

DESENVOLVIMENTO HUMANO COMO PROPÓSITO E DESAFIO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

HUMAN DEVELOPMENT AS A PURPOSE AND CHALLENGE IN THE TRAINING IN SCHOOL AND EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

EL DESARROLLO HUMANO COMO PROPÓSITO Y DESAFÍO EN LA FORMACIÓN EN PSICOLOGÍA ESCOLAR Y EDUCATIVA

Ana Cristina Vizelli¹

Universidade São Francisco-USF

Ana Paula de Freitas²

Universidade São Francisco-USF

Resumo

A promulgação da Lei 13.935 (2019) é um marco de conquista da sociedade e da Psicologia como profissão e ciência, exigindo aprofundarmos o debate e as reflexões sobre nossa práxis no campo da formação da(o) psicóloga(o) escolar. Nesse sentido, o estágio supervisionado em Psicologia Escolar e Educacional (PEE) é um dispositivo fundamental para as apropriações iniciais da prática profissional. Todavia, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, ainda que indiquem um percentual mínimo para os estágios, descrevem condições rasas para a realização deles. Baseadas na teoria vigotskiana, fundada na epistemologia objetiva, materialista e na lógica dialética, pretendemos investigar algumas condições do contexto de estágio em PEE e buscar indícios dos modos como o meio impacta na formação da estagiária. Os dados aqui analisados fazem parte do *corpus* da pesquisa de doutorado de uma das autoras, realizada num grupo de supervisão de estágio em PEE. As supervisões foram registradas em áudio e o seu conteúdo foi transcrito. Para o presente artigo, selecionamos os episódios relativos às expectativas sobre o papel da estagiária de PEE e às concepções de desenvolvimento humano. A análise se pautou na estrutura dialética do método vigotskiano, por meio da dinâmica entre geral – particular – singular. Os principais resultados revelaram: concepções mecanicistas e associacionistas do desenvolvimento, circulantes em diferentes contextos e níveis da Educação, (inter)subjetividades marcadas por relações de poder e expectativas reducionistas sobre a PEE. Simultaneamente, parcerias colaborativas no campo e na supervisão de estágio contribuíram para a paulatina construção de (inter)ações da estagiária coadunadas com o compromisso ético e social da nossa profissão.

Palavras-chave: Psicologia; Diretrizes Curriculares; Desenvolvimento Humano; Perspectiva Histórico-Cultural.

¹ Mestre em Psicologia Escolar e Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas e doutoranda em Educação pelo PPGSS em Educação da Universidade São Francisco. Bolsista Capes. Universidade São Francisco, Itatiba - SP, Brasil. E-mail: anavizelli@hotmail.com link lattes: <http://lattes.cnpq.br/5860000666525496>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7959-3758>.

² Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, professora do PPGSS em Educação da Universidade São Francisco. Universidade São Francisco, Itatiba - SP, Brasil. E-mail: freitas.apde@gmail.com link lattes: <http://lattes.cnpq.br/8758283696346416>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1570-1996>.

Abstract

The enactment of Law 13.935 (2019) is a milestone of achievement for society and for Psychology as a profession and science, requiring us to deepen the debate and reflections about our praxis in the field of training school psychologists. In this sense, the supervised internship in School and Educational Psychology (SSP) is a fundamental device for the initial appropriations of the professional practice. However, the National Curricular Guidelines for Psychology undergraduate courses, even though they indicate a minimum percentage for the internships, describe shallow conditions for their accomplishment. Based on the Vygotskian theory, founded on the objective, materialist epistemology and dialectic logic, we intend to investigate some conditions of the internship context in EEP and seek indications of the ways in which the environment impacts on the intern's training. The data analyzed here are part of the corpus of the doctoral research of one of the authors, carried out in a supervision group of the internship in EEP. The supervisions were audio recorded and their content was transcribed. For the present article, we selected the episodes concerning the expectations about the role of the EEP trainee and the conceptions of human development. The analysis was based on the dialectical structure of the Vygotskian method, through the dynamic between general - particular - singular. The main results revealed: mechanistic and associationist conceptions of development, circulating in different contexts and levels of education, (inter)subjectivities marked by power relations and reductionist expectations about the PEE. Simultaneously, collaborative partnerships in the field and in the internship supervision contributed to the gradual construction of (inter)actions of the intern coadunate with the ethical and social commitment of our profession.

Keywords: Psychology; Curriculum Guidelines; Human Development; Cultural-Historical Perspective.

Resumen

La sanción de la Ley 13.935 (2019) es un hito de conquista para la sociedad y para la Psicología como profesión y ciencia, que nos exige profundizar el debate y las reflexiones acerca de nuestra praxis en el campo de la formación de psicólogos escolares. En este sentido, las prácticas supervisadas en Psicología Educativa y Escolar (PEE) constituyen un dispositivo fundamental para las apropiaciones iniciales de la práctica profesional. Sin embargo, las Directrices Curriculares Nacionales para los cursos de pregrado en Psicología, aunque indican un porcentaje mínimo para las prácticas, describen condiciones poco profundas para su realización. A partir de la teoría vigotskiana, fundamentada en la epistemología objetiva, materialista y en la lógica dialéctica, pretendemos investigar algunas condiciones del contexto de pasantía en PEE y buscar indicios de las formas en que el ambiente impacta en la formación del pasante. Los datos aquí analizados forman parte del corpus de la investigación doctoral de uno de los autores, realizada en un grupo de supervisión de prácticas en PEE. Las supervisiones se grabaron en audio y se transcribió su contenido. Para el presente artículo, seleccionamos los episodios relacionados con las expectativas sobre el papel del aprendiz de EEP y las concepciones del desarrollo humano. El análisis se basó en la estructura dialéctica del método vygotkiano, a través de la dinámica entre general - particular - singular. Los principales resultados revelaron: concepciones mecanicistas y asociacionistas del desarrollo, que circulan en diferentes contextos y niveles educativos, (inter)subjetividades marcadas por relaciones de poder y expectativas reduccionistas sobre la PEE. Simultáneamente, las asociaciones de colaboración en el campo y en la supervisión de la pasantía contribuyeron a la construcción gradual de (inter)acciones del pasante en consonancia con el compromiso ético y social de nuestra profesión.

Palabras clave: Psicología; Orientaciones Curriculares; Desarrollo Humano; Perspectiva Histórico-Cultural.

INTRODUÇÃO

Comemoramos a promulgação da Lei 13.935/2019 enquanto nos esforçamos para que a potência do trabalho da(o) psicóloga(o) nas escolas não sucumba à repetição de modelos pautados em concepções reducionistas sobre o homem, tal como consistentemente aponta a literatura científica. Nesse sentido, o estágio supervisionado é um dispositivo fundamental para as apropriações iniciais da prática profissional em



Psicologia Escolar e Educacional (PEE), por favorecer o processo de significação das experiências das(os) estagiárias(os).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Psicologia (DCNP) foram aprovadas em 2004 e revisadas em 2011, em continuidade às reformas educacionais iniciadas no Brasil na década de 1990. Apresentadas como antídoto à formação baseada no currículo mínimo, as DCNP colocam um claro acento no ideário das competências, que passa a guiar os conhecimentos e as habilidades consideradas necessárias para o exercício profissional da(o) psicóloga(o). Nas DCNP, os estágios são conceituados como conjuntos de atividades formativas com a finalidade de articular e consolidar competências, devendo ser supervisionados diretamente por docentes da própria instituição de ensino e organizados em dois níveis (básicos e específicos), os quais dizem respeito, respectivamente, ao núcleo comum da formação e às ênfases curriculares de cada curso. Segundo as DCNP, os estágios devem compor, no mínimo, 15% da carga horária total do curso, sendo recomendável a distribuição dos estágios ao longo do curso (RESOLUÇÃO CNE/CES n. 5, 2011).

Por um lado, as proposições das DCNP para os estágios são consideradas um avanço, sobretudo pela intencionalidade de integração e articulação de conhecimentos, habilidades e competências (CURY; NETO, 2014). Por outro lado, sobressaem-se as preocupações quanto à diminuição do tempo destinado aos estágios e à especialização em decorrência das ênfases curriculares exigidas (BERNARDES, 2012). Dessa forma, o texto final das DCNP não fez desbotar as marcas de conflitos e embates de diferentes grupos e interesses que permeiam a formação da(o) psicóloga(o). Essas lutas e tensões se manifestam nos arranjos curriculares e nas condições concretas dos cursos.

Todavia, quando nos remetemos aos “cursos”, criamos uma abstração. Diretrizes, projetos pedagógicos e currículos só podem existir e se revelar, em todas as suas facetas, por meio das relações entre os diversos atores educacionais. A formação da(o) estudante de psicologia e o seu desenvolvimento como pessoa se dará nas relações dialéticas entre singularidades (indivíduos) e contextos sociais, que originam e movimentam um complexo jogo de interações.

Circunscrevendo nossa investigação a um grupo de supervisão de estágio em PEE, partimos das seguintes questões: existem vestígios das relações entre o contexto político-institucional do estágio em PEE, materializado nas DCNP, e o desenvolvimento das estagiárias? Em que condições a supervisão de estágio pode se constituir em oportunidades de aprendizagem impulsionadoras de desenvolvimento?



DESENVOLVIMENTO CULTURAL E FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL

A elaboração teórico-metodológica de Vigotski é fundada na epistemologia objetiva, materialista e na lógica dialética, em cujo seio os processos históricos se constituem na matriz do desenvolvimento das funções psicológicas superiores ou, dito de outro modo, do nosso desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1928/2012, 1928-1931/2014, VIGOTSKI, 1934/2009³). Assim, a sociogênese do desenvolvimento é uma das teses fundamentais da obra vigotskiana, que possibilita superar a dicotomia entre homem e meio ambiente, ou entre mundos “interno” e “externo”. Por essa perspectiva teórica, as características e condutas tipicamente humanas são engendradas pelo nosso modo de vida e nossas ações sobre a natureza que, dialeticamente, transformam nossa organização social, criam e definem papéis e posições no grupo, produzem instrumentos e linguagens e, assim, a própria cultura.

A pedra angular dessa teoria é a mediação dos processos psíquicos (SAUSSEZ, 2016), compreendendo a relação do homem com o mundo de maneira indireta, mediada por signos e instrumentos, e em condições diferentes do que se pode verificar em outras espécies animais (VIGOTSKI, 1934/2009). Assim, encontramos uma perspectiva que nos permite posicionar o homem como um ser biopsicossocial, cujo desenvolvimento se caracteriza por transformações nas relações que estabelece com o mundo externo e consigo mesmo (VIGOTSKY, 1928-1931/2014).

Dentre “... a herança que nos foi dada pela obra de Vygotski, aparecem em primeiro plano as questões da aprendizagem e do desenvolvimento” (YVON & CLOT, 2004, p. 11 - tradução nossa⁴), abrindo uma fresta pela qual abordamos a relação entre o homem e o mundo. Na teoria vigotskiana, a aprendizagem que engendra o desenvolvimento se relaciona a atividades complexas, socialmente construídas e elaboradas, mediadas por ferramentas historicamente produzidas e demandantes de novas organizações das funções psíquicas. Mas como nos apropriamos dessas ferramentas (instrumentos e signos), ao mesmo tempo em que duas consciências não podem se comunicar diretamente (VIGOTSKI, 1934/2009)?

Consideramos que o conceito de zona de desenvolvimento proximal nos auxilia a

³ A escrita do nome do autor varia em função das diferentes traduções e locais de publicação. Ao longo do texto será mantida a grafia Vigotski e a grafia original constará nas citações e referências.

⁴ No original: Parmi l'héritage que nous a légué l'œuvre de Vygotski, apparaissent en premier plan les questions d'apprentissage et de développement.



compreender o desenvolvimento cultural pela via das relações entre aprendizagem e desenvolvimento, pois ela corresponde à discrepância entre o que se realiza com autonomia (desenvolvimento atual) e o que se atinge na colaboração com outras pessoas (VIGOTSKI, 1934/2009). Por ser uma dinâmica produzida por e produtora de tensões e contradições entre diferentes aspectos, as principais condições para que a aprendizagem possa engendrar-la envolvem práticas colaborativas em torno de tarefas que se situem além do desenvolvimento atual da pessoa (VIGOTSKI, 1934/2009, VYGOTSKY, 1933/2012; 1934/2012). Brossard sublinha o caráter dinâmico do trabalho dialógico inerente ao processo de apropriação, que, por sua vez, mobiliza o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, possível apenas por meio de ações com sentido “...e não a simples aquisição de habilidades por treinamento” (BROSSARD, 2004, p. 104 – tradução nossa⁵).

No processo de transformações das funções psíquicas, as próprias relações entre elas se modificam, caracterizando o desenvolvimento como constantes reorganizações do sistema psíquico, que geram diferentes possibilidades e capacidades de agir no e sobre o mundo (BROSSARD, 2004; VIGOTSKY, 1928-1931/2014; SAUSSEZ, 2016; CLOT, 2017).

A partir desses pressupostos, estudos sobre a formação da(o) psicóloga(o) escolar indicam a necessidade de se aprimorar os conhecimentos dessa área, sobretudo no tocante aos currículos dos cursos e à metodologia pela qual os conteúdos são ministrados (SANTOS; TOASSA, 2015). Uma exigência ainda recorrente é a de incorporar a problematização das explicações organicistas e individualistas sobre as dificuldades do ensino e da aprendizagem (SCHRUBER & CORDEIRO, 2010).

A investigação de Silva Neto (2014) revelou a vinculação de estagiários de psicologia escolar a uma visão hegemônica de Psicologia durante a formação acadêmica, enquanto as mediações dos supervisores do estágio mesclam aspectos que indicam concepções psicológicas ora mais tradicionais, ora mais críticas.

Em toda sorte, as diversas concepções do psicólogo são reveladas em suas práticas, levando à necessária reflexão sobre como as demandas apresentadas pela escola são analisadas e quais os sentidos que o profissional atribui à sua atuação, especialmente se levarmos em conta a frequente expectativa da escola sobre a prática clínica da(o) estagiária(o) ou da(o) profissional de psicologia que atua na educação (MACHADO, 2007; LIMA, 2009).

No presente estudo, pretendemos investigar algumas condições do contexto de estágio em PEE e buscar indícios dos modos como o meio impacta na formação da

⁵ No original: [...] il s'agit bien de l'appropriation d'actions finalisées et non de la simple acquisition d'habiletés par dressage.



estagiária.

METODOLOGIA

O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de doutorado em andamento⁶, junto a um grupo de supervisão de estágio em PEE de uma universidade privada-comunitária do interior paulista.

À época da construção dos dados da nossa investigação, a PEE constava no projeto pedagógico daquele curso de Psicologia como uma disciplina teórica no 3º semestre; estágio obrigatório no 7º semestre e uma das opções de estágio realizado no 9º e no 10º semestres, não explicitando se correspondiam aos estágios básicos e específicos, conforme as nomenclaturas das DCNP. Cada modalidade de estágio era composta por 20 horas de práticas no campo e 36 horas de supervisão (2 horas/aulas semanais). Cada estagiária ficava responsável pela procura da escola onde estagiar, havendo apenas duas regras: a instituição educacional deveria ser autorizada pelos órgãos competentes e ter um(a) profissional da pedagogia e/ou da psicologia. A abordagem teórica que sustentava a prática da(o) supervisor(a) e das(os) estagiárias(os) não era levada em conta na formação dos grupos.

A pesquisa foi realizada em um grupo formado por cinco alunas do 9º semestre do período noturno e pela supervisora do estágio, que também era a pesquisadora. As supervisões foram registradas em áudio, durante os meses de setembro a dezembro de 2018. Após a transcrição do conteúdo das gravações, procedemos a identificação e seleção dos enunciados pelos quais pudessem ser analisadas duas dimensões do percurso formativo das estagiárias: as expectativas sobre o papel da(o) psicóloga(o) e concepções sobre o desenvolvimento humano. O enunciado é a unidade discursiva que se origina nas inter-relações de outros discursos e, por isso, não pode ser compreendido fora do contexto social em que foi produzido (CAVALCANTE FILHO; TORGA, 2011).

Neste texto, os enunciados que analisamos se referem ao estágio de Petya, uma jovem adulta que trabalhava durante o dia e, negociando os horários com a empresa, conseguiu realizar o estágio em um recém-inaugurado Núcleo de Apoio Psicopedagógico (NAP) que compunha a rede de ensino de um município paulista. Petya havia elegido a Psicologia Comportamental-Cognitiva como abordagem teórica no estágio em Psicologia Clínica.

⁶ Aprovada pelo comitê de ética da universidade, cadastrado na Plataforma Brasil.



A análise dos dados se fundamentou na estrutura dialética do método vigotskiano, por meio da dinâmica entre geral – particular – singular (VIGOTSKI, 1926/1996; 1929/2000). Trata-se de um recurso metodológico que, a um só tempo, resguarda-nos de uma compreensão dualista dos fenômenos estudados (TOASSA, 2014) e abre uma via para analisarmos, a partir de uma pessoa-singularidade, as relações com o particular e o geral.

Para efeitos analíticos, tomaremos as DCNP como a dimensão geral, universal, dada a sua enunciação como orientadora de “... princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (Resolução CNE/CEES n. 5, 2011). Como marco de um processo histórico da Psicologia brasileira, as DCNP são produzidas a partir de:

racionalidades práticas [que] significam os modos ou sistemas de pensamento sobre a natureza da prática de governo (quem pode governar, o que é governar, o que e quem é governado), capaz de tornar pensável e praticável alguma forma daquela atividade, tanto para aqueles que a exercem como para aqueles sobre quem é exercida (BERNARDES, 2012, p. 220).

As condições do estágio, correspondentes ao próprio curso em que ele se insere e à instituição em que é realizado, serão consideradas a dimensão particular, mediadoras entre o universal e a singularidade, entendendo que essa mediação “... viabiliza a relação entre dois polos opostos [universalidade e singularidade]; ela o faz na medida em que preserva e ao mesmo tempo modifica as coisas” (PASQUALINI & MARTINS, 2015, p. 366).

A estagiária Petya é o polo da singularidade, pois ela e sua experiência como estagiária são irrepetíveis. Por constituir-se em uma unidade de polos contrários interligados, a singularidade é condicionada pela particularidade, de modo não linear e determinístico, ao mesmo tempo em que o universal se materializa pela mediação do particular. Investimos nossas análises nos dizeres da estagiária como uma possibilidade de reconstrução de algumas daquelas relações, organizando os dados em dois eixos: o lugar da Psicologia e as expectativas sobre a atuação da estagiária e concepções sobre o desenvolvimento.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Lugar da Psicologia e as Expectativas Sobre a Atuação da Estagiária

Petya entrevista a psicóloga, profissional concursada e atuante na área da Saúde naquele município, que narra a sua percepção sobre os meios e os motivos pelos quais aquele núcleo de apoio psicopedagógico (NAP) foi implementado:



Ah, e agora? Não vamos mais mandar pra Saúde porque a Saúde está dando trabalho pra gente. Vamos então montar um projetinho, que é o NAP e vamos começar a inserir essas crianças. Mas ela abriu a porta, por quê? Ela teve um projeto aprovado pela sua melhor amiga. [...] Lógico que ela quer ajudar essa amiga a não ter dor de cabeça, então, ela abriu as portas e tá no que tá. Não tem um site, não tem um plano pedagógico.

Na percepção da psicóloga, o NAP foi implementado como uma resposta à maneira como a Psicologia tratou das demandas das escolas aos serviços de Saúde. De acordo com a perspectiva daquela profissional, a saída foi um “projetinho”, criado em relações extrainstitucionais entre alguns atores da gestão pública do município, como “...um projeto aprovado pela sua melhor amiga”.

Em outro momento da entrevista, ela explica como teve uma parte da sua carga horária semanal deslocada para o NAP:

Eu sou concursada pela prefeitura. Eu recebo ordens e, assim como todo mundo, nós temos que trabalhar, porque nós também temos nossa vida pessoal, nossos gastos, nossa vida. Eles simplesmente olharam pra mim e falaram assim: Olha, a gente precisa que você fique 4 horas lá. E daí? Eu vou falar não? Como que você fala não? Então eu dedico 4 horas no núcleo.

Os dois excertos da entrevista nos remetem aos conflitos de interesses e relações de poder que estão no cerne dos processos históricos, os quais, em uma sociedade capitalista, deságuam na condição de todas(os) aquelas(es) que precisam colocar a sua força de trabalho à disposição do mercado. No caso da Psicologia, soma-se a não superação dos entraves da sua crise interna, que afeta até mesmo a clareza sobre o que seriam os fenômenos psicológicos, como investigá-los e neles intervir (VIGOTSKI, 1926/1996). Nessa situação, como construir as identidades e as diferenças entre a atuação de uma psicóloga na Saúde ou na Educação?

Apesar da expressão “formação generalista” não aparecer nas DCNP, sua intenção emerge em dois níveis: ao se contrapor às restrições das áreas de atuação privilegiadas pelo currículo mínimo e ao dispor sobre a garantia do domínio e uso dos conhecimentos psicológicos em diferentes contextos. Ainda assim, egressos do curso de Psicologia acreditam que tenham tido uma formação generalista, mas não a compreendem como dimensão do currículo, tampouco a elaboram em termos conceituais (SANTANA; SOUSA; RIBEIRO, 2022), aliando-se à noção de que, em Psicologia, a formação generalista é um mito (BERNARDES, 2012).

Além disso, parece persistir a dúvida sobre o “pertencimento” da Psicologia às Ciências Humanas e Sociais ou às da Saúde. Tal situação, além de remeter para a crise ainda recorrente em nossa ciência, também nos leva a ponderar que, apesar das DCNP



poderem ter contribuído para que o meio acadêmico sentisse que tal crise tenha sido superada (OLIVEIRA; SOLIGO; OLIVEIRA; ANGELUCCI, 2017), ela existe nas vivências cotidianas e produz efeitos nas pessoas e instituições. Nos perguntamos, ainda, se as ênfases curriculares, tal como definidas naquelas diretrizes, não contradizem a intenção de uma formação generalista.

Finalizando este tópico, gostaríamos de ressaltar as relações de poder presentes nas falas tomadas para nossas análises. No polo da singularidade, elas condicionam um certo impasse sobre o poder de agir: como lidar com uma imposição hierarquicamente estabelecida, necessitando do trabalho como fonte de sustentação material da vida? Tomando as particularidades que medeiam essa singularidade e a universalidade representada pelas DCNP, nos indagamos sobre os modos e pesos da participação do setor privado nas pautas dos debates e nos processos de formulação das diretrizes. Cury e Ferreira Neto (2014), analisando alguns aspectos históricos das reformas educacionais na formação em Psicologia, identificam conflitos que a mercantilização da educação produz, ao mesmo tempo em que há menor participação (quantitativa) das instituições privadas na elaboração das DCNP, criando tensões entre a formação pretendida e as realidades do próprio mercado.

É nesse contexto bastante complexo que Petya ingressa como estagiária em PEE e recebe um pedido: assumir a posição de uma professora cujo contrato de trabalho venceu, pois não era uma profissional concursada:

... É que a L., que ficava com os alunos, ela não está mais no NAP porque ela era processo seletivo, e já acabou porque o processo seletivo é válido por dois anos. ... Era professora, lá do, do NAP. ... Ela [*coordenadora do NAP*] falou assim: “Então, essas sete crianças, a L. é que trabalharia com eles. [Pausa] Então, se você puder me ajudar, você fica com essas sete crianças.”

A precarização do trabalho é, claramente, uma marca da sociedade atual e a ela se vincula a noção de empregabilidade, como um atributo individual que manifesta as habilidades que tornam a pessoa um foco de interesse do mercado, conforme crítica feita por Mello (2019). Outro fator atrelado àquela precarização é a necessidade de se manter reservas de mão de obra. Interessante pensarmos sobre isso na medida em que o período histórico de implementação das DCNP coincide com o vertiginoso aumento dos cursos de psicologia, especialmente na rede privada de ensino, como efeito de políticas públicas de financiamento da educação (SOUZA; FACCI; SILVA, 2018).

De certo, a relação entre esses fenômenos não é simplista. Por isso, gostaríamos de



inserir um novo elemento: a dimensão avaliativa da qualidade das graduações em Psicologia, como um dos vetores a ser orientado pelas DCNP. Uma parte dessa avaliação é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade), sobre o qual Mata e Brito (2014) conduziram uma investigação a partir dos desempenhos dos alunos, analisando-os pelo prisma dos eixos estruturantes e das ênfases curriculares propostas nas DCNP. As autoras identificaram que esses dois componentes das DCNP não estavam equitativamente representados nas questões, havendo a possibilidade de o desempenho do estudante ser afetado pelas ênfases adotadas pelo seu curso de graduação. Mesmo sendo uma parte do sistema de avaliação dos cursos, o Enade não é menos relevante, pois a partir dele os cursos de graduação buscam estratégias (que passam a constituir subjetivações) para aumentar o *score* dos estudantes e, assim, do próprio curso.

Nessa rede de múltiplas e complexas determinações, a estagiária Petya se vê em dilema semelhante ao vivenciado pela psicóloga daquela rede municipal. As singularidades de ambas, assim como a da professora daquela rede municipal, revelam-se imbrincadas nas relações entre as particularidades das formações universitárias e a universalidade do trabalho em uma sociedade como a nossa.

Em outro momento, Petya vai a uma das escolas que faz encaminhamentos para o local onde ela atua como estagiária. Apesar das comunicações anteriormente mantidas com a escola, ao chegar lá a diretora diz não ter autorizado nenhum(a) estagiário(a) a estar ali naquele dia da semana. Petya aguardou durante quarenta minutos, sentada em um banco, e em supervisão ela nos diz:

É. Aí já fui ficando ansiosa, e assim, falei: “Não vai dar certo!” Aí, nisso vem a coordenadora: “Petya, deixa eu te perguntar uma coisa. Você vai ser profissional de psicologia?” Falei: “É, psicologia.” “Ah, tá! Então vou lá falar com a diretora, que é psicologia. Não é pedagogia. Ela está achando que você é da pedagogia!” [Pausa] Aí eu já não estava nem com vontade de... Não, juro, Vizelli... Eu queria ir embora dali e não pisar lá nunca mais! Mas entrei na sala dos professores e fui me apresentar à professora.

Desse excerto, gostaríamos de destacar as dimensões da afetividade e da ética, constitutivas da postura de Petya naquela situação. Hoff (1999) analisou a minuta das DCNP, que até aquele momento era o resultado alcançado no processo histórico dessas diretrizes. Para a autora, a minuta, tal como estava, criava uma preocupação sobre a formação ética. Apesar de ser expressa como um dos princípios, a ética não se projetava em nenhum dos eixos estruturantes. É a mesma condição que encontramos nas diretrizes de 2011, refletindo a atualidade da seguinte ponderação:



Considerar que a apropriação e avaliação crítica de conhecimentos, de teorias e de metodologias envolvem um componente ético, pressupõe compreendê-las, não só como um fim em si mesmas, mas como mobilizadoras de ações consequentes e congruentes em termos de atitudes e valores (HOFF, 1999, p. 22).

Nessa mesma direção, entendemos que Petya se encontrava em uma situação de conflito: por um lado, querer sair da situação produtora de sofrimento e, por outro lado, a necessidade de desempenhar o seu papel de estagiária. Nos estudos sobre o comportamento volitivo, Vigotski abarca a escolha livre como aquela dotada de sentido para a pessoa, o que mobiliza e reconfigura a unidade afeto-intelecto (VIGOTSKY, 1928-31/2014; VIGOTSKI, 1935/2019). Além da ética restrita ao código de conduta profissional, podemos levantar a possibilidade de que a resposta de Petya em permanecer na escola seja expressão do processo de tomada de consciência (TOASSA, 2006), possível pela apropriação significativa dos fazeres em psicologia.

É na supervisão de estágio que o sofrimento da estagiária se revela e, por isso, nos situamos em mais uma particularidade-mediação. O que chega à supervisão não se limita à expressão fria de conhecimentos, habilidades, competências, técnicas. Os manejos requeridos também são da ordem do simbólico, requerendo condições objetivas de tempo-espço, além de um debate mais qualificado sobre o que caracteriza a “carga” horária mínima das “práticas” a serem realizadas nos estágios, definidas nos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia e enunciadas em diretrizes para a formação profissional.

Concepções Sobre o Desenvolvimento

Nas investigações sobre o desenvolvimento do significado da palavra, Vigotski (1934/2009) faz uma profunda análise sobre como diferentes concepções de desenvolvimento geram ações e resultados também diversos, quer seja no campo das pesquisas científicas, na formulação de sistemas teóricos ou nas práticas psicológicas e educacionais.

No excerto abaixo, Petya está em uma das salas do núcleo de apoio psicopedagógico, onde uma sucessão de atividades era proposta para um aluno que apresentava o laudo de deficiência intelectual e dificuldade na fala [sic]. Como as falas da supervisora-pesquisadora também o compõem, ele está formatado de uma maneira diferente dos anteriores. Ademais, a extensão do excerto foi mantida para preservar os aspectos fundamentais do que passaremos a analisar:

Petya: Ele [o aluno] não anda e não fala. Quando entrei, ele estava



brincando numa caixa sensorial, pegando bolinha, brincando com ela. A psicopedagoga reforçava com ele: “Isso é uma bolinha! Que cor é essa bolinha que você está pegando agora? Verde!” E gritava: “verde!” “E agora, você vai pegar qual bolinha? Vermelha!” Era bem assim. ... Daí, quando foi pra outra tarefa, era o que? Letras. Ela recortou letras coloridas. “Vamos agora montar o seu nome. Com que letra começa o seu nome?” Aí, ele assim: “Eeee!” “Que cor que é esse que você pegou? Azul!” Era tão bonitinho! ... “Vamos agora [...] tentar pintar?” Ela ia tirando da caixa... [Grifos das autoras].

Sup.-Pesq.: Da caixa? Que caixa?

Petya: É... caixinha de papelão. Daí, ela falou “Agora nós vamos pintar o lado. Agora nós vamos pintar em cima ... Aí, ela: “Agora vamos ver como fica o desenho da sua mão em cima dessa cartolina?” ... Qual você quer?” E ele ficava apontando. E ela falou assim: “Fala a cor!” Daí ele não quis mais, lavou a mão. Ele começou a não dar muita atenção pra psicopedagoga. A mãe foi agradando, agradando, até que ele foi fazer outra atividade. Essa outra atividade, era assim: tinha uma caixinha... [Grifos das autoras].

Sup.-Pesq.: Era outra?

Petya: Era outra.

O que acompanhamos é uma sequência de ações da criança sobre diferentes objetos: pegar bolinhas, pegar letras, pintar a caixa, pintar a mão na cartolina etc. Algumas intenções da mediação feita pelo adulto são discriminação de cores, reconhecimento das formas das letras, discriminação espacial, vocalização, entre outras menos evidentes, como talvez seja o caso da coordenação motora fina. O adulto participava apresentando os materiais, inserindo a tarefa, direcionando a criança para alguma finalidade e reforçando o comportamento dela.

Levantamos a hipótese de que, nas práticas relatadas, havia pelo menos duas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem. Uma, calcada no associacionismo, levava às aproximações entre propriedades físicas dos objetos (como as cores) e o aspecto fonético da palavra (“Fala a cor!”). Outra, tributária do mecanicismo, busca no reforço e na repetição o meio para a aprendizagem. Ambas indicam uma visão fragmentada do sistema psíquico, pois as funções psicológicas são tomadas isoladamente (porque são assim entendidas) sem se considerar os seus nexos interfuncionais. A segunda aponta também para a cisão entre aprendizagem e desenvolvimento, como sendo esse um acúmulo de condutas aprendidas. Nenhuma delas tem em conta a natureza semântica da palavra e do gesto, tampouco o processo dialógico da significação.

Ao se referir à sua vivência naquele dia do estágio, a fala de Petya remete a uma dimensão mais relativa às aparências dos fenômenos. Consideramos que possa ser um



aspecto que tangencia a concepção de desenvolvimento-aprendizagem manifestada no campo de estágio e compartilhada pela própria estagiária.

A esse respeito, destacamos dois aspectos. O primeiro concerne ao alcance dos efeitos produzidos pelas diferentes noções sobre o desenvolvimento e das relações desse com a aprendizagem. Como vimos, são efeitos que extrapolam as salas de aula dos cursos de Psicologia, pois participam de práticas profissionais e até instauram diretrizes educacionais.

O segundo remete aos critérios para a organização dos grupos de supervisão em PEE, especialmente dos estágios específicos. Em que condições as diferenças de aportes teóricos no interior do grupo podem, de fato, ser promotoras de aprendizagem significativa e, portanto, de desenvolvimento? Não temos aqui as respostas para essa pergunta, mas entendemos como relevante colocá-la à luz das nossas reflexões, a fim de que a potência mediadora da particularidade das supervisões alimente as contínuas reformulações, sempre necessárias, sobre a formação da(o) psicóloga(o) em PEE. Nesse sentido, estudos e debates mais abertos e aprofundados sobre as DCNP e suas vinculações às racionalidades neoliberalistas poderiam contribuir para a construção democrática de mediadores entre o formalismo daquelas diretrizes e as singularidades que são por elas constituídas e, reciprocamente, constituem-nas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento humano, como movimento e processo dialético, pressupõe relações (tensas) entre o todo e as partes, o meio e a pessoa. Nas dinâmicas entre universalidade, particularidades e singularidades, múltiplas determinações vão constituindo indivíduos e sociedades. Por isso, o desenvolvimento das(os) estagiárias(os) requer condições para reorganizações do seu sistema psíquico frente à complexidade da formação profissional. Porém, o próprio meio (institucional e político) relacionado ao estágio se revela em suas fragmentações, relações de poder, contradições e concepções acríticas sobre o desenvolvimento humano, favorecendo posturas também acríticas no campo de estágio, ansiedade e dificuldade para a duplicação da experiência do estágio (passagem do inter para o intrassubjetivo).

Dessa forma, as condições particulares do estágio se entrelaçam à reprodução de concepções do desenvolvimento como fenômeno a-histórico, ao desconsiderar o caráter dinâmico e não linear do trabalho dialógico necessário às apropriações relativas à formação-constituição da(o) psicóloga(o).



As DCNP, por sua vez, também calcadas em uma determinada concepção de desenvolvimento e de aprendizagem, distinta da que aqui defendemos, produzem seus efeitos nos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, nas condições da supervisão e da atuação da estagiária.

Em meio às contradições, entraves e conflitos, buscamos elaborar, nos grupos de supervisão de estágio, possibilidades para ampliarmos nosso poder de agir sobre o mundo e sobre nós mesmas, conforme nos diz Petya sobre o primeiro encontro que ela realizou na escola, após um mês de diversos enfrentamentos:

Falaram de tudo. Nossa! Até assuntos pessoais, sabe? Uma chegou: “Como que você acha que eu posso fazer isso?” Falei assim: “Ai, meu Deus do céu!” E... daí, assim, na roda de conversa, assim, surgiu muito questionamento: “Nossa, mas agora você chegou? Agora que eu estou saindo?” Sabe? Muito, assim, deu pra perceber delas que elas gostariam muito de ter tido isso desde quando elas entraram, sabe? E as curiosidades delas em relação a como seria o meu trabalho com elas. [...] Mas foi muito assim, acolhedor, mesmo. E elas gostaram, nossa! Estão superanimadas.

Em supervisão, guiamo-nos pelas tentativas de reorganização das experiências no campo de estágio, para que esse percurso formativo tenha melhores oportunidades de serem vividos com sentido, base fundamental para o exercício ético. Isso requer a construção de relações que sustentam ansiedade, frustração, medo, pois entendemos que o desenvolvimento de cada personalidade é dependente das produções de sentido que se dão nos entrelaçamentos entre afeto e cognição.

Pela relevância de sua posição mediadora, os projetos pedagógicos dos estágios precisam se abrir para a construção de mecanismos que favoreçam a vinculação do estágio em psicologia escolar, às instituições educacionais escolares onde as nossas práticas são realizadas. Esse poderia ser um dos caminhos possíveis para diminuir o sofrimento da(o) estagiária(o) ingressante; possibilitar a continuidade dos projetos de intervenção; contribuir para novas significações sobre o papel da PEE por parte dos demais profissionais da educação; fortalecer a relação universidade-escola. Para tanto, sugerimos que as investigações, os debates e os dispositivos político-institucionais acerca do estágio em PEE possam contemplar os seguintes aspectos: supervisão remunerada nos locais de estágio; coerência epistemológica entre os referenciais teóricos de supervisoras(es) e estagiárias(os) nos estágios específicos; adequação na proporção estagiárias(os) / supervisor(a) de estágio; ponderação criteriosa sobre a carga horária mínima destinada à prática e supervisão.

Considerando as orientações do Conselho Federal de Psicologia e do Conselho



Federal de Serviço Social para a regulamentação da Lei n. 13.935/2019, os resultados do nosso estudo sinalizam para a necessidade de tomarmos as condições concretas (e, portanto, simbólicas) dos estágios em PEE, como particularidades que fazem as mediações entre as diretrizes oficiais e as singularidades das pessoas. Entendemos que essa é uma via para que os estágios possam se constituir, efetivamente, em oportunidades de aprendizagem impulsionadoras de desenvolvimento social e individual.

REFERÊNCIAS

BERNARDES, J. S. A formação em Psicologia após 50 anos do Primeiro Currículo Nacional da Psicologia: alguns desafios atuais. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 32, n. spe, pp. 216-231, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500016>>.

BROSSARD, M. **Vygotski: Lectures et perspectives de recherches en éducation**. Presses Universitaires du Septentrion, Villeneuve d'Ascq, 2004.

CAMILO, C. C. **Construção e estudos psicométricos da Escala de Atitudes frente à atuação do psicólogo**. 2021. 116 fls. Tese de Doutorado, Universidade São Francisco, Campinas, SP, 2021.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In I CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, 2011. Vitória, ES. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/conel/issue/view/176> Acesso em 21 jan 2023.

CLOT, Y. Vygotski, la conscience comme liaison – Présentation de la 1^{re} édition. In: L. S. Vygotsky. **Conscience, inconscient, émotions**. Paris: La Dispute, 2017.

CURY, B. M., & FERREIRA NETO, J. L. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. **Psicologia em Revista**, 20(3), p. 494-512, 2014. <https://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-523.2014V20N3P494>

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? **Psicologia: ciência e profissão**, 19(3), p. 12-31, 1999. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931999000300003&lng=pt&tlng=pt.

Lei 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13935.htm

LIMA, M. F. E. M. Estágio Supervisionado em Psicologia Escolar: desmistificando o modelo clínico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 29(3), pp.638-647, 2009.

MACHADO, A. M. Estágio na escola pública: reflexões inspiradas na psicologia escolar. **Temas em Psicologia**, 15(1), pp. 85-90, 2007.



MATA, A. S., BRITO, M. R. F. Psicologia: eixos estruturantes e ênfases curriculares. **Anais do seminário internacional de educação superior**. Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2014.

MELLO, C. M. As modernas competências profissionais como forma de dissimulação da antiga exploração do trabalhador. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, 11(1), pp.116-125, 2019.

OLIVEIRA, I. T.; SOLIGO, A.; OLIVEIRA, S. F.; ANGELUCCI, B. Formação em Psicologia no Brasil: Aspectos Históricos e Desafios Contemporâneos. **Psicologia: Ensino & Formação**, 8 (1), pp. 3-15, 2017. <http://www.pepsic.bvsalud.org/pdf/pef/v8n1/v8n1a02.pdf>

PASQUALINI, J. C.; MARTINS, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. **Psicologia & Sociedade** [online]. 27(2), pp. 362-371, 2015. <<https://doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>>.

Resolução CNE/CES nº5, de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Ministério da Educação. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN52011.pdf

SANTANA, F. M.; SOUSA, G. A.; RIBEIRO, M. S. S. Formação generalista: a percepção de egressos de Psicologia. **Fractal: Revista de Psicologia** [online]. 34, e5887, 2022. <<https://doi.org/10.22409/1984-0292/2022/v34/5887>>.

SANTOS, F.O. & TOASSA, G. A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. **Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, 19(2), pp. 279-288, 2015.

SAUSSEZ, F. Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de Zone de Développement le plus Proche. **Travail et Apprentissages – Revue de Didactique Professionnelle**, n. 17, pp. 121-148, 2016.

SCHRUBER, J. & CORDEIRO, A.F.M. Educação inclusiva: desafios do estágio curricular supervisionado em Psicologia Escolar/Educacional. **Psicologia: Ensino e Formação**, 1(1), pp. 21-29, 2010.

SILVA NETO, W. M. F. **Supervisão de estágio em Psicologia Escolar**: contribuições da psicologia crítica à formação e à prática do supervisor. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, 2014.

SOUZA, M. P. R.; FACCI, M. G. D.; SILVA, S. M. C. Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], 22(1), pp. 13-16., 2018. <<https://doi.org/10.1590/2175-3539201801001>>.

TOASSA, G. O conceito de consciência em Vygotsky. **Psicologia USP**, 17(2), pp. 59-83, 2006.

VIGOTSKI, L. S. notas para uma psicologia geral e concreta das emoções/afetos. **Cadernos Espinosanos**, n.30, pp. 49-66, 2014.



VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. **Revista Educação & Sociedade**, 21(71), 2000. (Texto original de 1929)

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009. (Trabalho original publicado em 1934)

VIGOTSKI, L.S. O problema do atraso mental. In: **Obras completas – Tomo cinco**; Fundamentos de Defectologia. Cascavel, PR: Edunioeste, 2019. (Trabalho original publicado em 1935).

VIGOTSKI, L.S **Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures**. Traduit par Françoise Sève. Paris : La Dispute, 2014. (Trabalho original publicado entre 1928 e 1931)

Apprentissage et développement à l'âge préscolaire. In: F. Yvon & Y. Zinchenko. **Vygotsky, une théorie du développement et de l'éducation**: Recueil de textes et commentaires. Faculté de psychologie de l'Université d'État de Moscou, 2012. (Trabalho original publicado em 1928)

YVON, F. ; CLOT, Y. Apprentissage et développement dans l'analyse du travail enseignant. **Psicologia da Educação**, 19, pp. 11-38, 2004.

Artigo recebido em: 18 de janeiro de 2023

Aceito para publicação em: 05 de fevereiro de 2023

Manuscript received on: January 18, 2023

Accepted for publication on: February 05, 2023

Endereço para contato: Universidade Federal do Amazonas, Faculdade de Educação/FACED, Programa de Pós-Graduação em Educação, Campus Universitário, Manaus, CEP: 69067-005, Manaus/AM, Brasil

