares, sobretudo por meio da supervisão de estágio. Talvez uma resposta para essa indagação esteja na prática do supervisor em Psicologia Escolar — daí a ideia de entrevistá-los. A experiência de cada um pode contribuir para responder se a formação que vêm oferecendo aos futuros psicólogos escolares tem servido mais à reprodução de uma psicologia escolar tradicional ancorada na ideologia burguesa, ou apresenta inovações alicerçadas na chamada psicologia escolar crítica em prol de mudanças no fazer psicológico e na educação no país.

Apresentação

*A liberdade, que é uma conquista, e não uma
doação, exige permanente busca. Busca
permanente que só existe no ato responsável
de quem a faz. Ninguém tem liberdade para
ser livre: pelo contrário, luta por ela
precisamente porque não a tem. Ninguém
liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho,
as pessoas se libertam em comunhão.*

— PAULO FREIRE

Esta tese parte da seguinte formulação: *a formação do psicólogo conduzida pelo supervisor reproduz a concepção, o papel e a inserção do psicólogo em contextos tradicionais*. Sua discussão teórica está alicerçada em alguns fundamentos gerais da psicologia crítica, que contribui para a construção de um projeto emancipatório para a psicologia na medida em que contribui para a compreensão e contextualização da problemática da supervisão acadêmica para formar o futuro psicólogo. Nessa perspectiva, pretende romper com os processos de psicologização e individualização das questões objetivas e centrais na compreensão de homem e sociedade.

A psicologia crítica, segundo Lacerda Jr. (2010), é calcada na diversidade e na pluralidade. São muitas as tendências e tradições teóricas que a orientam, assim como o são muitos produtos classificados como tal. A psicologia crítica não se refere a uma corrente teórica específica, mas é um referencial que abrange concepções diversas para compreender as questões sociais e humanas, com foco nas relações de poder e no modo de produção social das relações e do capital. Esta tese explora alguns pontos gerais dessa pluralidade da psicologia crítica, tendo como objeto de estudo a supervisão de

estágio em psicologia escolar. Os textos de Parker (2004, 2007a, 2007b), Prilleltensky (2003), Prilleltensky e Nelson (2002), Burton (2013), Dobles (1999) e Martín-Baró (1996) constituíram contribuição fundamental à compreensão da temática estudada.

A tese se estrutura conforme as partes descritas a seguir.

A parte em que são estruturados os eixos teóricos trata do caminho para cumprir o objetivo e a propositura da tese. Ela inclui estes capítulos: “Impacto do sistema capitalista na constituição da psicologia científica”; “Formação em psicologia no Brasil”; “Psicologia escolar e supervisão na formação em psicologia”. Esses capítulos servem para dar corpo ao trabalho de tese, pois neles são desenvolvidos os fundamentos da defesa da tese aqui proposta.

O primeiro capítulo trata da constituição da psicologia como ciência e da relação que estabelece com o modo de produção capitalista, modificando a forma como o homem é concebido. Essa visão ontológica diz respeito a como ele cria condições, por meio de ações como o trabalho, de humanizar-se.⁵ Cabe considerar a importância dessas ações transformadoras para a profissão de psicólogo e o modo como este é formado. Assim se pode perceber o movimento de produção e reprodução da sociedade capitalista na constituição da psicologia como ciência e profissão.

Caminhando para o objeto da tese, o segundo capítulo trata dessa profissão e apresenta um histórico de sua construção no Brasil, passando pela forma como os profissionais se organizaram — por força da lei e por força da ação coletiva organizada. Quanto à psicologia escolar, este estudo traça sua constituição histórica e o caminho percorrido para construir a psicologia escolar crítica, pois se entende nesta tese o

⁵ Para Tonet (2013), ontologia diz respeito a uma teoria geral do ser social. Diz respeito a um constructo teórico e uma tradução ideativa, demandada pela classe trabalhadora. O autor considera o trabalho uma categoria que objetiva uma prévia-ideação, que nasce das necessidades concretas. O homem entendido como um ser que não só transforma a natureza como transforma a si próprio, adquire novos conhecimentos e habilidades, novas formas de relação social, e se distingue das demais esferas do ser (inorgânica e orgânica).

potencial da área para o desenvolvimento da perspectiva crítica na psicologia como um todo. Daí a importância de retomar aspectos históricos de reprodução de práticas do início dos anos de 1970, do rompimento com essa perspectiva tradicional e das primeiras produções nacionais que trataram da temática — primeiramente na educação, depois na psicologia — tendo em vista uma abordagem crítica. Assim, o capítulo “Psicologia escolar e supervisão na formação em psicologia” contextualiza o desenvolvimento da psicologia crítica — expressa em sua diversidade — e problematiza a relação entre teoria e prática — expressa na formação do psicólogo — como manifestação do sistema capitalista e/ou o contrário disso, com a problematização do seu trabalho no campo educativo.

No último capítulo desse percurso, foi feita a análise dos artigos recuperados nas bases de dados ScieLO e PePSIC sobre a temática primordial desta tese visando destacar a produção nacional sobre a supervisão, mais precisamente sobre a psicologia escolar e como a supervisão se estabelece do ponto de vista da legislação. Também se buscou compreender seus impactos para as ações políticas do Sistema Conselhos de Psicologia, em especial no estado de São Paulo.

Em seguida, o texto enuncia os objetivos da pesquisa, a propositura da tese, o percurso metodológico, os resultados e a discussão, numa perspectiva “teórico-prática dos elementos encontrados na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Por último, vêm as considerações finais, as referências e os anexos.

A perspectiva de continuidade expressa nos capítulos da tese conduz a pensamentos que denuncia práticas tradicionais no campo da psicologia escolar e mostra como práticas e saberes, novos e críticos, constroem-se de forma complexa. Nesse sentido, seus objetivos conduzem a respostas potenciais a estas questões norteadoras: como os supervisores de estágio em Psicologia Escolar participantes da pesquisa trabalham em

seus estágios? Qual é seu envolvimento com a área e com o campo de estágio. Como percebem o potencial crítico da área para uma nova psicologia e a consolidação da área nas políticas públicas educacionais?

Caminhos teóricos trilhados

Uns governam o mundo, outros são o mundo.

— BERNARDO SOARES

Pensar no modo como a sociedade está organizada supõe entender como nos estruturamos na condição de grupo social ao longo do tempo. Sabe-se que o modo de produção capitalista derivou de uma revolução que mudou aos poucos o regime feudal e que, com o tempo, tornou-se uma forma de organização social complexa. Assim, convém contar um pouco de sua história e das relações que se estabeleceram com o surgimento do sujeito psicológico em sua concepção do presente.

1.1 Impacto do sistema capitalista na constituição da psicologia científica

Segundo Figueiredo e Santi (2008), na transição do modo de produção feudal para o capitalista, as relações entre os homens passam por uma transformação. Se antes eram mais solidárias, passam a se tornarem mais individualistas devido às mudanças estabelecidas nos próprios modos de produção. Também Tonet (2001) explora esse argumento ao propor que a análise de qualquer fenômeno social deve partir de uma matriz ontológica do ser social — isto é, da economia; e não apenas da problemática das classes sociais. Assim, entender um fenômeno social demandaria buscar sua gênese e sua “identificação histórico-ontológica”; ou seja, desvendar, no curso do processo, “a relação entre as determinações mais essenciais e as formas concretas em que elas se manifestam” (Tonet, 2001, p. 7). Do contrário, a análise corre o risco de ser mecanicista.

Ainda assim, a categoria classe social importa aqui na lógica de sua composição. Mesmo no modo de vida feudal, existia uma estrutura de classes (Ponce, 2005). Porém, é na sociedade capitalista que a estrutura social se constituiu segundo um modelo de exploração nunca visto antes na história da humanidade. Em sua obra *Educação e luta de classes*, Ponce (2001) considera que “o aparecimento das classes sociais teve, provavelmente, uma dupla origem: o escasso rendimento do trabalho humano e a substituição da propriedade comum pela propriedade privada” (p. 22). Afirma, ainda, que o processo de escolarização passou por diversos momentos na história, mas sempre atrelado a uma função de controle dentro das sociedades. Para Marx e Engels (1977),

[...] nenhuma formação social desaparece antes de se desenvolverem todas as forças produtivas que cabem dentro dela e nunca surgem relações de produção novas e superiores antes das condições materiais para a sua existência terem amadurecido no seio da própria sociedade velha. Por isso, a humanidade propõe-se sempre apenas aos objetivos que pode alcançar, pois, bem vistas as coisas, verificamos sempre que estes objetivos só aparecem quando se dão já ou, pelo menos, se estão gerando as condições materiais para a sua realização. (p. 16)

Assim, as condições sociais são capazes de se construir por meio das ações humanas. Ainda segundo esses autores, a sociedade capitalista atual construiu-se em três pilares progressivos: o modo de produção asiático, o feudal e o modo burguês. Este último acentuou a transformação da natureza sob a vontade humana e mudou a forma como os homens se organizavam, conviviam e como passaram a recriar as relações sociais. Para os autores, esses novos modos de produção determinaram as condições de organização da sociedade civil e, logo, de um “determinado tipo de estado político, que não é senão

a expressão oficial da sociedade civil” (Marx, Engels, 1977, p. 19). Em outros termos, essas relações materiais, portanto, constituíram as bases necessárias à compreensão das mudanças nas atividades material e individual.

Para Martins (2006), “a produção da vida engendra todas as formas de relações humanas e assim sendo, a categoria ontológica do trabalho torna-se imprescindível em qualquer estudo que se anuncie na perspectiva da totalidade histórica” (p. 13). Além disso, ainda segundo essa autora,

a organização social capitalista calcada na propriedade privada dos meios de produção tem obstruído esse desenvolvimento (as forças humanas), uma vez que a atividade do indivíduo e seu resultado, tornando-se independentes, acarretam a subordinação do produtor ao produto do seu trabalho. Sob tais condições de alienação, as capacidades dos homens, bem como as possibilidades para seu pleno desenvolvimento, se reprimem e se deformam pois obliteram a efetiva utilização de todas as suas forças criadoras. Assim sendo, a condição para a efetivação do verdadeiro ser humano se coloca na transformação das condições e a instituição que alienam o trabalho e o trabalhador, e este é o mais profundo significado do materialismo histórico. (Martins, 2006, p. 13)

A transposição desses conceitos para o universo da formação do psicólogo em geral e, em particular, da supervisão e atividade do supervisor de estágio no contexto educativo, também implica a formação de um profissional que construa sua prática de maneira emancipatória. Em outros termos, é preciso entender o fenômeno da supervisão como trabalho que engendra a formação de um profissional que atuará num contexto como a escola. A pergunta a ser respondida é se esse profissional está ou não

contribuindo para as possibilidades de pleno desenvolvimento do ser, como diz Martins (2006), ou, ao contrário, se contribui para obstruir esse desenvolvimento.

Para Tanamachi e Meira (2003), ao se apropriarem das ideias de Marx, o homem se relaciona com a natureza e com o próprio homem, por meio do trabalho, com o qual se criam condições para a produção e reprodução da humanidade, o que leva necessariamente a uma questão ética. Para a concepção materialista histórico-dialética, a ética vai além de uma visão de homem e de sociedade. Não se trata de fazer uma crítica à sociedade capitalista, mas de construir uma ordem social,

capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos... compromisso ético-político com a emancipação humana, estando, portanto, a dimensão ontológica — formação do ser dentro de determinadas circunstâncias sociohistóricas, epistemológicas — como se conhece esse processo e a dimensão lógica — lógica inerente a essa peculiaridade e que precisa ser apropriada. (Tanamachi, Meira, 2003, p. 19)

Vive-se uma acentuação do modelo capitalista, expresso pela chamada globalização, que, além de buscar a padronização de elementos do mercado, coloca um plano de controle político que se dá por meio de organismos reguladores e atuantes em nível global. Como exemplo, pode-se citar a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Essas instituições são responsáveis por modelos padronizados no plano educativo, o que afeta intimamente as políticas públicas educacionais, do nível básico e fundamental ao nível superior — conforme aponta Mendes (2007). Para essa

autora, a dimensão socioeconômica presente na sociedade capitalista por meio desses organismos internacionais interfere, incisivamente, nos modelos e nas estratégias ideológicas de implementação de políticas educacionais, o que é de certa forma preocupante. Em outras palavras, esses organismos interferem nas determinações do campo educativo, de modo a construir políticas alicerçadas nos interesses do capital.

No entanto, mesmo com a aparente capacidade de organização da sociedade capitalista, esta se encontra em uma crise que se acentuou nos últimos anos, conforme previra Marx. Nessa linha de raciocínio, Mészáros (2011) admite que, para pôr em xeque a crise estrutural pela qual a sociedade passa, é necessário pensar na mudança estrutural da sociedade e considerar que o aspecto universal dessa crise aponta a necessidade de mudança. Para o autor, o capitalismo passa por uma “fase declinante de desenvolvimento histórico” (Mészáros, 2011, p. 7); e se pode pensar em uma perspectiva de autodestruição.

Esses aspectos macroestruturais apresentam um reflexo direto no modo como os indivíduos constituem suas singularidades; isto é, na forma como o sistema capitalista interfere na constituição subjetiva dos sujeitos. Isso se dá, sobretudo, por influência dos aspectos relacionados com a ideologia e construção da consciência. Conforme aponta Dobles (1999), a ideologia funciona como distorção do conhecimento que serve para a manutenção da ordem social vigente — colocada pela classe dominante. Para ele, trabalhar a ideologia num sentido marxista seria combater a ideologia dominante ou trabalhar contra a hegemonia. Para isso, cita Martín-Baró, com o conceito de “desideologização”, e Paulo Freire, com o conceito de “conscientização”.⁶

⁶ Embora Vieira e Ximenes (2008) esclareçam que o termo *conscientização* não seja de autoria de Paulo Freire, esclarecem também que é com ele que ganhou notoriedade. Para Freire (1980), a conscientização consiste em “tomar posse da realidade [...], é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘desvela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (p. 29).

Como campo científico e profissional, a psicologia foi um mecanismo ideológico de reprodução da ideologia dominante e contribuiu durante muito tempo para a manutenção de uma consciência alienada. Por outro lado, como aponta Martín-Baró (1996), até pela sua constituição contraditória, no melhor dos exemplos da compreensão marxista de história, pode-se afirmar que a psicologia busca formas contraideológicas, numa perspectiva crítica e num movimento de autocrítica que a liberte de suas próprias amarras, como afirma Martín-Baró (1986):

Pero elaborar una psicología de la liberación no es una tarea simplemente teórica, sino primero y fundamentalmente práctica. Por eso, si la Psicología latinoamericana quiere lanzarse por el camino de la liberación tiene que romper con su propia esclavitud. En otras palabras, realizar una Psicología de la liberación exige primero lograr una liberación de la Psicología. (p. 28)

Dada a importância dessa temática para o campo da psicologia, considera-se que esta tem um papel importante nessa transformação, podendo ser um instrumento teórico e prático a ser construído para problematizar a influência do sistema capitalista na constituição da subjetividade. No entanto, é importante destacar que a psicologia está dentro de um quadro de referência teórica importante nas ciências humanas e que seu potencial crítico não é isolado. Portanto, defende-se, não que ela sozinha seja capaz de fazer a mudança apontada nesta tese, mas que pode ser partícipe do processo.

Existem vários caminhos possíveis para pensar nas relações apontadas, mas, para os fins desta tese, será trabalhada mais especificamente a psicologia escolar como área de atuação profissional capaz de problematizar essas questões no curso da

formação do psicólogo. Outros campos desse debate incluem a psicologia comunitária, a psicologia social e outras que trabalhem buscando a emancipação humana e problematizem as consequências do modo de produção capitalista no adoecimento do homem, como na saúde do trabalhador e na psicologia social do trabalho.

Com base nessas considerações, o tópico seguinte buscará abordar a formação em psicologia no Brasil, por meio de um breve histórico da regulamentação da profissão de psicólogo e a influência das instituições políticas e acadêmicas na formação e atuação profissionais.

1.2 Formação em psicologia no Brasil

ELOGIO DA DIALÉTICA

*A injustiça avança hoje a passo firme./ Os
tiranos fazem planos para dez mil anos./ O
poder apregoa: as coisas/ continuarão a ser
como são./ Nenhuma voz além da dos que
mandam./ E em todos os mercados proclama a
exploração./ Isto é apenas o meu começo./
Mas entre os oprimidos muitos há que agora
dizem:/ Aquilo que nós queremos nunca mais
o alcançaremos./ Quem ainda está vivo nunca
diga: nunca./ O que é seguro não é seguro./ As
coisas não continuarão a ser como são./
Depois de falarem os dominantes,/ falarão os
dominados./ Quem pois ousa dizer: nunca?/
De quem depende que a opressão prossiga?
De nós./ De quem depende que ela acabe? De
nós./ O que é esmagado, que se levante!/
O que está perdido, lute!/
O que sabe e o que se chegou, que há aí que o retenha?/
Porque os vencidos de hoje são os vencedores de
amanhã./ E nunca será: ainda hoje.*

— BERTOLT BRECHT

1.2.1 Regulamentação da profissão de psicólogo

Vários estudos apontam a influência das ideias psicológicas na formação do pensamento brasileiro desde o período da colonização (Antunes, 2001; 2003; Barbosa, 2011; Massimi, 1984; 1990; Massimi; Guedes, 2006; Rocha, 2004). No século XIX, essa influência acontece no interior da psicologia, com o avanço de metodologias experimentais de cunho positivista, ganhando terreno em substituição às especulações filosóficas. Foi nas primeiras faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro que apareceram as ideias psicológicas. No interior dos cursos de Medicina e Direito discutiam-se temas ligados aos saberes psicológicos ainda muito alicerçados no ideário dos membros da aristocracia que iam se formar nos centros culturais europeus (Pereira, Pereira Neto, 2003; Yazlle, 1990). Nas duas primeiras décadas do século XX, surgiram as instituições que se dedicam à formação, teorização e atuação baseadas naquelas ideias psicológicas. Segundo Antunes (2001), no ano de 1933, com Waclaw Radecki, foi criado, na Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, Rio de Janeiro, o primeiro Instituto de Psicologia; ali funcionou a Escola Superior de Psicologia, que formava profissionais interessados na área.

Só em 1954 foi elaborado o primeiro anteprojeto de lei para a profissionalização da psicologia e criada a primeira associação de psicólogos (Soares, 2010). A regulamentação da profissão de psicólogo deu-se em 1962, como aponta Cruces (2003), quando “O Governo Federal reconheceu a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais e de restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia” (p. 23). Duas são as legislações que marcam o início da profissão de psicólogos no Brasil: a lei 53.464/64, de 21 de janeiro, e a lei 4.119/62, de 27 de agosto. Nessa lei, estavam previstas as seguintes funções do psicólogo:

utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento; dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares; ensinar cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino; supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia.

Nesse contexto da regulamentação jurídica, nota-se a preocupação com a formação tecnicista, porém é a primeira vez em que a preocupação com os estágios foi regulamentada, seja para estudantes seja para os profissionais. O Instituto de Waclaw Radecki — cabe frisar — criou o primeiro curso, aberto em 19 de março de 1932 (ABEP, 2008), ainda no nível de aperfeiçoamento para profissionais de outras áreas. Esse curso foi extinto após sete meses de funcionamento, dadas a falta de recursos orçamentários e a pressão de grupos médicos e católicos (Centofanti, 1982). Com a regulamentação da profissão de psicólogos nos anos 60, começaram a ser abertas graduações em Psicologia país afora. Sabe-se que não passavam de 30 até 1967 (Soares, 2010).

Ao abordar a questão da profissão do psicólogo no Brasil nos anos iniciais que se sucederam à regulamentação da profissão, Mello (1975) aponta uma vertente de trabalho eminentemente clínica e questiona a formação teórica, por ser muito elitista e orientada por uma concepção liberal de homem. Além disso, as disciplinas oferecidas enfatizavam o psicodiagnóstico, as psicoterapias e as técnicas de exame psicológico, o que se tornou presença comum nos cursos de psicologia nos anos seguintes.

Para Cruces (2003), a profissão de psicólogo nesse período era essencialmente urbana e voltada à atuação clínica, num modelo neoliberal e atrelada aos acordos

MEC/USAID.⁷ Esse paradigma serviu para corroborar um ideal desenvolvimentista que atendia ao modelo de ascensão econômica, dando início à sua explosão desenfreada na abertura de cursos de graduação na década de 70. Nesse contexto, a formação ainda era voltada ao indivíduo e ao tratamento de seus males, numa relação intensa com os ideais do liberalismo. À época, o foco do trabalho com os “pacientes” incidia em clínicas privadas de psicologia, hospitais psiquiátricos e escolas.

Como crescia o número de profissionais se formando, ainda sob o jugo desse modelo pautado na regulamentação, em 1971 a lei 5.766/71 estabeleceu a criação do Sistema Conselhos de Psicologia, que abrange o Conselho Federal e os conselhos regionais de Psicologia, que visam, ainda hoje, à orientação e fiscalização do exercício profissional do psicólogo. Durante as duas décadas seguintes (1980 e 1990), várias sociedades de psicologia foram criadas, para unir os psicólogos numa categoria coesa e identificada pela garantia dos direitos privativos e pela imagem profissional na opinião pública (Soares, 2010). Ainda em 1971, foi organizado, a título de exemplo, o Primeiro Encontro Nacional, proposto pela Academia Brasileira de Psicólogos; em fevereiro, pela direção da Sociedade Mineira de Psicologia, para congregar várias instituições, a saber: as associações Brasileira de Psicólogos e Profissional de Psicólogos de São Paulo, as sociedades de Psicologia de São Paulo e do Distrito Federal, assim como a Mineira de Psicologia. Nesse encontro, foram definidas as atividades relativas à regulamentação da lei 5.766 e a eleição e posse do Conselho Federal de Psicologia (Soares, 2010).

Pereira e Pereira Neto (2003) consideram o ano de 1975 como o marco do que chamam de “período de profissionalização”, quando a profissão passa a ser organizada e reconhecida, com alterações socioeconômicas importantes que, nas palavras dos autores,

⁷ MEC/USAID se refere a acordos produzidos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development (USAID) nos anos 60. Promoveram uma reforma no modelo educacional e objetivavam estabelecer convênios de assistência técnica e cooperação financeira ao modelo educativo nacional, com vistas a contribuir para o desenvolvimento econômico (Arapiraca, 1982).

degradaram a mão de obra do psicólogo, colocando a necessidade da conquista de espaços e a disputa com outros profissionais de outras áreas. O movimento de expansão da profissão ensejou a necessidade de definição profissional da categoria psicólogos, porém, à época, ainda não havia regulamentação da formação em Psicologia.

A questão foi sanada com o estabelecimento do chamado currículo mínimo para os cursos de Psicologia, pelo Conselho Nacional de Educação — parecer 403/62, que passou a vigorar em 1963 (Mello, 1989). O currículo se apresentava por meio de disciplinas de cunho teórico/técnico ainda vigentes, mas com outras roupagem. Nessa resolução é instituída a necessidade de atividade prática sob a forma de estágio supervisionado, como aponta: “Art. 2º b) Para a obtenção do diploma de psicólogo, um período de treinamento prático sob a forma de estágio supervisionado” (ABEP, 2008).

O estabelecimento da legislação que regulamentou a profissão gerou a necessidade de o Conselho Federal de Psicologia autorizar, mesmo que temporariamente, no ano de 1975, a prática profissional dos psicólogos cadastrados, fossem os já graduados ou aqueles reconhecidos pelo referido conselho para o exercício da profissão. A formação em psicologia seguia o currículo mínimo, que vigorou até o ano de 2000, quando, por ocasião das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia, como dispõe a resolução 8/2004, de 7 de maio, institui-se o conceito de *ênfases curriculares*: “conjunto delimitado e articulado de competência e habilidades que configura oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (Brasil, 2004, p. 3).

Dados da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP)⁸ apontam 645 cursos em atividade, conforme a base de dados do EMEC.⁹ Isso representa um aumento expressivo de psicólogos formados, que se concentra no estado de São Paulo, onde há 150 cursos, isto é, onde houve aumento de 20% nos últimos anos (BRASIL, 2013). Foi

⁸ Mais informações, ir ao endereço eletrônico <http://www.abepsi.org.br>.

⁹ Ver o sítio <http://emec.mec.gov.br/>.

a partir de 1990 que houve crescimento na abertura de cursos, motivado pela expansão da rede privada no ensino superior (Silva Neto, Tizzei, Guzzo, 2012; Tizzei, Silva Neto, Guzzo, 2013), consonante ao programa neoliberal do governo federal, ligado à perspectiva da ideologia capitalista.

Nesse contexto, a mudança na formação, conforme as novas diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia, recharacterizou a formação generalista, na qual três campos do conhecimento faziam parte do currículo mínimo, a saber, psicologia educacional, psicologia clínica e psicologia aplicada ao trabalho, de acordo com a lei 4.119/62. Determinava-se que cada curso tivesse, no mínimo, duas ênfases curriculares, presentes em cada projeto pedagógico, conforme as características das regiões onde se localizasse.

Tal determinação tensionou uma questão que se projetou no debate das associações de psicologia: a consequência das ênfases para a formação básica do psicólogo, afetadas pela relação com áreas da psicologia que podem, então, não estar nos cursos de graduação (Buettner, 2000). Ainda que presentes as ênfases na formação — diz essa autora —, é necessário garantir o contato com a diversidade teórico-metodológica e profissional, ou seja, o caráter pluralista e generalista da formação precisa ser privilegiado.

Cruces (2009), por meio de pesquisa dos dados disponibilizados pelos cursos de graduação do Brasil em seus sítios eletrônicos, afirma que na maioria dos cursos de Psicologia enfatiza a área da saúde, com foco nos processos clínicos. Isso corrobora a tendência histórica dessa área no interior da psicologia. Ainda assim, no universo das 60 instituições que disponibilizaram informações *on-line* sobre as ênfases adotadas, 22 delas apresentaram ênfases ligadas aos processos educativos, o que foi entendido pela autora como reconhecimento da importância do campo da psicologia.

Cruces (2010) acrescenta que a efetivação das DCN pode contribuir para o avanço das atuações profissionais; sua proposta prevê uma formação “abrangente, pluralista e

calcada em bases teóricas e epistemológicas que sustentem práticas profissionais comprometidas com a realidade sociocultural” (Cruces, 2009, p. 158), mas que são afetadas, por exemplo, pela falta de investimento em pesquisa nas IES, o que dificulta a “busca de soluções criativas, eficazes e isoladas de preconceitos ao enfrentar problemas relativos ao fracasso escolar, por exemplo” — diz essa autora (Cruces, 2009, p. 159). Ela defende que na formação considerada generalista é importante que os estudantes desenvolvam competências e habilidades relativas aos “conhecimentos sobre as políticas públicas vigentes, na área educacional, dos direitos humanos e dos relativos à proteção e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos” (Cruces, 2009, p. 157).

Denota-se que a história da psicologia no Brasil é atravessada por questões políticas, sociais e estruturais que determinam a maneira como a sociedade dela se apropriou e como a profissão se estabeleceu. Um ponto importante a destacar é que em pouco mais de 50 anos a categoria profissional psicólogo estabeleceu-se e buscou se organizar por meio de associações de classe, além do Sistema Conselhos de Psicologia.

1.2.2 Papel das instituições político-acadêmicas na formação de psicólogos e sua relação com a psicologia escolar

Na trajetória da construção da psicologia como profissão no Brasil, pode-se observar o esforço da categoria profissional em se organizar técnica e politicamente. Esse esforço manifesta-se, em especial, na criação de associações e entidades, na busca do estabelecimento de bases para consolidar a ciência psicológica — vide a Sociedade Brasileira de Psicologia (criada como Sociedade Brasileira de Psicologia de Ribeirão Preto, em 1970) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Psicologia (ANPEPP), que organiza esse nível de formação; a estruturação da classe profissional

por meio do Sistema Conselhos e pelas entidades que representam interesses de áreas ou de campos mais ligados aos interesses deste estudo, a saber, a ABEP e a ABRAPEE.¹⁰

Entender a inserção do psicólogo na rede pública é importante para compreender o papel das instituições político-acadêmicas na construção de espaços de atuação desse profissional.¹¹ Convém frisar que a atuação profissional já se faz presente em alguns campos, mas na educação ainda se encontra em desenvolvimento.

Para tratar dos programas de pós-graduação, foi fundada a ANPEPP, em 1988, que nasceu com objetivo de congregar pesquisadores dos programas de pós-graduação em psicologia e áreas afins. A entidade funciona por meio de grupos de trabalho, mais especificamente o que interessa a este trabalho: o Grupo de Trabalho em Psicologia Escolar. Criado em 1996, reúne pesquisadores de programas do país todos e é responsável pela produção de pesquisas e trabalhos que objetivam subsidiar a formação e o exercício profissional, contando com pesquisadores de diversas instituições. Marinho-Araújo (2010) sumariza as contribuições dos pesquisadores do GT:

entre estudos sobre formação e atuação de psicólogos, formação de professores, identidade profissional, formação do educador social, constituição do sujeito, processos de desenvolvimento e aprendizagem, acompanhamento às queixas escolares, inclusão escolar e social, educação especial, etnopsicologia, relação família-escola, avaliação educacional, intervenção institucional, intervenção preventiva comunitária, intervenção acerca de direitos e proteção de crianças e jovens, desenhos curriculares, gestão escolar, políticas públicas, sistemas de

¹⁰ Além dessas entidades, o Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) agrega entidades de âmbito nacional: científicas, profissionais, sindicais e estudantis. Para mais informações, ver <http://www.fenpb.org/oquee.aspx>

¹¹ Embora se reconheça que a formulação da legislação sobre estágios acadêmicos seja de competência do MEC e do CNE, este trabalho se deterá no papel das entidades de Psicologia na articulação entre o que a legislação aponta, a produção do conhecimento e a discussão sobre suas políticas internas e alguns de seus desdobramentos.

ensino e, enfim, desafiantes temas que configuram o compromisso da Psicologia Escolar com as atuais demandas socioeducativas. (p. 25).

Para a psicologia escolar mais propriamente, interessa a ABRAPEE, fundada em 1990 para “congregar os estudiosos e profissionais da área, visando o reconhecimento legal da necessidade do psicólogo escolar nas instituições de ensino, bem como estimular e divulgar pesquisas nas áreas de psicologia escolar e educacional”.¹² Nesses 24 anos, organizou a área, além de eventos nacionais que reúnem estudantes, pesquisadores e profissionais da psicologia e afins. No ano de 2000, criou a revista *Psicologia Escolar e Educacional*, que publica artigos sobre o assunto.

Com foco no ensino de psicologia, surgiu ABEP, em 2000. Foi criada, pelo Conselho Federal de Psicologia, como forma de intervir diretamente na formação, pois por lei esta não é a tarefa de uma autarquia. Em 13 anos, interveio na formulação das políticas que culminaram nas DCN, conforme dispõe a resolução 8/04, de 7 de maio, revogada pela resolução 5/11, de 15 de março. Em 2010, criou a revista *Psicologia, Ensino e Formação*.

Para compreender bem o momento atual da inserção do psicólogo escolar na rede pública de ensino em nível nacional, parte-se da ideia de que é necessária a discussão teórica e conceitual sobre o seu papel nesse contexto, assim como um engajamento político na sua contratação. Ainda há um longo caminho, não só acadêmico — os saberes dos campos da educação e da psicologia escolar; mas também político — para mudar tal quadro. Salientam-se os esforços da ABRAPEE, que, com o Conselho Federal de Psicologia, realiza ações crescentes para aprovar um projeto de lei que habilite legalmente o psicólogo a atuar nas secretarias de educação. Como exemplo dessa ação

¹² Ver em <http://www.abrapee.psc.br>

política,¹³ no VIII Congresso Nacional da ABRAPEE, realizado em 2007, em São João Del Rey (MG), a questão da inserção do psicólogo no quadro de profissionais das escolas brasileiras foi trabalhada em um fórum específico sobre legislação. Nesse momento, discutiu-se o substitutivo do Senado Federal ao projeto de lei 3.688/2000, que “Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia em secretarias de educação e de assistência social nas escolas públicas de educação básica”.¹⁴

Ainda nessa direção, é importante destacar que 2008 foi escolhido pelo Sistema Conselhos de Psicologia como ano temático da educação para acirrar essa luta pela presença maior do psicólogo nas discussões políticas, visando a sua atuação na educação e tendo como referencial primordial as teorias críticas. Durante o ano, foram organizados eventos por todo o Brasil nos quais se discutiram quatro eixos temáticos sobre as relações da psicologia com a educação.¹⁵ Mais especificamente, com relação ao eixo 3 — psicologia em instituições escolares e educacionais —, Guzzo (2008) diz que fazer desenvolver cada vez mais o trabalho educacional na escola requer pensar noutra lógica que não a da sociedade capitalista; assim como exige que essa ação vá além dos índices numéricos, os quais pouco ou nada dizem da vida concreta das pessoas e das instituições envolvidas.

Feitas essas considerações, impõe-se a necessidade de explicitar o recorte que tornou viável o argumento da pesquisa subjacente a esta tese: a possibilidade de, com base no referencial teórico da psicologia crítica, analisar algumas formas de ação do psicólogo escolar em formação educacional específica — a psicologia —, sobretudo naquela via

¹³ Para Guzzo (2005), “a ação do psicólogo é política, na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho” (p. 23).

¹⁴ O projeto prevê a inserção de profissionais da psicologia e do serviço social na rede pública de educação básica. Mais informações sobre o andamento do projeto em:

<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20050>

¹⁵ Eixo 1: psicologia, políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva (Delou, 2008); eixo 2: políticas educacionais: legislação formação profissional e participação democrática (Souza, Rocha, 2008); psicologia em instituições escolares e educacionais (Guzzo, 2008) e eixo 4: psicologia no ensino médio (Soligo, Azzi, 2008).

supervisão de estágio. Convém contextualizar o surgimento dessa visão. No campo político, nas últimas três décadas, a psicologia brasileira partiu para o estudo e a construção de outros fundamentos epistêmico-filosóficos e metodológicos para a pesquisa, formação e prática do psicólogo. Não por acaso a escrita desta tese embasa em três levantamentos bibliográficos no campo da psicologia escolar/educacional: 1) temáticas dos dois primeiros congressos da ABRAPEE, tendo-se em vista que neles se constata uma pauta sobre a questão da identidade profissional do psicólogo escolar/educacional e a busca de perspectivas de atuação; 2) produções do GT da ANPEPP; 3) livros sobre psicologia escolar crítica como alternativa aos modelos tradicionais presentes na literatura.

Quanto à produção dos anais da ABRAPEE (que já realizou 11 congressos nacionais), observa-se que a temática dos dois primeiros encontros foi a identidade do profissional — o I CONPE, de 1991, com anais publicados em 1992, teve este tema: “O psicólogo escolar: identidade e perspectivas”; de 1994 — simultâneo ao XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar (ISPA) —, o II CONPE teve este tema: “O desafio da psicologia escolar: o futuro da criança na escola, família e sociedade”. Nesses congressos foi estruturada a organização dos psicólogos escolares, conforme o modelo da ISPA, e foram iniciadas as discussões — ainda relevantes — sobre a inserção do psicólogo na educação básica.

O levantamento da produção acadêmica abrangeu publicações originadas dos simpósios de Pesquisa e Intercâmbio Científico da ANPEPP que apresentam a preocupação em contribuir para a discussão com base nos relatos dos pesquisadores participantes sobre questões teórico-práticas ligadas à formação inicial e continuada, à pesquisa e à prática do psicólogo escolar, numa variedade de áreas e eixos temáticos.

O primeiro livro do grupo de trabalho — *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* —, organizado por Wechsler (1996), tem como finalidade iniciar o processo de construção de uma literatura básica desse campo no Brasil, sobretudo para graduandos. O livro aborda os três eixos presentes no título, os quais deram nome ao Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar no V Simpósio de Intercâmbio Científico da ANPEPP, em 1994. O grupo deu origem a publicação de uma sequência de livros — comentados brevemente a seguir —, organizados a cada dois anos pelos participantes do GT nos encontros subsequentes.

O livro organizado por Guzzo (1999a) apresenta estudos sobre o impacto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e suas possíveis relações com a psicologia escolar segundo um novo paradigma para a atuação do psicólogo escolar, apontado pela autora (Guzzo, 1999b). Ela defende a necessidade de o psicólogo atuante se preparar para entender o sistema educacional nas suas dimensões social e política, de avaliar seu atendimento no sistema educativo e as implicações das análises para a produção do conhecimento.

O livro organizado por Del Prette (2001) explora os desdobramentos da discussão do tema “A pesquisa e a pós-graduação em Psicologia no Brasil na virada do século: até onde chegamos, para onde vamos?”, abordados no VIII Simpósio da ANPEPP. Segundo a organizadora, o objetivo foi “gerar encaminhamentos coletivos de pesquisa e proposições para uma prática mais comprometida com a educação do homem do novo milênio e com a produção do conhecimento que deve norteá-la” (Del Prette, 2001, p. 10). O livro contém três partes. A primeira se refere à pesquisa na interface entre psicologia e educação; a segunda, à discussão da superação dos objetivos e das práticas tradicionais da escola; a terceira, à discussão que vai além do estudante padrão, isto é, que enfocou os estudantes excluídos.

No livro organizado por Almeida (2003), são trabalhadas a formação inicial dos psicólogos, a formação continuada e o exercício profissional; também o desafio da prática, por meio da análise do exercício profissional, e o compromisso ético-político do psicólogo escolar.

O livro organizado por Martínez (2005) aborda o compromisso social dos psicólogos que trabalham no campo da educação. Buscou-se discutir formas de compreender a realidade à luz do compromisso social do psicólogo; apontar elementos que norteiam a formação pessoal dos psicólogos para atuar nos contextos educativos e problematizar o compromisso social com a pós-graduação. O trabalho está organizado em quatro partes: formas de atuação do psicólogo escolar; atuação em tempo de inclusão escolar; atuação nos contextos de abrigo e trabalho com terceira idade; enfim, a formação.

Campos (2007) organizou um livro onde são abordados aspectos da realidade da formação do psicólogo escolar no Brasil — sobretudo, os desafios à formação e atuação profissional comprometidas com a parcela maior da sociedade e a articulação entre pesquisa, formação e atuação. Na primeira parte, os textos trabalham os desafios e as alternativas à formação do psicólogo escolar; assim como o diálogo entre atuação e formação em psicologia escolar e a educação inclusiva.

O livro organizado por Marinho-Araújo (2009) trata da importância do objetivo político do GT da ANPEPP, além dos objetivos de pesquisa, formação e prática. Discutem-se os desafios e as perspectivas da psicologia escolar pós- Diretrizes Curriculares Nacionais, inclusive o estágio; os fundamentos epistemológicos, filosóficos, teóricos, conceituais e metodológicos nas quais se sustentam as práticas e intervenções dos psicólogos escolares, a relação entre formação, pesquisa e intervenção do psicólogo escolar e de sua prática com a inclusão escolar num sentido mais amplo. Para isso, o livro se divide em três partes: os cenários de formação; o panorama atual

das concepções e práticas em psicologia escolar e a pesquisa e intervenção em psicologia escolar — ampliação dos contextos, das perspectivas e dos compromissos.

A obra que Guzzo e Marinho-Araújo (2011) organizaram aponta o desafio da presença formal do psicólogo no sistema educacional, a ser enfrentado pela organização dos profissionais e com a contribuição dos pesquisadores. No livro são trabalhadas as barreiras políticas à atuação profissional, ligadas a uma realidade desafiadora e contraditória e ao desenvolvimento de crianças e adolescentes.

O livro organizado por Guzzo (no prelo) explicita a necessidade de suprir as demandas feitas aos psicólogos da saúde e assistência social, considerando que, em muitos casos, são feitas pelas escolas. O livro se divide em três partes: uma das relações entre a escola e a psicologia, outra das possibilidades teóricas e de formação para novos profissionais do campo e a terceira dos desafios, enfrentamentos e indicadores para a psicologia escolar — seu trabalho com crianças e adolescentes em processo de mudança —, mais precisamente o mundo e a escola.

O terceiro levantamento — obras que apontam discussões sobre a prática do psicólogo escolar/educacional — é representado por publicações que seguem uma perspectiva crítica (Caro, Guzzo, 2004; Machado, Souza, 1997; Meira, Antunes, 2003a, 2003b; Meira, Facci, 2007; Patto, 1981, 1984, 1990, 2000; Silva, 2005; Souza, 2005; Tanamachi, Proença, Rocha, 2000).

Esses levantamentos permitiram constatar um avanço na área — em dimensões como a formação dos psicólogos — como reflexo das políticas de inserção do profissional na rede. Nas duas últimas décadas, isso configurou uma bandeira política, expressa no GT e na ABRAPEE, sobretudo. O tópico seguinte aborda a psicologia escolar como especificidade na formação em Psicologia, com referência ao seu papel de construção da psicologia crítica. Tal movimento surgiu no Brasil no fim dos anos 80 e se

fortaleceu, sobretudo, na década de 90, dentro da chamada psicologia escolar crítica. É importante salientar o papel da psicologia escolar como expressão do sistema capitalista partindo das seguintes questões: o que deve ser feito acerca do papel do psicólogo em contextos educacionais e por que via os psicólogos foram chamados para ocupar os cargos nas escolas?

1.3 Psicologia escolar

DE QUE SERVE A BONDADDE

1

*De que serve a bondade/ Quando os bondosos
são logo abatidos, ou são abatidos/ Àqueles
para quem foram bondosos?/ De que serve a
liberdade/ Quando os livres têm que viver
entre os não-livres?/ De que serve a razão/
Quando só a sem-razão arranja a comida de
que cada um precisa?/*

2

*Em vez de serdes só bondosos, esforçai-vos/
Por criar uma situação que torne possível a
bondade, e melhor;/ A faça supérflua!/
Em vez de serdes só livres, esforçai-vos/
Por criar uma situação que a todos liberte/
E também o amor da liberdade/
Faça supérfluo!/
Em vez de serdes só razoáveis, esforçai-vos/
Por criar uma situação que faça da sem-razão dos
indivíduos/ Um mau negócio!*

— BERTOLD BRECHT

Da interface psicologia–educação emergiu uma prática profissional que, por vezes, supriu as demandas individuais e estigmatizantes de alunos e do contexto escolar (Oliveira, Marinho-Araújo, 2009). Tal perspectiva é assinalada pela tensão entre os objetos de intervenção de um campo e outro, bem como pela delimitação de conceitos

da prática do psicólogo que deve priorizar a aprendizagem discente porque supõe dimensões múltiplas e interativas (Barbosa, Souza, 2012; Veiga, Magalhães, 2013). Nasce dessa concepção a necessidade de desconstruir um paradigma tecnicista do saber-fazer psicológico na escola, que ainda fomenta discussões na comunidade científica.

Tanamachi (2000) assinala que a psicologia focada ora em abordagens objetivistas, ora nas subjetivistas contribuiu durante muito tempo para um fazer psicológico tecnicista. Mas é possível pensar em um modelo diferente de formação que abranja a possibilidade dialética de ação desse profissional. Nesse sentido, a pesquisa aqui relatada se propôs a tratar da formação do psicólogo para atuar no campo da educação com o foco nas supervisões de estágio como parte desse processo. Pensar na prática da supervisão em psicologia escolar insere um debate que considera suas perspectivas históricas, sociais, políticas, econômicas e educacionais (Dias, Leite, 1992).

Convém considerar estes pontos: contexto social; formação docente; modos de conceber os processos de desenvolvimento dos estudantes — muitas vezes presos a concepções de teorias europeias dos séculos XIX e XX; processos de aprendizagem ligados a uma tendência de influência estadunidense — pragmatista e guiada por referenciais chamados de interacionistas. Dado o caráter multifacetado desses assuntos — cabe dizer —, muitas vezes o futuro psicólogo lida com problemas da profissão sem ir além do campo da denúncia, isto é, sem criar possibilidades de mudar a realidade.

Pensar assim pode ajudar a perceber que o foco da formação — logo, da atuação — dos profissionais da educação e da psicologia estão alicerçados no que Patto (1990) denomina de causas extraescolares do fracasso escolar; causas ligadas à culpabilização do estudante e de sua família. Para a autora, esses profissionais muitas vezes não percebem que também estão presentes no fenômeno as causas intraescolares, ligadas a

políticas públicas e ao funcionamento escolar — dados os seus determinantes históricos, que afetam a qualidade do ensino.

Temas como número excessivo de estudantes em sala, salários baixos, precariedade das condições materiais do espaço físico da escola, ausência de recursos de manutenção do espaço, dentre outros (Patto, 1990), são fundamentais para realizar uma análise mais ampla do fenômeno do fracasso escolar. Machado e Souza (1997) apontam que a culpabilização da criança, que “supostamente não aprende”, aparece também nos encaminhamentos feitos pelos professores aos psicólogos, os quais muitas vezes desenvolvem seu trabalho de atenção à queixa escolar sobre um enfoque clínico.

Ao abordar a ruptura com essa visão predominante na psicologia numa discussão mais recente, Guzzo (2007) afirma a necessidade de uma psicologia capaz de romper com a reprodução de ideias do paradigma dominante, que se encontra apartado da realidade — logo, da compreensão do que seja a “essência humana”. Possibilitar essa compreensão exige romper com os limites impostos pela ordem social vigente. Do mesmo modo, essa mudança no trabalho do psicólogo será possível se houver mudanças na sua formação; pois nesta há caminhos viáveis, como a participação dos campos da psicologia e educação na formulação de políticas que intervenham nas concepções de homem e escola.

Eis por que considerar a necessidade de entender o papel da supervisão nos cursos de formação de psicólogos capazes de atuar no campo educativo. No Brasil, a atuação do psicólogo na educação se mostra mais complexa, pois aqui a presença do psicólogo escolar não está garantida no sistema público de ensino — ao menos não como está a de profissionais atuantes em áreas como a saúde e a assistência social. Convém desenvolver argumento.

1.3.1 Formação do psicólogo escolar como expressão do sistema capitalista

Em seu início, de acordo com Leite (1992), a psicologia escolar se ligava ao laboratório de Psicometria de Galton, onde se aplicavam testes de inteligência e personalidade para identificar os indivíduos mais capazes à vida escolar. Para Barbosa (2011), essa necessidade pragmática de avaliação por meio de testes imprimiu uma marca na psicologia, e “estas primeiras contribuições colaboraram para que a Psicologia adquirisse status de ciência ‘independente’ e para aplicabilidade dessa [ciência] a diferentes campos de inserção, inclusive a educação” (p. 154).

Do ponto de vista da regulamentação da atividade, parte dessa história se ambienta no período da regulamentação no Brasil, que segundo Yazlle (1990), embora aparentasse conter avanço técnico, trazia o conservadorismo e reprodutivismo sociais, “originando práticas individualizantes e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos remediativos como solução dos chamados problemas escolares” (p. 44). Essa perspectiva aparece também nas teorias da carência cultural e nos planos de educação compensatória, oferecidos aos “alunos-problema”, considerados por Patto (1984) como desviantes do padrão imposto pela chamada cultura de classe média. Para contextualizar esse questão, cabe fazer uma retomada histórica breve de como esse campo se desenvolveu no Brasil, sobretudo no estado de São Paulo.

Em 1938, segundo Yazlle (1990), foi criado, em SP, o primeiro serviço de inspeção médico escolar do país, inspirado no grupo de estudos de psicologia aplicada, formado por médicos, engenheiros e educadores, desde 1926, no Instituto de Hygiene, de São Paulo. Nessa prática, os estudantes considerados “problema” e seus familiares eram encaminhados para atendimento especializado numa perspectiva médica. Mas, como a

população esperava quase três meses para ser atendida, isso gerava insatisfação, e em muitos casos as crianças eram retiradas da escola.

Yazlle (1990) afirma que, no ano de 1968, já existiam psicólogos contratados nesse serviço e que, em 1976, eles propuseram oficialmente programas “na linha de prevenção primária e de promoção de saúde mental na escola” (p. 48). Vinte psicólogas tinham de atender 4 mil estudantes da rede estadual de São Paulo.¹⁶ Em 1977, as ações da equipe passaram a se concentrar nos atendimentos dos problemas das crianças das primeiras séries do primeiro grau, coincidentemente das camadas populares, que apresentavam problemas de “fracasso” escolar e evasão. O aumento da demanda fez os profissionais do serviço solicitarem às instituições formadoras de psicólogos estagiários.

Porém, como a atuação era ainda pautada no modelo clínico individual, em 1984, o departamento de assistência ao escolar foi transferido da Secretaria de Educação para a de Saúde. Convém salientar que, em paralelo, o país atravessava o período ditatorial, que influenciou diretamente o modo como a psicologia era ensinada nos cursos de graduação, dentro de um modelo hegemônico baseado em teorias de desenvolvimento do hemisfério norte.

No caso da psicologia escolar, Mello (1975) aponta que esse campo não constituiu legitimidade para a atuação do profissional, ao contrário dos psicólogos clínicos e industriais, pois a visão acerca da escola era muito mais teórica do que prática. Isso foi agravado pela ausência desses profissionais na escola, o que, segundo a autora, também colaborou para a manutenção da formação em psicologia clínica. Ela lembra que o texto da lei 4.119/62¹⁷ previa orientação educacional como parte das funções do psicólogo.

Ainda para Mello (1975), essa situação acabou criando um padrão de atendimento inadequado às questões educacionais, pois os estudantes considerados problema eram

¹⁶ Para dados sobre o serviço de psicologia escolar na cidade de São Paulo, ver Taverna (2003).

¹⁷ http://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1962_4119.pdf.

encaminhados para consultórios particulares; supostamente, incorporar o psicólogo à rede pública de educação seria oneroso ao estado. Além disso, destaca-se que a maior parte dos cursos de graduação em Psicologia do estado oferecia formação mais clínica, pois era mais conveniente. Isso gerou uma atrofia de outros campos de atuação, a exemplo da psicologia organizacional e do trabalho, a psicologia educacional e escolar (Mello, 1975).

Para Souza (2010a), a psicologia escolar teve influência desse modelo de atuação profissional, pois o trabalho do psicólogo escolar viria a ser “fortemente marcado por uma prática psicodiagnóstica, com forte influência psicométrica, psicoterapêutica e reeducativa” (p. 14) e numa visão de escola adaptacionista que acabava por focar as causas no desenvolvimento infantil, nas relações familiares e na origem de classe social, conforme aponta ainda Patto (1990).

Também Almeida e Guzzo (1992) reiteram a importância de romper com as questões individuais e pensar no desenvolvimento psicológico e na perspectiva de saúde mental no trabalho dos psicólogos na escola. Para isso, também se discute o papel preventivo da atuação desse profissional, como um agente do desenvolvimento (Guzzo, Mezzalira, 2011).¹⁸

Na perspectiva crítica de Prilleltensky e Nelson (2002), o primeiro questionamento a ser feito acerca do papel do psicólogo em contextos educacionais é: por qual via os psicólogos foram chamados a ocupar os cargos nas escolas? Para eles, o modo como são feitos os diagnósticos na escola contribui para alimentar as relações de dominação do sistema capitalista e, com isso, para a prática tradicional da psicologia. Romper com essa realidade implica elaborar práticas e intervenções alternativas potencialmente transformadoras e fortalecedoras, ao invés de mantenedoras das estratégias de controle

¹⁸ Dentro do grupo de pesquisa liderado por Raquel Guzzo, são desenvolvidos trabalhos nessa área no projeto *Do risco à proteção*, que tem um programa de intervenção denominado “Vôo da águia”. Para mais detalhes, consultar Moreira (2010) e Costa (2010).

social. Deve-se considerar, também, que no contexto escolar o psicólogo tem de apoiar suas práticas em perspectivas distintas e perceber a complexidade do processo ensino–aprendizagem e no sistema educacional (Veiga, Magalhães, 2013). É necessário identificar os micro e macrofatores presentes no contexto para se planejarem e desenvolverem planos de ação para promover a prevenção de futuros problemas, os quais podem ser desenvolvidos pelo psicólogo com a comunidade onde está situada a instituição onde ele trabalha, na formulação de parcerias com outras áreas de atuação. Essa relação escola–comunidade está presente no texto de Almeida e Guzzo (1992) que, desde a década de 1990, apontam a necessidade de aproximação da escola com a comunidade. Mais que isso, compõe a construção do movimento da crítica no interior da psicologia escolar, enfocada a seguir como questionamento à estrutura até então estabelecida.

1.3.2 Construção da psicologia escolar crítica

O questionamento do papel social da escola e da escolarização mostra-se crescente se visto num enfoque histórico da realidade educacional brasileira; sobretudo, a busca por mais democratização da escola pública, mais intensa a partir de meados dos anos 60. Segundo Patto (2000, 2005), o modo de produção capitalista impactou as políticas educacionais, com ênfase na exclusão social; ao mesmo tempo propagou a ideia de que as oportunidades educacionais são equânimes. Mesmo que desde então a oferta de vagas no ensino formal tenha se democratizado, o aumento de vagas trouxe piora expressiva das condições de trabalho dos profissionais da educação e de seu reconhecimento perante a sociedade. Esse processo recebeu atenção especial de pesquisadores do campo da educação, os quais indicaram a importância de elementos contraditórios que

apontassem mudanças essenciais no modo como a educação se desenvolveu e, conseqüentemente, na formulação de políticas educacionais (Freire, 1987, 2000; Frigotto, 1995; Saviani, 1980). Esses autores foram identificados como partidários do movimento crítico que passou a questionar a educação tradicional e teve repercussão no campo da psicologia, em especial na escolar.

Pode-se afirmar que, até fins da década de 70, a psicologia escolar era marcada por uma história de reprodução de práticas e saberes oriundos de estudos estrangeiros de cunho tradicional e dotados de uma visão de sujeito individual, racional, natural e descontextualizado — isto é, desvinculado de sua realidade social (Yazle, 1990; Cruces, 2003). Era delegada ao psicólogo a tarefa de, por meio de métodos e técnicas, medir, classificar e adaptar o sujeito a padrões normatizados por critérios considerados científicos, que muitas vezes mascaravam os componentes ideológicos presentes na visão tradicional da ciência psicológica (Patto, 1984). Em outras palavras, essa psicologia escolar pode ser vinculada às concepções tradicionais que consideravam o indivíduo (a chamada “criança-problema”) a origem das dificuldades no campo educativo com um ponto de vista individualizante.

O movimento de *crítica* no interior da psicologia escolar trouxe à tona a importância de ver o problema do “não aprender na escola” como proveniente de questões macroestruturais, como a falta de investimento educacional, formação docente deficitária e políticas educacionais excludentes. Para as concepções individualizantes ou tradicionais, não eram relevantes pontos da história de vida do sujeito, a exemplo do sentido dado por ele a suas condições objetivas de existência e ao reflexo destas na construção de suas relações sociais. Essa ideia de sujeito individual, apartado do seu contexto, acabou por realçar a concepção cindida entre sujeito e sociedade.

Esse tema é abordado por Faria e Guzzo (2006) na discussão sobre as dicotomias entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade, como aponta também Tanamachi (2007), que apresenta uma nova maneira de conceber o assunto. Ancorados na base epistêmico-filosófica do materialismo histórico dialético (MHD) da teoria marxista, esses autores buscam explicações para os fenômenos guiados por um ponto de vista não individualizante nem excludente, com um olhar diferenciado para essas questões. Essa nova forma de compreensão dos fenômenos no interior da psicologia escolar inaugurou o que se tem comumente denominado de concepção crítica, que é a fundamentação teórica deste estudo.

Os questionamentos que a concepção crítica aponta indicam a necessidade de uma reflexão sobre a formação do psicólogo, ainda voltada para uma visão liberal de homem, ainda em sintonia com a ideologia capitalista e ainda num viés médico-clínico baseado numa atuação individual. Outro aspecto é a crítica à ênfase em uma posição tecnicista, corporativista, elitista e distante da realidade socioeconômica brasileira (Buettner, 1990). Para Cruces (2003), a concepção tradicional está presente na base da formação dos cursos de Psicologia, pois se refere a como ocorreu a aliança entre os saberes médicos e psicológicos.

O entendimento dessas questões pode ser beneficiar de uma retomada histórica da formação em Psicologia no Brasil desde suas origens. Essa trajetória — apontam Antunes (2001, 2003) e Massimi (1990) — denota um compromisso histórico com a perspectiva tradicional, o que veio a ser questionado no fim dos anos 70, culminando na formulação posterior do pensamento crítico. A mudança para uma psicologia escolar crítica tem início no fim da década 60, quando se começa a questionar as teorias comportamentalistas presentes sobretudo nessa década, dentro das pedagogias mais tradicionais que enfatizavam o professor como centro da educação — como controlador

de estímulos frente ao estudante passivo no processo. Também passam a ser criticadas as teorias relacionadas com a epistemologia genética ou teoria piagetiana, que, por meio do construtivismo, foi divulgada nos anos 80 e 90 e propiciou mudanças. Esse modo de pensar coloca o estudante no centro da educação, cabendo ao professor a tarefa de organizar a interação desse sujeito ativo com os objetos de conhecimento; mas não sem reducionismos das ideias de Piaget para a educação.

A partir da crítica a esses dois modelos teóricos, percebe-se uma influência marcante da perspectiva histórico-cultural nesse processo de mudança, pois esse pensamento destaca a importância das mediações na aprendizagem, cujo professor e cujo aluno são sujeitos. A perspectiva crítica no interior da psicologia escolar teve seu início marcado, dentre outras referências, especialmente pela tese de doutorado de Maria Helena Souza Patto, defendida no fim dos anos 70 e publicada em 1984 como *Psicologia e ideologia*. Inspirada nas obras de Deleuze — *La psicología, mito científico*, de 1972; de Sastre — *La psicología, red ideológica*, de 1974; e de José de Souza Martins (*apud* Patto, 1981; 1984), ela apresenta ideias sobre a *psicologia escolar crítica* quando denuncia a colaboração da ciência psicológica na manutenção da ideologia capitalista, voltada às necessidades de uma sociedade calcada no modelo liberal.

Em outra obra — *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* (Patto, 1990) —, a autora discute o processo de exclusão dos estudantes nas séries iniciais da educação formal, sobretudo aqueles que pertencem ao que se denomina “classes subalternas”. Nesse trabalho, são consideradas as dimensões intra e extraescolares do fracasso escolar, mais precisamente as causadoras desse fracasso. Para a autora, as condições macro e microestruturais da educação e da escola é que devem ser consideradas na produção do fracasso escolar, e não a culpabilização da criança, ou aspectos internos dos aprendizes.

Em resumo, pode-se afirmar que a psicologia escolar crítica fundamenta as bases teórico-práticas para a construção de uma psicologia que supere visões tradicionais construídas na história dos conhecimentos psicológicos. De certa forma, estas ainda contribuem para a manutenção do *status quo* capitalista numa visão marxista de interpretação da realidade. Assim, com base nessas formulações, podemos dizer que, nas últimas quatro décadas, a psicologia brasileira partiu para o estudo e a construção de outros fundamentos epistêmicos, filosóficos e metodológicos para a pesquisa, a formação e a prática do psicólogo (Guzzo, 2007; Lane, Codo, 1984; Machado, Souza 1997; Patto, 1984, 1990); e o estudo descrito nesta tese se insere nesse novo referencial teórico, prático e metodológico, em seu objetivo de discutir aspectos do interior da formação do futuro psicólogo para atuar em contextos educativos diversos. Neste estudo, concebe-se que o papel social da escola é trabalhar com os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade; considera-se o espaço escolar como fundamental para a transformação da sociedade atual. Por isso, é essencial pensar nos modos de reformular o fazer do psicólogo no contexto educacional e na forma como os conhecimentos psicológicos são concretizados na realidade. Acredita-se que esse fazer possa contribuir para manter o *status quo* capitalista ou, por outro lado, para construir propostas efetivas de prevenção e de mudanças sociais na compreensão do humano como ser inserido em sua condição social e histórica (Guzzo, 2008, 2009a).

Existem várias abordagens de psicologias críticas, segundo Burton (2013), originárias das diferenças entre as realidades em que os autores se encontram. Por exemplo, as características políticas, sociais e econômicas presentes nos países da América do Norte ensejam leituras bem diferentes dos que estão vivendo a realidade latino-americana ou mesmo a europeia. Nos países do hemisfério norte, por exemplo, os autores da psicologia crítica apontam que o conhecimento produzido pelas áreas

experimentais desconsiderou os contextos específicos das populações estudadas por meio das chamadas leis do comportamento humano. E uma das maiores críticas alveja o abuso da psicologia hegemônica nos processos de medicalização.¹⁹

Do ponto de vista internacional, esse movimento de crítica também pode ser encontrado no fim da década de 60, conforme apontado pelos fundamentos expressos na obra *Kritische psychologie*, de Klaus Holzcamp, professor da Universidade Livre de Berlim. Com base em discussões com o movimento estudantil e no MDH, ele buscava realizar pesquisas em psicologia que pudessem ser direcionadas às “massas da população”, opondo-se à chamada psicologia burguesa (Dorsch, Häcker, Stapf, 2001). Para Held (2006), a psicologia crítica rejeita a psicologia hegemônica baseada no uso da estatística e reconhece a relação entre indivíduo e contexto social como objeto da pesquisa em psicologia; se antes esta fundamentada, sobretudo, na neuropsicologia e na ciência da computação, hoje ela fundamenta seus pressupostos na teoria marxista.

Autores como Prilleltensky e Nelson (2002) e Parker (2007) afirmam que a psicologia não segue ideias vindas da produção de seu conhecimento; antes, presta-se ao serviço de manter o poder instituído. Para eles, ela tem sido uma parte do capitalismo e “cada vez mais importante da ideologia, das ideias dominantes que respaldam a exploração e sabotam as lutas contra a opressão” (Prilleltensky, Nelson, 2002, p. 2).

Com essa linha de argumentação, iniciou-se o trabalho apresentado nesta tese de doutorado; e que partiu ainda da preocupação com esse quadro da realidade quanto a romper com as dicotomias entre indivíduo e sociedade e indivíduo e escola em busca de

¹⁹ No Brasil, a medicalização está sendo discutida por entidades como o CRP-06. Em 2010, foi criado o Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. Em seu lançamento, foi divulgado um manifesto onde a medicalização é assim definida: “o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Problemas de diferentes ordens são apresentados como ‘doenças’, ‘transtornos’, ‘distúrbios’ que escamoteiam as grandes questões políticas, sociais, culturais, afetivas que afligem a vida das pessoas. Questões coletivas são tomadas como individuais; problemas sociais e políticos são tornados biológicos. Nesse processo, que gera sofrimento psíquico, a pessoa e sua família são responsabilizadas pelos problemas, enquanto governos, autoridades e profissionais são eximidos de suas responsabilidades”. Cf. (http://medicalizacao.com.br/?page_id=12)

uma compreensão dos fenômenos educacionais na perspectiva crítica em psicologia. Foi marcante a percepção de que na maioria dos cursos de graduação predominava a visão da psicologia como área clínica — “tratamento” de doenças emocionais — e uma resistência ao modo de pensar nessa ciência e profissão de uma forma diferente e crítica.

Uma maneira possível de perceber as manifestações disso — seja na psicologia escolar tradicional ou na crítica — é a análise da formação, especificamente da supervisão de estágio. Aquelas supervisões consideradas na pesquisa descrita nesta tese permitiram notar a dificuldade de inserção do trabalho da psicologia no campo das políticas públicas. Mesmo no trabalho com escolas públicas era possível notar uma visão estereotipada dos membros da comunidade escolar acerca do trabalho do psicólogo, isto é, permeada pela ideia de atuação clínica.

Convém destacar que o estágio ainda é campo privilegiado em relação às possibilidades de atuação do psicólogo escolar. Isso porque a relação universidade–escola, muitas vezes, torna possível realizar atividades que talvez não possam ser feitas no cotidiano; afinal esse profissional não se encontra presente na rede pública. Dificuldades no manejo da supervisão — resistências institucionais ao trabalho e até o perfil dos estagiários, muitas vezes formados dentro de uma visão hegemônica de Psicologia — também contribuem para a redefinição contínua dos propósitos dessa atividade formativa.

Guzzo, Mezzalira e Moreira (2012), ao analisarem os resultados do Ano da Educação, consideram a urgência da realização de estágios em psicologia escolar no campo das políticas públicas em educação. Para Cruces (2010), os psicólogos escolares devem conhecer essas políticas, “principalmente as que se referem aos direitos das crianças e dos adolescentes, às oportunidades de trabalho e renda dirigidas às minorias carentes e em situação de risco e às educacionais” (p. 161). Esse conhecimento

permitirá ao psicólogo modificá-las ou utilizá-las como instrumento e ferramenta na defesa de uma escola inclusiva e de qualidade.

O presente trabalho se pautou nessa concepção em seu propósito de contribuir para a construção de um posicionamento não só acadêmico, mas também político no que se refere à formação dos futuros psicólogos. Espera-se que tal contribuição possa colaborar para a elaboração de uma nova psicologia voltada à mudança social, e não só à reprodução de conceitos e fazeres ideológicos que corroboram o *status quo* capitalista. A psicologia escolar crítica em geral apresenta-se como possibilidade de anular dicotomias — natural/social, interno/externo, psíquico/orgânico e outras — apoiada em uma visão dialética do fenômeno psicológico.

Neste trabalho, uma questão-chave da perspectiva crítica é que o método de análise se fundamenta no pensamento marxista, embora haja diversidade de enfoques teórico-metodológicos considerados críticos.²⁰ Acredita-se, portanto, que vale estender a perspectiva tradicional à construção de uma visão crítica em psicologia, que se ampara em autores como Prilleltensky e Nelson (2002), que se fundam na ideia de desconstruir o imperialismo estadunidense, marcado pelo abuso do poder e pela opressão, sobretudo em forma de resistência à ideologia presente na ciência psicológica. Para eles, é importante buscar trabalhar na perspectiva de uma maior justiça social, pois as práticas que reiteram a injustiça funcionam como barreira para o bem-estar psicológico; e os pontos de partida para a discussão seriam os mecanismos de poder, o bem-estar e a libertação. Segundo eles, são necessárias a teoria, a pesquisa e a ação para pensar nos efeitos da resistência e da emancipação contra o que chamam de conformismo.

Para isso, é importante conhecer a realidade na qual vivem homens e mulheres, em que é produzida sua condição humana pela superação de teorias que propagam e

²⁰ Para mais esclarecimentos acerca da questão, Parker (2011) publicou uma coletânea de artigos considerados como precursores do pensamento crítico dadas as suas contribuições para a psicologia.

reiteram a visão — tão difundida na sociedade capitalista — de um indivíduo cada vez mais psicologizado, dependente dos saberes médico-psiquiátrico e psicológico (Parker, 2007a). Com isso, muitas vezes não se leva em conta seu desenvolvimento no contexto em que vive, dentro das condições objetivas, e se pasteurizam modelos de homem e sociedade por meio das teorias psicológicas.

No entanto, a psicologia não é uma ciência e uma prática profissionais apartadas das demais áreas do conhecimento e da intervenção na realidade. Talvez por isso Marvakis (2011) afirme a necessidade da relação entre psicologia e Ciências Sociais, que fornecem elementos para compreender a manutenção da ciência hegemônica nos “países desenvolvidos”. Nestes, por meio das ciências biopolíticas, governa-se a população e mantém-se o status da ciência. Esse argumento é reiterado por Mello e Patto (2012), os quais consideram o acumpliciamento da psicologia com as estruturas de poder que mantêm o *status quo*. Portanto, para Marvakis, as ciências sociais, dentre as quais a psicologia, estão na encruzilhada entre o papel que assumem ante a construção do conhecimento e o que o autor chama de luta pelo controle da sociedade e seus recursos.

O termo crítico é utilizado aqui porque é nessa perspectiva que se pode construir uma oposição ao saber construído pela ciência dominante. Assim, é mais que uma alternativa, é um modo de interpretar e interferir na população ao buscar a mudança nos aparatos de poder, numa proposição sobre a crítica às práticas individuais que reiteram a função política de colocar os sujeitos apartados das decisões coletivas. As contribuições de Martín-Baró ajudam a entender esse novo modo de pensar.

Esse autor ajudou a fundamentar a psicologia social da libertação — derivada do conceito de conscientização de Paulo Freire (1980). Para ele, conscientização é o processo capaz de fazer as pessoas mudarem suas relações com o ambiente e com o outro (Martín-Baró, 1996). Assim, na visão crítica, a conscientização é o processo que

ajuda o homem e a mulher a se libertarem das amarras da ideologia, num processo antinaturalização da ordem social, imposta a certos setores da população (Guzzo, 2003, 2009a). Ainda segundo Martín-Baró (1986), a psicologia na América Latina pode contribuir para a libertação dos povos pobres por meio da ciência como *práxis* e com base na forma como a história desses povos se constrói. A crise da psicologia social — diz ele — aponta um entendimento ampliado da psicologia em seu conjunto e abrange estes domínios: aspectos teóricos e aplicados, a questão individual e social, os contextos clínicos e educacionais, expressos nas obras de Jacobo Varela (com sua tecnologia social), Enrique Pichon-Rivière (com a psicanálise de grupo) e, sobretudo, Paulo Freire (com sua alfabetização conscientizadora).

Com efeito, para Martín-Baró, as contribuições de Paulo Freire abarcam uma interface entre a educação e a psicologia, a filosofia e a sociologia. Diz ele:

El concepto ya consagrado de concientización articula la dimensión psicológica de la conciencia personal con su dimensión social y política, y pone de manifiesto la dialéctica histórica entre el saber y el hacer, el crecimiento individual y la organización comunitaria, la liberación personal y la transformación social. Pero, sobre todo, la concientización constituye una respuesta histórica a la carencia de palabra personal y social, de los pueblos latinoamericanos, no sólo imposibilitados para leer y escribir el alfabeto, sino sobre todo para leerse a sí mismos y para escribir su propia historia. Lamentablemente tan significativo como el aporte de Freire resulta la poca importancia que se concede al estudio crítico de su obra, sobre todo si se compara con el esfuerzo y tiempo dedicados en nuestros programas a aportes tan

triviales como algunas de las llamadas “teorías del aprendizaje” o a algunos modelos cognoscitivos, hoy tan en boga. (Martín-Baró, 1996, p. 23)

Ainda de acordo com o autor, a insuficiência das contribuições teóricas latino-americanas deve-se a nossa história de dependência colonial e a uma relativa juventude como produtora de teorias, em se tratando de produção intelectual independente. Ainda estamos ligados às produções dominantes, expressas em eixos que esse autor chama de mimetismo científico — a forma como nos relacionamos com as ciências naturais e com o poder oriundo dessas áreas na tentativa de obter reconhecimento nas ciências, sobretudo dos norte-americanos; e de carência de uma epistemologia adequada — expressa em cinco pressupostos não discutidos com frequência: positivismo (crença de que a concepção de que o conhecimento deve limitar-se aos dados empiricamente verificáveis), individualismo (considera o sujeito como uma entidade com sentido em si mesmo e não dentro das relações interpessoais), hedonismo (impede o sujeito de, por exemplo, demonstrar solidariedade), visão homeostática (encara as mudanças como conflito e crises que levam os indivíduos a transtornos pessoais, e não a processos de tomada de consciência, por exemplo) e — o mais grave — o ahistoricismo (acaba tratando a “natureza humana” como universal, porque desconsidera as realidades e a historicidade — essa visão está presente nas adaptações de testes de inteligência e personalidade, por exemplo).

No tocante à psicologia, é importante considerar sua produção teórica — em geral vinculada aos ideais da sociedade capitalista (Guzzo, 2009a) — e a prática do psicólogo — ainda voltada ao modelo médico-clínico, o que leva a pensar nas relações possíveis com a formação desse profissional. Estudar o que ocorre no processo de supervisão do futuro psicólogo escolar objetiva discutir o quão alienante — ou conscientizador — está

sendo tal processo e o quanto pode contribuir para compreender a atividade do psicólogo em contextos educativos diversos.

1.4 Supervisão na formação em psicologia

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. [...] Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; [...] Isto é verdade se se refere às forças da natureza [...] isto também é assim nas forças sociais [...]. A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer.

Paulo Freire

Esse tópico objetiva conceituar a supervisão como processo essencial na formação profissional do psicólogo, traçando os momentos históricos em que sua regulamentação é tema do Sistema Conselhos de Psicologia. Inicialmente, foi realizada uma busca na literatura científica sobre a temática da supervisão nas bases de dados da Scientific Electronic Library Online (ScieLO), nos Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e nas bases Sage e ERIC, compreendendo as duas últimas décadas. Os descritores usados na busca foram: supervisão, supervisão de estágio, estágio supervisionado, supervisão escolar, supervisão em psicologia, supervisão em psicologia escolar, estágio de psicologia e estágio profissional. Nas bases internacionais, os descritores foram training e supervision.

Tal busca mostrou uma grande variedade no uso dos termos mais gerais, e o termo supervisão, quando relacionado com a formação acadêmica, é usado em duas áreas principais. A primeira, vinculada à educação, envolve a supervisão pedagógica, que analisa a prática de supervisores na rede de ensino e a formação de professores de bioquímica, educação física, física, história, língua estrangeira, língua materna, psicologia e química. A segunda é relativa à formação de profissionais da saúde nos campos da enfermagem, farmácia, fisioterapia, fonoaudiologia, medicina e odontologia. Também se verificou a presença de artigos sobre supervisão em psicanálise, mas não foram aproveitados para análise porque não se relacionam com a supervisão acadêmica da psicologia, e sim com características específicas desse tipo de atuação profissional. Sobre a supervisão de estágios acadêmicos em psicologia, os artigos encontrados referem-se a quatro como, como se lê a seguir.

- Regulamentação da atividade de supervisão (Costa, Holanda, 1996; Dias, 1998; Dimenstein, Macedo, 2012). Discutem-se aspectos da regulamentação da atividade de supervisão, desde meados da década de 1990 — quando era vislumbrada no Sistema Conselhos de Psicologia, elaborou critérios para contratar os psicólogos supervisores.
- Psicologia clínica. Os artigos discutem a atuação dentro dos serviços-escola; a maioria se situa em campos tradicionais — *psicanálise* (D'Agord, 2005; Darriba, 2011; Maraschin, D'Agord, Santos, Sordi, 2006; Melo, 2011; Pinheiro, Darriba, 2010; Rodrigues, 2009; Scorsolini-Comin, Nedel, Santos, 2011); *abordagem fenomenológico-existencial* (Boris, 2008); *terapia cognitivo-comportamental* (Barletta, Delabrida, Fonsêca, 2011); *abordagem centrada na pessoa e psicodrama* (Tavora, 2002); além da avaliação dos estagiários de clínica em diferentes modalidades teóricas (Oliveira-Monteiro, Nunes, 2008). É

interessante notar que nesse conjunto aparecem artigos sobre a perspectiva de atendimentos clínicos além do contexto tradicional, por exemplo, o artigo “Psicologia clínica no Núcleo de Atenção à Saúde da Família”, que problematiza os processos clínicos, a relação dos estudantes com a equipe de saúde e os supervisores da universidade (direto) e do campo de estágio (interno) (Santeiro, 2012).

- Relação da psicologia com áreas que vão além da clínica. Artigos relativos a *psicologia social e direitos humanos* (Schwede, Barbosa, Schruher Junior, 2008); *psicologia jurídica* — os autores relatam um trabalho realizado com as conselheiras de um Conselho Tutelar (Sequeira, Monti, Braconnot, 2010); *psicologia hospitalar* — em que a autora analisa a própria experiência, assim como Guedes (2006); *psicologia comunitária* — os textos analisam a inserção dos estagiários no programa de Saúde da Família e a interação com o campo da psicologia clínica — atendimentos em psicoterapia breve e psicologia escolar, atendimentos às queixas escolares (Gama, Koda, 2008) — e nas Unidades de Saúde da Família (Amaral, Gonçalves, Serpa, 2012); o trabalho dos estagiários com um grupo de agentes comunitárias no programa de Saúde da Família (Koda, Silva, Machado, Naldos, 2012); *psicologia social* — em creches, numa atuação em conjunto com profissionais de outros campos: enfermagem, odontologia, medicina e assistência social (Diehl, Maraschin, Tittoni, 2006); *psicodinâmica do trabalho* — em um conselho tutelar (Castro, Toledo, Andery, 2010); *psicologia e política* — relatos do acompanhamento de estagiários nas reuniões de uma equipe de saúde mental no Conselho Municipal de Saúde (Reis, Guareschi, 2010) e um relato de um trabalho realizado com estagiários de psicologia, direito e serviço social, com foco no atendimento interdisciplinar em

orientação jurídica e psicossocial (Sigler, Gomes, Fedrigo, Ribeiro, Coladello, 2011), no Serviço Único de Saúde (SUS) com equipes multidisciplinares (Mendes, Fonseca, Brasil, Dalbello-Araújo, 2012); *psicologia em saúde coletiva no SUS* (Couto, Schimith, Dalbello-Araújo, 2013).

- Psicologia escolar. Nesse conjunto, os artigos serão mais detidamente comentados por se tratar de pesquisas e/ou relatos de experiências que se relacionam com a temática desta tese.

Verificou-se que a ênfase presente nos estudos que abordam a formação em psicologia, em psicologia escolar ou a questão dos estágios recai sobre aspectos gerais da formação em detrimento da problematização do papel do estágio e do supervisor, como propõe esta tese. Barbosa e Marinho-Araújo (2010), construindo um panorama histórico da psicologia escolar no Brasil, resumem traços da formação nesse campo e as perspectivas que influenciaram seu desenvolvimento, como o foco nos estudantes com “dificuldades de aprendizagem” e a influência norte-americana e francesa. Constatam o surgimento de concepções de intervenção e processos em psicologia escolar, mas afirmam um longo caminho rumo ao avanço das reflexões para responder criticamente às demandas do contexto escolar.

Sobre a formação em psicologia escolar e suas potencialidades de atuação, Martínez (2010) sintetizou aspectos teóricos das possibilidades de intervenção do psicólogo na escola, também destacando uma trajetória de mudanças nas concepções de atuação, uma vez que as próprias demandas dos atores que compõem os cenários da educação têm exigido mais sensibilidade dos profissionais. A autora amplia o olhar nesse aspecto, a atuação, na medida em que as formas possíveis de atuar têm preterido a tônica psicoeducativa para abordar as questões psicossociais.

R. T. Brasil (2012) reflete sobre a formação de psicólogos. Recupera elementos fundamentais do movimento da crítica na psicologia escolar brasileira e aponta os desafios postos à formação e ao desenvolvimento de ações alicerçadas no pensamento crítico. Nota-se que a pauta da formação e a necessidade de continuar pensando em suas questões é essencial, principalmente para o surgimento de outras intervenções balizadas na crítica e no pensamento que rompe com a ideologia médico-clínico de atenção às demandas escolares.

No que se refere à exploração científica do estágio na formação, verificaram-se produções que apresentam e/ou relatam as experiências de estagiários e as questões suscitadas nesse tipo de prática (Delvan, Ramos, Dias, 2002; Emílio, Mataresi, Horvat, Figueiredo, 2012; Ulup, Barbosa, 2012). O enfoque dado em geral é o papel do estágio na formação, com suas perspectivas teóricas e as estratégias utilizadas no âmbito daquela usadas na sua prática (Delvan, Ramos, Dias, 2002). Ao mesmo tempo, a inserção do estagiário nos cenários de prática, especificamente na escola, é percebida como um marco no amadurecimento do psicólogo em formação, uma vez que este contribui para a construção das propostas de atuação e problematiza o fazer profissional (Ulup, Barbosa, 2012).

Em publicação recente acerca da experiência de um grupo de estágio em psicologia escolar, Emílio, Mataresi, Horvat e Figueiredo (2012) enfocaram a experiência da supervisora das atividades. São apresentadas experiências dos estagiários as quais incitam respostas da supervisão numa lógica de que o supervisor deve estar atento aos sentimentos e às angústias derivadas das práticas no estágio para nomeá-los e identificá-los. As observações dos supervisores podem contribuir para a reflexão sobre a prática, mas sem que se possa reeditá-la. Assim, o estudante pode se perceber instrumentalizado para agir segundo uma concepção crítica; ao supervisor caberá fazer a leitura daqueles

aspectos dentro da supervisão, pois esta se revela em uma experiência de condução do estudante à superação das aparências.

Esse tipo de abordagem, focalizada nos relatos de experiências em estágios, é comuns nos eventos da área ou da educação. Cosmo (2011), numa reflexão teórica sobre o tema, apresentou aspectos da complexidade das práticas psicológicas no contexto escolar e seus objetivos vinculados à promoção da saúde da comunidade escolar. Didaticamente, a autora sumariza as fases necessárias à estruturação e execução de estágios com esse fim, quais sejam: 1) qualificação; 2) escolha do cenário da prática; 3) desenvolvimento de pesquisa institucional; 4) elaboração da proposta da intervenção; 5) encerramento e avaliação do estágio. Outro objetivo do estágio em psicologia escolar deve ser a formação profissional para a atuação crítico-reflexiva, na convergência com as ideias correntes.

Em outro trabalho, Angst e Silva (2009) relatam a experiência em um serviço de consultoria escolar caracterizado como processo colaborativo entre profissionais, professores, diretores e estudantes. O intuito foi identificar demandas e selecionar estratégias úteis à resolução coletiva de problemas. Uma autora foi estagiária, outra foi supervisora. Concluíram que a experiência traz crescimento ao estagiário e a construção de perspectivas ao exercício profissional, no que se refere não só à psicologia escolar, mas também aos outros campos de atuação da psicologia. O texto tateia aspectos da atuação do supervisor de estágio, que deve, a fim de contribuir para as práticas desenvolvidas pelo estagiário, auxiliar e instrumentalizar o estudante na problematização de questões e na busca de respostas cabíveis à realidade que se lhe impõe, já vislumbrando sua prática profissional.

No primeiro grupo, aparecem artigos sobre características do estágio. Por exemplo, no trabalho de Macarini, Martins e Vieira (2009), são descritas atividades de estagiárias na instituição com foco nas tarefas realizadas na relação creche–famílias. As autoras problematizam o estágio como forma de a psicologia estar presente na instituição. Leal, Facci, Albuquerque, Tuleski e Barroco (2005) fazem a análise dos relatórios de estágio em escolas com ênfase na descrição das atividades desenvolvidas: oficinas, cursos de extensão, eventos de extensão, atividades de orientação às escolas — temas pertinentes à psicologia e à educação — e um programa de atendimento a crianças com dificuldades escolares (com a orientação de pais e professores).

Lima (2009) descreve a importância de estabelecer relações teórico-práticas nas parcerias com escolas de educação infantil. O autor critica a visão clínica acerca dos estudantes, muitas vezes vistos como “estragados” e necessitando se adequarem à escola. Por fim, Ulup e Barbosa (2012) consideram a importância da relação teoria–prática nas ações na escola, sobretudo na ênfase do diálogo entre psicologia e educação. Abordam a importância de discutir tanto a visão de homem no estágio e nas práticas escolares quanto a visão tradicional de emissão de laudos e diagnósticos pelos psicólogos em instituições educacionais.

Além desses grupos mencionados, outro artigo merece destaque: o de Asbahr, Martins e Mazzolini (2011). As autoras visitaram escolas e, com base no que viram, descreveram a evolução do estágio de atendimento a crianças com problemas de aprendizagem, pois antes os estagiários atendiam as crianças apenas no serviço-escola. As pesquisadoras acreditam ter colaborado para o desenvolvimento de alternativas de intervenção, “sem cair na redução de classificar a criança e sua família como desinteressadas do processo de escolarização ou portadoras de uma patologia escolar” (Asbahr, Martins, Mazzolini, 2011, p. 62).

O segundo grupo de artigos diz respeito à supervisão como processo. Dentre eles, o de Silva (2004) discorre sobre o uso da arte na supervisão e como o estagiário constrói seu percurso profissional; ela considera que “a supervisão é um momento privilegiado de aprendizagem, pois permite ao aluno refletir a respeito das ações, pensamentos e sentimentos que vão construindo a sua prática” (p. 89) e que a experiência do supervisor deve ser levada em consideração para a elaboração das propostas de estágio. Em outro artigo, Silva, Ribeiro e Marçal (2004) afirmam que o papel da supervisão é “promover a reflexão sobre as técnicas utilizadas em psicologia, enfatizando o estagiário na construção de seu percurso profissional” (p. 87).

Por fim, vem o terceiro grupo, que aborda a experiência no estágio. É representado pelos trabalhos de Melo-Silva (1999a; 1999b). Com base no referencial da orientação profissional, a autora considera o estágio como um momento de construção da identidade profissional. Em outro artigo, relata a importância do

intercâmbio entre o SOP (Serviço de Orientação Profissional) e os demais serviços oferecidos na clínica-escola: o de triagem de adolescentes e adultos, o de atendimento psicoterápico e o de psicodiagnóstico, sob a supervisão de outros docentes, objetivando atender melhor a demanda e proceder aos encaminhamentos necessários. (Melo-Silva, 2003, p. 45)

Na busca em bases de dados internacionais, em geral os artigos encontrados referem-se ao trabalho dos psicólogos estadunidenses, em especial à formação por meio de cursos de pós-graduação — de pesquisas envolvendo temas relacionados

com a prática profissional. Exemplo disso são os estudos de Loe, Jones, Crank e Krash (2009) e Jones, Crank e Loe (2006) — os quais discutem o uso das habilidades de autoinstrução no aconselhamento com psicólogos escolares, trabalhos de supervisão — e o estudo de Huhra, Yamokoski e Prieto (2008), que fez uma revisão da literatura sobre o uso de vídeos na supervisão de estágio. Também citam grupos de supervisão (Haboush, 2003) para o desenvolvimento de maior competência e autonomia profissional e a necessidade de colaboração entre os institutos de supervisão no planejamento das atividades dentro da NASP²¹ (Prus, 2009; Harvey et al., 2010). Ward (2001) trata em seu trabalho de práticas e processos de supervisores de estágio.

A realidade daquele país difere da do Brasil, pois a atividade é regulamentada por lei e os profissionais devem ter formação específica (Gonçalves, 2000). Os autores discorrem sobre o aumento dos cursos de formação, levantado por Clopton e Haselhuhun (2010), Meyers et al. (2000), e dos serviços de atendimento oferecidos pelos psicólogos escolares (Anton-LaHart, Rosenfield, 2004), além dos caminhos para o futuro (McIntosh, Phelps, 2000). Ressalta-se a importância de refinar a busca pela literatura internacional, pois as experiências de outros países podem ajudar a propor práticas e fundamentar os trabalhos no Brasil. Essa breve revisão aponta a necessidade de pensar na formação do psicólogo escolar e nos processos de supervisão, que também fazem parte do presente estudo.

²¹ Nos Estados Unidos da América, existem duas grandes associações de psicólogos escolares. Uma é a International School Psychology Association (ISPA), que congrega profissionais do mundo todo e tem relação mais direta com a academia na produção de pesquisa. Realiza anualmente congressos em diversas partes do mundo. No ano de 1994, realizou no Brasil seu XVII Congresso Internacional, conjuntamente com o II Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, promovido pela ABRAPEE. Outra é a National Association of School Psychologists (NASP), que congrega profissionais ligados ao sistema público.

1.4.1 Supervisão de estágio como elemento da formação de psicólogos escolares

No estado de São Paulo,²² os primeiros estágios em psicologia escolar foram oferecidos pelos psicólogos da Secretaria de Educação. No entanto, como assinala Gonçalves (2000), não existe definição acerca do perfil do profissional supervisor, tampouco critérios para sua contratação nas IES. Para a autora,

essa modalidade didático-pedagógica delinea-se como uma ponte entre a formação teórico-científica, realizada intramuros na Universidade e a realidade prático-técnica do meio, com vistas à participação direta do aluno, em situações profissionais de sua área específica de atuação, com objetivo de estabelecer correlações entre essas situações e o referencial teórico. (Gonçalves, 2000, p. 14).

No campo da psicologia escolar, ainda segundo essa autora, faltam referências de atuação, assim como estudos que mapeiem o fazer do supervisor de estágio. Muitas vezes, as referências da supervisão ainda se pautam em perspectivas clínicas, que corroboram ideias equivocadas da atuação clínica do psicólogo atuante na educação. Para Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009), também é importante pensar na relação entre teoria e prática estabelecida no estágio, na construção de uma identidade profissional afim ao “estar no mundo” desse profissional em formação. Para Gonçalves (2000), “a supervisão é o processo educacional pelo qual uma pessoa possuidora de conhecimento

²² Cabe destacar que nos levantamentos bibliográficos para esta tese foram encontradas obras sobre os primeiros cursos de Psicologia do Brasil na região Sudeste; isso acompanha o desenvolvimento econômico e populacional nessa região. As referências aqui citadas referem-se mais precisamente a São Paulo, pois neste estado aparecem as primeiras pesquisas e supervisões de estágio em Psicologia Escolar nos relatos de pesquisadores. Destaca-se que, para os fins da pesquisa aqui descrita, foram estudados alguns os cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Campinas (SP).

e experiência prática tem a responsabilidade de treinar outra, de menos recursos” (p. 35). Apesar de não existirem modelos para avaliar as ações realizadas pelos supervisores de estágio, além da escassez de produção teórica sobre o tema, reitera-se a importância da presente tese, que pretende contribuir para o estudo sobre o assunto.

É importante considerar o compromisso social e político presentes na supervisão, pois a atuação do psicólogo como supervisor de estágio não se limita às questões técnicas. Conforme Brandão (1995), em sua dissertação de mestrado, tal compromisso é importante para a atuação dos supervisores. A autora diz que as experiências profissionais e atividades de aprimoramento são determinantes da qualidade do trabalho dos supervisores — mais especificamente no campo social. Ela destaca ainda a importância da leitura da realidade educacional numa associação com os aspectos macroestruturais, além do conhecimento das políticas governamentais e de sua relação com o caráter político das atividades desses profissionais no campo educacional, desde que contextualizados do ponto de vista ideológico.

Silva (2002), em sua tese de doutorado, diz que o psicólogo pode estabelecer parcerias com as escolas por meio dos estágios, possibilitando ao estudante de Psicologia ter mais contato com a realidade educacional, além de “verificar *in loco* a viabilidade do trabalho na instituição escolar” (p. 212).

Do ponto de vista legal, cabe salientar que, antes de qualquer definição do Sistema Conselhos de Psicologia sobre o assunto, há uma lei maior — a 11.788/08, de 25 de setembro — que define os estágios no Brasil da seguinte maneira:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de

educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. § 1º O estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando. § 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho.

Com base nessa lei, o CFP, o CRP-06 e a ABEP elaborou, em 2013, o documento “Carta de serviços sobre estágios e serviços-escola”. Essas entidades buscaram oferecer referências sobre a formação e o exercício profissional a coordenadores, professores, orientadores e supervisores de estágio sobre a qualidade técnica dessa atividade e a formação dos psicólogos. No documento, estágio é definido como:

a oportunidade do aprendizado na prática, é, portanto, o principal elo do exercício profissional com a formação. Assim, tanto a instituição formadora quanto o órgão regulador do exercício profissional são igualmente responsáveis pelo continuum entre a formação e o exercício profissional. (p. 7).

O texto ainda prevê a definição e o objetivo do estágio:

O estágio em Psicologia é um conjunto de atividades supervisionadas realizadas em situações reais de vida e de trabalho, por um estudante regularmente matriculado em curso de graduação nessa área. Tem por objetivo desenvolver a

aprendizagem profissional e sociocultural da(o) estudante, sob a responsabilidade e coordenação da instituição de ensino. (p. 8)

O documento considera os seguintes tipos de estágio em psicologia:

Estágios Obrigatórios: São definidos como tais no projeto pedagógico do curso, que estabelece sua organização e seu funcionamento, de forma a serem também compatíveis com o projeto pedagógico institucional. Sua carga horária obedece às determinações das diretrizes curriculares nacionais e são requisitos para aprovação e integralização do curso. *Estágio básico:* Visa ao desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum de formação. O núcleo comum, que estabelece uma base homogênea para a formação no país, engloba a capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. Nessa medida, e uma vez que as atividades dos estágios supervisionados devem ser distribuídas ao longo do curso, as competências a serem desenvolvidas nos estágios básicos caminham de baixa para alta complexidade, acompanhando o processo de formação. *Estágio específico:* Inclui o desenvolvimento de práticas integrativas dos conhecimentos, habilidades e competências ligadas a cada uma das ênfases curriculares propostas pelo curso. Ênfases curriculares são conjuntos delimitados e articulados de competências e habilidades ligadas a algum domínio da Psicologia, dentre aquelas que integram as competências gerais da(o) psicóloga(o), nos quais o curso propõe uma concentração de estudos e práticas. *Estágio interno:* É aquele realizado dentro das dependências da agência formadora, não envolvendo, portanto, outras instituições ou profissionais como

concedentes de estágio. Nesse caso, também se faz necessária a celebração de um termo de compromisso de estágio. *Estágio externo*: É realizado em diferentes contextos, fora das dependências da agência formadora, tais como hospitais, clínicas, escolas, empresas, mediante celebração de um termo de compromisso entre educanda(o), parte concedente do estágio e instituição de ensino. A Lei nº 11.788/2008 estabelece que a parte concedente deve indicar funcionária(o) de seu quadro, com formação ou experiência profissional na área, para supervisionar até dez estagiárias(os) simultaneamente, e que a IES deve indicar professora(or) orientadora(or) responsável pelo acompanhamento e avaliação das atividades da(o) estagiária(o). *Estágio não obrigatório*: É desenvolvido como atividade opcional e complementar à formação e sua carga horária não compõe a carga horária regular e obrigatória do curso. A possibilidade e as condições para sua realização devem estar estabelecidas no projeto pedagógico e o acompanhamento efetivo por orientadora(or) da instituição de ensino e por supervisora(or) da parte concedente é obrigatório. (p. 13–4)

Com base nessas concepções legais e de orientação das entidades ligadas à questão do estágio serão explicitados, a seguir os objetivos desta tese.

Objetivos

Tendo em vista os aspectos históricos e teóricos relativos à supervisão de estágio e sua relevância para a formação do psicólogo e para as (suas) reflexões sobre a prática profissional (aqui, sobre o trabalho do supervisor de estágio), o objetivo geral da presente tese é: *investigar o modo de atuação do supervisor de estágio em psicologia escolar com foco em uma perspectiva crítica de ação.*

Os objetivos específicos incluem:

- caracterizar os participantes do estudo no que se refere à formação específica na área da psicologia escolar;
- descrever as práticas de supervisão dos supervisores participantes do estudo;
- analisar como os supervisores relacionam suas ações à formação de psicólogos críticos;
- analisar a compreensão do processo de formação do psicólogo pelos supervisores e de que modo a incorporam à sua prática de supervisão.

Método

Toda pesquisa é uma ação que trabalha a favor ou contra o poder. O problema com a maioria das principais correntes psicológicas é que ela deixa as coisas deliberadamente como estão (ela reproduz explicitamente as relações existentes de poder) ou finge que a investigação científica ou interpretação é neutra. Assim, dá apoio tácito àqueles que estão no poder.

— IAN PARKER

Apresentar uma proposta metodológica dentro do materialismo histórico e dialético (MHD doravante) é um desafio. Para Casimiro (2006):

Tal método é chamado materialista, porque parte da realidade material do objeto; histórico, porque leva em conta o movimento histórico onde o objeto está inserido sincrônica e diacronicamente; e dialético, porque parte do pressuposto de que nem a natureza nem a sociedade são fixas ou paradas, mas, estão em constante movimento dialético. (p. 208)

A linha entre o entendimento de “dados” pode ser facilmente entendida de forma mecanicista caso não nos atentemos a alguns aspectos a ser desenvolvidos. Embora Marx não tenha se detido nas questões do método (Delari Jr., 2010; Paulo Netto, 1998; Prado Jr., 2001), é importante salientar que é na obra que seu método de análise

aparece. O modo marxista de escrever, por exemplo, sempre expõe o assunto problematizando-o em termos de tese, antítese e síntese dialética. Segundo Paulo Netto (1998), “o interesse epistemológico está subordinado à direção ontológica da sua reflexão” (p. 54). Esse autor esclarece que o método em Marx se dirige à análise de um objeto preciso, pois este precisa ser apreendido em sua dinâmica, numa relação reflexiva. Nesse sentido, preocupa-se com a categoria movimento, destacando as transformações dos objetos ao longo do tempo e na sua dinâmica de mudanças. Convém salientar a importância de considerar os aspectos históricos presentes nas análises de quaisquer objetos, pois para Marx não há essência humana independente da história (Lessa, Tonet, 2004).

Pensar dessa forma exige considerar qualquer pesquisa dentro dessa proposta dos princípios filosóficos e metodológicos do MHD, pois podemos nos ancorar nas análises qualitativas de forma reducionista para justificar certas considerações oriundas dos dados de pesquisa que não necessariamente foram analisados dentro dessa proposta metodológica. Com base em análise de pesquisas fundamentadas no MHD, Martins (2006) constatou que a simples denominação de pesquisa qualitativa atrelada a essa perspectiva não basta para que pensemos numa análise dentro desse método. Para a autora, há uma divergência: as metodologias qualitativas revelam uma superação aparente da lógica positivista, que atendem ao princípio da exclusão de pólos (verdadeiros ou falsos) que não podem coexistir. Para ela, deve-se levar em conta a identidade dos contrários, ou seja, uma análise que vá além da lógica formal.

Para essa autora, ainda, a realidade (ou o mundo empírico) não deve ser vista apenas por meio da sua exteriorização; é necessário o “desvelamento de suas mediações e de suas contradições internas fundamentais” (Martins, 2006, p. 10). Nesse sentido, a construção do conhecimento deve ser reconhecida por meio de referenciais teóricos que

vão além da aparência, da manifestação, numa direção à sua essência, às suas raízes. E isso “requer a descoberta das tensões imanentes na vinculação mútua e interdependência entre forma e conteúdo”, o que implica uma das “múltiplas determinações ontológicas do real” (Martins, 2006, pp. 10; 11).

Essa autora considera que “a atividade teórica por si mesma em nada altera a existência concreta do fenômeno” (Martins, 2006, p. 11). Tal alteração só se revela possível quando a atividade teórica orienta a intervenção prática transformadora da realidade. Ainda segundo ela, podemos evitar o caminho da criação do pseudoconhecimento, pois, calcados em ideologias dominantes, tendemos à reprodução da ordem vigente. Em outras palavras, toda e qualquer pesquisa deve ensinar e suscitar ideias de transformação da realidade em questão, de modo a oferecer alternativas, não à reprodução da lógica dominante, mas à superação desta. Em um referencial da psicologia crítica, Parker (2007b) diz que essa reprodução universaliza as relações de alienação, podendo o psicólogo atuar no seu desvelamento e propor sua superação.

No entanto, a superação não é conquistada apenas na apreensão da teoria, porque também implica uma questão ético-política, e não só um fundamento para o trabalho, como apontam Tanamachi e Meira (2003). No dizer de Paulo Netto (1998), para Marx, o conhecimento teórico é, necessariamente, político, pois o entendimento da vida material implica a necessidade de sua superação. No dizer de Martins (2006), pela

apreensão do real imediato, isto é, a apresentação inicial do todo, que é convertido em objeto de análise por meio dos processos de abstração, resulta numa apreensão de tipo superior, expressa no concreto pensado. Porém esta não

é a etapa final do processo, uma vez que as categorias interpretativas, as estruturas analíticas constitutivas do concreto pensado serão contrapostas uma face do objeto inicial, agora apreendido não mais em sua imediatez, mas em sua totalidade concreta. Este procedimento metodológico pode ser assim sintetizado: parte-se do empírico (real aparente), procede-se à sua exegese analítica (mediações abstratas), retorna-se ao concreto, isto é, à complexidade do real que apenas pode ser captada pelos processos de abstração do pensamento. (p. 15).

A lógica é dialética, calcada na “necessidade da superação da sociedade capitalista, já que, implica na responsabilidade de construir uma nova ordem social, capaz de assegurar a todos os homens um presente e um futuro dignos” (Tanamachi, Meira, 2003, p. 19). O movimento dialético buscado na pesquisa subjacente a esta tese diz respeito às categorias marxistas sumarizadas por Paulo Netto (2011), que são: *totalidade, contradição e mediação*.

Por *totalidade*, Marx entende não o sentido de “todo” em oposição ao sentido de “partes” funcionalmente integradas, mas “a totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída de totalidades de menos complexidade” (p. 56). Para esse autor, Marx

distingue claramente o que é da ordem da realidade, do objeto, do que é da ordem do pensamento (o conhecimento operado pelo sujeito): começa-se “pelo real e pelo concreto”, que aparecem como dados, pela análise, um e outro elementos são abstraídos e, progressivamente, com o avanço da análise, chega-se a conceitos, a abstrações que remetem a determinações as mais simples”. (Paulo Netto, 2011, p. 42)

E é nesse processo de abstração que se constroem as categorias que fundamentam a análise e a superação do que os dados aparentemente trazem.

Por *contradição*, Paulo Netto (2011) entende os contrastes nos discursos e sua contradição. Por exemplo: muitas vezes o discurso político não tem relação direta com a ação política; aliás, às vezes a ação é oposta ao que se diz. Nesse sentido, é importante salientar que aqui o processo de análise se relaciona com o contraste entre o que o indivíduo diz que faz e o que realmente faz em sua prática cotidiana.

Por *mediação*, entende-se a participação de quem está diretamente ligado aos processos de produção. No caso deste estudo, podemos entender a presença da mediação em alguns pontos, como na relação estabelecida entre o sistema educacional e político na formulação de ações de inserção do psicólogo na rede pública de serviços de saúde e educação. Podemos também entender o modo como são construídos os conhecimentos na área e sua ligação com a formação do psicólogo.

Para Triviños (2008), dependendo da posição que ocupa o pesquisador, a pesquisa em ciências sociais pode se realizar nestes enfoques: positivista, fenomenológico e marxista. Não é intenção desta tese explicitar a diferença entre cada um deles; mas ressalta-se que, para os fins da pesquisa desenvolvida e com base no que está descrito na justificativa e no referencial teórico, afirmamos o MHD como norteador da leitura do objeto em torno do qual a investigação se desdobrou: a análise de uma pesquisa feita com supervisores de Estágio em Psicologia Escolar da Região Metropolitana de Campinas (RMC).

É necessário ressaltar que, ao fazer uma opção pelo enfoque marxista, opta-se, por conseguinte, pelo método do MHD de análise das condições de relação entre sujeito e objeto. Ao aproximar tal abordagem do campo da psicologia, Tanamachi (2000) diz que esta, ao se desvincular da filosofia no processo de sua constituição como ciência,

acabou aderindo a um “projeto de controle ideológico de interesse da classe que hegemonicamente detém o poder, posto pela forma de organização capitalista” (p. 76). Nesse sentido, ainda para essa autora, citando a contribuição de Patto (1984), a psicologia científica se adequou às necessidades da sociedade capitalista quando assumiu, na sua produção teórica, dois pontos de partida: um objetivista — adequado ao modelo positivista das ciências naturais para estudar o fenômeno humano; outro idealista — que, ainda sob a influência da filosofia, enfatiza a determinação do indivíduo sobre o meio. Uma e outra abordagem tratam do homem numa lógica adaptacionista, fragmentada e universalizante, que o descontextualiza como ser historicamente situado.

Vista por esse prisma, percebe-se que a ação da psicologia ou do psicólogo tenderá a fortalecer uma visão psicologizante da educação, em que o psicólogo seria mero técnico nas instituições educacionais; isto é, estaria desvinculado de uma possível condição crítica da realidade de trabalho e, por isso, propenso a incorrer no erro de desconsiderar a historicidade. Para Tanamachi (2000), nem o psicologismo nem o sociologismo resolveriam os problemas estruturais da realidade escolar; isso porque, mesmo que se acentuassem as perspectivas macroestruturais do fenômeno, ainda não se trabalharia com uma visão dialética dos problemas educacionais — foco da pesquisa apresentada neste trabalho.

Feito esse esboço dos fundamentos metodológicos, detalhamos o método a seguir..

3.1 Metodologia

Os recursos metodológicos usados na pesquisa subjacente a esta tese se alinham à abordagem qualitativa na pesquisa em ciências humanas. Para tanto, recorreu-se ao

levantamento bibliográfico e de documentos oficiais sobre o tema, assim como a entrevistas semiestruturadas com supervisores de estágio. À luz do MHD, o tratamento qualitativo dos dados aqui buscou compor uma leitura mediante análises de conteúdo contemplando as dimensões marxistas já expostas e os elementos derivados do material levantado. Depois foi feita uma triangulação dos dados bibliográficos, documentais e dos relatos orais de forma a articulá-los para compreender a *totalidade*, a *contradição* e a *mediação*. Esse processo teve alguns passos, descritos a seguir.

Para construir o método segundo um referencial marxista voltado à psicologia crítica, optou-se pela caracterização do contexto onde a pesquisa se realizaria. Essa caracterização foi feita por meio da descrição de indicadores importantes da região, pois se considera aqui que as condições econômicas se refletem na forma como a educação se estrutura na condição de mercadoria nesse contexto específico.

Na RMC, existem várias Instituições de Ensino Superior (IES), a maioria privada, especificamente o curso de Psicologia, Esse fato não pode passar despercebido, pois esta é uma das regiões de maior concentração de riquezas no país, mesmo que apresente índices de desigualdade significativos. Nessa linha de ação, são descritos os procedimentos adotados para localizar os cursos de Psicologia da região e a forma de contatar os coordenadores de curso para chegar aos supervisores de estágio, conforme exigências da ética em pesquisa no Brasil.

Para obter a bibliografia necessária à pesquisa, foram consultados autores pertinentes em cada área estudada, desde a história da constituição da psicologia científica, passando pela regulamentação da profissão no país, pela formação, até a questão do estágio e da supervisão. Em busca da regulamentação do estágio no Brasil — as resoluções —, foi realizada uma visita ao CEDOC/CRP-06, onde foram identificados

jornais do CRP-06 a partir de o ano de 1980 até os dias atuais relativos ao tema desta tese.

As entrevistas foram realizadas com os supervisores de estágio das IES da RMC. Houve contato prévio com os coordenadores dos cursos, que autorizaram a realização. Os supervisores foram contatados e entrevistados, e as entrevistas foram gravadas e transcritas para análise posterior.

3.1.1 Caracterização do contexto da Região Metropolitana de Campinas

A primeira parte da pesquisa foi realizada na RMC, que, segundo dados da Secretaria de Economia e Planejamento do Governo do Estado de São Paulo, inclui 19 municípios.²³ Foi instituída pela Lei complementar 870/00, de 19 de junho e é considerada a região de maior metropolização de São Paulo. Segundo o Censo 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/IBGE (2010), a RMC conta com 2.798.477 habitantes — 6,8% da população estadual e 1,46% da população nacional. A densidade demográfica é de 770,02 habitantes por quilômetro quadrado.

No entanto, apesar dos índices econômicos e sociais, a região apresenta contradições. Por exemplo, no tocante à escolarização, oito de seus municípios apresentaram crescimento em seu indicador sintético de escolaridade, mas o município de Campinas — que concentra a maior população — ficou com o índice abaixo de 53, valor tido como baixo pelo Índice Paulista de Responsabilidade Social (IPRS).²⁴ Segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), a RMC tem o melhor

²³ A Região Metropolitana de Campinas é composta por 19 municípios — Americana, Artur Nogueira, Campinas, Cosmópolis, Engenheiro Coelho, Holambra, Hortolândia, Indaiatuba, Itatiba, Jaguariúna, Monte Mor, Nova Odessa, Paulínia, Pedreira, Santa Bárbara d'Oeste, Santo Antonio de Posse, Sumaré, Valinhos e Vinhedo.

²⁴ O IPRS é formado por indicadores que sintetizam a situação de cada município no que diz respeito a riqueza, escolaridade e longevidade, numa combinação linear de variáveis, sendo expresso em uma escala de 0 a 100, na qual o 100 representa a melhor situação e 0, a pior.
Cf. http://www.seade.gov.br/produtos/perfil/popup_notas.php?var%5B%5D=7.

índice de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²⁵ do Brasil. Aspectos da desigualdade social são apontados por Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei e Silva Neto (2010) como dado importante na análise dos fenômenos psicossociais, pois podem ser desencadeadores de fenômenos como o fatalismo.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira/INEP (Brasil, 2009), o crescimento da região começou com a Segunda Guerra Mundial, isto é, com o processo de industrialização de cidades como Ribeirão Preto, Sorocaba, Bauru e Campinas. No tocante à expansão educacional, ela ocorreu primeiramente pelo ensino ginásial, na década de 1950, depois pela expansão das faculdades, a partir do fim da década de 1950, início dos anos 60.

Destaca-se o início da educação superior fora da capital, ou seja, em Campinas, onde em 1941 foi inaugurada a Faculdade de Ciências Econômicas, Contábeis e Administrativas. Reconhecida em 1955, recebeu o título de Pontifícia Universidade Católica em 1972. Primeiramente, as IES privadas eram de origem confessional. Na década de 1980, aumentou a quantidade das não confessionais, que se expandiram através das duas décadas seguintes. Tal aumento vem cumprir uma agenda neoliberal que supre uma demanda por ensino consoante à promessa de acesso aos cursos superiores (Bittar, 2001).

Esse elo entre a expansão da educação universitária privada e o contexto do neoliberalismo mostra a ligação direta da expansão do ensino superior privado com setores econômicos, o que Bittar (2001) denomina de empresarial ou comercial. Não por acaso sua expansão foi superior ao das universidades públicas até a primeira década deste século. Barreyro (2008) e Sampaio (2000) analisam a expansão desse ensino, sobretudo, a partir da década de 70 e associadamente com a expansão dos negócios de

²⁵ O IDH é uma medida que avalia a qualidade de vida e o desenvolvimento econômico de uma população concebida pela Organização das Nações Unidas (ONU) (www.brasilecola.com/geografia/idh-indice-desenvolvimento-humano.htm).

algumas empresas de ensino do então primeiro e segundo graus. Barreyro assinala que, muitas vezes isoladas, essas instituições promoviam um ensino de má qualidade: não só admitiam professores recém-formados, como também recebiam muitos estudantes por sala e não desenvolviam atividades de pesquisa.

Tal situação marcou os anos 70 e 80. A partir da Constituição de 1988 e da LDB de 1996, essas instituições tiveram a possibilidade de se tornarem universidades com mais autonomia — inclusive para criar cursos. Essa expansão foi mais acentuada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso dos anos 90; em 2004, elas detinham mais de 70% das matrículas, prova de sua consolidação. Em SP, verifica-se um processo de interiorização, sobretudo do setor privado. Na RMC, a expansão dos cursos de Psicologia parece ter obedecido à lógica apontada por Barreyro (2008) e Sampaio (2000): a da expansão do ensino particular.

Também Schwartzman e Schwartzman (2002) analisam o ensino superior privado como setor econômico, enquanto Bittar (2001) aponta essa direção de aumento da oferta de cursos no setor privado a partir dos anos 90 como parte do lucrativo setor educacional. Muitas vezes, tal oferta deixa essas IES num lugar de duvidosa qualidade de absorção de demandas, mas com excelentes ofertas a quem quer formação rápida e com esforço mínimo (Guzzo, Tizzei, Silva Neto, 2013; Sguissardi, 2008). Uma consequência disso está na desconstrução das IES públicas e no crescente desestímulo à pesquisa no país, apontado por Almeida (2007).

Na RMC, os aspectos econômicos estão ligados ao desenvolvimento do setor privado da educação. No caso dos cursos de psicologia, não há nenhum oferecido em instituições públicas na RMC. Das 19 IES, nove oferecem cursos de Psicologia, assim distribuídos: quatro em Campinas e dois em Americana; Engenheiro Coelho, Itatiba, Paulínia e Jaguariúna contam com um curso cada uma.

3.2 Procedimentos éticos

Foram seguidas as exigências da resolução 466/12 (Brasil, 2012), por meio dos princípios que garantem a eticidade: autonomia, beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Também foi o consentimento informado ao participante, sobre cuidados com riscos e danos, sobre sigilo e respeito aos envolvidos e à sua privacidade, que inspiraram a resolução do CFP 16/2000 (CFP, 2000), que norteia a pesquisa em Psicologia com seres humanos.

Das sete instituições na RMC relacionadas para estudo, havia supervisores de Estágio em Psicologia Escolar em quatro delas segundo informações dos coordenadores de curso; nas outras três essa área de estágio não está nas ênfases curriculares. Em uma última, o curso ainda não oferece estágio.

Na primeira etapa, houve aproximação do campo de pesquisa via contato com coordenadoras dos sete cursos informados pelo *website* do MEC. Nesse contato, foi solicitada a permissão para realizar a pesquisa de acordo com as exigências da Plataforma Brasil (Anexo 1), para que o projeto de pesquisa pudesse ser submetido à avaliação do Comitê de Ética da PUC Campinas, apresentando uma breve fundamentação teórica, proposta metodológica e o modelo de termo de consentimento livre e esclarecido (Anexo 2); assim que foi aprovado, por meio do parecer 263.832, de 23 de abril de 2013, deu-se início às entrevistas do trabalho de campo.

Das quatro instituições onde havia supervisão na área de Psicologia Escolar, três autorizaram a realização da pesquisa especificamente com supervisores de estágio — uma não oferecia estágio. Com base nas informações sobre quem eram eles, procedeu-se ao contato via *e-mail* e agendamento de entrevistas. Dois cursos tinham dois supervisores, outro tinha nove; e isso gerou a necessidade de levantar critérios para

escolhê-los nesse grupo. Foi enviado um *e-mail* ao conjunto deles solicitando que o grupo indicasse os que trabalhassem com campos não explorados pelos supervisores das outras instituições, ou seja, instituições não formais e com trabalho com adolescentes.

Após a anuência deles, as entrevistas foram realizadas seguindo o horário, a disponibilidade e locais por eles indicados. Foram gravadas em áudio e transcritas para análise. O Anexo 3 apresenta um quadro com as dimensões exploradas nas entrevistas, que foram realizadas conforme o modelo de entrevista em profundidade (Richardson, 1999) e semiestruturada. Abordaram as relações que cada supervisor estabelece com a área, sua relação com o campo de conhecimento e sua experiência prática para o exercício do papel de supervisor. No início, eram apresentados os objetivos da pesquisa e pedido aos supervisores que falassem livremente sobre a sua trajetória de formação e atuação profissional; à medida que falavam, a entrevista explorava aspectos das dimensões citadas no Anexo 3.

3.3 Participantes

Participaram da pesquisa seis psicólogos supervisores de estágio atuantes, no momento da pesquisa, em IES da RMC. Todos têm formação em psicologia e realizaram Estágio em Psicologia Escolar, além de ter feito cursos de pós-graduação em psicologia ou educação. Todos têm título de mestre, quatro têm também o de doutor, e um estava se doutorando na época da pesquisa. O tempo de formação variou de 10 meses a 31 anos. Na experiência docente, variou de 4 anos a 14 anos. O tempo de experiência na supervisão de estágio variou de 2 anos a 15 anos.

3.4 O instrumento e a construção dos dados

Como roteiro para organizar a entrevista semiestruturada, utilizou-se um instrumento de pesquisa que abordou dimensões como: *identificação dos participantes* — dados sobre idade, sexo, instituição de formação e outros; *formação/atuação profissional* — dados sobre graduação e pós-graduação, participação em entidades da classe e outros; *aspectos da carreira* — dados sobre atividade de supervisão, tempo de atuação nesse campo, experiência adquirida; *contextos de trabalho* — aspectos como a posição da psicologia escolar no curso, questões mais administrativas e condições de trabalho em geral; *estrutura curricular* — sobre as ênfases do curso e a psicologia escolar nesse contexto; enfim, o *envolvimento com a área* — perguntas sobre participação em eventos, filiação a entidades da área e as concepções que têm da psicologia escolar e de suas concepções teóricas que fundam seu trabalho.

Resultados e discussão

Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.

— PAULO FREIRE

Para conseguir trabalhar com a questão proposta nesta tese, foram obtidos dois conjuntos de dados. O primeiro se refere à recuperação histórica da regulamentação da supervisão, mediante análises dos documentos oficiais e da literatura afim. Esses dados foram organizados descritivamente, pois se buscou traçar, ao longo de uma série histórica, o modo como a questão foi pautada pelos jornais do CRP-06. A análise incluiu ainda os documentos disponibilizados para a categoria dos psicólogos sobre o tema supervisão. O segundo conjunto de dados foi organizado após leitura analítica da literatura sobre o tema supervisão; e foi desenvolvida com as entrevistas com supervisores, considerando-se os elementos que denotassem o movimento de estruturas que passaram a ter um olhar mais dialético e problematizador pelo trabalho investigativo; assim como as reais mudanças e transformações cotidianas no trabalho dos participantes oriundas desse novo modo de ver o tema. A análise dos dados obedeceu às etapas a seguir.

- Análise documental do material encontrado nos documentos do CRP-06 sobre supervisão e também dos documentos do Sistema Conselhos sobre o tema.
- Análise da literatura sobre o histórico da supervisão.

- Análise de documentos com dados sobre o campo de investigação, configurando a Região Metropolitana de Campinas e o contexto de atuação dos participantes do estudo.
- Análise temática das transcrições das falas dos supervisores entrevistados, de acordo com as dimensões presentes no roteiro de entrevista, relacionando-as com os elementos de análise marxistas — totalidade, contradição e mediação.

4.1 Regulamentação da supervisão: recuperação histórica

A legislação que regulamenta a supervisão de estágios em psicologia no Brasil, desde a regulamentação da profissão, passou por modificações de entendimento no Sistema Conselhos de Psicologia, sobretudo os critérios para contratação de supervisores de estágio e a regulamentação dessa atividade. Para este estudo, optou-se por realizar uma visita ao Centro de Documentação do Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região (CRP-06), na subsede metropolitana do CRP-06, na capital paulista. Lá foram investigados documentos oficiais, especificamente o periódico *Jornal Psi*, enviado aos psicólogos com periodicidade bimestral, e os pareceres do Sistema Conselhos sobre o tema. Pareceres e resoluções fazem parte do corpo legislativo no interior desse sistema, que é autarquia pública.

O corpo documental analisado foi composto por edições do *Jornal Psi* que cobrem o período 1980–2013 — 186 jornais. Os pareceres foram obtidos no documento do CRP-06 sobre estágios, que contém um conjunto de resoluções anexadas a ele. Do ponto de vista legal, segundo Terra (1991), o primeiro documento que aborda a questão da supervisão é o decreto-lei 53.464/64, de 21 de janeiro de 1964,²⁶ que trata da

²⁶ O decreto-lei 53.464 regulamenta a lei 4.119 que cria a profissão de psicólogo no Brasil.

necessidade de treinamento prático dos estudantes na utilização de métodos e técnicas privativas do psicólogo por meio da supervisão de um profissional habilitado.

Do ponto de vista político, a autarquia — o Sistema Conselhos — organizou-se para tratar do tema. Na primeira edição, a seção “Ensino” se refere à formação nestes termos:

a maioria das pessoas ligadas ao processo de formação de profissionais de psicologia (estudantes, professores, supervisores) reconhece que os cursos existentes são inadequados para formar quadros habilitados ao exercício da profissão. Os problemas existentes estão ligados à situação institucional do ensino da psicologia, ministrado em instituições apenas secundariamente voltadas para a produção e transmissão de conhecimentos. (CRP-06, 1981a, p. 3).

Segundo o jornal, no I Encontro de Psicólogos da área da Educação, promovido pelo CRP-06 e pelo Sindicato dos Psicólogos de São Paulo, foram discutidas a política educacional e os modelos de atuação mais adequados para os psicólogos em educação. Nesse encontro já se planejava o levantamento dos profissionais e a criação de um GT:

formado por representantes das faculdades, serviços e instituições, e que passará a ter como objetivo promover discussões e encontros sobre o mercado e condições de trabalho dos psicólogos em Educação: estimular contatos entre profissionais através de divulgação de notícias e experiências; entrar em contato com outros profissionais da área; promover atividades com o objetivo de definir as atribuições específicas dos psicólogos e o projeto político dos psicólogos que atuam em Educação. (CRP-06, 1981a, p. 4)²⁷

²⁷ Sobre esses primeiros encontros dos psicólogos escolares em São Paulo, foi elaborado o trabalho de Prates (2011), a ser complementado com uma dissertação de mestrado do mesmo autor sobre a temática.

Um tópico do jornal se refere à formação como “A via crucis *desnecessária*”. Nesse ponto, é colocada a questão do aproveitamento da mão de obra dos estagiários nas tarefas que não têm relação com a formação, a exemplo do controle de atividades disciplinares ou higiênicas ou muito complexas, como a confecção de laudos psicológicos. O texto aponta que o CRP se preocupava com a falta de supervisão adequada dos futuros profissionais e esclarece a constatação desse órgão:

a maioria daqueles supervisores não é credenciada, ou seja, não tem nem mesmo os três anos de experiência que capacite a supervisionar psicólogos em formação. Os estagiários são supervisionados por gerentes de produção, assistentes sociais, pedagogos, administradores de empresa e até por outros estudantes mais atrasados que os próprios estagiários. (CRP-06, 1981b, p. 3)

Ainda no mesmo documento constatou-se que:

Os problemas não acabam aí. As universidades particulares descobriram como aproveitar a mão-de-obra barata do estagiário: as próprias instituições de ensino contratam supervisores recém-formados, portanto ainda não credenciados pelo CRP-06. E quando esses supervisores adquirem experiência, são dispensados e substituídos novamente por recém-formados. (CRP-06, 1981b, p. 3)

O jornal alerta que a única alternativa era informar às instituições e empresas sobre as resoluções pertinentes à atividade profissional do psicólogo, o que caberia à comissão de divulgação. Observa-se nesse documento a preocupação de que o supervisor tenha ao menos três anos de experiência e seja credenciado pelo conselho. Fica clara a

preocupação da autarquia com a questão da empregabilidade dos psicólogos recém-formados, expressa no tópico “Colocando os pingos nos iii”, onde é citada a resolução 3/80, que regulamenta a função de auxiliar de psicólogo e a diferencia da função de estagiário, deixando claro que o auxiliar não pode desempenhar funções profissionais enquanto havia psicólogos desempregados.

“Essa situação levou o CRP-06, através da resolução 03/80, a exigir que, para desempenhar a função de auxiliar, o estudante tenha cursado ou esteja cursando uma cadeira de Técnicas de Exame Psicológico.” Mais: o CRP-06 estabeleceu diferenças entre o auxiliar e o estagiário. A mesma resolução CRP-06 3/80 considera que o estagiário — não necessariamente um quintanista — desempenhe outras atividades além daquelas permitidas pelo CRP. Assim, o estagiário de psicologia deve fazer entrevistas, aplicar testes individuais, coletivos ou de personalidade que não sejam questionários nem inventários (por exemplo, o Zulliger coletivo). Vale mencionar a preocupação com as atividades que envolvem testes psicológicos, denotando ainda que ainda a autarquia a considerava como a função privativa dos psicólogos, demonstrando a marca ideológica de formação e constituição dessa ciência em nosso país.

A mesma Resolução definiu que o psicólogo responsável pelo trabalho de estudantes, ou seja, o supervisor, “tem que ser credenciado pelo Conselho. E ainda que, dentro de um mesmo serviço, o número de estagiários não poderá ser maior que o de psicólogos” (CRP-06, 1981c, p. 3). Durante os anos que se seguiram, o CRP tentou estabelecer critérios para a contratação de supervisores de estágio nos cursos de psicologia; mas a autarquia foi contestada pelo então Conselho Federal de Educação no que dizia respeito à competência do CFP e CRPs para credenciar os

supervisores de psicologia e fiscalizar sua atuação nas faculdades. Segundo o parecer da conselheira Esther Ferraz:

esta tarefa deveria ser atribuição exclusiva do CFE. Encaminhamos ao CFP um parecer, solicitando que este faça o seguinte esclarecimento junto ao Conselho Federal de Educação: o aluno de faculdade é um leigo prestando serviços de psicologia numa situação de aprendizagem; seu supervisor, um psicólogo, é o responsável pelos padrões éticos e técnicos desses serviços; a fiscalização das condições em que é prestada qualquer assistência psicológica é, por lei, atribuição dos Conselhos de Psicologia. (CRP-06, 1982a, p. 3)

Nesse impasse fica claro que o CRP e CFP ainda não estavam esclarecidos acerca das dimensões da formação a que tinham influência direta e quais eram de responsabilidade do Conselho Federal de Educação (CFE), ou mesmo que algumas das ações no interior dos conselhos precisariam ser articuladas com as do CFE. Trata-se de um ponto delicado a forma como a profissão foi se desenvolvendo ao longo da sua própria história e a íntima relação com a questão da formação do psicólogo.

A definição das atividades profissionais, inclusive no tocante às questões de estágio, foi reiterada na discussão com a Delegacia Regional do Trabalho e na definição da exigência de três anos de experiência profissional para o exercício da função (CRP-06, 1982b). Nesse período, o CRP-06 se refere à resolução CRP-006/79, a qual prescreve que “A supervisão de estágios e de atividades profissionais em qualquer área da Psicologia, em nível de graduação, pós-graduação e de aperfeiçoamento, depende da prévia obtenção de título de supervisor no Conselho Regional de Psicologia” (p. 1).

A temática continua a ser abordada nesse mesmo ano:

Só poderão supervisionar estágios e atividades profissionais privativas de psicólogos aqueles profissionais devidamente registrados no CRP da região em que trabalham, em pleno gozo dos seus direitos e com três anos — no mínimo — de experiência profissional na área específica objeto de credenciamento. Esta determinação está contida na Resolução 13/82 do Conselho Federal de Psicologia, de 20 de novembro último e referenda uma posição já adotada pelo CRP-06 (veja coluna “Ética”, da última edição do “Jornal do CRP/06”).

A resolução do CFP estabelece que o psicólogo supervisor

é pessoalmente responsável pelas atividades profissionais exercidas sob sua orientação direta e seu exercício por pessoa não credenciada sujeita o infrator às penalidades legais. Essa resolução revoga, especificamente, a Resolução CFP 15/77 e foi complementada por regulamentação, através da Instrução Normativa CFP 003/82. Os casos omissos serão resolvidos pelo plenário dos CRPs. “*ad referendum*” do CFP. (p. 3)

No entanto, a grande contradição expressada desde o início das discussões refere-se aos critérios estabelecidos para o exercício da função de supervisor de estágios acadêmicos, os quais atendem a um modelo de formação, sobretudo clínico, expressos em “Parecer sobre a fiscalização e registro das Clínicas Psicológicas de Universidades” (Romeiro, Mattos, Mileo, 1986), passando pela definição do tipo de instituição que recebe os estudantes e seus supervisores, que mudou ao longo do tempo.

Nessa época (década de 1980), o hoje chamado serviço-escola era denominado de clínicas psicológicas e se prestavam a oferecer serviços que tratassem da formação

acadêmica dos estudantes, sob supervisão de psicólogos. Nesse momento, já era considerada a necessidade de entender que a distribuição das 500 horas de estágio supervisionado exigidas pelo parecer 403 do Conselho Federal de Educação deveria ser de competência das faculdades. Foram esboçados elementos que dizem respeito à necessidade de criar o que hoje é denominado serviços-escola, pois já se demonstrava a preocupação com a distribuição dessa carga horária nas diversas áreas, como a oferta de estágios além da clínica. As áreas de atendimento eram:

diagnóstico, orientação familiar, orientação de pais, aconselhamento psicológico, terapia psicomotora, psicomotricidade, psicoterapia infantil: individual e grupo, psicoterapia de adolescentes: individual e grupo, psicoterapia de adultos: individual e grupo, orientação psicopedagógica”. (p. 8).

No parecer, as modalidades de estágio dependiam de forma direta da formação e do registro dos supervisores no CRP, o que gerava uma grande diferenciação nas modalidades teóricas e práticas oferecidas. O documento reitera a exigência do registro dos psicólogos no CRP-06 e problematiza alguns aspectos éticos importantes, porém relacionados com a perspectiva clínica e individual; tais aspectos se referem à recomendação de que os encaminhamentos dos clientes, “para si próprios, outros profissionais ou entidades” (p. 10), sejam avaliados pelo supervisor no fim do estágio.

Em continuidade à temática da constituição das então chamadas clínicas-escolas, a comissão de ética do CRP-06 elaborou um documento sobre os subsídios para elaboração do regimento de clínica-escola que estabelece um roteiro para a criação das clínicas que deveriam atender a uma ou várias áreas de atuação, tendo como objetivo: “Dar condições físicas, administrativas e pedagógicas para a realização do estágio

supervisionado de formação do psicólogo; prestar serviços à comunidade, dar condições para realização de pesquisa, estudos e cursos nos diversos campos de atuação do psicólogo” (p. 2).

Embora o documento represente um avanço, ainda é marcado pela concepção clínica dos serviços prestados — refletida nos pormenores sobre atendimentos, público-alvo, abordagens teóricas e alternativas de encaminhamento a outros profissionais — e impõe como critério para contratar o supervisor a experiência profissional na área específica de sua responsabilidade. Mas não estipula quais são os critérios para definir o que é denominado de especialidade. Mais uma vez, é colocado que as áreas de atuação escolhidas dependeriam da formação dos supervisores contratados.

Em prosseguimento a essas discussões, a assessoria Jurídica do CRP-06 elaborou um parecer minucioso sobre os estágios de aprendizagem. Segundo Terra (1988), o documento interpreta a resolução CFP 004/86, onde autarquia busca disciplinar a questão. Esse parecer define que o estágio curricular é de competência da instituição de ensino, corroborando o artigo 3º do decreto 87.497/82, de 18 de agosto, o qual estabelece que “o estágio curricular, como procedimento didático-pedagógico é atividade de competência da instituição de ensino a quem cabe a decisão sobre a matéria” (p. 1). Nesse caso, o parecer diferencia o estágio curricular do extracurricular. No primeiro, há a complementação do ensino em conformidade com os currículos escolares; no segundo, por opção pessoal do estudante, nos casos em que este sinta a necessidade de complementar a formação oferecida nos cursos de graduação. Em ambos os casos o estudante deve ser supervisionado, cabendo ao supervisor a responsabilidade de aplicar métodos e técnicas psicológicas, além do respeito à ética, sobretudo considerando que o exercício profissional sem a supervisão é considerado exercício

profissional ilegal. Caberia ao supervisor garantir que a natureza da atividade realizada fosse estritamente didática e ligada ao ensino oficial e à formação.

O modelo de formação adotado nesse momento histórico era o do núcleo comum, que dividia a duração do curso em quatro anos para o bacharelado e licenciatura e de cinco anos para a formação de psicólogo. Era o modelo *quatro mais um*, como é chamado. A formação teórica se dava nos quatro anos; no quinto ano seria a formação profissional. Nesse último ano, dedicado à formação de psicólogo, caberia aos estudantes cursar as disciplinas do currículo mínimo: Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico; ética profissional — três destas: Psicologia do Excepcional; Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica; Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem; Teorias e Técnicas Psicoterápicas; Seleção e Orientação Profissional e Psicologia da Indústria.

Em 1991, Terra emite outro parecer, em nome do CRP-06, onde esclarece que as clínicas-Escolas devem ter seu registro na autarquia como pessoas jurídicas, a ser fiscalizada pelos CRPs correspondentes. Esse documento reitera a necessidade do supervisor, de acordo com o estabelecido pela alínea b do artigo 7 do decreto 53.464/64, de 21 de janeiro. Contudo, essa mudança ocorre sem determinar a experiência profissional como elemento de contratação, o que já vinha sendo questionado desde a regulamentação da profissão. Nesse período, questionava-se que os critérios para a contratação não contribuíssem para o desenvolvimento das atividades nos lugares onde não havia a presença do profissional; e nesse caso específico a escola é um deles.

Um ponto importante a ser destacado — e que se refere mais precisamente aos objetivos desta tese — é a continuidade do trabalho realizado, que se dá também por meio de encaminhamentos. Segundo as autoras do parecer, tais encaminhamentos requeriam um nível de comprometimento técnico e ético. Além disso, é dessas

normatizações que emergem a concepção de supervisão de estágio e sua estruturação ao longo da história.

Tornada prática comum na formação, nota-se que a supervisão em seu caminho, no âmbito da formação, germina da prática docente que se soma, no cotidiano,, com os alunos estagiários, tarefas específicas da função de supervisor. No desenvolvimento dessas tarefas, percebe-se que existem exigências por competências profissionais que abarcam as dimensões teóricas, metodológicas, técnicas, éticas e políticas.

O que pode se depreender dessa leitura do material do CRP-06 é que, ao longo do período estudado, a questão da supervisão e dos critérios para a contratação dos supervisores passou por vários momentos. A dificuldade da autarquia em estabelecer normas, por meio dos pareceres, para a atividade de supervisão evidencia-se no modo como se relaciona com os órgãos superiores de caráter legislativo, a exemplo do Conselho Federal de Educação e da Delegacia Regional do Trabalho. Essa dificuldade aparece, sobretudo, no vai-e-vem dos critérios de tempo de experiência profissional, num campo onde nem sequer existiam profissionais atuando.

4.2 Supervisão de Estágio em psicologia escolar na Região Metropolitana de Campinas segundo os supervisores

Cabe reiterar que no percurso metodológico foi realizado um levantamento de dados sobre a RMC que serviram para compreender o percurso das IES nessa região e sua constituição como campo de trabalho dos supervisores entrevistados. Os dados dos relatos orais foram estruturados segundo as dimensões exploradas nas entrevistas: formação/atuação profissional, aspectos da carreira, contexto de trabalho e trabalho no curso, conhecimento do curso em que trabalha, estrutura curricular e envolvimento com a psicologia. Esses elementos se referem aos itens centrais do roteiro semiestruturado. A

leitura da transcrição foi realizada na perspectiva da entrevista em profundidade, análise de conteúdo e respeito às categorias marxistas totalidade, contradição e mediação. Após leitura cuidadosa das transcrições, foram organizadas em 18 categorias iniciais, agrupadas depois em três grandes conjuntos.

O primeiro conjunto foi denominado de *características do supervisor* e abarca as categorias: *formação do supervisor; aspectos da carreira profissional; constituição como supervisor; disciplinas ministradas; envolvimento com a área; experiência de estágio para o supervisor*. Esse conjunto envolve a caracterização mais específica dos supervisores participantes do estudo e fornece elementos sobre sua trajetória pessoal e profissional na área específica da psicologia escolar e de áreas afins. Isso porque um dos objetos de análise desta tese se vincula justamente à consideração de que a formação específica na área é característica pessoal importante do supervisor. Além desses aspectos, abarca as experiências profissionais dos supervisores na área da psicologia, desde as específicas como psicólogos, passando pela docência, até o papel de supervisor.

O segundo conjunto foi denominado de *relação com o contexto do trabalho* e abarca estas categorias: *contexto de trabalho; aspectos burocráticos; conhecimento sobre o curso em que trabalha; organização do estágio dentro da estrutura curricular; envolvimento com o curso e importância do contato prévio com os estagiários*. Esse conjunto envolveu as descrições realizadas pelos supervisores e que expressam o modo como se veem na IES, no que se refere à relação com sua atividade laboral, ao objetivo de descrição das práticas de supervisão.

O terceiro conjunto foi denominado *possibilidades de formação* e inclui estas categorias: *características específicas do estágio; características específicas da supervisão; referenciais teóricos utilizados pelo supervisor; potencialidades do estágio*

para a formação do psicólogo; formação além da graduação; relação com a RMC.

Esse conjunto reuniu os dados referentes à função do supervisor como elemento que auxilia o estagiário a se constituir profissionalmente e refletir sobre as demandas concretas da área de psicologia escolar, de forma crítica e em prol dos objetivos do processo de formação.

É importante destacar que o processo de leitura que organizou os dados considerou as categorias aquelas marxistas, as quais fundamentaram verificação de cada uma categoria analítica da pesquisa aqui descrita que se formou, como os conjuntos se constituiu neste contexto da RMC. Em outras palavras, buscou-se ver os dados que identificasse: como a supervisão se constituiu concretamente na condição de realidade macro e microscópica e sua interferência no processo maior — formação em psicologia — tendo em vista sua relação com as dimensões políticas e os documentos levantados (*totalidade*); c) a *mediação* que é feita pelos sujeitos supervisores em sua relação com seus estagiários e partícipes do trabalho de campo do estágio. Essas dimensões não aparecem como categorias em separado, mas no intercurso da análise de cada uma das categorias antes descritas. Assim, os elementos de cada conjunto serão abordados especificamente a seguir.

4.2.1 Características do supervisor

Formação do supervisor. Todos os supervisores realizaram, durante o curso de graduação em Psicologia, estágios na área de psicologia escolar. Um se formou em instituição pública; os demais em instituições particulares. Dois estudaram em instituições privadas; três, em uma confessional. Todos têm título de mestre (quatro em Psicologia, dois em Educação), dois têm doutorado em Psicologia, um se doutorou em

Educação; outro se doutorava em Educação à época da coleta de dados. Dos seis, quatro são egressos da mesma instituição. Todos mencionaram estágios realizados no tempo de sua graduação na área de Psicologia Escolar, nos quais desenvolveram atividades que, mais tarde, auxiliariam sua carreira profissional e na supervisão.

No dizer de S2,²⁸ quanto à sua experiência de estágio na graduação:

Era um projeto integrado de atendimento ao fracasso escolar na comunidade. Então era um projeto que já estava em andamento nas escolas pra assessoria de construção e implementação do projeto político pedagógico da escola. E como eu já me interessava pela questão da área da psicologia social, das questões educacionais e eu entendia que essas questões educacionais não poderiam ser desvinculadas do contexto social, na formação já foi possibilitando essa reflexão mais crítica, acerca das dificuldades de aprendizagem das crianças que nós fazíamos. Então eu só via possibilidade de trabalhar por essa área, integrada. E foi um estágio muito rico pra mim, em termos de formação, enquanto psicóloga, enquanto formação crítica mesmo. [...] Então nós trabalhávamos com a coordenadora e a diretora da escola e com os professores. Nesse momento, não fazíamos atendimento à demanda da criança com dificuldades de aprendizagem escolar.

Tal experiência se configura como essencial à constituição do perfil profissional do supervisor, na medida em que fornece os elementos para que ele possa desenvolver seus primeiros contatos com as instituições e participar mais ativamente do seu cotidiano. Convém salientar que esse exemplo expressa a experiência dos demais supervisores,

²⁸ Os supervisores serão identificados com a letra S, de supervisor, seguido do número da ordem em que as entrevistas foram realizadas, portanto: S1, S2, S3, S4, S5 e S6.

pois todos relatam que em sua formação — graduação — realizaram estágios na área da psicologia escolar segundo uma visão que não era apenas ligada à visão tradicional da psicologia, ou seja, voltada às práticas individualizantes.

Essa questão relativa à formação em contato com outras áreas aparece em produções que focam o trabalho do estagiário com outras formas de atuação, como no artigo de Dimenstein e Macedo (2012), onde desenvolvem um questionamento sobre o papel do estagiário dentro da equipe do SUS. Na fala de S1, fica clara a aproximação com o campo da escola e da sua equipe, o que, em analogia com tal artigo, trata da formação do psicólogo em conjunto com os profissionais de outras áreas, buscando aprofundar a relação entre ensino, serviço e comunidade. Mesmo que a prática do artigo seja aparentemente em outra área, pode-se perceber a importância de valorizar os estágios em comunidade e equipes multiprofissionais. Cabe destacar a necessidade de o supervisor ter alguma experiência que ao menos balize sua atuação. Talvez uma resolução importante a ser realizada pelo Sistema Conselhos seja exigir que, no mínimo, o supervisor de estágio em dada área tenha, além da formação específica, algum tipo de experiência prévia, a exemplo dos estágios da graduação e de trabalhos posteriores.

Aspectos da carreira profissional. Cinco dos supervisores trabalharam em instituições educacionais antes de ingressar na área acadêmica nas seguintes áreas/instituições: psicólogo em creches e escolas de ensino fundamental particulares, centros de reabilitação para crianças portadoras de dificuldades de aprendizagem; e a que não teve essa trajetória direcionou sua atuação para outro campo de atuação da psicologia. Nota-se que todos os empregos citados se referem ao trabalho em ONGs ou projetos de consultoria em prefeituras; mas nenhum supervisor teve atuação específica na rede de educação pública. Isso permite supor que há uma multiplicidade de possibilidades de atuação para o psicólogo envolvido com a área, mesmo que não

tenhamos sua presença garantida nas políticas públicas (Guzzo, Mezzalira, Moreira, 2011; Guzzo, Moreira, Mezzalira, 2013).

Algumas cidades ou estados — convém frisar — mantêm psicólogos em secretarias de Educação, mas isso não ocorre em todos municípios nem há garantia nacional. Marinho-Araújo descreve a sua presença no Distrito Federal²⁹ e Lima e Souza (2013) identificam tais profissionais nos colégios de aplicação das universidades federais. Souza, em sua tese de livre-docência (2010a), investigou 133 municípios de São Paulo (esse estado tem 645 municípios) e constatou a presença do psicólogo em secretarias de Educação em 61.

Cabe dizer, porém, que ainda não temos esse profissional na rede pública de ensino na maioria dos municípios. Por isso se defende sua inserção. Nessas escolas se encontram a maior parte das crianças do país em fase de escolarização, sujeitos da ação desse profissional no desenvolvimento humano. Apesar dessa inserção incipiente, sem garantias, os supervisores em questão iniciaram suas carreiras em instituições que tangenciam a educação. S2 começou após o estágio como psicólogo do setor terapêutico de um centro de reabilitação:

Então a gente fazia atendimento e orientação para as crianças e para os adolescentes, para as famílias dessas crianças e adolescentes e atuação em equipe interdisciplinar, discussões de caso. E essas crianças que iam neste setor, elas não estudavam na escola do Centro de Reabilitação. Elas estudavam nas escolas regulares, então eu continuei acompanhando esse processo de inclusão das crianças nas escolas regulares e, infelizmente, assim, o que a gente viu é o

²⁹ Cabe ressaltar o trabalho dessa pesquisadora da área, sobretudo na elaboração dos Colóquios de Psicologia Escolar do Distrito Federal, que objetiva oferecer troca e divulgação de pesquisas e práticas entre estudantes de graduação e pós-graduação, psicólogos escolares, professores e pesquisadores ligados à psicologia escolar e às demais áreas de interface acadêmica e profissional.

total despreparo mesmo, desses professores... Embora o trabalho com os professores não fosse tão próximo. A gente, no Centro de Reabilitação, no setor onde eu trabalhava, era mais centrado mesmo, com as crianças, as famílias dessas crianças e com a equipe que atendia as crianças naquele setor terapêutico. E aí o trabalho com o professor acabava ficando mais distante, não era sistemático. Então, de acordo com uma necessidade, eles nos chamavam e nós fazíamos as orientações que eram necessárias.

Essa relação apontada deixa entrever uma questão que repercute na qualidade do estágio: o diálogo com os membros da comunidade escolar que não o pretense público-alvo principal — crianças e/ou professores. Tal ponto é fundamental para a psicologia escolar, sobretudo no enfoque crítico. A fala de S1 e a de S5 parecem corroborar isso:

Mas esse trabalho na *instituição*³⁰ então foi bem legal e o que foi mais significativo para mim foi perceber como que um trabalho que envolvesse toda a comunidade em que o psicólogo pudesse trabalhar, articulando as várias instâncias ali, da comunidade, que poderiam ser importantes para a escola; ou seja, fortalecer os vínculos com a escola e que envolvem comunidade. Isso foi, assim, muito interessante mesmo. (S1).

a gente fazia então esse trabalho [na prefeitura], com a comunidade, com os pais, mais com os professores. Realizávamos também um acolhimento com algumas crianças que a gente acompanhava e que estavam em casa de retaguarda, e aí havia uma equipe de Psicologia, eram cinco psicólogos — seis comigo —, e a gente ia direto para as escolas fazer esse trabalho. (S5)

³⁰ O nome da instituição foi substituído para evitar sua identificação, assim como a do supervisor.

Parece haver um entendimento de que os aspectos da carreira profissional, mesmo quando da inserção em outras instituições com outros focos como a saúde, continuam a estimular a articulação de saberes e práticas. Tal olhar evidencia a necessidade de romper com lógicas reducionistas do trabalho do psicólogo (Dias, 1998). Ao mesmo tempo, pensa-se que, na experiência dos estágios — como dito pelos participantes —, essa prática (de trabalhar em contextos mais ampliados de atuação) é estimulada quando se mesclam sujeitos-alvo das intervenções, que também se configuram de formas diversas e em campos com diferentes abordagens de cuidado (Silva, 2004). Aqui se destaca a necessidade de compreender concretamente este campo de atuação e sua inter-relação com outros saberes que ele necessariamente envolve. Não cabe falar num trabalho que abarque a totalidade da ação do psicólogo escolar desarticuladamente do trabalho com a comunidade como um todo; nem de outros personagens e profissionais partícipes de um contexto maior.

Diferentemente desses supervisores, S4 iniciou sua trajetória profissional com vínculo na educação como professor de Psicologia no ensino médio — função docente. S6, depois de realizar um curso de aprimoramento em Psicopedagogia, foi contratado em uma escola privada, onde exerceu a função de psicólogo até o momento em que se interessou pela docência universitária. Esses dois participantes aproximaram o início de suas carreiras da psicologia e da própria materialização dos planos políticos para essa disciplina na área da educação (inserção no ensino e a prática como psicólogo no contexto escolar). No tema, o contexto amplo de atuação no início da carreira (Castelar, 2005) pode ter funcionado como avanço para a crítica às relações entre teoria e prática e os enfoques que a psicologia pode assumir na área, ao mesmo tempo em que favorece a atuação como supervisor em psicologia escolar.

Constituição como supervisor. Os entrevistados se constituíram mediante experiências profissionais em campos distintos ligados à educação — ensino médio, escolas de educação especial, secretarias de educação e, mais tarde, na docência de ensino superior e supervisão de estágio; exceto um que se constituiu como supervisor na própria supervisão. Em todos os casos, os supervisores ministram disciplinas na área, e a maioria está ligada à Psicologia Escolar.

S2 começou a função de supervisão ainda como psicólogo de um centro de reabilitação, atendendo às questões de queixa escolar; depois saiu do serviço para se dedicar à formação em pós-graduação e à docência. Nesse ponto, verifica-se que há um modelo tradicional no Brasil de supervisores quase sempre ligados à docência universitária, e não ligados diretamente aos campos de inserção do estágio e da atuação. O trabalho de Santeiro (2012) problematiza a questão das relações do supervisor da IES com o supervisor de campo. Seu trabalho — realizado no Núcleo de Atendimento à Saúde da Família (NASF) —, os estagiários eram supervisionados em ambas as instituições. Ou seja, o estagiário tinha um supervisor interno, professor de Psicologia, e um supervisor no campo de estágio. Isso gerava também um desafio para o supervisor acadêmico (denominado pelo autor de supervisor indireto, pois o supervisor do campo do estágio está em contato direto com os estagiários).

Nesse ponto, é importante salientar que S5 constituiu-se como supervisor, de acordo com sua formação paralela na área de psicopedagogia, como supervisor da área de psicodiagnóstico e que realizava, no momento da entrevista, a atividade de supervisor nessas duas áreas. Muito embora possa parecer que as duas áreas — a da psicologia escolar e a do psicodiagnóstico — sejam discrepantes, aqui aparece um elemento importante, que é a necessidade de o supervisor precisar complementar a sua carga

horária de trabalho, o que é comum nas IES privadas. Muitos professores, portanto, acabam ministrando conteúdos em mais de uma área de atuação em várias áreas.

No entanto, a multiplicidade teórica da psicologia também pode colaborar para estes perfis híbridos de atuação. Em seu artigo sobre orientação profissional, Mello-Silva (2003), discute exatamente o intercâmbio entre o serviço de orientação profissional e:

os demais serviços oferecidos na clínica-escola: o de triagem de adolescentes e adultos, o de atendimento psicoterápico e o de psicodiagnóstico, sob a supervisão de outros docentes, objetivando atender melhor a demanda e proceder aos encaminhamentos necessários. (p. 45)

A multiplicidade de enfoques dos serviços-escola, nesse caso, é digna de destaque. Em muitos casos, reitera uma diversidade teórica e uma concepção de campos de trabalho que estão presentes na formação dos supervisores, o que pode ter um impacto no modo como virão a desenvolver suas práticas no futuro. S6, por exemplo, relata que em seu estágio de graduação, em conjunto com seu supervisor da época, fez uma oposição à cultura de aplicação de testes em uma escola de educação infantil e que ambos conseguiram, aos poucos, implementar uma política de projetos numa perspectiva de maior participação no cotidiano, o que orienta seu trabalho até os dias de hoje como supervisor.

Disciplinas ministradas. Alguns supervisores passaram por mudanças teóricas nesse período, e isso reflete na atuação como docente. S1 trabalhou inicialmente com a área de avaliação psicológica e como supervisor de estágio no campo de psicodiagnóstico. S5 trabalha nesses dois campos (psicologia escolar e psicodiagnóstico). S3 trabalha em outra área da psicologia. Todos os entrevistados ministravam disciplinas ligadas à área

específica da psicologia escolar e áreas relacionadas, como Psicologia na Educação em cursos de licenciatura, Psicologia Educacional ou Escolar e Desenvolvimento do Adolescente nos cursos de Psicologia. Também disciplinas que potencialmente podem ajudar a compor o pensamento crítico do estudante de graduação, como Epistemologia, Métodos de Pesquisa, Psicologia Institucional, Políticas Públicas, Psicologia Histórico-crítica, Psicologia Integrada e Situações Práticas em Psicologia. Além de supervisionar estágios, S6 é orientador em curso de pós-graduação *stricto sensu*, onde trabalha com o referencial da psicologia histórico-cultural.

Diretamente relacionado com a quantidade e o volume de disciplinas está outro aspecto a ser considerado. Nas entrevistas, vincula-se ao regime de trabalho dos supervisores: todos têm história de contrato como professor horista nas diferentes IES. Destes, cinco continuam nessa condição. O número de disciplinas ministradas influencia na carga horária de trabalho e, conseqüentemente, na remuneração. Esses dados se referem à análise crítica das questões exploradas por este estudo, uma vez que as condições de trabalho refletem na maneira como o homem significa suas práticas; no caso, há uma relação com a construção do supervisor e seu tempo de dedicação para as atividades desse tipo de atuação.

Envolvimento com a área. Este aspecto se manifesta diferentemente. Apesar de apenas um supervisor (S1) relatar um envolvimento em sua história com a ABRAPEE, ele diz que inicialmente ia aos congressos, mas que, com o tempo, a entidade passou a ter objetivos diferentes dos que ele concordava quando se filiou. Os demais fazem parte de entidades como a ABRAPESP (S3), a ABEP (S4) e a EPsiBA.

No decorrer das entrevistas, os supervisores contaram que foram se interessando por outras áreas da psicologia. S6 considera que a atuação dessas entidades não converge ao que ele acredita, principalmente no tocante ao CFP. S1 relata uma descrença nos rumos

políticos tomados pela ABRAPEE, o que o fez deixar de participar. S4 participa intensamente das atividades da ABEP, inclusive organizando eventos na área da formação em psicologia. Mas o supervisor com maior engajamento em entidades da área é S3, que tem uma participação orgânica na ABRAPESP e acredita na sua relação com o CFP dentro do FENPB:

então, a gente teve o congresso [em] que a gente levou trabalhos, a gente fez no estágio. Se eu não me engano, foi o “Ciência e profissão” [“Psicologia, ciência e profissão”, promovido pelo FENPB, em São Paulo, no ano de 2010], do Conselho Federal. Então a gente levou a produção dos trabalhos que eles tinham desenvolvido, alguns trabalhos de conclusão de curso que eu tinha orientado na área. E isso, como eu sou professora da área de pesquisa, então eu falo muito pra eles [os alunos] sobre a necessidade deles publicarem, deles apresentarem os trabalhos em congressos. Sobre as entidades, especificamente, eu acho que talvez fosse um ponto até que eu deveria falar mais. Como pra eles eu não dava aula de Psicologia do Esporte, eu não falava da identidade que eu estava mais próxima. Como eu não tinha tanto contato com as entidades da psicologia escolar, eu acho que eu deveria falar mais. Agora que você está falando disso, eu estou pensando... Acho que eu não falava muito mesmo.

Compreende-se que a inserção do psicólogo nas instituições político-acadêmicas como as destacadas pelos participantes do estudo demonstra uma atuação destas na construção do próprio exercício profissional. A participação nessas instâncias está em processo de construção, e também nelas se efetivam fóruns de discussão de estratégias de intervenção para o campo em suas complexidades, na medida em que dimensionam

as questões da formação do futuro psicólogo, no caso da supervisão em psicologia escolar. É no campo da inserção nas instituições político-acadêmicas que as práticas também são transformadas, ao passo que também transformam os modos de existência.

De todo modo, os participantes da pesquisa aqui descrita relatam uma pequena participação e uma descrença quanto a uma efetiva participação. Isso pode denotar que, apesar da importância das entidades político-acadêmicas, ainda é incipiente a participação nessas instâncias, assunto que mereceria outro trabalho para melhor aprofundamento e discussão.

Experiência de estágio para o supervisor. Refere-se a como o supervisor se vê no processo como supervisor e é expresso por S3 assim:

essa experiência de supervisão de estágio para mim [porque supervisionou até o final do ano passado] é superprazerosa, principalmente porque você consegue ter uma outra relação com o aluno. Eu estou acostumada a dar aula no *campus*, para a sala toda, então a dinâmica do relacionamento, da interação com o aluno na supervisão de estágio é completamente diferente. Porque você consegue ter um contato muito mais próximo e entender melhor como que é o raciocínio dele, como ele interpreta as situações que vão se apresentando durante o estágio, por meio dos relatórios.

Silva (2004) destaca que a proximidade aluno–supervisor é aspecto de dimensões afetivas que repercute na formação do estudante, assim como no desenvolvimento de suas atividades profissionais. Quando o supervisor se implica no processo de formação, com preocupações conceituais, procedimentais, atitudinais e éticas, nota-se um esforço em prol da construção de outros modelos de prática que rompam com as hegemônicas.

A atividade de supervisão, como dito pelos participantes, por ser realizada com um número menor de alunos. Por requerer uma aproximação diferente do trabalho em sala de aula, pode possibilitar, a partir do engajamento do supervisor, uma relação de mediação muito mais intensa, que pode possibilitar não apenas a aprendizagem e desenvolvimento profissional do futuro psicólogo, mas também seu engrandecimento pessoal. E isso ocorre em contrapartida ao supervisor.

4.2.2 Relação com o contexto do trabalho

Contexto de trabalho e trabalho no curso. Aparece como característica relevante, pois, à exceção de um professor de carreira que ministra estágio em ONGs, os demais são professores horistas³¹ que supervisionam estágios em instituições públicas. Afirmam que não há como separar o contexto em que as instituições se encontram da realidade social.

Aspectos burocráticos. Envolve o número de estudantes por turma, a carga horária dos estágios e o período em que se localizam os estágios no curso. O número de estudantes por grupo de supervisão varia de 8 a 14, enquanto nas disciplinas da graduação pode chegar a 60 estudantes por turma. O regime de trabalho de todos os supervisores é semestral. Um supervisor trabalha nos períodos diurno e noturno; os demais trabalham apenas em curso noturnos, o que representa um desafio, pois uma série de elementos tem que ser levados em conta, principalmente no caso dos estagiários trabalhadores; por exemplo, a compatibilidade do horário de trabalho com o horário da instituição onde ministram o estágio. (A maioria dos estagiários tem que buscar essa adequação em seus empregos ou mesmo buscar instituições em que possam realizar suas práticas aos sábados ou nos serviços-escola atendendo às demandas ligadas às queixas escolares, por

³¹ Remunerados de acordo com as horas-aula ministradas.

exemplo.) S2 aponta que esse aspecto também interfere na produção científica do curso, pois os estudantes, a maioria, não têm como participar de eventos. Mas ele diz que, mesmo assim, tem de partir dele o estímulo para que participem. A carga horária da supervisão está entre três horas e quatro horas semanais. A rotina se dá com a discussão das atividades realizadas na leitura de diários de campo ou relatos escritos, discussões teóricas, quando necessário e que subsidiam a elaboração dos relatórios finais.

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.

À exceção de S5, que tem flexibilidade na escolha das instituições nas quais os estágios serão desenvolvidos, os demais supervisores determinam em qual/quais instituição/instituições os estagiários vão desenvolver suas atividades. Já apresentam instituições onde realizam trabalhos e não permitem que os estudantes escolham a instituição. Por um lado, isso é interessante para a manutenção da identidade do trabalho ao longo do tempo em uma mesma instituição; por outro, o estagiário fica restrito ao trabalho, muitas vezes a um tipo de instituição. Isso significa que, se o estágio é em educação infantil, por exemplo, o estagiário pouco conhecerá da dinâmica no ensino fundamental, médio ou Educação de Jovens e Adultos. Caso as ênfases curriculares fossem de fato uma realidade, uma instituição de ensino superior que tivesse ênfase em psicologia escolar deveria cuidar para que os alunos pudessem experienciar diferentes estágios, em diferentes instituições, com diferentes supervisores e modos de atuação. Isso talvez garantisse um pouco mais a futura atuação crítica do psicólogo escolar nas instituições educativas diversas do nosso país.

Um exemplo de intervenção em escolas que se dá por meio de estágios é o projeto denominado “Voo da águia — uma proposta de intervenção psicossocial preventiva”, realizado na cidade de Campinas há mais de 10 anos e que faz parte do projeto “Risco e proteção: análise de indicadores para uma intervenção preventiva” (Guzzo, Moreira, Mezzalira, 2013). Esse estágio é oferecido aos alunos da graduação na PUCCAMP e orientado pela professora Raquel Souza Lobo Guzzo, tendo como colaboradores os alunos da pós-graduação. Esse projeto é exemplo de uma rica experiência neste campo de atuação (Silva Neto, Guzzo, Moreira, 2014).

Outro ponto interessante apontado nas entrevistas é que nem todos os estágios são realizados em escolas, embora todos tenham relatado o compromisso com as instituições públicas. Num caso específico, S4 relata que há um grupo de estagiários que atua no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), desenvolvendo projetos intersetoriais com grupos de adolescentes, o que vai ao encontro da problematização de Couto, Schimith e Dalbello-Araújo (2013), que exemplificam o modelo de trabalho em Psicologia e Saúde Coletiva dentro do Sistema Único de Saúde, por meio do acompanhamento do cotidiano do serviço.

Souza (2009) fala que o psicólogo escolar tem como um dos novos campos a atuação em órgãos relacionados com assistência social:

A atuação no campo da assistência social e das medidas socioeducativas no campo do direito da criança e do adolescente e de medidas de proteção à criança e ao adolescente (SUAS) serão importantes espaços a serem construídos e consolidados pelo psicólogo escolar. A atuação junto a instituições que atuam no campo dos cuidados — casas abrigo, instituições para idosos; pessoas com

deficiências, sofrimento mental, dentre outras — são bons exemplos de possibilidades de trabalho da Psicologia Escolar. (p. 181)

S1 diz se interessar pelo que os estagiários fazem nas outras áreas de estágio (saúde, saúde pública, organizações), pois entende que seus conteúdos podem ser abordados em seu estágio — por exemplo, a empregabilidade no ensino médio.³²

Quanto às relações da psicologia com a saúde pública, Santeiro (2013) estabelece a importância desta questão na formação do psicólogo e, mesmo sob um olhar clínico, traz contribuições para a defesa da criação de referenciais para a área, não só específica, mas também para os desafios que a prática em contextos de enquadres diferentes dos tradicionais podem trazer. Afinal, deve fazer parte da formação do psicólogo o contato com profissionais de outras áreas.

Ainda com relação a essas áreas consideradas emergentes, Amaral, Gonçalves e Serpa (2012) consideram a importância do mapeamento da realidade comunitária para a realização de um trabalho comunitário na Estratégia da Saúde da Família (ESF) e com a presença de outros profissionais:

dessa maneira, mesmo que a estrutura da equipe técnica do local fosse composta por dois médicos, dois enfermeiros, um técnico em enfermagem, um dentista, um auxiliar de dentista, dois estagiários de Medicina, estagiários rotativos, a cada dois meses, de Fisioterapia, Farmácia e Nutrição e dois estagiários de Psicologia, nem sempre era possível o atendimento à excessiva demanda. (p. 487).

³² Importante salientar que neste momento existe uma discussão no Brasil sobre a volta da disciplina de Psicologia no ensino médio, que se relaciona com a discussão, pelo Sistema Conselhos de Psicologia da obrigatoriedade do oferecimento dos cursos de Licenciatura no país.

S6 relata o estágio que desenvolve com ONGs que tenham trabalhos de atenção à família, o que é interessante de ser destacado, pois diz respeito a outra possibilidade de desenvolvimento na área de psicologia escolar, sem estar ligado à rede de educação formal.

Conhecimento sobre o curso em que trabalha. Os participantes não demonstraram clareza no conhecimento das ênfases dos cursos e relatam as diferenças entre a presença de psicólogos escolares nos estágios básicos e profissionalizantes. Quanto ao conhecimento do projeto pedagógico do curso, apenas um participou de sua elaboração. A falta de clareza³³ quanto a essa questão se expressa nas falas de S3, que diz conhecer apenas da ênfase em clínica, isto é, não sabe da diferença exata entre ênfase e estágio e S2, que faz menção à ênfase à atenção psicológica à criança e ao adolescente. Cabe salientar que conhecer as ênfases e o projeto pedagógico dos cursos permite aos supervisores aliar suas práticas com as expectativas traçadas pela instituição no que se refere à formação do psicólogo como perfil do egresso. Ao mesmo tempo, exige o repensar sobre esses instrumentos para uma direção mais crítica e comprometida com a realidade social. Também vale considerar que tal desconhecimento interfere no trabalho do supervisor, em como relaciona a sua atividade com as outras áreas do curso e nas suas relações com os demais colegas e a instituição, e conduz a uma reprodução e manutenção do *status quo*.

Nesse aspecto, mesmo se tratando de psicólogos escolares — que têm preocupação em mostrar aos estagiários a importância do projeto político pedagógico das respectivas instituições onde estagiam, contraditoriamente desconhecem a realidade do projeto da instituição onde são professores supervisores. Isso se relaciona talvez com a alienação quanto à participação nas mudanças acadêmicas da própria formação na psicologia, o

³³ A referência em questão é a fala dos supervisores, pois a presente tese não teve como objetivo a consulta aos projetos pedagógicos dos cursos.

acompanhamento das mudanças ocorridas via Diretrizes Curriculares Nacionais e a apropriação disto. Nesse sentido, corrobora em parte o ponto de partida do trabalho desta tese: o psicólogo como supervisor reproduz a lógica e concepção tradicional da psicologia.

Organização do estágio dentro da estrutura curricular. Apenas S5 tem flexibilidade na mudança de campo de atuação no estágio. Os demais têm campo fixo. Nas entrevistas, eles apontaram que alguns aspectos institucionais interferem no desenvolvimento de suas atividades. O maior seriam as adequações referentes às características dos estudantes do curso noturno, mais especificamente a carga horária de trabalho e as deficiências na formação básica. S2 diz:

Tem que ter essa clareza, que nossos alunos são alunos que trabalham e que têm a noite para se formar. E a gente, de alguma forma, tenta dar essa lucidez para que o aluno possa fazer disso um aliado e não algo no contra, pra que ele possa aproveitar o tempo que ele está ali e que possa se implicar mesmo no processo de formação, mesmo com as dificuldades que ele tem. Então, pra isso ele vai ter que priorizar algumas coisas. Então eu tento trabalhar isso também com eles.

S1 diz que “a organização do estágio contribui para que os alunos entendam que há um funcionamento institucional a ser seguido”, o que é corroborado pelos outros supervisores. Nesse ponto, S4 diz que a qualidade dos estágios sofreu uma alteração devido às mudanças ocorridas na instituição após a reestruturação do corpo docente em virtude da sua venda para outra empresa do setor educacional.

Uma questão importante refere-se ao relacionamento dos estudantes com o estágio, os quais, em sua maioria, ingressam para cumprir as exigências institucionais. S1 relata

que “é comum a gente receber um aluno que diz: eu não me interesso pela área de educação”. Nos cursos de graduação em Psicologia em geral, os alunos têm que cumprir estágios em pelo menos duas áreas de atuação ou ênfases.

Alguns cursos priorizam mais áreas, mas em média o aluno tem de cumprir, ao menos, 500 horas de estágio obrigatório, contemplando mais de uma área. Isso porque a formação do psicólogo brasileira é generalista: o formado pode atuar em qualquer área da psicologia. Nesse sentido, encontra-se a realidade apontada pelo entrevistado que diz que alguns alunos estão no estágio em psicologia escolar apenas porque são obrigados. Não tendo interesse algum na área, muitos alunos ingressam no estágio para cumprir exigência curricular. Nesse caminho, sabe-se que alguns descobrem a possibilidade de gostar da psicologia escolar, enquanto outros reiteram o desejo de nunca atuar na área.

O estágio é considerado um lugar privilegiado na formação para o supervisor e os estudantes, pois há um contato muito mais direto nas supervisões e na busca de elementos que possibilitem o questionamento sobre outras vivências e reflexões. Na maioria das IES, os estagiários podem escolher o campo de intervenção ou estágio, dentro de uma lista de opções oferecidas, o que parece ser uma vantagem, pois conhecem previamente os contextos em que desenvolverão suas atividades no estágio. Os supervisores relatam que os estagiários entram com demandas trabalhadas na supervisão, muitas vezes para além do estágio, a exemplo das expectativas sobre o campo de atuação e empregabilidade.

A importância da formação deste estagiário? O tempo todo eu penso nisso, porque eu fico muito interessada no que eles estão fazendo nas outras áreas, e muitas vezes eles estão podendo fazer relações, principalmente quando estão na área de saúde, de saúde pública ou mesmo em organizações, quando eles estão

em estágios onde possam trabalhar em grupos. Eles têm ali momentos grupais em que eles vão falar sobre empregabilidade, por exemplo, a gente trabalha muito com isso no ensino médio: orientação profissional, empregabilidade. E eu percebo assim, que eles vão trazendo essas relações do que a gente faz ali no nosso âmbito da psicologia educacional com aquilo que eles fazem tanto no posto de saúde como na *instituição*. (S1).

Numa das IES, existe uma divisão de estágios por áreas e, dentre elas, há grupos de instituições formais (escolas de educação infantil e básica) e não formais (como ONGs). De acordo com a carga horária, essa divisão inclui estágios de ênfase e complementares. Os estagiários escolhem um estágio de ênfase em uma das áreas e complementam a carga horária em outras áreas. No caso dos dois supervisores entrevistados, ambos supervisionam estágios complementares.

S1 informou que a diferença maior está na carga horária de campo e supervisão. No caso do estágio em ênfase, a carga horária de campo supera a do estágio complementar. Como existem nove grupos de estágio, os estudantes, em tese, têm opção de escolher o grupo no qual se inscreverão de acordo com sua característica. Isso ocorre da seguinte maneira: por exemplo, se é ênfase ou complementar, se é em instituições formais ou não formais e se o público-alvo é formado por crianças ou adolescentes. Ainda assim, alguns estagiários chegam ao estágio relatando não gostar da área:

Outros já vêm dizendo claramente: “Olha: eu preferia este campo, porque eu detesto, inclusive, trabalhar com criança”. Entendeu? Então eu achei que fosse o menos ruim”. Outros já dizem: “Olha: eu achei que eu não gostasse de educação,

eu não fiz a opção pela educação, mas pra mim a experiência que eu tive com a educação foi mais significativa do que eu tive no meu estágio de ênfase”.

Tais relatos demonstram um potencial da área que vai além das expectativas iniciais e indica a necessidade de mais diálogo dos supervisores com os docentes responsáveis pelas disciplinas específicas da área de psicologia escolar para que a supervisão não seja só teórica. Também seria desejável, numa instituição com essas características, que os profissionais pudessem se unir em grupos de estudo e planejamento das ações. S1 diz não ter apoio institucional para isso e que os professores não são remunerados para esse tipo de atividade. S6 — que também é supervisor na mesma instituição — faz parte do programa de pós-graduação e apresenta uma ação de estágio isolada, aparentemente, do projeto pedagógico do curso.

No entanto, como S1 assevera:

ultimamente, nos grupos, é claro que nem todos que fazem a intervenção podem ser interessantes para os alunos até por uma questão da organização do estágio, da organização da escola, do interesse mesmo do aluno e com o compromisso dele com o trabalho, e de forma alguma eu não acho que tenha a ver exclusivamente com a minha supervisão. Quando a gente oferece uma possibilidade de uma intervenção organizada, contextualizada, em que eles possam experimentar este lugar aí de alguém que não vai resolver uma questão, um problema psicológico, mas ele vai entrar numa demanda de uma instituição para escutar aquela demanda, não responder àquela demanda, mas poder trabalhar com aquela demanda de outra forma, quando eles entendem como esse processo se organiza e como isso é muita coisa.

Também S2 trata dos estágios de ênfase e vê que a formação dos estudantes é mais completa e um dos principais momentos da trajetória formativa, pois é quando se trabalha com a articulação entre teoria e prática. Como exemplo, cita um estágio em que trabalha a questão da ludicidade e criatividade:

Como trabalhar com esse campo com crianças e adolescentes em projetos que resgatem essa questão da criatividade e não só das crianças e adolescentes que eles vão atender, mas pra eles mesmos, porque eu sinto como isso faz falta na formação. Esse resgate do lúdico na formação.

A problematização da relação entre teoria e prática aparece na literatura diferentemente: no campo do serviço social, Assis e Rosado (2012) consideram a relação teoria-prática como unidade e que o papel da supervisão como processo didático-pedagógico seria articular as dimensões teórico-metodológicas, ético-políticas e técnico-operativas que compõem a formação e o exercício profissional. Para Dias (1998), é importante romper com a lógica dualista teoria-prática, ir além dos modelos dados pelo supervisor, que reforçam a lógica individualizante/totalizante. Para Lima (2009), no estágio que é possível realizar a integração teoria-prática através do contato do estagiário com situações reais no campo educacional. Sobre esse aspecto de contato com a realidade, Ulup e Barbosa (2012) afirmam ser necessária a sistematização das ações de estabelecimento de diálogo entre teoria e prática por meio do relato de um trabalho em que a equipe escolar possa reconhecer o trabalho realizado pela equipe de psicologia. Tal relação engendra este questionamento: qual é a importância de buscar a articulação entre o que se produz de conhecimento e os modos como são construídas as ações no campo da Educação?

Quanto ao interesse pela disciplina Psicologia da Educação, S1 relata que os estagiários:

Se referem a muitos conceitos teóricos. Eles se lembram de coisas que a gente discutiu muito na disciplina de Psicologia e Educação e toda a tendência da escola em colocar no aluno, individualizar os problemas escolares, o fracasso escolar, enfim, toda a relação da educação com a psicologia. Identificam os modelos, pois a disciplina é bem introdutória e de história da psicologia na educação, aí discute as contribuições de Maria Helena Souza Patto, com todo o processo dela de crítica.

Um aspecto importante sobre a formação crítica do estagiário se refere também à participação em eventos:

E acho que de alguma forma a gente está tentando, nesse processo, resgatar isso com eles, a possibilidade de que eles não vão só receber um papel, mas eles estão se formando enquanto sujeitos e que eles vão possibilitar a formação de outros sujeitos. Dar outros sentidos para a história de vida de outros sujeitos, porque puderam mudar sua própria história de vida. Então acho que isso é uma coisa muito bonita. (S2)

Quanto à rotina de trabalho, S1 recebe semanalmente os relatórios das atividades de campo, que são elaborados segundo o modelo do relatório final, oferecido pela instituição.

Eles me mandam semanalmente, pois vão a campo semanalmente, a partir do modelo do relatório final. Se for uma dupla, eu não exijo que seja individual, eles podem fazer em dupla, pois individual onera meu tempo e o deles. Mas eu quero entender que eles discutem e que minimamente têm uma relação para trabalhar juntos. Então, se eles ficam fazendo individualmente, não aprendem o trabalho em equipe, mas tem dupla que cada um quer fazer o seu.

A organização do estágio na estrutura curricular nesse sentido reflete de forma contundente o modo de organização da sociedade capitalista e suas engrenagens, que culminam na reprodução dos mecanismos educacionais como meros fatores de produção em que a força de trabalho do supervisor tem de suprir as múltiplas demandas contextuais, sociais e históricas. Aqui se desvela a crítica aos modelos de organização dos currículos de formação em psicologia, sobretudo nas IES particulares, voltados ao mercado de trabalho, ao mesmo tempo em que negligenciam o processo formativo com grande número de alunos por turmas, condições de trabalho de exploração, carga horária de estágios incompatível com a realidade dos alunos (sobretudo o caso dos alunos do noturno) etc. Percebe-se que o capital econômico sobrepõe-se ao capital humano numa lógica pouco efetiva para a mudança nas realidades sociais (Frigotto, 1995).

Envolvimento com o curso. Há uma diferença entre as concepções sobre a participação na elaboração do projeto pedagógico: enquanto um supervisor participou de sua elaboração, outro, embora faça parte do núcleo docente estruturante,³⁴ diz não saber exatamente do que se trata, por isso retoma o tema da falta de clareza sobre as

³⁴ O núcleo docente estruturante integra a estrutura de gestão acadêmica de alguns cursos de graduação. É corresponsável pela elaboração, implementação, atualização e consolidação do projeto pedagógico dos cursos. Essa instância tem caráter consultivo, propositivo e de assessoramento sobre matérias de natureza acadêmica. É composto por gestores e docentes.

ênfases e o projeto político pedagógico dos cursos, que se relacionam com a prática do supervisor e implicam nos processos de pensar criticamente na formação.

O envolvimento com as questões do curso, muitas vezes, é avaliada pelos supervisores por meio do desenvolvimento de outras atividades científico-acadêmicas. Por exemplo, S2 — que se considere novo no curso — é supervisor de avaliação, que é uma proposta que,

de alguma forma, procura preparar esses alunos para uma avaliação que eles terão em concursos, em ENADEs, enfim, e de alguma forma. Foi implementada uma avaliação a mais dentro do curso, que é na instituição [...], que é uma avaliação integradora, onde os alunos vão ter que, todo semestre, dar conta de tentar responder a questões que envolvam todas as disciplinas que eles já tiveram. Pra tentar um pensamento que não seja estanque do que seja sua própria disciplina, tenta trabalhar neste sentido, mas não como uma avaliação psicológica... na verdade é um — como é que eu posso dizer? —, é extraaula. Então, fora da grade, do horário de grade curricular e também em casa. Então a gente trabalha em casa e em alguns momentos eu tenho encontros com a coordenadora para que a gente possa articular, fora do horário. São horários que a gente tem pra isso. São duas horas-aula para que a gente possa discutir isso.

Esse supervisor também pontua que é importante participar de projetos de pesquisa.

O processo ensino–aprendizagem em psicologia tende a exigir que o professor desenvolva certa medida de envolvimento com o curso e suas questões; em especial, com a prática do estágio e da supervisão: ocasião para esclarecer dúvidas e construir o exercício profissional que se fundamentará no envolvimento, na participação e na

interpretação do estudante não só em questões da profissão, do curso e das instituições em que os estágios são desenvolvidos, mas também na complexa rede de situações que são vivenciadas. Além disso, uma falta deflagrada de envolvimento com os cursos de graduação — como mostram os dados deste estudo — denuncia limitações no exercício profissional que podem repercutir numa compreensão ampla de todo processo de formação de como os estagiários devem complementar e aperfeiçoar os conteúdos, as técnicas e as atitudes éticas.

Importância do contato prévio com os estagiários. Esse item explora a dimensão das relações entre estagiários e supervisores e o papel desse envolvimento na formação e construção de outras práticas. Como sinaliza S3:

na verdade, todas as turmas [para] que eu dei supervisão passaram comigo antes. Eles já chegavam me conhecendo. Só que teve turma que não teve Psicologia Escolar comigo. Teve outras disciplinas, mas já me conheciam, tinham tido pesquisa — essas disciplinas na área de pesquisa — e aí chegaram comigo na área de Psicologia Escolar. Eu acho que facilita demais, porque você já tem um vínculo com os alunos, inclusive, como eles tinham dois grupos de supervisão, eles tinham possibilidade de escolher os supervisores. Então, também o pessoal que estava comigo escolheu estar ali, e isso já facilita muito também todo o processo.

Convém frisar que o relacionamento entre supervisor e estudante tem papel essencial no direcionamento não apenas das práticas de estágio, mas também no exercício profissional consequente dos alunos (Silva, 2004). Essa concepção denota que a experiência dos estudantes junto ao supervisor proporciona muito mais que o

aprendizado de técnicas: há produção de sentidos e significados que possibilitarão ao estudante/profissional escolher com segurança os caminhos a ser trilhados em suas carreiras. Essa questão traz à tona, especialmente, o papel de mediador do supervisor, que deve estar atento ao modo como se inter-relaciona com os estagiários, pois serve de “modelo profissional” a ser seguido. Em outras palavras, é de suma importância que os supervisores compreendam que, mais do que ao conteúdo propriamente dito de psicologia escolar, as aprendizagens ali incitadas se referem à visão de mundo, a aportes teórico-metodológicos, à postura ética e ao compromisso, dentre outros.

Como apontado pelos participantes do estudo, o contato com os alunos previamente é um importante elemento para o sucesso dos estágios e o desenvolvimento dos estagiários. O afeto pode ajudar a construir aprendizagens com mais significados para os alunos; ao mesmo tempo, transformam a própria prática profissional dos supervisores, que assumem uma posição de, também, sujeitos em aprendizagem e transformação. Isto muda o entendimento do ensino como algo vertical, colocando-os dentro das relações sociais (Macarini, Martins, Vieira, 2009; Silva, 2004); também auxilia o estudante a compreender o quanto a dimensão afetiva é importante no contexto educativo. Rompe-se com o ideário tradicional de que a escola tem um papel que se resume ao incremento da intelectualidade e racionalidade.

A experiência prática obtida por meio dos estágios minimiza o sentimento de desamparo e insegurança dos estudantes, o que é mediado pelas relações com aqueles que subsidiam essas práticas — supervisores. Logo, por mais complexas que sejam as questões e situações do cotidiano, a fundamentação teórica e o exercício de uma prática relatada, avaliada e problematizada (campo da supervisão) pode contribuir para a imersão de novas atuações, principalmente aquelas comprometidas com as mudanças paradigmáticas do ser e fazer psicologia, por exemplo. Nesse sentido, como observam

Silva, Ribeiro e Marçal (2004), a supervisão alicerçada em diferentes perspectivas contribui para a não reprodução de modelos tradicionais desse fazer, isto é, para a reflexão sobre as técnicas e estratégias de cuidado. Também é um espaço de compreensão como metalinguagem da situação de aprendizagem e desenvolvimento que ocorre na relação entre supervisor e estagiário, assim como na relação entre professores e alunos nas escolas.

4.2.3 Possibilidades de formação

Características específicas do estágio. No dizer de S2,

No nosso estágio, a gente recebe as crianças com queixa escolar. Num primeiro momento, a gente recebia essa demanda através do CAPSi, que acabava encaminhando essas crianças que tinham uma demanda de dificuldade escolar, de atendimento à queixa escolar. Hoje em dia a gente recebe também de outras fontes, algumas escolas que nos encaminham e de uma clínica de fonoaudiologia que existe. E o atendimento público da cidade, que também encaminha as crianças pra gente, crianças e adolescentes. Aí a gente faz uma triagem e, de acordo com essa triagem, a gente vai direcionando pros campos de estágio. Então, o que a gente percebe é que uma grande maioria das crianças e adolescentes que são encaminhadas para o serviço-escola — que é do CAPSi da cidade — são crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem. A grande maioria. Crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem advindas de uma realidade difícil, no sentido de fazerem parte de famílias que estão em condições — sim! — de pobreza na sua grande maioria, advindas de escolas públicas. É onde a gente

percebe uma desarticulação com relação à preocupação com a formação de seus alunos. Então, o que a gente percebe, muitas vezes, é um descaso com relação às escolas públicas. Acho que de formação de professor. O professor acaba se desmotivando com relação ao ensino. A gente vê o quanto esses professores não assumem o compromisso de educar. Mas isso é algo que deveria ser trabalhado com esses professores, e esses professores, a gente percebe que eles estão também pedindo ajuda, assim como essas crianças e essas famílias.

Outro supervisor — S3 — também esclareceu que é feito um trabalho institucional com os professores na própria instituição, dentro de uma perspectiva de intervenção interna que envolve a família. Além disso, fala dos aportes teóricos:

Por exemplo, eu trago literatura sobre adolescência? Os estágios que eu tenho orientado tem ido mais pra adolescência, por conta que outra professora — que é a professora que dá o outro grupo [de estágio] —, ela direciona mais o estágio dela para crianças, para a formação nas primeiras séries, primeiro ano, segundo ano. E aí eu optei por pegar um outro enfoque, justamente pra gente ter duas atuações diferentes. Aí eu fui mais pra [discutir] essa pré-adolescência, adolescência. Eu trabalho bastante literatura sobre as demandas dessa fase mesmo. O que eles buscam. Desafiam o tempo inteiro: como é que a gente vai conseguir fazer eles se envolverem com as atividades que o psicólogo vai lá propor? O que eles precisam, o que eles precisam, [e saber] como é essa constituição dessa identidade, a questão da orientação profissional. Então foi uma demanda. A gente fez uma feira de profissões na escola, que foi superlegal. E fizemos um processo de orientação profissional com eles, baseado nessa feira: o antes e o depois. Acho que eu vou trazendo... Aí eu fui lá atrás de bibliografia de orientação profissional.

De acordo com as demandas, a gente ia trazendo textos, que pudessem dar um subsídio para o aluno pensar.

Nota-se que as características dos estágios delinearão uma compreensão de atuação que emerge de uma situação- problema (aluno com dificuldade de aprendizagem ou encaminhamento de outros serviços, por exemplo), vinculada à atuação tradicional, que é ampliada na medida em que se sinaliza a emergência da criticidade na atuação dos supervisores. Além disso, as definições das atividades a ser realizadas e as referências teóricas indicadas apontam o próprio fazer do estágio, o que mostra um compromisso de práxis dos supervisores entrevistados.

A análise dos dados como *totalidade* indica “rasgos” de criticidade na condução dos estágios que compreendem as questões do processo ensino–aprendizagem, ao mesmo tempo tendem a problematizar o desenvolvimento humano, acadêmico e profissional, que rompem com as práticas de natureza individualizantes (Yazlle, 1997). Observa-se que, *contraditoriamente*, as questões colocadas na elaboração das atividades e na escolha dos aportes teóricos apontam uma condução em psicologia escolar ora tradicional, ora crítica. Pode-se afirmar dialeticamente que as *mediações* realizadas têm aspectos tradicionais e críticos simultaneamente.

Convém esclarecer que esse movimento de transição entre o tradicional e o crítico não se refere à posição escolhida pelos supervisores como algo que pudesse ser visto de forma individualizante e personalista. Esse fenômeno precisa ser compreendido de modo macroestrutural; pois os dados mostram a fragilidade do campo da psicologia escolar (como área em processo de afirmação nas demandas que esperam atuação médico-clínica, de avaliação e busca por justificativas para o fracasso e as dificuldades escolares).

Essa percepção dos supervisores pode ser mais bem compreendida como uma tentativa de se validar a *contradição* entre o ideal e o real. Mas é preciso compreender que a resolução de problemas deflagrados gera a ideia de resolução de questões de desigualdade social e ampliação do campo de atuação profissional, que ora conserva a lógica capitalista de entender o processo de formação e seu consequente serviço para a manutenção da ordem de produção social do capital (Frigotto, 1995), ora rompe e estabelece “rasgos” emancipatórios (Yazlle, 1997).

Ainda atravessa tal dimensão das características dos estágios a concepção de que os supervisores se constroem sozinhos, sem que haja implicação direta dos supervisores ou dos estudantes. Vejamos que as pessoas e as instituições contribuem para a construção desses modelos, como o exposto por S3. Nos dados, isto se evidencia e se consolida como questão essencial para compreender como a formação crítica exige entender o funcionamento social e de como este se configura no enquadramento das profissões, cuja prática do supervisor deve ser implicada.

Características específicas da supervisão. Essa questão pode ser expressa pela fala de S2, que aponta como se estrutura a supervisão:

no caso não são realizados os estágios em duplas, porque a dupla de estagiários é para o atendimento semanal. No caso desses grupos, a gente divide. Um grupo de estagiários fica com as famílias; um grupo de estagiários, com as crianças; outro grupo, com os adolescentes. É muito legal. A gente tem conseguido resultados muito interessantes. A gente tinha, por exemplo, uma criança — que agora já é um adolescente — que está desde o ano passado com a gente. E ele, a família quase desistiu do atendimento, porque não viam importância praquilo do atendimento, quando a criança dizia que vinha ao serviço-escola só para brincar,

a mãe não entendia o que era esse brincar. Então, de alguma forma, a gente foi tentando aproximar essa família. Aí, a gente conversando com a escola também, ele teve muitas faltas. Eu estou dando um exemplo pra você ver como de alguma forma a gente tem conseguido. E aí ele quase, por conta das faltas, foi desligado desse atendimento, porque não eram justificadas. E a gente sabia da importância desse atendimento pra esse menino. A gente foi fazendo esse resgate, e a família, aos poucos, foi começando a se interessar, participar desses grupos. Num desses grupos, foi muito interessante porque uma mãe que não se colocava, não se expressava, uma mãe endurecida... Em um dos grupos, a gente fez — que foi em outubro, em comemoração ao Dia das Crianças —, a gente fez uma atividade onde os pais resgatavam a sua infância: qual seu brinquedo preferido... Enfim, poder resgatar um pouquinho da sua história de vida e aí fazer um brinquedo. Aí eles falavam sobre isso, e depois a gente chamava as crianças, e eles confeccionavam brinquedos juntos. E essa mãe pôde falar da sua infância, das suas dificuldades, que em outro momento não apareceu. E assim, o que a gente está percebendo, que a partir de então, nunca mais faltou. E agora o pai, que era um pai distante, ele está participando deste grupo, na sua simplicidade, na sua forma de ser, trazendo contribuições. Então assim, tem sido muito bacana, tem sido um trabalho bem bonito, assim.

No início do semestre, quando os estagiários ainda não estão no campo, S3 disse que trabalha com eles as dimensões teóricas envolvidas:

antes dos estágios começarem. Porque você sempre tem um momento, que é o contato com a escola, o contrato e tudo mais. Então era uma parte só teórica,

eram discussões teóricas. Teóricas e pessoais, porque aí era o momento em que eu aproveitava para conhecer os alunos e aí eu fazia dinâmicas em que, de alguma forma, eles pudessem trazer as experiências escolares que eles tiveram. Porque depois eu usava isso quando eles estavam na prática, para fazermos um contraponto de como foi a realidade deles enquanto alunos. Eu também trazia uma coisa que eu sempre fiz: falar da psicologia escolar, também, dentro do contexto da universidade, porque, se a gente fala da relação aluno–professor, eles também são meus alunos. Então eu sempre trazia a questão do processo ensino–aprendizagem. Tudo o que a gente trabalhava com os alunos no campo de estágio, para a realidade deles também, não é? Então: “De que tipo de professores vocês gostam?”, ou “O que vocês esperam do professor? O que funciona pra você?”. Então esse primeiro início da disciplina foi muito mais para refletir sobre isso, dentro da realidade deles, não é? E aí depois a gente começou os estágios, aí quando começaram os estágios, a gente dividia. Sempre tinha um momento de discussão teórica, aliás, sempre tinha um texto de referência com que a gente começava discutindo.

Diferentemente do tópico anterior, nas características da supervisão adota-se um discurso institucional, como ponderado por essas falas. Mesmo percebendo uma valorização das relações e de como estas vão se configurando no processo, fica claro que o desenho dos espaços de supervisão segue a lógica das IES. Em referência a esses distintos posicionamentos nas categorias analisadas, não só a educação no ensino superior assume essas características, como também se perdem de vista questões como o foco na transformação da prática profissional e das realidades de vida das populações para cumprir as lógicas do mercado.

Nesse sentido, Dias (1998) problematiza que a supervisão de estágio deve convergir à formação de psicólogos capazes de problematizar a própria prática numa dimensão contextual. Mas isso só é possível quando esse exercício se efetiva no próprio contexto da formação. A autora estabelece que a supervisão não é um fim em si mesma, cujo objetivo é a obtenção do título de psicólogo, uma vez que ela deve ser momento de amadurecimento das questões trabalhadas ao longo do curso e não são de fácil percepção na realidade concreta das pessoas. Esse nível da formação, nesse sentido, deve formar para a prática profissional e para a vida em sociedade, que concorrem com as questões de trabalho dos próprios supervisores.

Nota-se que as características da supervisão tendem a cumprir protocolos institucionais, mas é latente a necessidade por formações voltadas a outras formas de atuar que não aquelas relativas à patologização dos modos de vida. Em geral, as melhores experiências são obtidas em estágios que promovem a interação entre diferentes dimensões e setores, ao mesmo tempo em que são contextuais e vinculados às experiências de vida concreta de crianças, adolescentes, escolas, famílias e comunidades (Lima, 2009) — foco desta tese.

Referenciais teóricos utilizados. S1 afirma que ainda não tem um referencial teórico e que acha que isso é um buraco que fica para sempre. Quanto aos outros supervisores, remontam a vários referenciais ligados diretamente às suas áreas de estudo e concentrados em três principais grupos. No primeiro, os entrevistados relataram utilizar os aportes teóricos ligados à teoria crítica com referência à Adorno e Horkheimer; no segundo, são citados autores que se intitulam da psicologia escolar crítica, com produção nacional na área (Marisa Meira, Maria Helena Souza Patto, Raquel Souza Lobo Guzzo, Adriana Marcondes e Marilene Proença Rebelo de Souza, Sílvia Koller, Carla Biancha Angelucci); no terceiro, ligado às contribuições da Psicopedagogia, há

citação dos nomes de Alícia Fernandes e Cleo Fanti. Alguns supervisores trabalham com autores relacionados aos seus trabalhos acadêmicos, como Urie Bronfenbrenner.

Obviamente, cabe explicar que as práticas alicerçadas em referenciais teóricos oferecem mais compreensão da prática como supervisor e das iniciativas no que se refere aos estágios. Como mencionado pelos supervisores, verifica-se que a psicologia escolar e suas práticas estão alicerçadas em concepções que derivam de uma história de reprodução de modelos hegemônicos e que, quando se utilizam outros referenciais — sobretudo os mais críticos —, consegue-se contextualizar e vincular essa dimensão (prática profissional) com a realidade social (Cruces, 2003; Yazlle, 1990). Contudo, é preciso dizer que esta é uma construção cotidiana no fazer em psicologia escolar, pois as referências críticas, somente nos últimos anos, têm se tornado mais frequentes na orientação das práticas interventivas.

Historicamente vinculada às concepções tradicionais e individualizantes, a psicologia escolar tem buscado discutir como suas práticas podem romper com as dicotomias entre sujeito e objeto, objetividade e subjetividade; ao mesmo tempo, constroem-se bases epistêmico-filosóficas que ultrapassam a dimensão do indivíduo para justificar os fenômenos sociais (Faria, Guzzo, 2006; Tanamachi, 2007). A adoção dessa concepção pelos supervisores pode fundamentar outras maneiras de conceber e atuar na área, destacando aspectos de crítica que são valorizados nas falas dos participantes.

A enunciada leitura crítica que alguns dos supervisores fazem não só sobre o estágio, mas também sobre as próprias práticas denota que está cada vez mais presente uma tendência de busca por caminhos que ofereçam respostas às demandas escolares e sociais, ao mesmo tempo em que se constrói outra psicologia, que não contribui para a manutenção do *status quo* capitalista dentro de uma visão marxista de interpretação da

realidade. Mas — cabe dizer — isto ainda não é um consenso nem constitui a maioria das práticas e produções teóricas da área.

Potencialidades do estágio para a formação do psicólogo. A entrevistada S2 fala disso ao dizer da importância de:

perceber que muitas questões podem ser trabalhadas, porque a escola, é o processo de formação da subjetividade. Nós enquanto mediadores desse processo de formação, seja a instância família, ou seja a instância escolar, pode contribuir de uma forma muito rica para a formação desse indivíduo. E assim, quantas questões, se a gente trabalhar, na base da formação desse indivíduo podem contribuir para outras histórias de vida, não é? Desses sujeitos, então assim, eu acho que eles estão percebendo isso, os alunos, de alguma forma. Eles estão se encantando com isso, dessa possibilidade, com essa potencialidade de trabalhar no campo da Educação.

Sempre que se fala em formação de estágio se consideram as dimensões subjetivas implicadas neste processo, principalmente se considerarmos que o estágio supervisionado em psicologia se configura como elemento formativo essencial e, de modo geral, permite ao estudante articular seus conhecimentos teóricos com as necessidades concretas apontadas por comunidades, grupos e instituições, ao mesmo tempo em que se recorre ao saber construído ao longo da graduação e como estes foram significados pelos estagiários. O estágio, também, possibilita ao acadêmico considerar e avaliar os avanços das experiências de que participa, bem como planejar, intervir e avaliar os resultados e a atuação, seja no âmbito das escolas, das instituições de saúde ou em outras com diferentes temáticas de atendimento (Nuernberg et al., 2009).

Em análise sobre experiências de estágio supervisionado na área escolar, Nunes e colaboradores (2009) ponderam que a formação do psicólogo escolar é essencial para fundamentar uma prática significativa e de qualidade, capaz de ajudar a transformar subjetividades e a sociedade. Logo, é imprescindível haver cuidados com esse processo de formação em que o estudante futuro psicólogo participe, no período de graduação, de experiências que fomentem o desenvolvimento de um olhar crítico e uma concepção política emancipatória, compreendendo as raízes socio-históricas da constituição do processo de escolarização, por exemplo. Essa formação é facilitada pelo estágio, prática que ocupa lugar de importância capital para a formação, pois é o exercício profissional associado aos desafios que o envolvem. Além disso, ainda é um exercício profissional supervisionado por um profissional capacitado que pode orientar a prática do futuro psicólogo quanto a incorreções e modos de intervenção mais criativos e, por conseguinte, mais emancipatórios dos sujeitos em questão.

Nota-se que esta é uma dimensão relacionada à construção de práticas profissionais, na medida em que a subjetividade do aluno foi construída nas relações sociais estabelecidas pelo sistema de produção. Assim, esses alunos tendem a significar e atribuir sentidos ao estágio, à prática profissional supervisionada, a partir de suas concepções de mundo e sociedade. Porém, no processo de *mediação*, com a relação supervisor–aluno, pode-se ressignificar tais concepções de mundo e sociedade. Pode-se dar a construção de uma consciência produzida ao longo do estágio num movimento em que compreendem que as questões escolares estão muito próximas de outras questões da vida cotidiana dos alunos, professores ou grupo escolar; além disso, que essas questões ultrapassam a esfera das ações técnicas, tradicionais ou individualizantes (modelo biomédico). No fundo, percebe-se que as potencialidades dos estágios em psicologia se configuram como uma oportunidade de se ampliar e fortalecer saberes e fazeres de uma

psicologia crítica, criativa e próxima das comunidades, não estando unicamente circunscritas ao território escolar.

Formação para além da graduação. quanto a essa dimensão, o entrevistado S2 fala:

Algo que eu penso que é importante [é] a gente dar essa consciência para o aluno, [de] que essa formação na graduação é apenas o início, o pontapé inicial e [de] que eles precisam complementar essa formação através de um curso de especialização, uma extensão e até um mestrado. Por que não? E, assim, ir encaminhando para a área que eles querem. Tudo bem, mesmo que não seja da área da educação, voltado para esse tipo de intervenção institucional. Enfim, que seja na área... mas sempre eles vão ter que dar continuidade a esses estudos. E dos alunos que estão se formando nos nossos estágios, que é ênfase na queixa escolar e que envolve mais questões voltadas para a educação, eu percebo que eles já estão conscientes dessa necessidade de formação continuada. Muitos estão buscando cursos de formação para essa área.

Uma questão a ser explorada pelos supervisores junto aos alunos é a visão de que o estágio não é prática que se encerra em si, mas uma atividade que possibilita se introduzir na experiência profissional no âmbito da formação. Segundo Lima (2009), a interação entre supervisores e alunos conduz à construção de práticas alinhadas com aquelas propostas no âmbito da graduação e balizarão aquelas desenvolvidas na vida profissional dos estudantes. Para a autora, o estágio supervisionado é o elo entre a teoria e a prática que serve de instrumento para ampliar o conhecimento, mas também estimula o debate sobre técnicas, condutas e práticas que poderão ser adotadas nos serviços de inserção profissional.

Percebe-se que, de modo geral, a formação do psicólogo é composta por questões nevrálgicas, das quais uma se refere à atuação na educação. Os estágios curriculares, assim, convertem-se em uma das maneiras de enfrentar os desafios inerentes à formação, pois podem fortalecer a construção de outras práticas que não aquelas hegemônicas. Essas práticas, como estágio e formação para o futuro profissional, não podem estar descontextualizadas da realidade social e cultural, bem como precisam se vincular a construções teóricas capazes de articular conhecimentos e práticas numa lógica crítica e reflexiva.

Relação com a realidade da RMC. Os supervisores apontam que formam o estagiário para essa realidade, mas, à exceção de um que considera os aspectos sociais presentes, os demais abordam o tema de forma mais superficial. Embora todos os supervisores optem por supervisionar estágios em instituições públicas, S5 diz que: “não dá para pensar a cidade e a criança sem pensar as políticas sociais, econômicas, porque nem a cidade e nem a escola estão soltas no mundo”. Enquanto S3 diz isto:

eu acho que a gente formou o aluno dentro da realidade que a gente trabalhava, não é? Na prática, que era focada para a realidade da escola pública, só que as discussões que a gente tinha, como eu tenho uma visão muito... eu trabalho com essa camada social, com crianças de escola pública. As nossas discussões são muito no intuito da gente ver que os problemas que acontecem ali, eles não necessariamente estão associados à questão social, econômica, eles estão relacionados à organização social, não é? E que os problemas que tem na escola particular são muito semelhantes ou são problemas de outra ordem, mas que também existem problemas. A gente não pode colocar a escola pública como se fosse um inferno e a escola particular como se fosse o céu e não houvesse

problemas. São problemas de outra ordem, não é? Isso sempre fez muito parte das nossas discussões. Então, eu acredito que, no tanto que eu tenho acompanhado, tem alunos meus que estão saindo e estão se inserindo em escolas particulares. Tem um ex aluno com que a gente mantém o contato, e ele fala que a formação do estágio foi superimportante pra ele conseguir essa inserção lá. E eu tenho alunos que estão trabalhando com orientação profissional, tem vários que estão na área de orientação profissional. E esses, a maioria trabalha com realidade da escola particular, que procura a orientação profissional. Eu acho que a formação tem conseguido chegar — sim! —, não é? Porque a gente discute muito essa questão dos problemas que a sociedade apresenta, que são diferentes de acordo com a classe social, mas que a gente precisa olhar, não olhando... tirar esse preconceito não é? Que a gente tem de que todos os problemas estão ali, não é? Com as pessoas... que esses termos: as crianças carentes. Então, não é porque a família de uma criança não tem um poder aquisitivo, que ela é carente. Esse conceito tem a ver com outras carências que o aluno da escola particular também tem. Às vezes também muito mais, não é? Eu acho que pelas discussões pelos textos que a gente trabalha, pelas dinâmicas que a gente faz com os alunos, eu acho que eles estão saindo preparados para trabalhar com as duas frentes, mesmo porque eu estou acompanhando a inserção de alguns. Eu não vejo nenhum aluno hoje, apesar de toda a formação deles ter sido direcionada para a escola pública, porque é onde a gente faz as nossas parcerias, é... nenhum está trabalhando em escola pública porque não tem, não é? Não tem concurso, não tem...

Verificou-se que esse último tema abordado por essa fala da entrevistada converge para aqueles explorados em todo o trabalho, pois nesse contexto se evidencia a estruturação capitalista contemporânea, sobretudo naquilo que se relaciona com o plano político, com a dimensão econômica e com a organização da vida social dessa realidade, presentes na configuração das práticas dos supervisores. Com base nessa constatação, infere-se ser essencial valorizar o local real de aprendizado teórico e prático dos estudantes na avaliação das práticas e da formação, pois é nela que estão presentes as características dos cursos, estágios, comunidades. Fica claro que conceber a dimensão local dos estágios é um pressuposto para a própria concepção de supervisão de estágio, pois é desse espaço que se pode romper com o pensamento conservador (Assis, Rosado, 2012). No caso da psicologia escolar, pode contribuir com a assunção de novas competências profissionais não apenas no processo de formação, mas também em como os estudantes vão se inserir no mercado de trabalho — de forma mais crítica.

Dito isso, entende-se que, da realidade investigada, a supervisão de estágio em psicologia escolar assume lugar privilegiado porque significa — e possibilita — atribuir sentidos às práticas profissionais dos estudantes, a ser instrumentalizadas no tempo e mediadas pelo rompimento com práticas tradicionais, culpabilizantes e individualizantes. Isso será possível quando se estabelecerem espaços de formação contínuos e contextualizados com as realidades nacionais. Essa questão evidencia a tensão entre as práticas conservadoras — que podem emergir do contexto de formação — e um projeto profissional defendido e vinculado a um campo não só político, mas também capaz de ampliar as experiências democráticas de resistência — como diz Frigotto (1995).

Considerações finais

Devemos compreender de modo dialético a relação entre a educação sistemática e a mudança social, a transformação política da sociedade. Os problemas da escola estão profundamente enraizados nas condições globais da sociedade.

— PAULO FREIRE

O ponto de chegada deste trabalho, a partir do referencial teórico utilizado para compreender o conjunto de informações trabalhadas neste texto, passa a compor a seguinte tese: *a supervisão de estágio em psicologia escolar dentro do referencial da psicologia crítica é atravessada pelas características pessoais e profissionais do supervisor sobre o seu papel no processo de formação do psicólogo, por sua relação com o contexto de trabalho, bem como pelo modo como se insere dentro da realidade em que supervisiona o estágio e na relação que estabelece com o campo.*

Os caminhos teóricos trilhados mostraram que as relações da psicologia com a educação ao longo da história têm vínculos fortes com a forma como se constituem as estruturas de poder em nossa sociedade. Cabe destacar aqui a importância de compreender que essa relação só faz sentido se for entendida como expressão do sistema capitalista que a influencia, desde a forma em que essas disciplinas se tornam campos de saber até se tornarem campos de atuação profissional com potencial de intervir na sociedade. Nesse sentido, os autores chamados de críticos neste texto oferecem contribuições importantes para compreender as relações entre psicologia e educação, sobretudo dentro de um referencial de base marxista visando à superação das práticas tradicionais presentes no campo da formação.

Sobre as contribuições da psicologia nesse processo, cabe dizer que esta, desde sua formulação como projeto de ciência até a regulamentação como profissão, tem servido como ferramenta para manutenção de uma ideologia que valoriza o individualismo e a opressão de quem, de fato, deveria ser por ela auxiliado. Por isso as contribuições do pensamento crítico, sobretudo na psicologia escolar, têm se revelado como avanço teórico-conceitual e metodológico capaz de problematizar essa questão e propor sua superação. Não cabe à psicologia — é claro — tomar a frente desse processo, pois este envolve mudanças estruturais. Porém, a área mostra um grande potencial para problematizar essas questões e formular projetos que caminhem em direção contrária à da manutenção do *status quo*. Essa manutenção se expressa, fundamentalmente, no estabelecimento da psicologia como profissão no Brasil, a qual se viu nas últimas cinco décadas em questionamento sobre seu papel.

Com tal problematização, esta tese enfocou a importância da formação dos psicólogos e como os elementos críticos podem ser trabalhados nessa direção, sobretudo via estágios supervisionados na graduação. A pesquisa foi planejada para ser desenvolvida com um grupo de supervisores de Estágio em Psicologia Escolar da Região Metropolitana de Campinas (RMC), com estas fases:

- análise documental do material encontrado nos documentos do CRP-06 sobre supervisão e dos documentos do Sistema Conselhos sobre o tema;
- análise da literatura sobre o histórico da questão da supervisão ao longo do tempo;
- análise do campo de investigação configurando a RMC e o contexto de atuação dos participantes;

- análise temática da transcrição das falas dos entrevistados segundo as dimensões presentes no roteiro de entrevista, cotejando com elementos de análise marxista — totalidade, contradição e mediação;

Sobre o material documental, pode-se perceber que a temática da supervisão aparece através do tempo mais ligada à preocupação em regulamentar os critérios para contratação de supervisores nas IES do que à função política da supervisão. No início dos anos 1990, esse tema se perdeu: deu lugar a outras problematizações no Sistema Conselhos, ligados às políticas públicas em saúde, reforma psiquiátrica, dentre outros, em busca de referenciais práticos para a atuação profissional. Mesmo que se considerem esses pontos fundamentais ao movimento político que se configurou no período citado, convém frisar que as questões da formação, sobretudo relacionadas aos estágios, ficaram em segundo plano; e mesmo com a retomada dessa preocupação pela ABEP, ainda se apresenta muito mais operacional do que política, dadas as exigências colocadas pelas diretrizes curriculares.

A análise do campo de investigação — configurando a RMC e o contexto de atuação dos participantes deste estudo — impôs essa questão: como articular os elementos ligados à expansão da rede de ensino privada com as necessidades da educação? A resposta não é fácil — e pode não ser possível dentro do que este trabalho propõe. Mas certamente supõe o compromisso ético-político. Deve-se buscar a construção de outra lógica mais coletivizada de ação, em que o trabalho seja visto de uma maneira não reprodutora, e sim produtora de um questionamento sobre como realizar uma prática que não atenda, exclusivamente, aos interesses do capital.

Um caminho para a psicologia crítica passa pela *práxis*, de forma a trabalhar contra os mecanismos ideológicos de manutenção da ideologia dominante e que produz uma

consciência alienada. Não cabe ao supervisor, isoladamente, fazer isso, mas cabe ao sujeito histórico pensar nos processos de libertação de suas amarras, em analogia ao que Martín-Baró considera para a própria psicologia. E o trabalho em supervisão também pode fazer parte disso. Eis por que a psicologia escolar tem um potencial crítico aliada a áreas de formação como a psicologia social, a psicologia comunitária e a psicologia social do trabalho; ou mesmo dentro de reflexões sobre a prática no SUS e CREAS, por exemplo. Esses campos de trabalho ainda constroem seus referenciais práticos, como diz Ribeiro (2014) em sua dissertação sobre os trabalhadores do SUAS, que aponta a necessidade de pensar em como a formação dos psicólogos pode ser influenciada por essas áreas rumo a uma prática emancipatória, refletida em sua práxis, diria Paulo Freire (1980). Talvez um passo importante para isso seja a organização desses profissionais, expressa no modo como conseguem se estabelecer como categoria profissional.

Se assim o for, então se impõe um questionamento: qual é a influência de um profissional sozinho frente ao sistema? Muito pouca — dirá a maioria. Mas a organização da categoria profissional pode ser uma ferramenta-chave no campo das garantias dos direitos mais amplos. Prova isso o fato de que recentemente os psicólogos unidos a outros profissionais conseguiram que o movimento conhecido como Ato Médico fosse cotado no Congresso de uma maneira que os interesses de uma classe profissional não se sobrepusessem aos das demais. Esse fato tem importância histórica no país, assim como teve, nos anos 80, a reforma psiquiátrica, na qual os psicólogos foram importantes partícipes.

A consideração de contextos como saúde e assistência social pode servir como ponto de partida para refletir sobre a educação e, por conseguinte, suas relações com a psicologia. Se esta esteve presente naquela desde o século XVI e passou por mudanças históricas no tocante à sua importância política e sua presença nos currículos escolares,

talvez este seja o momento de questionar como a psicologia escolar pode contribuir para o debate. Nesse ponto, duas ações merecem ser acompanhadas. Uma é a do Grupo de Trabalho da ANPEPP — produzir obras que problematizem a evolução das concepções teórico-práticas e políticas da área; outra são as ações políticas empreendidas pela ABRAPEE — que acompanha o debate sobre o projeto de lei que visa inserir psicólogos e assistentes sociais nas escolas e desenvolve em seus congressos discussões sobre as ações políticas da área. Esses encontros envolvem participação em espaços de discussão e contato mais direto com parlamentares. Tais ações marcam um compromisso ético-político com a área e devem ser realizados por grupos de profissionais que acreditam em outra forma de sociedade, que têm — no dizer de Ponce (2005) — um compromisso com a educação.

Que educação é essa? E como a psicologia se construiria dentro dela? Um ponto inicial para a discussão mostra ao menos dois caminhos. O primeiro diz respeito à influência da produção acadêmica nos currículos de psicologia e áreas afins, como no caso das licenciaturas, bem como na elaboração dos currículos dos cursos de Psicologia, colaborando para sua construção. Dada a sua relação mais estreita com a educação, a psicologia escolar talvez seja uma área mais capacitada para formar psicólogos críticos; mas desde que isso seja meta de formação em um projeto mais amplo de sociedade, e não apenas o compromisso de um profissional isolado ou outro. As mudanças na sociedade são lentas; mais que isso, não ocorrem aos saltos tampouco sem a participação dos atores envolvidos — diria Marx. Por isso faz parte do “jogo” político construir espaços para a discussão dos projetos de sociedade, seja em nível governamental, no MEC ou nas secretarias estaduais e municipais de Educação; mesmo nos acadêmicos ou de classe como a ABRAPEE, a ANPEPP e o Sistema Conselhos de Psicologia, desde que seja feita uma gestão com outros atores. Como exemplo, pode-se

citar o projeto que prevê o psicólogo na rede pública de ensino, em parceria com o serviço social. Nesse caso, não se pretende uma posição reformista, pois, de acordo com o referencial de psicologia crítica aqui trabalhado, pretende-se pensar na mudança estrutural da sociedade (Mészáros, 2011; Tonet, 2001).

É importante frisar que psicologia escolar já está presente na rede pública de educação de São Paulo, conforme pesquisa de Souza (2010a). Essa é uma ação que implica tempo e esforço coletivo; tanto o é, que o projeto para que isso se torne nacional está em andamento desde a década de 90, quando a ABRAPEE foi criada.³⁵

Eis as dimensões mais globais desta seção, que se referem a pontos mais específicos a ser trabalhados abaixo, na construção da psicologia científica; especificamente, como ela constitui um instrumento de manutenção das estruturas de poder no capitalismo, suas relações com a educação, presentes na concepção sobre indivíduo e aprendizagem que ajudam a alimentar a prática educacional, a formação em psicologia e que, conseqüentemente, implica a importância da supervisão de estágio na formação do psicólogo.

Contudo, cabe salientar que, embora tenha potencial crítico, a psicologia sozinha não fará a revolução. Antes de qualquer revolução para fora, a psicologia precisa fazer sua revolução interna (Guzzo, 2009a). Pode-se começar no âmbito da formação dos psicólogos: desde as disciplinas básicas da graduação até as disciplinas avançadas apontadas pelos supervisores, além do grande potencial nos estágios supervisionados, visto que neles o estudante tem a chance de enfrentar a realidade e confrontar os conhecimentos construídos durante a graduação. Para isso, também os professores e supervisores precisam se verem dentro do curso como agentes de transformação, e não só como reprodutores do conhecimento tradicional. Se isso parece ser a prática de

³⁵ Cf. relato de Guzzo na tese de Barbosa (2012).

grande parte deles, não se pode negar que esteja mudando, como vimos em falas dos entrevistados, que buscam organizar suas práticas nessa direção. Observa-se a mudança ainda no pensamento crítico que se expressa na visão dos autores das diferentes abordagens.

Com relação à *contradição*, ainda presente, pode-se verificar que se expressa, aparentemente, no modo como esses supervisores lidam com o campo de intervenção e estágio. Mas convém considerar, primeiramente, as condições de trabalho às quais este profissional se submete, pois ele também precisa compor uma renda salarial e uma carga horária a fim de estabelecer. Esse é ponto tem de ser considerado porque não se pode, dentro de um referencial crítico, emitir julgamentos desconsiderando tais fatores. Agir assim seria reproduzir um modelo tradicional na própria área e um risco que corremos se analisarmos superficialmente a questão tendendo a culpabilizar os supervisores, a responsabilizá-los pelo fracasso; assim como a psicologia escolar tradicional fez durante muito tempo relativamente às crianças quanto ao fracasso escolar. (É claro, esse fato foi alvo de crítica.) Não se pode individualizar a criança em seu processo de escolarização e torná-la de vítima em culpada pelo “não aprender na escola” nem fazer o mesmo com os supervisores de estágio; tampouco com o processo de supervisão. Afinal, o supervisor é um trabalhador de uma área pouco valorizada, ainda sem o reconhecimento necessário, que se expressa em salários mais altos e nas condições de trabalho.

A contradição, portanto, mostra-se, não nos indivíduos, mas numa sociedade que apresenta um discurso político de valorização que, na prática, não se sustenta. Mostra isso a leitura dos autores críticos da educação (Freire, 1980, 1987, 2000; Freitag, 1980; Frigotto, 1995; Saviani, 1980). No caso da psicologia, a docência — logo, a supervisão — tende a ser vista como trabalho “menor”; como forma de complementar o salário de

profissionais cujas atividades diárias e centrais ocorrem nos setores de recursos humanos e na psicologia clínica; isso está visível mesmo nas IES privadas, que oferecem condições de trabalho.

Esse olhar sobre o psicólogo-trabalhador-supervisor aponta uma das conclusões deste trabalho: não se pode ver o fenômeno da supervisão só pelo prisma do trabalho do supervisor e/ou das atividades desenvolvidas como forma individualizante de uma prática, tampouco culpar o supervisor pelas mazelas das ciências aliadas à manutenção do *status quo* capitalista — como a psicologia. A questão merece um olhar mais amplo: que a veja como parte de algo maior — a formação em psicologia — e a serviço de alguém que lhe oferece alicerce.

Nesse ponto, o psicólogo vive a contradição interna: se vê como trabalhador e — mesmo tendo uma função e um *status* específico nas IES e até num certo imaginário social — depara-se com os dilemas de seus alunos trabalhadores que estiveram em sua primeira jornada de trabalho durante o dia e a segunda à noite. Um risco que aí é fazer uma análise elitista da formação. Considerar os alunos trabalhadores como menos capazes de extrair o máximo de seu curso é replicar o discurso ideológico normalmente usado para desqualificar a classe trabalhadora. Como em muitos casos são estes os profissionais que ocupam certas áreas no mercado, isso mereceria estudos mais aprofundados.

Enfim, é oportuno discutir a relação entre os pontos de partida e de chegada. No início da investigação, existia uma tendência muito maior — e menos dialética — a focar no supervisor: em questões relativas ao que agora se vê como elementos do processo de supervisão. Isso tornou a tese mais complexa; e entre o ideal e o real pode existir uma grande distância. Nesse caso, embora caiba considerar a responsabilidade sobre seu papel na formação de psicólogos, também cabe considerar que esta é

composta por dois elementos: um de *ordem pessoal* — formação, envolvimento com a área; o outro se liga às *condições de trabalho* — sobretudo quanto à carga horária, ao regime de trabalho, ao salário, às relações de poder na instituição etc. O envolvimento com questões políticas — engajamento na área e envolvimento na formação — expresso no conhecimento do curso em que se trabalha seria um elemento de luta por condições de trabalho que pudessem ter relação direta com a forma como os estágios são supervisionados; por exemplo, possibilitando ao supervisor mais contato com os campos de estágio.

Quanto às potencialidades deste estudo, duas limitações metodológicas se impuseram: uma foi a falta de acompanhamento das supervisões — o que restringiu a análise à fala dos sujeitos; outra foi a ausência da perspectiva do estudante — caráter importante presente na literatura e que é apresentado pelos supervisores para justificar, explicar ou apresentar aspectos da supervisão. Ambas as limitações apontam o desenvolvimento de estudos dentro da psicologia escolar crítica, pois se considera que esta tese — uma vez defendida — é ponto de partida à carreira de pesquisador. Outras pesquisas poderiam aprofundar a atuação do psicólogo-supervisor em psicologia escolar em contextos como de Portugal, onde a presença do psicólogo nas políticas públicas de educação parece ocorrer desde 1991; isso garante ao supervisor formar psicólogos para um campo de trabalho existente. Nesse sentido, desenvolveu-se um interesse específico por investigar o que os psicólogos fazem nesse campo, como suas práticas se delineiam; isso possibilitaria construir referenciais teórico-práticos para a inserção do psicólogo no contexto educacional no Brasil.

Referências

- Almeida, L. S. & Guzzo, R. S. L. (1992). A relação psicologia e educação: perspectiva histórica do seu âmbito e evolução. *Estudos de Psicologia*, 9 (3), 117-131.
- Almeida, M. L. P. (2007). Educação geral, universidade pública e liberalismo econômico: algumas considerações. In E. M. A. Pereira (Org.). *Universidade e educação geral: para além da especialização* (pp. 217-238). Campinas, Alínea.
- Almeida, S. F. C. (Org.) (2003). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas, Alínea.
- Amaral, M. S., Gonçalves, C. H., & Serpa, M. G. (2012). Psicologia comunitária e a saúde pública: relato de experiência da prática P em uma Unidade de Saúde da Família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (2), 484-95.
- Angst, R. & Silva, M. B. (2009). Consultoria escolar: uma experiência de estágio [CD-ROM]. In Anais do IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 1. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.
- Anton-Lahart, J. & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in School Psychology programs. *Journal of educational and psychological consultation*, 15 (1), 41-62.
- Antunes, M. A. M. (2001). *A psicologia no Brasil: leitura histórica da sua constituição*. (2 ed.). São Paulo, EDUC/ UNIMARCO.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M, Meira & M. A. M Antunes. (Orgs.) (2003). *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Arapiraca, J. O. (1982). *A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano*. São Paulo, SP: Cortez.

- Asbahr, F. S. F., Martins, E., & Mazzolini, B. P. M. (2011). Psicologia, formação de psicólogos e a escola: desafios contemporâneos. *Psicologia em Estudo*, 16 (1), 157-163.
- 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.
- Associação Brasileira de Ensino de Psicologia. (2008). Linha do tempo da psicologia. Recuperado de <http://www.abepsi.org.br/site/formacao/linha-do-tempo-da-psicologia/>, em 11 fev.
- Barbosa, R. M. & Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. *Estudos de Psicologia — Campinas*, 27 (3), 393-402.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de doutorado. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2012). Contribuições para a construção da historiografia da psicologia educacional e escolar no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (spe), 104-123.
- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012) Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (1), 163-173.
- Barletta, J. B., Delabrida, Z. N. C., & Fonsêca, A. L. B. (2011). Conhecimento, habilidades e atitude em TCC: percepção de terapeutas iniciantes. *Revista Brasileira de Terapias Cognitivas*, 7 (1), 21-29.
- Barreyro, G. B. (2008). *Mapa do ensino superior privado*. Brasília: INEP/MEC.
- Bittar, M. (2001). O ensino superior privado no Brasil e a formação do segmento das Universidades Comunitárias. *Avaliação*, 6, 33-42.
- Boris, G. D. J. B. (2008). Versões de sentido: um instrumento fenomenológico-existencial para a supervisão de psicoterapeutas iniciantes. *Psicologia Clínica*, 20 (1), 165-180.

- Brandão, S. C. (1995). *Aspectos sociais e políticos na formação em psicologia escolar: opinião de supervisores*. Dissertação de Mestrado. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Brasil. (1982). Decreto 87.497/82, de 18 de agosto. Dispõe sobre o estágio de estudantes de ensino superior e de segundo grau, regular e supletivo. Brasília.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado.
- Brasil. (1996). *Resolução 196/96 de 10 de outubro*. Dispõe sobre pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília.
- Brasil. (2004). *Resolução 8/04, de 7 de maio*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em *Psicologia*. Brasília.
- Brasil. (2009). *Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação*. 5 ed. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Brasil. (2011). *Resolução 5/11, de 15 de março*. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em *Psicologia*. Brasília.
- Brasil. (2012). Conselho Nacional de Saúde. *Resolução 466/12*. Brasília. Recuperado de <http://emec.mec.gov.br/>
- Brasil, R. T. (2012). Psicologia escolar: o desafio da crítica em tempos de cinismo. *Psicologia Escolar e Educacional*, 16 (2), 209–17.
- Buettner, G. E. B. P. (1990). *Análise da estrutura curricular de um curso de Psicologia: subsídios para reestruturação*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Buettner, G. E. B. P. (2000). *Diretrizes Curriculares em Psicologia: discursos de resistência*. Tese de doutorado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Burton, M. (2013). Liberation Psychology: a constructive critical praxis. *Estudos de Psicologia*, 30(2), 249-259.

- Campos, H. R. (Org.) (2007). *Formação em Psicologia escolar: realidade e perspectivas*. Campinas, SP: Alínea.
- Caro, S. M. P. & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas, Alínea.
- Casimiro, A. P. B. S. (2006). A atualidade do materialismo histórico e dialético. *Revista Científica Tecitura, 1*, 207-220.
- Castelar, M. (2005). *Contribuições da memória para uma história da psicologia no serviço público em Campinas*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Castro, N. T., Toledo, A. H. F. & Andery, A. M. N. (2010). Tramas do cotidiano: a Psicodinâmica do trabalho em um Conselho Tutelar. *Psicologia: Ciência e Profissão, 30* (3), 662-675.
- Centofanti, R. (1982). Radecki e a Psicologia no Brasil. *Psicologia Ciência e Profissão, 3* (1), 3-52.
- Clopton, K. L. & Haselhuhn, C. W. (2009). School psychology trainer shortage in the USA: current status and projections for the future. *School Psychology International, 30* (1), 24-42.
- Conselho Federal de Psicologia. (s. d.). *PL para inserção de psicólogos e assistentes sociais nas escolas deve ser votado nesta terça (18)*. Recuperado em 25 de outubro, 2009, de http://www.pol.org.br/pol/cms/pol/noticias/noticia_090810_002.html
- Conselho Federal de Psicologia. (2000). *Resolução CFP nº 16/2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em Psicologia com seres humanos. DF: Conselho Federal de Psicologia.
- 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.

- Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de doutorado. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Costa Jr, A. L. & Holanda, A. F. (1996). Estágio em Psicologia: discussão de exigências e critérios para o exercício de supervisor de estágio. *Psicologia: Ciência e Profissão, 16*(2), 4-9.
- Couto, L. L. M., Schimith, P. B., & Dalbello-Araújo, M. (2013). Psicologia em ação no SUS: a interdisciplinaridade posta à prova. *Psicologia: Ciência e Profissão, 33*(2), 500-511.
- CRP-06 (1981a). A *via crucis* desnecessária. *Jornal do CRP-06, 1*(3), maio/junho.
- CRP-06 (1981b). Colocando os pingos nos ii. *Jornal do CRP-06, 1*(4), julho/agosto.
- CRP-06 (1981c). Ensino. *Jornal do CRP-06, 1*(1), janeiro/fevereiro.
- CRP-06 (1982a). CFP confirma: supervisão só com 3 anos de experiência profissional! *Jornal do CRP-06, 2*(11), novembro/dezembro.
- CRP-06 (1982b). Supervisão nas Faculdades: CRP não concorda com parecer do CFE. *Jornal do CRP-06, 2*(8), maio/junho.
- CRP-06 (1988). Subsídios para elaboração do Regimento de Clínica Escola
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida. (Org.). *Psicologia escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares. In C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 15-34). Campinas, SP: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2010). Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios na formação. *Em Aberto, 23*(86), 151-165.

- D'Agord, M. R. L. (2005). Um método para estudo e construção do caso em psicopatologia. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 8(1), 107-122.
- Darriba, V. A. (2011). O lugar do saber na psicanálise e na universidade e seus efeitos na experiência do estágio nas clínicas-escola. *Ágora: Estudos em Teoria Psicanalítica*, 14(2), 293-306.
- Delvan, J. S., Ramos, M. C., & Dias, M. B. (2002) A Psicologia escolar/educacional na Educação Infantil: o relato de uma experiência com pais e educadoras. *Psicologia: teoria e prática*, 4(1), 49-60.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., Silva Neto, W. M. F., & Lima, D. M. (1993). Habilidades sociais e gênero: um estudo com adolescentes. In *XXIII Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia* (p. 295). Ribeirão Preto: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Faria Neto, W. (1994a). Construção de conhecimento e habilidades sociais do professor. In *III Encontro de Iniciação Científica CNPq/UFU* (p. 13). Uberlândia.
- Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A., & Faria Neto, W. (1994b). Construção de conhecimento e habilidades sociais do professor. In *XVII Congresso Internacional de Psicologia Escolar e II Congresso Nacional de Psicologia Escolar*, Campinas (p. 100). Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., Faria Neto, W., & Lima, D. M. (1994c). Habilidades sociais na adolescência: Características relacionadas ao sexo e idade. In *I Reunião Especial da SBPC: O homem, a terra, a ciência* (p. 77). Uberlândia.
- Del Prette, Z. A. P. (Org.) (2001). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida, explorando fronteiras*. Campinas, SP: Alínea.
- Delari Jr., A. (2010). Questões do método em Vigotski — busca da verdade e caminhos da cognição. Recuperado em 9 de agosto, 2010, de http://xa.yimg.com/kq/groups/25194687/1904661607/name/uem-metodo_artigo.pdf

- Delou, C. M. C. (2008). Psicologia, políticas públicas intersetoriais e educação inclusiva. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 15-26). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Dias, R. & Leite, S. (1992). Supervisão em Psicologia Escolar: vicissitudes de uma prática institucional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 12 (2), 34-41.
- Dias, R. M. S. (1998). Dos encontros em supervisão: devenires na formação de psicólogos. *Temas em Psicologia*, 6 (1), 21-29.
- Diehl, R., Maraschin, C., & Tittoni, J. (2006). Ferramentas para uma psicologia social. *Psicologia em Estudo*, 11 (2), 407-415.
- Dimenstein, M. & Macedo, J. P. (2012). Formação em Psicologia: requisitos para atuação na atenção primária e psicossocial. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32 (spe), 232-245.
- Dobles, I. (1999). Marxism, ideology and psychology. *Theory & Psychology*, 9 (3), 407-10.
- Dorsch, F.; Häcker, H., & Stapf, K-H. (2001). *Dicionário de psicologia Dorsh*. Petrópolis: Vozes. (tradução de Emmanuel Carneiro Leão e equipe).
- Emílio, S. A., Mataresi, A., Horvat, C., & Figueiredo, P. (2012). Reflexões sobre a experiência de um grupo de estágio em psicologia escolar. In R. Molina & A. B. Angelucci (Orgs.). *Interfaces entre psicologia e educação. Desafios para a formação do psicólogo* (pp. 125-133). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Faria, L. R. P. & Guzzo, R. S. L. (2006). Sujeito: uma organização complexa?. *Escritos sobre Educação*, 5, 33-39.
- Figueiredo, L. C. M. & Santi, P. L. R. (2008). *Psicologia: uma (nova) introdução*. São Paulo: EDUC.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. (3 ed). São Paulo: Moraes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. (17 ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

- Freire, P. (2000). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. (7 ed). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freitag, B. (1980). *Escola, Estado e sociedade*. (3 ed.). São Paulo: Moraes.e argumento
- Frigotto, G. (1995). *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.
- Gama, C. A. P. & Koda, M. Y. (2008). Psicologia comunitária e programa de saúde da família: relato de uma experiência de estágio. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 28 (2), 418-429.
- Gomide Jr., S., Lima, D. M., & Faria Neto, W. (1996). Validade discriminante das medidas de percepção de justiça e de distribuição de justiça de procedimentos. In *XXVI Reunião Anual de Psicologia* (p. 56). Campinas: Sociedade Brasileira de Psicologia.
- Gomide Jr., S., Lima, D. M., & Faria Neto, W. (1997). Percepção de justiça de procedimentos organizacionais: construção e validação de um instrumento de medida para o contexto brasileiro. In *XXVI Congresso Interamericano de Psicologia* (pp. 271-272). São Paulo.
- Gomide Jr., S., Silva Neto, W. M. F., & Lima, D. M. (1999). Percepção de Justiça dos Procedimentos Organizacionais: construção e validação de um instrumento de medida para o contexto brasileiro. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 2 (2), 40-47.
- Gonçalves, C. L. C. (2000). *Supervisão de estágio em psicologia escolar: perspectiva e atuação de supervisores*. Tese de doutorado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Grupo Técnico de Estudo e Análise (2012). *Pobreza e riqueza em Campinas e região: breve balanço da primeira década do século 21*.
- Guedes, C. R. (2006). A supervisão de estágio em psicologia hospitalar no curso de graduação: relato de uma experiência. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(3), 516-523.

- Guzzo, R. S. L. (Org.) (1999a). *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. Campinas-SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (1999b). Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In R. S. L. Guzzo. *Psicologia escolar: LDB e educação hoje*. (pp. 105-115). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (pp. 17-29). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Psicologia e educação: Que compromisso? Que relação? In A. V. B. Bastos; N. M. D. Rocha. (Orgs.). *Psicologia: Novas direções no diálogo com outros campos de saber* (pp. 357-378). São Paulo, Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L. (2008). Psicologia em instituições escolares e educativas: apontamentos para um debate. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 53-61). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Guzzo, R. S. L. (2009a). Revolução na psicologia escolar: as demandas da realidade escolar e do profissional na escola. In M. R. Souza & F. C. S. Lemos. *Psicologia e compromisso social: unidade na diversidade*. (pp. 75-90). São Paulo: Escuta.
- Guzzo, R. S. L. (2009b). *Fatalismo, Impotência e Modo de Vida: impacto do poder e da opressão presente em espaços educativos e comunitários*. Projeto de Pesquisa – CNPq.
- Guzzo, R. S. L. (Org.) (no prelo). *Nos bastidores da Escola Pública*.
- Guzzo, R. S. L. & Lacerda Jr., F. (Org.) (2009). *Psicologia social para a América Latina: o resgate da Psicologia da Libertação*. Campinas, Alínea.
- Guzzo, R. S. L. & Marinho-Araújo, C. M. (Org.) (2011). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras*. Campinas: Alínea.

- Guzzo, R. S. L., Mezalira, A. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nesta relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (spe), 125–36.
- Guzzo, R. S. L. & Mezzalira, A. S. C. (2011). 2008 — ano da educação para os psicólogos: encaminhamentos e próximos passos. In R. S. L. Guzzo & C. M. Marinho-Araújo (Orgs.). *Psicologia escolar: identificando e superando barreiras* (pp. 11 -31). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., Silva Neto, W. M. F., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. C. (2011). A importância do diário de campo na formação do estagiário em Psicologia Escolar. In II Colóquio de Psicologia da Educação, 2011, pp. 134–5.
- Guzzo, R. S. L., Moreira, A. P. G., & Mezzalira, A. S. C. (2013). Intervenção psicossocial: teoria e prática na inserção do psicólogo em instituições públicas de ensino. In M. H. Bernardo; R. S. L. Guzzo & V. L. Souza (Orgs.). *Psicologia social: perspectivas críticas de atuação e pesquisa* (pp. 69-89). Campinas: Alínea.
- Haboush, K. L. (2003). Group supervision of school psychologists in training. *International School Psychology Association*, 24(2), 232-255.
- Harvey, V. S., Amador, A., Finer, D., Gotthelf, J. H.; Kruger, L., L. C., Lichtenstein, B., Rogers, L., Struzziero, J., & Wandle, C. (2010). Improving field supervision through collaborative supervision institutes. *Communiqué*, 38(7), 22-24.
- Held, J. (2006) Beyond the Mainstream: Approaches to Critical Psychology in the German-Speaking Community and their International Significance, *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 101-113.
- Huhra, R. L., Yamokoski, C. A., & Prieto, L. R. (2008). Reviewing videotape in supervision: a developmental approach. *Journal of counseling and development*, 86(4), 412-418.
- Jones, W. P., Crank, J. N., & Loe, S. A. (2006). Extending specialist training in counseling: the efficacy of self-instruction. *College Student Journal*, 40(4), 885-900.

- Lacerda Jr., F (2010). *Psicologia para fazer a crítica? Apologética, individualismo e marxismo em alguns projetos psi*. 394 pp. Tese (doutorado em Psicologia) — Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências da Vida, Programa de Pós-graduação em Psicologia, Campinas
- Lane, S. T. M. & Codo, W. (Orgs.) (1984). *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense.
- 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. *Psicologia da Educação*, 21, 79-102.
- Lei nº 4.119/62 de 27 de agosto. *Dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo*. Brasília: DF.
- Lei nº 5.766/71 de 20 de dezembro. *Cria o Conselho Federal de Psicologia e dá outras providências*. Brasília: DF.
- Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: DF.
- Lei nº 11.778/08, de 25 de setembro. *Dispõe sobre o Estágio de estudantes*. Brasília: DF.
- Lei Complementar nº 870/00, de 19 de junho. *Cria a Região Metropolitana de Campinas*. São Paulo: SP.
- Leite, S. A. S. (1992). Atuação do psicólogo na educação: controvérsias e perspectivas. In *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar* (pp. 129-132). Campinas: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Lessa, S. & Tonet, I. (2004). Introdução à filosofia de Marx. Recuperado em 23 de março de 2011 de http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/Introducao_a_Filosofia_de_Marx.pdf
- Lima, L. R. & Souza, M. P. R. (2013). Psicologia escolar nos colégios de aplicação das universidades federais. In *Anais do XI CONPE — Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*.

- Lima, M. F. E. M. (2009). Estágio supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 638-647.
- Loe, S. A., Jones, W. P., Crank, J. N., & Krach, S. K. (2009). Using self-Instruction to teach counseling skills to school Psychology students: an efficacy study. *Journal of Instructional Psychology*, 36(1), 35-48.
- Macarini, S. M., Martins, G. F., & Vieira, M. L. (2009). Promovendo saúde e desenvolvimento na educação infantil: uma atuação da Psicologia. *Paidea*, 19 (3), 231-237.
- Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (Org.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Maraschin, C., D'Agord, M. R. L., Santos, N. I. S., & Sordi, R. O. (2006). A escrita do caso e a ressignificação da experiência de estágio. *Aletheia*, 24, 35-47.
- Marinho-Araújo, C. M. (Org.). (2009). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araújo, C. M. (2010). Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção. *Em Aberto*, 23(83), 17-35.
- Martín-Baró, I. (1986). Hacia una psicología de la liberación. *Boletín de Psicología*, 22, 219-231.
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
- Martínez, A. M. (Org.) (2005). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83), 39-56.
- Martins, L. M. (2006). As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa. In *29ª Reunião Anual da ANPED. Educação, cultura e conhecimento: desafios e compromissos*. V. 1.

- Marvakis, A. (2011). La psicología (crítica) permanentemente em la encrucijada: sirvientes del poder y herramientas para la emancipación. *Teoría y crítica de la psicología, 1*, 122-130.
- Marx, K. & Engels, F. (1977). *Para conhecer a história*. (tradução W. Duarte). Santo André: Projeto.
- Massimi, M. (1984). *História das idéias psicológicas no Brasil em obras do período colonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- McIntosh, D. E. & Phelps, L. (2000). Supervision in School Psychology: where will the future take us? *Psychology in the school, 37*(1), 33-38.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003a). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (Orgs.) (2003b). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Facci, M. G. D. (Orgs.) (2007). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melo, H. L. A. (2011). Experiência de cura na comunidade: uma exigência contemporânea. *Estudos de Psicanálise, 36*, 69-82.
- Melo-Silva, L. L. (1999a). Estágio profissionalizante em orientação profissional: experiência de supervisão em um curso de psicologia (I). *Revista da ABOP, 3*(1), 119-135.
- Melo-Silva, L. L. (1999b). Estágio profissionalizante em orientação profissional: A visão de alguns psicólogos estagiários (II) [Edição especial]. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Orientadores Profissionais, 3*(1), 137-159.

- Melo-Silva, L. L. (2003). Formação do psicólogo: a contribuição da orientação profissional. *Psic: revista da Vetor Editora*, 4(1), 42-53.
- Mendes, F. M. S., Fonseca, K. A., Brasil, J. A., & Dalbello-Araújo, M. (2012). Ver-Sus: relato de vivências na formação de Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 174-187.
- Mello, S. L. (1975). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.
- Mello, S. L. (1989). Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(1), 16-18.
- Mello, S. L. & Patto, M. H. S. (2012). Psicologia da violência ou violência da Psicologia? In M. H. S. Patto. (Org.). *Formação de psicólogos e relações de poder*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Mendes, M. (2007). A globalização e os processos de transnacionalização das políticas educativas. *Dialogia*, 6, 107-117.
- Meyers, S. A., Kvaal, S. A., Byers, K., Vega, N., Wedell, A., Hichcox, N., & Higgns. (2000). Interests and career preparation of professional psychology doctoral students. In *Annual meeting of the American Psychological association*, Washington, DC., pp. 3-11.
- Mészáros, I. (2011). Crise estrutural necessita de mudança estrutural. Conferência de abertura do II Encontro de São Lázaro.
- Moreira, A. P. G. (2010). Situação-Limite na educação infantil: contradições e possibilidades de atuação. Dissertação de Mestrado. Campinas. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Oliveira-Monteiro, N. R. & Nunes, M. L. T. (2008). Supervisor de psicologia clínica: um professor idealizado? *Psico-USF*, 13(2), 287-296.
- Nuernberg, A. H. et al. (2009). O trabalho de estágio curricular não-obrigatório na área de psicologia escolar/educacional em contextos de inclusão escolar da Universidade Federal de Santa Catarina. In *Anais IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 1. São Paulo: ABRAPEE.

- Nunes, L. G. A. et al. (2009). O estágio curricular como elemento indispensável na formação de psicólogos escolares. In *Anais IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional*, 1. São Paulo: ABRAPPEE.
- Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9(3), 648-663.
- Parker, I. (2004). A desconstrução da psicopatologia na pesquisa ação. *Mental II*, (3), 15-29.
- Parker, I. (2007a). *Revolution in psychology, alienation and emancipation*. London: Pluto Press.
- Parker, I. (2007b). Critical Psychology: what it is and what it is not. *Social and Personality Compass*, 1(1), 1-15.
- Parker, I (2011). *Critical Psychology: critical concepts in psychology*. Routledge.
- Patto, M. H. S. (1981). *Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Paulo Netto, J. (1998). Relendo a teoria marxista da história. In D. Saviani; J. C. Lombardi & J. F. Sanfelice (Orgs.). *História e história da educação* (pp. 50-64). Campinas: Autores Associados; HISTEDBR.
- Paulo Netto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método em Marx*. São Paulo: Expressão Popular.
- Pereira, F. M.; Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicologia em Estudo*, 8(2), 19-27.
- Pinheiro, N. N. B. & Darríba, V. A. (2010). A clínica psicanalítica na universidade: reflexões a partir do trabalho de supervisão. *Psicologia Clínica*, 22(2), 45-55.

- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing Psychology critically: making a difference in diverse settings*. New York: Palgrave MacMillan.
- Prus, J. S. (2009). Best Practice guidelines for School Psychology internships. *Communiqué*, 37(8), 31-32.
- Ponce, A. (2001). *Educação e luta de classes*. (18 ed.) São Paulo, Cortez.
- Ponce, A. (2005). *Educação e luta de classes*. (21 ed.). São Paulo: Cortez.
- Prado Jr., C. (2001). *Teoria marxista do conhecimento e método dialético materialista*. Ridendo Castigat Moraes (versão para eBook).
- Prates, E. F. (2011). Para uma história crítica da psicologia escolar em São Paulo. *Trabalho de conclusão de curso*. Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Ciências Biológicas e da Saúde, Curso de Psicologia. São Paulo
- Prilleltensky, I. & Nelson, G. (2002). *Doing psychology critically: making a difference in diverse settings*. New York: Palgrave MacMillan.
- Prilleltensky, I. (2003). Understanding, resisting, and overcoming oppression: toward psychopolitical validity. *American Journal of Community Psychology*, 31, 195–201.
- Reis, C. & Guareschi, N. M. F. (2010). Encontros e desencontros entre Psicologia e Política: formando, deformando e transformando profissionais de saúde. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (4), 854-867.
- Ribeiro, M. (2014). *Psicologia no Sistema Único de Assistência: reflexões críticas sobre as ações e dilemas profissionais*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. (3 ed.). São Paulo: Atlas.
- Rocha, N. (2004). A Faculdade de Medicina da Bahia e a preocupação com as questões de ordem psicológica durante os oitocentos. In M. Massimi & M. C. Guedes (Orgs.). *História da psicologia no Brasil: novos estudos*. (pp. 89-107). São Paulo: EDUC: Cortez.

- Rodrigues, L. (2009). Composições: experimentações do “ser-estagiário(a)” em uma clínica escola. *Aletheia*, (29), 217-228.
- Romeiro, M. I. N., Mattos, A. L. C., & Mileo, M. C. B. (1986). Parecer: sobre fiscalização e registro neste Conselho das Clínicas Psicológicas de Universidades. Conselho Regional de Psicologia,
- Sampaio, H. (2000). *Ensino superior no Brasil: o setor privado*. São Paulo: Hucitec/FAPESP.
- Santeiro, T. V. (2012). Processos clínicos em Núcleos de Apoio à Saúde da Família/NASF: estágio supervisionado. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(4), 942-955.
- Saviani, D. (1980). *Educação do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Schwartzman, J. & Schwartzman, S. (2002). O ensino superior privado como setor econômico. *Ensaio*, 10(37), 411-440.
- Schwede, G., Barbosa, N. H., & Schruher Jr., J. (2008). Psicologia nos direitos humanos: possibilidades de mediações semióticas. *Psicologia & Sociedade*, 20(2), 306-312.
- Scorsolini-Comin, F., Nedel, A. Z., & Santos, M. A. (2011). De perto, de longe, de fora e de dentro: a formação do observador a partir de uma experiência com o método Bick. *Psicologia Clínica*, 23(2), 151-170.
- Sequeira, V. C., Monti, M., & Braconnot, F. M. O. (2010). Conselhos tutelares e psicologia: políticas públicas e promoção de saúde. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 861-866.
- Sguissardi, V. (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. *Educação e Sociedade*, 29 (105), 991-1022.
- Sigler, R., Gomes, K. V., Fedrigo, K. I. C., Ribeiro, S. F., & Coladello, D. S. (2011). A escuta psicanalítica em um contexto de atendimento interdisciplinar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 176-187.

- Silva, S. M. C. (2002). *Arte e Educação: na confluência das áreas, a formação do psicólogo escolar*. Tese de doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Silva, S. M. C. (2004). Algumas reflexões sobre a Arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111.
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia Escolar e arte: uma proposta para a formação atuação profissional*. Campinas, SP: Átomo.
- Silva, S. M. C., Ribeiro, M. J., & Marçal, V. P. B. (2004). Entrevistas em psicologia escolar: reflexões sobre o ensino e a prática. *Psicologia Escolar e Educacional*, 8(1), 85-90.
- Silva Neto, W. M. F., Costa, L. H. F. M., & Freitas, G. B. (1995). Pré-escola, CBA e profissão professor: suas implicações para o processo educacional. In *Anais da I Reunião Anual da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro* (p 56). Uberlândia: Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro.
- Silva Neto, W. M. F., Del Prette, A., Del Prette, Z. A. P., & Ávila, C. F. (1996). Habilidades Interpessoais do professor: Um estudo exploratório. In *II Simpósio Científico Cultural: Práticas e saberes psi* (p. 47). Uberlândia.
- Silva Neto, W. M. F. (1998). Pesquisa qualitativa em educação: videografia e análise microgenética. *Revista da Sociedade de Psicologia do Triângulo Mineiro*, 1(1), 104.
- Silva Neto, W. M. F. (1999). *Mediação na pré-escola: estudo de uma professora e seus alunos*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Silva Neto, W. M. F., Silva, R. M., & Nazareth, M. D. P. (2000). Redefinindo papéis para o licenciado em Psicologia em tempos de LDB: Formação Continuada em Práticas de Ensino. In *Anais do V CONPE* (p. 207). Itajaí: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

- Silva Neto, W. M. F. (2000a). A videografia como instrumento de construção de dados na análise de interações em sala de aula. In *Anais do III Congresso Brasileiro de Psicologia do Desenvolvimento* (p. 205). Niterói: Sociedade Brasileira de Psicologia do Desenvolvimento.
- Silva Neto, W. M. F. (2000b). Intervenção em uma Instituição não governamental de educação infantil no município de Uberlândia/MG. In *I Mostra Nacional de Práticas em Psicologia* (p. 45). São Paulo.
- Silva Neto, W. M. F., Guzzo, R. S. L., & Moreira, A. P. G. (2011). Estagiários de Psicologia na Educação Infantil: desafios para a formação profissional. In *Anais do X Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional* (p. 218). Maringá: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.
- Silva Neto, W. M. F., Tizzei, R. P., & Guzzo, R. S. L. (2012). Refletindo os indicadores sociais, políticos e econômicos presentes na abertura de cursos de psicologia: a experiência da Região Metropolitana de Campinas. In *ANAIS do I Encontro Paulista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, p. 71.
- Silva Neto, W. M. F. (2013). *Notas sobre a supervisão de estágio em Portugal*. Relatório de pesquisa.
- Silva Neto, W. M. F., Guzzo, R. S. L., & Veiga, F. H. (2013). Supervisão de Estágio em Psicologia Escolar: formação e papel do supervisor sob a perspectiva da Psicologia Crítica. In *Resumos — IV Fórum Jovens Investigadores*, p. 85–6.
- Silva Neto, W. M. F., Moreira, A. P. G., & Guzzo, R. S. L. (2014). Estagiários de Psicologia na escola: o que os bastidores revelam para a formação profissional? In R. S. L. Guzzo. (Org.). *Nos bastidores da escola pública*. Campinas: Alínea.
- Sivieri-Pereira, H. O., Silva Neto, W. M. F., Cordeiro, E. G., Silva, S. H. M., & Calife, B. (2009). Estágio Supervisionado em Saúde/Educação do Curso de Psicologia da Universidade de Uberaba/MG. In *ANAIS IX Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: Construindo a Prática Profissional na Educação para Todos* (p. 147). São Paulo: Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

- Soares, A. R. (2010). A Psicologia no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (spe), 8-41.
- Soligo, A. F. & Azzi, R. G. (2008). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 62-79). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Souza, V. L. T. (2005). *Escola e formação de valores: desafios à formação do aluno e do professor*. São Paulo: Loyola.
- Souza, M. P. R.; Rocha, M. L. (2008). Políticas Educacionais: legislação formação profissional e participação democrática. In *Ano da psicologia na educação. Textos geradores* (pp. 27-52). Brasília, DF: Conselho Federal de Psicologia.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. In *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. 13(1), 179-182.
- Souza, M. P. R. (2010a). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios*. Tese de Livre-docência. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Souza, M. P. R. (2010b). Psicologia escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(83), 129-149.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In E. R. Tanamachi; M. Proença & M. L. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-103). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R. (2007). Psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In M. E. M. Meira & M. G. D. Facci. (Orgs.). *Psicologia Histórico-cultural: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 63-92). 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: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Org.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. (Org.) (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Taverna, C. S. R. (2003). *Um estudo histórico sobre a Psicologia Escolar na Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Tavora, M. T. (2002). Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: a experiência da UFC. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 121-130.
- Terra, S. H. (1991). Parecer: fiscalização e registro das clínicas psicológicas das Universidades e Faculdades, perante o CRP- 06.
- Terra, S. H. (1988). Parecer sobre Estágios de Aprendizagem. CRP-06.
- Tizzei, R. P., Silva Neto, W. M. F., & Guzzo, R. S. L. (2013). Análise dos indicadores políticos, econômicos e sociais e a expansão dos cursos de psicologia no estado de São Paulo (pp. 90-91). In *Livro de resumos XI Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional: compromisso ético-político com a educação*.
- Tonet, I. (2013). *Método científico: uma abordagem ontológica*. São Paulo: Instituto Luckács.
- Triviños, A. N. S. (2008). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Uluç, L. & Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação - de estagiários a psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250-263.
- Veiga, F. H. & Magalhães, J. (2013). Psicologia e Educação. In F. H. Veiga. (Org.). *Psicologia da Educação. Teoria, investigação e aplicação – envolvimento dos alunos na escola*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Vieira, E. M. & Ximenes, V. M. (2008). Conscientização: em que interessa este conceito à psicologia. *Psicologia Argumento*, 26(52), 23-33.

- Ward, S. B. (2001). Intern supervision in School Psychology: practice and process of field-based and university supervisors. *School Psychology International*, 22(3), 269-284.
- Wechsler, S. M. (Org.) (1996). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas-SP: Alínea.
- Yazlle, E. G. (1990). *A formação do psicólogo escolar no estado de São Paulo: subsídios para uma ação necessária*. Tese de doutorado. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Yazlle, E. G. (1997). Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: B. B. B. Cunha; E. G. Yazlle; M. R. R. Salotti & M. P. R. Souza. *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias* (pp. 11- 38). São Paulo: Arte & Ciência.

Anexo 1

Carta-convite para os participantes

CARTA CONVITE PARA OS PARTICIPANTES

A/C Coordenador de Curso de Psicologia,

Estamos realizando um trabalho sobre a *supervisão de estágio em Psicologia Escolar* nos cursos de Psicologia da Região Metropolitana de Campinas (RMC), com o objetivo de *compreender e analisar a opinião de supervisores de estágio em Psicologia Escolar sobre seu papel na formação de psicólogos voltados para a realidade da região onde estão sendo formados*.

Para isso, pretendemos entrevistar supervisores de estágio em Psicologia Escolar dos cursos de Psicologia das cidades de Americana, Campinas e Jaguariúna. Para tanto, nos comprometemos a manter o sigilo necessário para não divulgação de dados da instituição.

Assim, solicitamos sua autorização para a execução desta pesquisa, que será realizada pelo estudante Walter Mariano de Faria Silva Neto, RA 10401016, regularmente matriculado no curso de Doutorado em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, sob orientação da professora Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Sua participação é de máxima importância para efetivação dessa pesquisa, portanto, contamos com sua colaboração e nos comprometemos com o sigilo dados utilizados durante este estudo.

Autorizo a utilização dos dados anteriormente apresentados para pesquisa que será realizada.

Nome:

RG:

Instituição:

Cidade:

Telefone para contato:

Assinatura do responsável:

_____, ____ de _____ de 2012

Anexo 2

Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: Supervisão de estágio em psicologia escolar: formação e papel do supervisor em uma perspectiva crítica.

Eu, _____ portador(a) do RG. _____, com este documento, dou meu consentimento livre e esclarecido para participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa supra citado, sob responsabilidade do psicólogo Walter Mariano de Faria Silva Neto, CRP 15611-04; sob orientação da Prof^a. Dr^a. Raquel Souza Lobo Guzzo, CRP 577-06.

Assinado este Termo de Consentimento, estou ciente que:

O Projeto de Pesquisa em questão faz parte do Programa de Pós-Graduação em Psicologia, promovido pelo Grupo de Pesquisa em Avaliação e Intervenção Psicossocial: prevenção, comunidade e libertação do Centro de Ciências da Vida – CCV, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC-Campinas, tendo sido submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos³⁶, sendo este trabalho requisito para a obtenção do título de Doutor em Psicologia como Profissão e Ciência. O objetivo principal desta pesquisa é analisar a opinião de supervisores de estágio em psicologia escolar da Região Metropolitana de Campinas sobre o seu papel na formação de psicólogos críticos, voltados para a realidade concreta da região em que se situam os cursos em que supervisionam os estágios e como transferem para esta, aspectos macro estruturais. Comprometo-me a responder às perguntas de forma sincera e honesta, assim como me reservo o direito de omitir as informações que achar pertinentes. Estou livre para interromper a qualquer momento minha participação nessa pesquisa.

Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos a partir da pesquisa serão usados apenas para os objetivos do trabalho, expostos acima, incluindo sua publicação na literatura científica especializada.

Este termo de consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com o pesquisador responsável, cujo telefone de contato é (19) 3343-6768 para esclarecimentos em caso de alguma dúvida.

_____, de _____ de 2013.

Voluntário

Walter Mariano de Faria Silva Neto - Psicólogo-Pesquisador - CRP 15611-04

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, no telefone (19) 3343 6777, e-mail: comitedeetica@puc-campinas.edu.br, endereço rod. Dom Pedro I, km 136, Parque das Universidades, Campinas, SP, CEP: 13086-900, horário de funcionamento de segunda a sexta-feira das 8h0 às 17h.

Anexo 3

Dimensões analisadas na entrevista

Dimensões analisadas nas entrevistas

DIMENSÃO	ITENS	OBJETIVO/CONTEÚDO
Identificação	Idade	
	Instituição de formação	
	Estágios realizados na graduação	Identificar o interesse e as oportunidades de relação com a área desde a graduação
	Tempo de formado	
Formação/atuacão profissional	Ano de formação e IES em que se formou. Qual foi sua escolha por área/abordagem de atuação? Por que a escolheu?	Verificar historia da formação do supervisor
	Fez pós graduação ou cursos complementares? Qual(is)? Onde?	
	Pertenceu a algum órgão de classe? Qual? Participa das discussões com outros coordenadores? Como?	Verificar inserção política na área.
	Tempo de exercício profissionais e área de atuação desde a formação.	Verificar a experiência profissional
	Já trabalhou em outra IES? Qual área? Qual sua função nela?	
Carreira Profissional do supervisor:	Há quanto tempo exerce esse cargo nessa IES? Como avalia esse processo?	
	Como assumiu a supervisão de estágio? Qual contexto?	Verificar a relação com a área
	Quantas horas trabalha para essa função? Como são organizadas suas horas de trabalho?	
	Passou por modificações na carreira? Quais?	
	Faz parte de alguma outra instância administrativa na IES? Qual?	
	Qual sua experiência na área?	Identificar a experiência na área
Contexto de trabalho	Cidade de origem, de trabalho e moradia. Conhece o contexto de formação da RMC?	Verificar como compreende e o que conhece do contexto em que o curso e o campo da Psicologia Escolar se inserem
	Quais outros fatores interferem nesse processo?	Identificar qual relação estabelece com as políticas públicas educacionais
	O que avalia como dificuldade para implementação de mudanças curriculares?	
Contexto de trabalho no curso	Como vê a área de Psicologia Escolar no curso?	Verificar o envolvimento dentro do curso onde supervisiona estágio
	Participa de alguma instância que define como os conteúdos curriculares e de prática são organizados? Se sim, como é esta participação?	
Sobre o curso	O curso existe desde quando? Como foi sua constituição? Desde quando você participa deste processo?	
	Por quais mudanças o curso passou desde então? Como elas ocorreram?	
	Quem participa desse processo?	

... Continuação do quadro

Dimensões analisadas nas entrevistas

DIMENSÃO	ITENS	OBJETIVO/CONTEÚDO
Estrutura curricular	Quais são as ênfases do curso? Como as áreas se caracterizam/denominam? Como elas foram decididas/pensadas? Como se distribuem pelo curso?	Ênfases curriculares: conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia. A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem a possibilidade de escolha por parte do estudante. Competências e Habilidades.
Estrutura Curricular	Como a Psicologia Escolar é considerada no curso? Com quais disciplinas específicas ela é envolvida? Como são distribuídas ao longo da graduação?	A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.
	Existe procura ou interesse dos estudantes pela área? De que forma ocorre?	Escolha pelos estágios – Ênfases. Procura por formação complementares na graduação.
	Como você compreende que essa área é considerada neste curso? Explique.	
	Como você considera que o psicólogo se forma hoje para atuar em contextos educativos?	Verificar como as habilidades e competências na estruturação do curso afetam a formação/atuação profissional.
	A inserção profissionais dos egressos é acompanhada? Como? Para que área migram?	