



**SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**



Fabiana Marques Barbosa

**O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em
Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por
uma supervisora e uma estagiária**

**UBERLÂNDIA
2013**

Universidade Federal de Uberlândia - Avenida Maranhão, s/nº, Bairro Jardim Umuarama - 38.408-144 - Uberlândia – MG

+55 – 34 – 3218-2701 pgpsi@fapsi.ufu.br <http://www.pgpsi.ufu.br>



Fabiana Marques Barbosa

**O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em
Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por
uma supervisora e uma estagiária**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Psicologia Aplicada.

Área de Concentração: Psicologia Aplicada

Orientadora: Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva.

**UBERLÂNDIA
2013**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B238p Barbosa, Fabiana Marques, 1988-
2013 O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em psicologia escolar e educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária / Fabiana Marques Barbosa. -- 2013.
149 f.

Orientadora: Silvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.

1. Psicologia - Teses. 2. Psicologia escolar - Teses. 3. Psicologia educacional - Teses. 4. Psicólogos escolares - Teses. I. Silva, Silvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 159.9

Nome: Fabiana Marques Barbosa

Título: O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia para obtenção do título de Mestre em Psicologia

Aprovada em: 08/03/2013

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
(Orientadora)

Profa. Dra. Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Universidade Federal de Uberlândia
(Membro Titular)

Profa. Dra. Marilene Proença Rebello de Souza
Universidade de São Paulo
(Membro Titular)

Profa. Dra. Roseli Fernandes Lins Caldas
Universidade Presbiteriana Mackenzie
(Membro Suplente)

AGRADECIMENTOS

São inúmeras as mãos que ajudaram a tecer o presente trabalho. A trama final que se apresenta a seguir talvez não consiga explicitar todos aqueles que, de algum modo, foram imprescindíveis na construção desta dissertação. Por isso, é uma honra poder demonstrar minha gratidão nestas breves palavras.

Agradeço imensamente a Deus, que em Sua infinita bondade sempre guia, com delicadeza, meus passos e decisões.

Aos meus pais Carlos e Ivailce, por acreditarem com amor e carinho em minhas potencialidades. Mãe, agradeço pelo exemplo de força e dedicação em tudo o que faz. Pai, obrigada por me ensinar o valor dos estudos e por sempre me apoiar em minhas escolhas. À minha querida irmã Carol, cujas conversas sobre Psicologia, Educação e tantos outros assuntos têm ficado cada dia mais instigantes. Eu amo muito vocês!

Ao Thiago, meu noivo, que há tanto tempo tem sido uma companhia ímpar, presença que transborda alegria, cuidado, cumplicidade e um amor tão bonito que não cabe em palavras. Obrigada por tudo.

A todos os meus familiares e à família do Thiago, da qual me considero parte, como é bom ter o carinho de vocês!

Aos meus amigos, em especial à Renata, que nestes dois anos foi uma companheira muito importante, partilhando comigo tantos momentos bons. Obrigada, amiga!

À Luciana, parceira nas angústias e nas delícias da vida de mestrande, sou grata pela amizade permeada de discussões tão profundas sobre o humano, sejam elas acadêmicas ou da vida nossa de cada dia...

À minha querida orientadora Silvia Maria, obrigada por sua sensibilidade como professora, que transforma as aulas e supervisões em ensinamentos, em tom de amizade e leveza.

Aos queridos amigos e companheiros de mestrado Camila (Person) e Willian (Will), obrigada por todas as conversas, sugestões, ideias e perguntas instigantes!

Aos colegas do grupo de pesquisa: “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional”.

Aos participantes do grupo de estudos sobre a teoria histórico-cultural, por enriquecerem meus conhecimentos por meio de fecundas discussões.

À banca de defesa, pela disponibilidade e contribuições: professoras Marilene Proença Rebello de Souza e Anabela Almeida Costa e Santos Peretta.

À banca de qualificação, que tanto contribuiu para a construção deste trabalho: professoras Anabela Almeida Costa e Santos Peretta e Myrtes Dias da Cunha. Agradeço também a outras professoras que me ajudaram nesta trajetória: Paula Cristina Medeiros Rezende, Maria José Ribeiro, Anamaria Silva Neves, Celia Vectore.

Em especial, à professora Lúcia Helena Ferreira Mendonça Costa, que me acolheu na disciplina de Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem II, acompanhando de perto minha estreia como professora no estágio em docência. Agradeço também a todos os alunos que estiveram comigo nesta jornada.

Às colegas da Escola Navegantes, agradeço pela acolhida e vivências proporcionadas.

Ao Instituto de Psicologia, em especial, ao Programa de Pós-Graduação e todos os seus funcionários: obrigada pelo apoio.

À Sônia, pela revisão cuidadosa do trabalho.

À CAPES, pela bolsa concedida para a realização desta pesquisa.

À Andressa e Sofia, por serem parte tão importante deste estudo.

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em que apreender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Apreender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.

— Freire, 1996, p. 69

RESUMO

Barbosa, F. M. (2013). *O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG.

Em vista das discussões realizadas, desde a década de 1980, acerca de uma concepção crítica em Psicologia Escolar e Educacional, esta investigação pretendeu compreender o processo de apropriação desta concepção por uma supervisora de estágio e uma estagiária em Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais. Respaldada pelas contribuições da Psicologia histórico-cultural, a escolha metodológica orientou-se por conhecer a trajetória de formação das participantes da pesquisa, mediante a modalidade investigativa da história oral temática. As participantes concederam seus depoimentos em sessões de entrevista, totalizando quatro sessões com cada uma, com duração de quarenta minutos, em média. A análise deste material possibilitou a construção de cinco categorias, a saber: a mediação do outro como processo inerente às escolhas profissionais e à aprendizagem teórico-prática; os desafios e contradições como parte fundamental do processo de apropriação de uma perspectiva crítica, sugerindo que a aprendizagem é desenvolvida dialeticamente; a atividade prática e os estudos teóricos como componentes indispensáveis para a apropriação conceitual, sendo indicada pelas análises a necessidade de compreender teoria e prática como uma unidade dialeticamente relacionada no processo de aprendizagem; o estágio supervisionado como atividade essencial para o aprendizado do futuro psicólogo escolar, constituindo-se este, nesta investigação, o estágio revela o modo como a mediação entre supervisora e estagiária foi fundamental para a apropriação teórico-prática de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional por parte da estagiária, bem como a importância das ações pedagógicas da supervisora neste processo. O estudo aponta a necessidade de mais pesquisas e ações voltadas para a formação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, a fim de consolidar neste campo práticas contextualizadas e emancipatórias.

Palavras-chave: Psicologia escolar. Formação do psicólogo. Formação de conceito. Estágio supervisionado.

ABSTRACT

Barbosa, F. M. (2013). The process of teaching-learning Educational and School Psychology in a critical perspective: stories shared by a supervisor and an intern. Dissertation (master's degree) – Psycology Institute of Federal University of Uberlândia.

Through discussions held since the 1980s about Educational and School Psychology in a critical perspective, this research sought to understand the process of appropriation of this concept by a supervisor and an intern psychology of an Institution of Higher Education of Minas Gerais. Through the contributions of cultural-historical psychology, the methodological choice of this study was to know the professional education trajectory of participants, through investigative modality of oral history.. Each participant gave four sessions of interview, lasting 40 minutes on average. The analysis of this material enabled the construction of five categories: the mediation as an inherent process in professional choices and practical theoretical learning; challenges and contradictions as a fundamental part of the appropriation process of a critical perspective, suggesting that learning is developed dialectically; practical activity and theoretical studies as essential components in the process of learn concepts, this way the analysis pointed out the need to understand the theory and practice as a dialectically unit related to the learning process; and finally, the overseen internship as essential for the learning process of school psychology student. In this research, the internship indicates how the mediation between supervisor and intern was fundamental to the theoretical and practical appropriation of Educational and School Psychology in a critical perspective by the intern, as well as the importance of pedagogical actions of the supervisor in this process. The study points to the need for more research and actions for the school psychologist education in a critical perspective in order to consolidate this field with contextualized and emancipatory practices.

Keywords: school psychology; psychologist education, concept formation; overseen internship.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO. A Psicologia Escolar em minha trajetória e os traçados desta pesquisa – entrecruzando histórias, delineando o estudo	10
CAPÍTULO I. Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional – história, conceitos e questões atuais	21
CAPÍTULO II. A formação do psicólogo escolar e o estágio supervisionado	33
2.1 Panorama atual da formação do psicólogo escolar: principais desafios	33
2.2 O estágio supervisionado e a formação em Psicologia Escolar e Educacional	39
CAPÍTULO III. A constituição do sujeito a partir da teoria histórico-cultural	43
3.1 “O social em nós”: o processo de formação de conceitos	50
3.2 Os processos de escolarização e a constituição do sujeito	51
CAPÍTULO IV. Método de pesquisa	64
4.1 Sobre o método	64
4.2 História oral	66
4.3 Caminhos metodológicos	72
CAPÍTULO V. Supervisora, estagiária... Histórias e trajetórias: um exercício de análise	76
5.1 Apresentando as participantes	77
5.1.1 Andressa: caminhos do microscópio ao caleidoscópio	77
5.1.2 Sofia: surpresas no encontro com a Psicologia Escolar e Educacional	79
5.2 Um pouco das repercussões do encontro com Andressa e Sofia	83
5.3 O processo de construção das análises	87
5.3.1 Mediação do outro nas escolhas e aprendizagens	89
5.3.2 Desafios e contradições: movimentos inerentes à apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	98
5.3.3 Atividade prática como possibilidade de apropriação teórica	109

5.3.4 Estudos teóricos como possibilidade de apropriação conceitual e prática	117
5.3.5 A confluência das trajetórias de Andressa e Sofia: possibilidades do estágio supervisionado para a apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional	124
CONSIDERAÇÕES FINAIS	136
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	148

APRESENTAÇÃO. A Psicologia Escolar em minha trajetória e os traçados desta pesquisa – entrecruzando histórias, delineando o estudo

Ao entender o momento como uma brincadeira, peguei a folha de papel verde, quadrada, lisa e aceitei a proposta de transformá-la em um tsuru. Não sabia que aquele momento seria mais importante que minha mera dedução inicial.

A experiência começou... dobra de um lado, ajeita do outro, olha o do colega, pergunta se está certo, conserta de cá, ensina quem não conseguiu de lá e assim nascia um tsuru. Com ele nasceram também sentimentos, epifanias...

A voz da professora dizia que, diante de um desafio, brotam vários “eu não sei”, “não sou capaz”. Percebi que, com a ajuda do outro, somos convidados a superar limites. Pensei não saber como se faz... quando me dei conta, das minhas interações surgiu um pássaro de papel.

Porém, algo além da simples sensação de tarefa cumprida me marcou: compreendi o meu lugar de aluna, encontrando nesta atividade singela o gostinho do que é aprender... é sobretudo deixar-se envolver pelo que o outro propõe, atirar-se sem medo na construção conjunta do conhecimento ou de um objetivo, perceber-se capaz de atingir o saber, ter um olhar sensível para uma simples folha e imaginar que ela pode ser bem mais do que se vê...

– Fabiana 11/05/2008

Ao iniciar a exposição deste trabalho, quero dizer, em primeiro lugar, que o desejo que me move a escrevê-lo conta muito a meu respeito. Como revela o título, o texto que se encontra nas mãos do leitor traz histórias e trajetórias de uma supervisora de estágio em Psicologia Escolar e sua estagiária, e acredito que o encontro que tive com elas só foi possível em razão de minhas escolhas, histórias e vivências, as quais me impulsionaram a realizar esta este estudo.

Contar histórias é ser capaz resgatar de nossa lembrança aquilo de significativo que ficou, dando sentidos diversos para o vivido. E se há um narrador, há quem o escute... Presentear o outro com nossas histórias possibilita o surgimento de outros sentidos.

O atual contexto social é caracterizado por um bombardeio de informações, porém torna-se cada vez mais vazio de histórias surpreendentes, nas quais possamos nos deter, sem a pressa por uma compreensão imediata, mas que suscitem reflexões (Benjamin, 1993, citado por Souza, 2006). Por isto, começo assim, com o relato de uma cena que me ajudou a pensar a Psicologia e a Educação como possibilidades para minha formação e deixo aqui o convite para a escuta de outras histórias... Escrevi o texto apresentado no início deste trabalho em decorrência da participação em um evento promovido pelo Núcleo de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). A atividade relatada foi um aquecimento que marcou o início das atividades do evento, que tratou de temas ligados à Psicologia Escolar e Educacional e aos processos de aprendizagem e desenvolvimento.

A situação descrita possibilitou-me uma vivência concreta das possibilidades do aprender, quando temos um outro que nos ensina e nós, como sujeitos interativos, aceitamos o desafio proposto.

O discurso delineado a partir do potencial do ser humano, por meio da busca pela transformação social e por um olhar mais ampliado sobre as questões escolares, trazia consigo algo neste campo do conhecimento que me encantava. Lembro-me do desejo que se intensificou naquele momento específico, durante a atividade de fazer uma dobradura, incitando-me a buscar com mais afinco a Psicologia Escolar em minha formação dali em diante.

Certa da busca pela Psicologia Escolar, na metade do curso de graduação ingressei na Iniciação Científica como participante de uma pesquisa intitulada: *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções práticas e inovações*¹. Este estudo teve como objetivo analisar concepções e práticas desenvolvidas por psicólogos da

¹A pesquisa teve caráter interinstitucional e abrangeu sete estados brasileiros. No âmbito nacional, foi coordenada pela Profª Drª Marilene Proença Rebello de Souza, da Universidade de São Paulo. Em Minas Gerais, foi financiada pela FAPEMIG (Fundação de Apoio à Pesquisa de Minas Gerais) e coordenada pela Profª Drª Silvia Maria Cintra da Silva, da Universidade Federal de Uberlândia.

rede pública de Educação em relação às queixas procedentes do sistema educacional, para compreender em que medida os profissionais apresentariam elementos inovadores e pertinentes às recentes discussões na área de Psicologia Escolar e Educacional.

Dentre as reflexões advindas desta investigação, observamos que os profissionais de Psicologia Escolar no estado de Minas Gerais e no Brasil, principalmente para aqueles que trabalham nas escolas da rede pública, ainda apresenta lacunas em relação a vários aspectos, tais como: poucas e insuficientes políticas públicas que garantam a inserção deste profissional nas instituições escolares; – dentro disto, destacamos os problemas ocorridos na elaboração de concursos públicos para psicólogo, em que muitas vezes não constam a especificação do cargo e os locais de atuação –; salários baixos; condições de trabalho precárias; falta de reconhecimento por parte dos governos sobre a importância deste serviço para a Educação; formação insuficiente, em termos teórico-práticos, tanto na graduação quanto na formação continuada e nos cursos de pós-graduação (Silva, 2010).

Deste modo, várias questões relativas à atuação do profissional de Psicologia surgiram por meio da pesquisa e me instigaram a propor esta investigação de mestrado. Dentre elas: em sua atuação cotidiana, como os profissionais têm incorporado os avanços da literatura e das recentes discussões na área? De que modo os cursos de graduação têm contribuído para isto? Como os estudantes estão sendo formados para a atuação profissional?

Além da participação na pesquisa mencionada, a escolha por dois estágios na área concretizou meu interesse pela Psicologia Escolar. Um deles foi realizado na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia (ESEBA), sob a supervisão da Ms. Liliane dos Guimarães Alvim Nunes, psicóloga e docente na instituição. A ESEBA, o colégio de aplicação da UFU, é referência em educação básica na cidade e conta com um setor de Psicologia Escolar bem estruturado, composto por psicólogos e pedagogos. Neste estágio, tive

a oportunidade de trabalhar junto à Educação Infantil e às turmas de alfabetização (1º, 2º e 3ºs anos), desenvolvendo atividades com alunos, pais e professores.

O outro estágio, apesar de vinculado à mesma área, teve um enfoque diferente. Neste, fui supervisionada pela Profª Drª Maria José Ribeiro, docente no Instituto de Psicologia da UFU (IPUFU). O estágio, denominado *Grupos de Aprendizagem e Desenvolvimento*, foi realizado basicamente na Clínica Psicológica do IPUFU. As atividades consistiram em um trabalho conjunto e integrado com a criança que apresentava dificuldades no processo de escolarização, seus pais e a escola.

Os recortes que trouxe aqui, desde o tsuru, passando pela Iniciação Científica e os estágios, retratam alguns acontecimentos que marcaram a minha escolha pela Psicologia Escolar e Educacional, que agora passa por outro momento vivenciado no curso de Mestrado.

As escolhas e aprendizagens, na maioria das vezes, vêm marcadas pela paixão por um dado objeto. Posso considerar-me apaixonada por esta área de conhecimento. E tal condição, além de proporcionar um brilho nos olhos, que impulsiona o ser que nela se encontra a se dedicar mais e mais a seu objeto de paixão, também faz emergir angústias diversas, em nada pejorativas, visto que movimentam ainda mais o sujeito que vivencia esta condição.

Ao final da disciplina “Métodos de Pesquisa”, cursada no primeiro semestre do Mestrado, todos os alunos apresentaram seus projetos de pesquisa, a fim de que as professoras da disciplina e alguns convidados pudessem ajudá-los a refletir criticamente sobre suas investigações, oferecer sugestões, apontar direcionamentos. Em minha apresentação, falei a respeito da minha paixão pela área e a Profª Drª Anamaria Silva lembrou-me, com pertinência, a raiz do termo *paixão* que, de origem grega na palavra *pathos*, significa sofrimento, padecimento. Em um texto apresentado por esta professora, na referida disciplina , Bondía (2002) define o sujeito da experiência como aquele que padece, que é passivo, não

no sentido da dicotomia ativo-passivo, mas que mergulha em uma passividade² fundamentada pela receptividade, pela abertura, pela disponibilidade e que, por isso, se deixa tomar e se transformar por aquilo que experimenta.

Assim, fui sendo tomada pelos conhecimentos da Psicologia Escolar e Educacional. Acredito que as angústias emergiram principalmente quando iniciei os estágios profissionalizantes. O lugar de estagiária foi para mim um terreno fértil e ao mesmo tempo difícil, desafiador, com inúmeros impasses nos percursos traçados. Diante de uma sociedade que clama por respostas prontas e tende a compreender as questões do ser humano, principalmente suas problemáticas psíquicas e sociais, de forma individualizada, deparei-me com a árdua tarefa de encontrar recursos que caminhassem na direção contrária da realidade que procura por soluções imediatas.

Em meio aos desafios, encontrei nesta trajetória elementos que me auxiliaram bastante e, dentre eles, destaco: a supervisão, momento importante para questionamentos, dúvidas e construção de novos sentidos sobre as situações vivenciadas; a troca de ideias e experiências com colegas, pois não é apenas o supervisor de estágio a única figura importante nesta formação, as conversas com colegas que passaram pelos mesmos desafios que eu contribuíram muito neste processo; as leituras e estudos, elementos fundamentais, pois a partir deles a compreensão sobre os acontecimentos cotidianos pôde ser ampliada; e a própria imersão na prática e, com ela, as possibilidade de aprender o fazer profissional e dialogar com os subsídios teóricos.

Concebendo a formação profissional como um processo contínuo, e acredito firmemente nesta premissa, no estágio este processo fica ainda mais evidente, pois é lugar

² No artigo, o autor define passividade como: "... paixão, de padecimento, de paciência, de atenção, como uma receptividade primeira, como uma disponibilidade fundamental, como uma abertura essencial" (Bondía, 2002, p. 24).

explícito e legítimo da aprendizagem, da apropriação de diversos elementos que vão constituir a identidade profissional deste sujeito. E, como pude experimentar, o estágio profissionalizante é também um lugar de desconforto, repleto de dúvidas.

Foi com estas inquietações, entrecruzadas com as marcas da minha trajetória, que cheguei ao Mestrado, buscando pensar a formação do psicólogo escolar dialogando com o período do estágio, suas angústias, paixões e possibilidades.

Como pretendo apresentar em mais detalhes no decorrer da discussão teórica, a proposta da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional caminha na direção contrária à da lógica capitalista e neoliberal, que rege as pessoas, relações, instituições, ideias e valores no contexto atual. Pautada em uma análise dialética dos fenômenos, com um olhar desconfiado para discursos cristalizados, e que busca brechas para a transformação social nas contradições e na compreensão das raízes históricas e culturais dos fenômenos, a proposta de uma perspectiva crítica não é simples. É uma forma de pensar o homem, as relações e as instituições, que exige de nós a ruptura com o raciocínio cartesiano, racionalista e individualizante com o qual estamos acostumados, haja vista nossa própria constituição histórica marcada por este modo de pensar.

Diante disto, uma ideia que me ocorreu durante a definição dos meus objetivos de pesquisa foi a seguinte: não é por acaso que para algumas pessoas faz muito sentido a visão de mundo, de homem, de escola de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e que a apropriação teórica de tal perspectiva não acontece apenas em um ou dois semestres de aula. Quando se escuta e se lê sobre críticas às formas de atuação do psicólogo escolar, atreladas à ideologia dominante e a discursos individualizantes e culpabilizadores, isto provavelmente faz uma conexão com algo que já fazia sentido para a pessoa e que tem a ver com sua constituição como sujeito histórico, cultural, relacional... Tem a ver com as marcas desta trajetória. A partir dessas reflexões, surgiu então o desejo de compreender o seguinte

processo: como o estagiário e seu supervisor se apropriaram e se apropriam destes conceitos e qual a relação deste movimento com a constituição pessoal e profissional de ambos.

No decorrer das conversas com minha orientadora, percebemos que seria interessante esta investigação ter um olhar voltado para a trajetória de escolarização dos sujeitos, mais especificamente para o período de sua formação profissional em Psicologia. Assim como em qualquer outra ciência, a apropriação dos conceitos teóricos da Psicologia Escolar remete necessariamente ao processo de formação de conceitos científicos, termo explorado profundamente por Vigotski (2000). Segundo o autor, a escola tem uma particularidade importante, que é sistematizar o conhecimento espontâneo em conhecimento científico (Vigotski, 2000, Fontana, 2005; Facci, 2006).

Sendo assim, a partir da curiosidade por conhecer como o supervisor e o estagiário foram se apropriando dos elementos teóricos da Psicologia Escolar crítica, surgiu o desejo de ouvir os relatos sobre acontecimentos e pessoas que marcaram as trajetórias de escolarização destes sujeitos, a fim de compreender quais e de que modo elementos como mediações e vivências, contribuíram para que a Psicologia Escolar, em seus moldes de crítica e emancipação social, ali fizesse morada.

Tendo em vista a urgência por uma mudança de paradigma que fundamente a atuação e as concepções teóricas de psicólogos que se enveredam na seara educacional (Silva, 2010), conhecer trajetórias de vida marcadas pela apropriação destes elementos críticos é um caminho que aguça minha curiosidade e acredito importante para uma reflexão sobre os acontecimentos e mediações que configuraram a formação de um profissional crítico e consciente da constituição inherentemente histórica e cultural dos processos educacionais, do ser humano e da sociedade. Minha intenção não é analisar estas trajetórias colocando-as como modelos a serem seguidos, visto que a constituição humana e também profissional é permeada de peculiaridades e contradições. Entretanto, é importante lembrar que a subjetividade é, ao

mesmo tempo, particular e universal, tem o social em si. Bosi (2003) fala poeticamente sobre as pesquisas que resgatam histórias com “h” minúsculo e me pauto em suas palavras para justificar minha escolha:

Uma história de vida não é feita para ser arquivada ou guardada numa gaveta como coisa, mas existe para transformar a cidade onde ela floresceu. A pedra de toque é a leitura crítica, a interpretação fiel, a busca do significado que transcende aquela biografia: é o nosso trabalho, e muito belo seria dizer, a nossa luta (p. 199).

Eleger os atores principais do estágio profissionalizante, que são o estagiário e supervisor, como as vozes que ecoarão nesta pesquisa é ideia anterior aos objetivos aqui delineados. Antes de definir com clareza a pergunta investigativa, cultivei o interesse em ter este período da formação profissional presente em minha pesquisa, conhecê-lo de alguma forma que, no início, ainda não estava bem delineada e que aos poucos foi criando contornos mais nítidos em meio a contradições, dúvidas e questionamentos.

Compreendo o estágio supervisionado como uma etapa importante para a formação profissional e para a apropriação de elementos conceituais e práticos. A partir disto, penso ser interessante investigar o estagiário e o supervisor, visto que esta dupla configura um cenário de mediação fundamental para a aprendizagem da perspectiva teórica em questão. O foco nestes dois sujeitos, que ocupam lugares diferentes, mas que se constituem reciprocamente (não há estagiário sem supervisor e vice-versa), pode contribuir para se pensar em possibilidades na formação profissional tanto na perspectiva do estagiário quanto do supervisor.

As entrevistas, realizadas separadamente, permitem compreender as trajetórias de um e de outro. Porém, investigar os dois sujeitos abre a possibilidade de se pensar os processos de

aprendizagem por meio da mediação entre estagiário e supervisor no estágio, ainda que não seja esta a questão inicial.

As participantes da pesquisa são uma supervisora de estágio em Psicologia Escolar e Educacional, docente em uma Instituição de Ensino Superior em Minas Gerais, e uma de suas estagiárias, que se encontrava, no segundo semestre de 2011, no final do estágio. A escolha por estas participantes ocorreu do seguinte modo: mediante o contato anterior com a supervisora, por meio de eventos e atividades científicas na área, havia de minha parte grande interesse pelas práticas que ela desenvolve, por perceber que sua atuação dialoga com elementos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica de uma forma inovadora e coerente. Sendo assim, foi a partir deste interesse inicial que resolvi convidá-la para participar da investigação.

Numa primeira conversa, investiguei se ela oferecia estágio na área e expliquei detalhadamente os objetivos da pesquisa. Questionei, por fim, se faria sentido perguntar-lhe sobre a apropriação dos elementos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica em sua trajetória. Ela concordou e aceitou participar. Quanto à estagiária, pedi que a própria supervisora escolhesse uma aluna que naquele momento (segundo semestre de 2011) estivesse cursando o estágio e que pudesse apresentar indícios de identificação com a Psicologia Escolar e Educacional crítica, bem como de apropriação teórica de seus elementos. Ela decidiu conversar primeiramente com esta estagiária, antes mesmo de me revelar sua identidade, e fazer o convite. Com a aceitação da aluna, entrei em contato e convidei-a pessoalmente.

A escolha dos entrevistados depende diretamente dos objetivos da investigação. Assim, tendo claro o que deseja investigar, o pesquisador deve procurar quem possa ajudar-lhe a compreender a temática em questão, pessoas que vivenciaram ou se inteiraram de situações relacionadas ao tema (Alberti, 2005).

A Psicologia Escolar e Educacional é uma importante área de produções teóricas e de atuação do psicólogo e, como todo campo de conhecimento, abarca inúmeros desafios. Portanto, acredito que seja de grande relevância propor estudos que, como este, colaborem para pensar a formação profissional em termos do estágio supervisionado, espaço essencial para a constituição profissional e para a apropriação teórica, a fim de auxiliar no avanço da própria área e em suas contribuições para a sociedade.

Diante da caminhada feita até aqui, perpassando por nuances da minha história com a Psicologia Escolar até o encontro desta trajetória com a presente pesquisa e com as participantes, pretendo, a seguir, delinear os objetivos da investigação, realizar uma discussão teórica sobre o tema, definir o método de pesquisa e os caminhos metodológicos e, por fim, tecer algumas análises.

A presente pesquisa tem como objetivo compreender o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional pelos sujeitos supervisora e estagiária, ao longo de suas trajetórias de formação profissional. Além disto, a investigação pretende, mais especificamente:

- Investigar a história de escolarização das participantes na formação inicial e continuada em Psicologia, considerando a aprendizagem de conceitos científicos;
- Analisar acontecimentos e mediações que constituíram de forma significativa as trajetórias de formação profissional das participantes de pesquisa;
- Compreender alguns elementos importantes do estágio supervisionado para a apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Em vista destes objetivos, o trabalho está estruturado conforme a descrição a seguir.

O Capítulo I “Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional – história,

conceitos e questões atuais” será dedicado a uma apresentação do histórico e das principais questões relativas à Psicologia Escolar e Educacional. O **Capítulo II “A formação do psicólogo escolar e educacional e o estágio supervisionado”** contempla discussões acerca dos principais desafios atrelados à formação do psicólogo escolar, abrangendo mais especificamente o estágio supervisionado. No **Capítulo III “A constituição do sujeito a partir da teoria histórico-cultural”**, serão apresentados os principais conceitos da Psicologia histórico-cultural que embasam o presente trabalho. O **Capítulo IV** contempla o método de pesquisa e os caminhos metodológicos escolhidos. O **Capítulo V** destina-se às análises e discussões, seguindo-se as **Considerações Finais**.

CAPÍTULO I. Perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional – história, conceitos e questões atuais

Precisamos, mais do que nunca, insistir na reflexão, na crítica, na denúncia, na coragem de dizer que o rei está nu, recuperar a força do pensamento e da expressão que desvelam mentiras, camuflagens, ilusões e vão além do já-dito.

— Patto, 2005, p. 101

Retomar as origens, trajetória e definição de um campo de conhecimento é um exercício fundamental, que possibilita compreendê-lo na atualidade, ajudando também a traçar novos rumos e possibilidades. Sendo assim, o presente capítulo pretende refletir brevemente sobre alguns elementos que caracterizam a constituição histórica da Psicologia como um todo e adentrar, mais especificamente, na trajetória desta ciência e profissão no Brasil, enfatizando sua presença no campo educacional. Além disto, serão delineados alguns conceitos importantes acerca da Psicologia Escolar e Educacional em sua perspectiva crítica, destacando algumas reflexões sobre esta área na atualidade.

Patto (2007) ressalta que a Psicologia ganhou visibilidade como campo de estudos e de atuação profissional na Europa no século XIX, sendo constituída como ciência e profissão sobre os alicerces iluministas e positivistas, que alocavam a razão “como instrumento de progresso técnico e científico e este como condição da liberdade e felicidade humana” (p. 3).

Segundo a autora, tais ideias, advindas do positivismo, baseiam-se principalmente no princípio da neutralidade do pesquisador, bem como no método experimental, fundamentado pela objetividade e demais premissas das ciências naturais, consideradas como única possibilidade válida para se produzir conhecimento científico, que rejeitava, portanto, a reflexão ético-política acerca do conhecimento. Como exemplo disto, os termos *experimental*, *fisiológico* e *psicofísico* encontram-se presentes em diversas obras do momento em que a

Psicologia começou a ser reconhecida como científica (Barbosa, 2011), indicando as modalidades de atividades e de pesquisas que os psicólogos dessa época desenvolviam.

Aliado a este movimento no âmbito das ciências, o século XIX também foi marcado pela grande expansão da sociedade capitalista industrial, em que, diante da grande demanda por mão de obra operária, surge a necessidade de uma ciência que possa auxiliar na seleção das pessoas mais aptas às condições de trabalho. Deste modo, a Psicologia atuava para suprir esta demanda, pois, com a especificidade de seus procedimentos, ajudava no fornecimento de tal mão de obra, em uma cumplicidade ideológica (Patto, 1984, 2007). Tal panorama revela uma ciência que nasceu com a intenção inerente de sustentar o capitalismo, contribuindo para que este novo modo de organização social pudesse cumprir suas premissas, em especial as de exploração, controle e adaptação do indivíduo (Guzzo et al., 2010).

No decorrer de seu desenvolvimento como campo de conhecimento e de atuação profissional, várias correntes de pensamento surgiram no âmbito da Psicologia, marcadas, principalmente pelas formas heterogêneas de compreender e estudar esta ciência. Dentre estas escolas, pode-se destacar o Behaviorismo, a Gestalt, a Psicanálise e o Humanismo (Barbosa, 2011).

Sobre esta diversidade de correntes que marca a história da Psicologia, Vigotski (2004) realiza uma interessante análise, apontando para as dificuldades decorrentes deste fato. O autor considera que a pluralidade de abordagens teóricas tem relação com a própria condição histórica do surgimento da Psicologia, marcada pelo confronto entre idealistas e materialistas (Barbosa, 2011; Vigotski, 2004). Vigotski (2004) critica as principais correntes teóricas do início do século XX, por tentarem a todo custo encontrar um princípio explicativo que se encaixe a qualquer situação. Segundo ele, não são as disciplinas isoladas e particulares que devem se tornar a base da Psicologia, mas é necessário construir um princípio unificador desta ciência. Nas palavras de Barbosa (2011), Vigotski se propunha a pensar uma nova

forma para se estudar e compreender as questões psicológicas, não com a criação de mais uma teoria, mas construindo um método, baseado no materialismo histórico dialético, que pudesse guiar a forma de compreensão a respeito das questões humanas:

Essa nova Psicologia se afastaria dos velhos modelos explicativos (baseados na patologia, no conhecimento de laboratório afastado da realidade, na cisão entre teoria e prática, na perspectiva positivista, dentre outros), e seria um campo de conhecimento preocupado com a constituição do humano, numa perspectiva histórico-dialética (Barbosa, 2011, p. 128).

Tal preocupação de Vigotski (2004), acerca da condição da Psicologia naquela época, continua atual e adequada à análise sobre a constituição da Psicologia no Brasil, em especial da Psicologia Escolar e Educacional, cuja trajetória também é marcada por modos heterogêneos de compreender os fenômenos psicológicos, sendo que alguns deles, por muito tempo, legitimaram uma compreensão ahistórica e individualista das questões psíquicas e educacionais.

De acordo com Antunes (2003), o surgimento da Psicologia no Brasil esteve ligado desde o início à Educação. No período colonial, muitos estudiosos já desenvolviam trabalhos que, de alguma forma, remetiam ao diálogo entre Psicologia e Educação, tratando de temas relacionados, por exemplo, ao processo de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Na segunda metade do século XIX, com a expansão dos cursos de Ensino Superior no país, em especial das Escolas Normais de formação de professores, esta relação entre Psicologia e Educação intensificou-se, uma vez que a Psicologia passou a ser compreendida como disciplina importante para se entender o processo pedagógico (Antunes, 2003).

O Brasil passava, nesse momento, por uma fase de industrialização e adequação aos moldes capitalistas, necessitando, portanto, de trabalhadores minimamente escolarizados e adaptados a este modo de produção. Além disto, esta mesma expansão urbana e industrial, aliada ao aumento de escolas públicas, começou a solicitar profissionais que pudessem atender às novas demandas e problemas educacionais, intensificando-se a necessidade do psicólogo para atuar junto a estas questões (Pfromm Netto, 1996), no mesmo movimento da Psicologia denunciado por Patto referente à cumplicidade ideológica com o sistema capitalista (1984).

Somente a partir de 1962 a profissão de psicólogo foi regulamentada, dando início aos cursos de formação específica para este profissional, sendo o campo educacional uma das principais searas de atuação neste momento (Antunes, 2003).

Assim, além de a história da Psicologia no Brasil não poder ser dissociada do campo educacional, nota-se que seu desenvolvimento esteve ligado aos interesses liberais, tal como se constata na história da Psicologia na Europa e Estados Unidos, tendo sido, inclusive, os conhecimentos europeus e estadunidenses fortes influências para a constituição da Psicologia no Brasil (Antunes, 2003, Patto, 1984).

Neste sentido, é importante pensar em que medida a Psicologia Escolar e Educacional brasileira também amparou e legitimou o modo de funcionamento capitalista, construindo suas premissas e atuações sem a devida contextualização das questões educacionais do país:

... a Psicologia Escolar no Brasil foi inspirada em muitos autores estrangeiros, mas pouco se dedicou a compreender as necessidades sociais do país por isso, é preciso um movimento crítico e atualizador dessa prática, com as necessárias e consequentes revisões teóricas que a sustentem e forneçam diretrizes para seu desenvolvimento (Guzzo et al., 2010, p. 132).

Como observa Patto (1984), as práticas do psicólogo escolar no Brasil estavam em seu início ligadas à psicologia experimental, fazendo grande uso de testes psicológicos, que muitas vezes eram interpretados de modo descontextualizado. Antunes (2003b) ressalta que as consequências desta prática foram prejudiciais a um grande número de alunos, que não raro eram rotulados como incapazes de aprender e alocados em classes especiais, gerando preconceitos diversos, como, por exemplo, a internalização do fracasso escolar pelo próprio aluno.

Além do método experimental, outra corrente fortemente utilizada na atuação do psicólogo escolar era advinda do modelo terapêutico, ou seja, de atendimento clínico com a finalidade de tratar de um sintoma específico dos indivíduos, fossem eles alunos ou famílias. Souza (1997), em sua pesquisa de doutorado concluída em 1996, analisando prontuários de atendimento psicológico³, comprehende que os motivos para o fracasso escolar muitas vezes são explicados com argumentos sobre o estado emocional da criança, considerando-se o problema em um nível estritamente individual.

Tais práticas, pautadas no modelo experimental ou clínico, consistiram nas principais atribuições do psicólogo escolar na origem desta área de atuação e ainda repercutem atualmente, como podemos verificar em outras pesquisas a respeito dos encaminhamentos das queixas escolares e o modo como estas são compreendidas e atendidas, principalmente nos serviços públicos (Patto, 1996; Moysés & Collares, 1992; Correa, 1995; Marçal, 2005; B. P. Souza, 2007; Souza & Silva, 2009; Conselho Regional de Psicologia de São Paulo, 2010; Silva, 2010).

A despeito destas práticas individualizantes e descontextualizadas, na década de 1980 tem início um movimento que passa a buscar novos rumos na atuação e nas concepções

³ A pesquisa pode ser encontrada no livro *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (1997).

acerca das questões educacionais na Psicologia, e que, mediante uma leitura histórica de seus fundamentos, denuncia o tradicional posicionamento teórico-prático deste campo. Desde então, as contribuições advindas do movimento denominado *crítico* em Psicologia Escolar e Educacional têm sido fundamentais para indicar novo direcionamento à área, uma vez que apresentam outra perspectiva de entendimento dos fenômenos educacionais, baseada na compreensão de suas raízes históricas e culturais, desvelando a ideologia e os interesses políticos escamoteados em técnicas e conceitos ditos científicos, propondo, assim, uma atuação socialmente comprometida.

A obra que marca os primórdios desta mudança é o livro de Patto (1984), *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*, decorrente de sua tese de doutorado. Nele, a autora faz um resgate histórico da Psicologia e da Psicologia Escolar, abrangendo desde suas origens europeias até a expansão para outros países, inclusive para o Brasil. Por meio desta retomada histórica, Patto (1984) tece uma análise crítica da trajetória da Psicologia Escolar como área de conhecimento e atuação, salientando os objetivos deste campo, as realidades por ele produzidas e suas consequências sociais.

Esta análise indica que, no início, a Psicologia Escolar e Educacional estava pautada em um modelo que, paradoxalmente, desconsiderava as questões do próprio contexto escolar. As atuações eram permeadas por concepções individualizantes, que consideravam as intercorrências no processo de escolarização como problemáticas atribuídas somente à própria criança ou à sua família, desprezando as demais relações componentes do contexto escolar (Patto, 1984; Tanamachi, 2000).

Ao desconsiderar o papel da escola e das demais instâncias sociais no processo de escolarização, corre-se o sério risco de camuflar a lógica de dominação e exclusão que compõe o sistema educacional, visto que o fracasso escolar e outras problemáticas são

produtos de uma sociedade desigual e mercantilista. Neste sentido, Guzzo (2007) chama a atenção para o modo como o psicólogo pode se posicionar diante da realidade educacional:

A presença do psicólogo neste contexto pode ser considerada de duas formas: ou se posiciona como um profissional a mais para reproduzir as desigualdades, a violência e a exclusão social entendendo a criança como responsável pelo seu próprio fracasso ... ou procura, pelo diálogo, pela reflexão e pela intervenção descontinar o que consiste a vida hoje para tantos ... (p. 22)

Assim, esta nova proposta dentro da Psicologia Escolar revela quão fundamental é a tarefa de compreender o contexto escolar a partir de um olhar ético e político, partindo do princípio do compromisso social, que entenda como a lógica capitalista afeta as políticas públicas, as relações interpessoais e o cotidiano educacional como um todo. Em decorrência deste posicionamento, também se torna mister propor ações em Psicologia Escolar que possam construir novos sentidos e concepções sobre a Educação. Esta é uma tarefa árdua e desafiadora.

O trabalho de Barbosa (2011) realiza uma leitura histórica da constituição da Psicologia Escolar no Brasil, e nele a autora comprehende a História um processo não linear, permeado de idas e vindas, essencialmente dialético e contraditório. Partindo deste princípio, o movimento de crítica pode ser entendido como decorrente de um dado momento social. Barbosa (2011) lembra que o movimento de crítica em Psicologia Escolar coincide com a explosão das reivindicações sociais e políticas em diversos setores na década de 1980 e que, no mesmo período, também se destacaram no campo da Educação as ideias críticas e emancipatórias, tais como as de Paulo Freire e Demeval Saviani (citado por Barbosa, 2011).

Penso que estes acontecimentos, dentre outros tantos componentes que configuram um

dado momento histórico, foram fundamentais para a ruptura que o movimento de crítica provocou no campo da Psicologia Escolar no Brasil. Sendo assim, a década de 1980 é, sem dúvida, um marco na busca por novos rumos teórico-práticos na Psicologia Escolar, com publicações que denunciaram as práticas até então realizadas na área. Depois de *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar* (1984), Patto escreve *A produção social do fracasso escolar*, publicado em 1996, em que denuncia a forma cruel como os supostos casos de “distúrbios de aprendizagem” são construídos socialmente no contexto escolar e como o psicólogo legitima este fato, contribuindo para perpetuar o sofrimento de muitas crianças e suas famílias. Assim, a década de 1990 traz uma continuidade nas críticas iniciadas nos anos 80 (Barbosa, 2011).

Portanto, o movimento denominado Psicologia Escolar e Educacional crítica é caracterizado pelo questionamento acerca de concepções e atuações do psicólogo que desconsiderem o contexto social, bem como os elementos institucionais, políticos, históricos e culturais presentes na constituição da relação escolar. Além disto, propõe um olhar para as questões da Educação de forma abrangente e a busca por concepções contextualizadas de homem e de mundo⁴.

Particularmente, acredito que para este trabalho seja muito importante clarear duas questões: a primeira diz respeito à terminologia “Psicologia Escolar e Educacional”, visto que este termo perpassa todo o trabalho. A segunda refere-se ao que se quer dizer com as expressões “uma postura crítica”, “concepção crítica dos fenômenos educacionais, de homem e de mundo”, “uma atuação crítica em Psicologia Escolar”, uma vez que a intenção é compreender como uma supervisora de estágio e sua estagiária foram se apropriando deste modo de pensar e atuar na Psicologia Escolar e Educacional.

⁴ Podemos citar aqui outros autores dentro desta perspectiva: Machado & Souza (1997); Bock (1999); Tanamachi, Proença & Rocha (2000); Santos (2002); Meira & Antunes (2003a; 2003b); Viégas & Angelucci (2006); Martinez (2007); B. P. Souza (2007); Araujo & Almeida (2008).

Do ponto de vista histórico, no início do século XX, surgiu a Psicologia da Educação como campo de conhecimento dedicado ao estudo das contribuições da Psicologia no âmbito educacional. Somente a partir da década de 1940 é que surgiu o psicólogo escolar, como um profissional que atuava junto às questões escolares (Meira, 2000; Tanamachi & Meira, 2003; Antunes, 2007). Nesse sentido, a compreensão do termo *Educacional* ficou associada a um campo de estudos, enquanto a terminologia *Escolar* esteve voltada para a atuação profissional.

Contudo, Meira (2000) ressalta que tal distinção não é adequada, pois dicotomiza as instâncias teoria e prática, impedindo uma compreensão dialética. Tendo em vista um entendimento integrado entre teoria e prática, Tanamachi e Meira (2003) explicam que o termo *Psicologia Escolar* não remete apenas ao local de trabalho do psicólogo, mas define, para além disto, o compromisso teórico e prático deste profissional com as questões escolares, independentemente de seu lugar de atuação: “É do trabalho que se desenvolve no interior das escolas que emergem as grandes questões para as quais se deve buscar os recursos explicativos e metodológicos que possam orientar a ação do psicólogo” (Meira, 2000, p. 36).

Barbosa (2011) salienta que, apesar de o termo *Educacional* ser muitas vezes relacionado somente ao aspecto teórico, no início da Psicologia brasileira este termo também se referia a aspectos de aplicabilidade prática. Somente após a regularização da profissão é que surge a Psicologia Escolar propriamente dita, caracterizada, principalmente pela atuação dos psicólogos em instituições escolares, prefeituras e demais serviços.

Neste sentido, Barbosa e Souza (2012) reiteram ser imprescindível analisar a historicidade dos termos *Escolar* e *Educacional*, rompendo com concepções que reduzam seus significados a uma mera dicotomia entre teoria e prática.

Sendo assim, penso ser importante utilizar ambas as terminologias, *Escolar* e *Educacional*, a fim de valorizar o percurso histórico desta área. Contudo, de fato não é

adequado referir-se a uma como aspecto prático e a outra como teórico, uma vez que estas instâncias encontram-se relacionadas dialeticamente. No trabalho, priorizei, portanto, utilizar os dois termos juntos, mas por vezes escolhi usar somente *Psicologia Escolar*, como uma forma simplificada da terminologia.

Quanto ao termo *crítica*, inicialmente, antes de me adentrar mais em seu significado científico, *crítica* me remetia a um julgamento que tende à depreciação, à condenação, a avaliar algo pejorativamente. A busca pelo significado em termos gerais desta palavra revela diversas possibilidades; o Dicionário Aurélio (1988), por exemplo, indica que *crítica* se refere ao “Ato de criticar, de censurar; censura, condenação” (1988, p. 188). Porém, mostra também que o termo pode significar “Discussão de fatos históricos” ou ainda “Juízo crítico; discernimento, critério” (1988, p. 188). Penso que se tratando de uma perspectiva baseada em uma análise social, a partir das condições concretas de vida dos sujeitos, estes dois últimos significados são mais pertinentes e ajudam a compreender o tema em questão.

Partindo para uma análise mais acadêmica, Foracchi e Martins (1977) definem a noção de crítica do ponto de vista das ciências sociais, como aquela que vai até a raiz dos fenômenos, compreendendo o compromisso social e histórico que determinado conhecimento assume em sua origem, além de entender as concepções de homem e de mundo do grupo que apresenta este saber como universal. Os autores acrescentam que “a perspectiva crítica pode, por isso, ultrapassar ao invés de simplesmente recusar, descobrir toda amplitude do que se acanha limitadoramente sob determinados conceitos, sistemas de conhecimento ou métodos” (p. 2).

Meira (2000), estudiosa da Psicologia Escolar, define *pensamento crítico* partir de quatro elementos principais; são eles: 1) a reflexão a partir da lógica dialética, ou seja, aquela que busca compreender os fenômenos por meio de seus movimentos, contradições e dentro do de uma contextualização histórica; 2) a crítica feita ao conhecimento e a forma como este é

produzido na sociedade capitalista; 3) desvelamento da lógica desigual, excludente e degradante que permeia as relações capitalistas; 4) a defesa da utilização do conhecimento em favor da transformação social.

A autora ainda destaca a existência de várias denominações, definições e nomenclaturas a respeito do posicionamento crítico em Psicologia, mas diz que o fundamental é considerar a relação dialética e histórica entre indivíduo e sociedade, bem como “a reflexão sobre o papel possível do homem no processo histórico” (Meira, 2000, p. 49), o que remete necessariamente a uma postura profissional que assuma um compromisso com as questões da sociedade.

No intuito de compreender como este movimento de crítica se desenvolveu no Brasil, Tanamachi (2000) ressalta os seguintes pressupostos: 1) entender o homem como um ser ativo, concreto e social; 2) buscar pressupostos teóricos na Psicologia e em outras áreas pertinentes, que contribuam com a explicação do ser humano em sua complexidade; 3) valorizar o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade para compreender a Educação; 4) analisar dialeticamente os aspectos que constituem o ser humano em oposição à separação entre indivíduo e sociedade.

Os elementos teóricos acima apresentados ajudam na compreensão das grandes mudanças provocadas por este modo de pensar, que propõe uma postura crítica, questiona a ideologia dominante e, assim, duvida de concepções reducionistas sobre o ser humano. Portanto, um dos grandes desafios para o psicólogo que se compromete a romper com o modelo tradicional é encontrar possibilidades para incorporar em suas ações diárias esta perspectiva teórica de modo coerente.

Em mais de trinta anos, desde a década de 1980 até a atualidade do século XXI, muitos acontecimentos e mudanças ocorreram ao nosso redor, e pensar na Psicologia Escolar no presente e em como hoje o movimento de crítica tem circulado é fundamental. Barbosa

(2011) considera que fazer uma leitura histórica do período compreendido entre a virada do século e os dias atuais é uma tarefa difícil, tanto pelo trabalho de analisar um processo em curso quanto pelo fato de o profissional em Psicologia Escolar ainda encontrar-se em uma discussão fervorosa sobre sua identidade e em busca da legitimação de seu espaço na Educação.

Esse processo de crítica e revisão da área suscitou questões a serem repensadas e discutidas: quais seriam, então, as atribuições do psicólogo escolar nos dias atuais? Como incorporar as críticas às ações cotidianas deste profissional? Como garantir políticas públicas que legitimem a inserção do psicólogo na Educação? Quais mudanças se tornam necessárias para a formação de um psicólogo escolar crítico? (Oliveira & Araujo, 2009; Souza, 2009; Cruces, 2009; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009, Silva, 2010).

Talvez seja esta a marca de nosso tempo: significar as mudanças provocadas pelas críticas ao modelo tradicional e se lançar na constituição da área, consolidando uma identidade na fluidez dialética de novos questionamentos e do contexto em que se inserem a Educação e a Psicologia.

Provavelmente as respostas a estes questionamentos ainda levem algum tempo para serem elaboradas. De todo modo, esta dissertação, que tem como objetivo compreender o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional por uma supervisora e uma estagiária, pode colaborar com as elucubrações necessárias para este processo. No capítulo a seguir, serão apresentadas discussões sobre a formação do psicólogo escolar e o estágio supervisionado.

CAPÍTULO II. A formação do psicólogo escolar e o estágio supervisionado

2.1 Panorama atual da formação do psicólogo escolar: principais desafios

A Psicologia, em sua modalidade atuante nos contextos escolares, vem crescendo gradualmente como um dos principais campos de atuação, estudos e pesquisas no Brasil. De acordo com investigação realizada pelo Conselho Federal de Psicologia de 1992 (citada por Meira, 2000), esta área apresentou-se como a terceira de maior atuação dos psicólogos (24,4%), ficando atrás apenas da clínica (37,2%) e do trabalho (29,6%). Dados mais atuais (Cruces, 2009; Bastos & Gondim, 2010) apontam a Psicologia Escolar e Educacional como um campo importante de inserção do psicólogo, indicando sua relevância no campo de trabalho da Psicologia.

Aliado a este desenvolvimento como área de atuação, os avanços da Psicologia Escolar até os dias atuais, conforme delineado no capítulo anterior, apresentam uma rica literatura relativa ao fazer do psicólogo no contexto educacional. Porém, ainda não podemos considerar tal fato o suficiente para que os profissionais se apropriem efetivamente de um posicionamento crítico. Ainda existem impasses desafiadores neste campo de atuação e, dentre eles, destaco aqui a formação inicial do psicólogo escolar, ou seja, o período de graduação.

Para compreender por que a formação deste profissional apresenta hoje impasses e lacunas, é importante retomar alguns elementos históricos referentes à constituição da área no país. A partir do capítulo anterior, foi possível compreender que o início do trabalho do psicólogo junto a instituições educacionais esteve caracterizado por posicionamentos teórico-práticos individualizantes e descontextualizados. Este fato marca igualmente a formação dada

ao psicólogo, uma vez que as atuações se constituem fortemente embasadas no conhecimento oferecido nos cursos graduação.

Um exemplo interessante de como as concepções individualizantes norteavam a formação de psicólogos escolares encontra-se no depoimento de Maria Helena Souza Patto, concedido a Barbosa (2011). A professora pesquisadora recorda que, em sua formação e nos primeiros anos de docência, a disciplina “Psicologia Escolar” na Universidade de São Paulo (USP) era denominada “Psicologia do Escolar e Problemas de Aprendizagem”, cujo principal objetivo era diagnosticar as crianças por meio de testes para explicar o porquê de não aprenderem. Lembra ainda que, quando começou a ministrar esta matéria, decidiu retirar o do, modificando a nomenclatura para “Psicologia Escolar” (Barbosa, 2011), indicando assim a urgência em romper com o modelo individualizante na formação dos profissionais da área.

Araujo e Almeida (2008), refletindo sobre a história da Psicologia no Brasil, em suas origens no campo educacional, ressaltam a necessidade de compreender a construção histórica de concepções descontextualizadas sobre Educação e Psicologia para propor, a partir daí, novas perspectivas na formação dos profissionais. Deste modo, “... se as contribuições (ao longo da história) não foram tão expressivas, constituem-se em preciosos arcabouços para a construção de uma identidade a ser marcada por uma importância e dignidade” (Araujo & Almeida, 2008, p. 60).

As autoras entendem que o novo milênio trouxe vários desafios à profissão do psicólogo escolar, pois novas políticas foram implantadas na Educação, houve uma crescente redução das responsabilidades do Estado e uma maior participação de organizações privadas e não governamentais na regulamentação das questões da Educação, dentre outros acontecimentos. Todas estas mudanças sociais colocam os rumos da formação do psicólogo diante da urgência em se pensar e reformular a identidade deste profissional, tanto na graduação quanto na formação continuada:

É momento da Psicologia Escolar intensificar reflexões na busca de maior criticidade à sua formação e atuação, diante de um cenário político-econômico que agudiza, ainda que de forma cada vez mais sutil, o controle social e as graves desigualdades que se configuram no panorama histórico atual. (Araujo & Almeida, 2008, p. 69)

Podemos considerar que os impasses na formação do psicólogo escolar também estão relacionados a questões referentes às próprias configurações de seu trabalho na escola. Andrada (2005) destaca alguns destes aspectos: a grande demanda de crianças com dificuldade no processo de escolarização; a concepção dos profissionais da educação, circunscrita na dicotomia da normalidade x anormalidade; o desconhecimento das atribuições deste profissional. Cruces (2006) assinala que, da formação insuficiente, que muitas vezes não oferece conhecimento efetivo sobre a realidade educacional, são geradas práticas sem fundamento, contribuindo ainda mais para a perda da identidade do psicólogo nas instituições educacionais.

Ainda que o debate sobre a identidade do psicólogo escolar seja uma preocupação em curso, Martínez (2010) destaca um aspecto positivo, que é o zelo pela melhoria da profissão, demonstrado nas buscas por construir possibilidades que incorporem os aspectos supracitados, melhorando, assim, a formação deste profissional.

Acredito que tanto a questão de delinear as atribuições do psicólogo na escola como o aprimoramento de sua formação dialogam e se entrelaçam, pois quanto mais ampla a discussão e o conhecimento sobre o fazer o psicólogo na escola, mais se abrem possibilidades de melhor formar este profissional, e vice-versa.

A preocupação com a formação do psicólogo brasileiro não é um tema dos dias atuais, visto que está presente desde o princípio da profissionalização da Psicologia, no intuito de

credenciar os cursos que abrangiam esta disciplina e pensar na organização do currículo (Cruces, 2006). Este instrumento pode ser compreendido como um recurso importante para viabilizar a formação profissional; sua estrutura e planejamento podem dar indícios significativos de qual profissional se deseja formar.

Atualmente, uma tentativa concreta para rever a formação do psicólogo é a proposta das Novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia (CNE/CES, Parecer 0062/2004), que foram aprovadas em 2004. Segundo Yamamoto (2000), as Diretrizes Curriculares vieram em decorrência da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação aprovada em 1996 (LDB - Lei nº 9394/96, citada por Yamamoto, 2000). Esta legislação, que organiza a Educação no país, também incidiu na formação profissional, estabelecendo as Diretrizes Curriculares em detrimento do Currículo Mínimo, exigindo das Instituições de Ensino Superior uma grande reformulação. Deste modo, muitos cursos de graduação ainda estão em processo de implantação de todas estas mudanças, o que por sua vez não é uma tarefa simples, trazendo consigo inúmeros desafios.

O Parecer referente às Novas Diretrizes (CNE/CES, Parecer 0062/2004) apresenta uma proposta que inclui a preocupação com o compromisso social na formação do psicólogo, demonstrando ímpeto em constituir um profissional atento às demandas da população, independentemente de seu campo de atuação. Além disto, destaca a importância da pesquisa e do diálogo entre teoria e prática na formação, indícios de uma compreensão mais crítica sobre a Psicologia e sobre o desenvolvimento profissional.

Além destas alterações indicadas nas Novas Diretrizes, cabe enfatizar também a formação organizada em ênfases curriculares e estágios básicos (CNE/CES, Parecer 0062/2004), ao invés da organização curricular por áreas com estágios apenas ao final da graduação, como estava previsto no currículo antigo. Portanto, a partir desta nova deliberação, os cursos oferecem disciplinas gerais e os estágios básicos, agrupados em um núcleo comum

e obrigatório, sendo que mais à frente os alunos devem escolher as ênfases curriculares, que consistem em matérias e estágios referentes a campos específicos dentro da Psicologia, tais como “Psicologia e processos educativos” e “Psicologia e processos de gestão”, por exemplo. Embora haja ainda um longo caminho para o aprimoramento da formação profissional em Psicologia Escolar e as Diretrizes precisem ser avaliadas em termos das repercussões de sua implementação nos cursos (Yamamoto, 2000), as mudanças apontadas evidenciam a dedicação das instâncias superiores em aprimorar a formação do psicólogo escolar⁵.

Como se vê, a formação do psicólogo no âmbito acadêmico está em constante revisão e, de fato, precisa ser repensada, a fim de possibilitar ao aluno um saber mais ampliado e contextualizado sobre as realidades nas quais irá atuar. No caso específico do psicólogo escolar, acredito que a formação cumpre sua função quando contribui para apresentar ao graduando um conhecimento efetivo sobre a realidade escolar, considerando-se a riqueza dos processos tecidos no cotidiano da escola, bem como a articulação deste conhecimento com as instâncias subjetivas, sociais, políticas e institucionais.

Este panorama suscita estudos que vêm sendo desenvolvidos com o intuito de refletir sobre a questão da formação do psicólogo que vai atuar na Educação e em outros contextos, a fim de desconstruir práticas tradicionais e encontrar possibilidades de ações críticas e emancipatórias (Correa, 1995; Neves et al., 2002; Santos, 2002; Silva, 2004; Câmara, 2004; Silva, 2005; Lyra, 2005; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009; Soares & Araujo, 2010; Martínez, 2010).

⁵ As participantes da presente pesquisa pertencem a uma instituição em que a implantação das Novas Diretrizes ainda não alcançou os períodos referentes ao estágio profissionalizante e, portanto, não nos aprofundaremos na análise das Novas Diretrizes Curriculares em Psicologia e sua repercussão na área de Psicologia Escolar. Sobre este assunto, ver capítulo “Desafios e perspectivas para a Psicologia Escolar com a implantação das Diretrizes Curriculares”, de Alacir Villa Cruces, no livro *Psicologia escolar: novos contextos de pesquisa, formação e prática* (Araújo, 2009).

Para além da ruptura com modelos tradicionais, há estudos que, apropriando-se das críticas, propõem caminhos efetivos de atuação do psicólogo na Educação. Silva (2004) apresenta uma proposta concreta a respeito da formação do profissional em questão, partindo da arte como um caminho possível, no sentido de contribuir com a formação de psicólogos escolares, não apenas em termos profissionais, mas também pessoais. Martínez (2010) indica alguns delineamentos para a intervenção realizada pelo psicólogo na escola, dentre elas destaca ações que já são desenvolvidas comumente, tais como avaliação, diagnóstico e intervenção junto a alunos com queixa escolar; orientação sexual e profissional; orientação de pais; formação de professores; coordenação de projetos educativos. E destaca também modalidades mais recentes, como diagnóstico e intervenção institucional; contribuição para o desenvolvimento e implementação do projeto pedagógico da escola; coordenação de disciplinas e oficinas para alunos; realização de pesquisas, dentre outras, revelando, assim, a gama de possibilidades de trabalho para o psicólogo em instituições educacionais.

Os trabalhos citados são exemplos que anunciam caminhos possíveis, demonstrando a necessidade de uma revisão na formação do psicólogo escolar, na busca de possibilidades em uma área relativamente nova.

Em estudo que analisou trabalhos científicos relacionados ao fazer do psicólogo na Educação, Schlindwein (2010) discutiu a relação entre teoria e prática. Sobre a formação do psicólogo que trabalha junto aos fenômenos educacionais, o que se tem constatado é uma fragmentação entre estas duas instâncias, com o uso de referenciais teóricos da Psicologia perante os quais muitas vezes o profissional não dispõe de recursos para dialogar com a realidade prática da escola. Assim, nas conclusões da investigação, a autora destaca a importância de trazer as contribuições da Psicologia em um movimento que rompa com a dicotomia teoria e prática e que consiga concretizar um fazer na escola considerando todos os seus aspectos e dimensões.

Portanto, como a formação profissional é um processo voltado para a apropriação teórica e a articulação desta com o cotidiano, e o profissional é convidado a lidar diariamente com uma realidade concreta, repleta de desafios, estamos certamente diante de uma árdua tarefa, que exige o manejo de diversas instâncias e ações. De acordo com Cruces (2006, p. 100),

É preciso que os cursos de graduação contenham mais do que informações. É preciso que sejam planejados de modo a formar profissionais e cidadãos críticos, conhecedores da realidade e capazes de integrar as informações que dela advêm, na análise do fenômeno psicológico a ser estudado, conhecedores da necessidade de aprimoramento contínuo na execução de práticas éticas e eficazes.

Neste sentido, faz-se necessário que outra instância relativa à formação do psicólogo também seja analisada: o estágio supervisionado.

2.2 O estágio supervisionado e a formação em Psicologia Escolar e Educacional

O estágio supervisionado pode ser considerado uma atividade importante na formação dos psicólogos, uma vez que está presente em todos os cursos de graduação em Psicologia e possibilita o exercício de articular os conhecimentos científicos com a realidade concreta de atuação.

O estagiário passa pela importante experiência de poder conhecer os contextos junto aos quais poderá trabalhar, sendo fundamental em suas atividades o acompanhamento do

supervisor, a partilha entre os pares e o constante diálogo com elementos teóricos que possam constituir dialeticamente suas ações.

Em trabalho que analisa o processo de subjetivação profissional⁶ de estagiários em Psicologia, Pires (2011) considera que o estágio possibilita ao aluno, além da apropriação de conhecimentos técnicos, vivências diversas que o desafiam e instigam, colaborando fundamentalmente para sua aprendizagem. A autora ressalta ainda que as situações imprevisíveis que experimenta nas intervenções, nas supervisões, na relação com os colegas de estágio podem ampliar o desenvolvimento profissional e pessoal do aluno, permitindo que ele entre em contato com os desafios de seu campo de atuação e desenvolva competências e habilidades fundamentais para sua vida profissional.

Pensando nas possibilidades de aprendizagem que o estágio pode propiciar, Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009) consideram esta uma etapa importante para a formação crítica do futuro psicólogo escolar. Na visão de Leal et al. (2005), o ideal seria que o momento do estágio pudesse permitir a articulação entre os conhecimentos desenvolvidos ao longo das disciplinas e as situações concretas de atuação profissional, para que o aluno compreenda os contextos de intervenção sob um olhar histórico-cultural.

Em pesquisa realizada junto a relatórios de estágio em Psicologia Escolar, produzidos entre 1980 e 1990, Câmara (2004) conclui que as atuações na década de 1980 eram mais focadas no aspecto clínico, e nos anos 1990 já apresentam mudanças para uma atuação educacional, indicando, portanto, congruência com a crítica feita aos modelos tradicionais. Apesar disso, ainda percebeu nos relatórios uma dificuldade na diferenciação dos dois modelos, denotando a necessidade de discutir a questão da formação, em especial por meio do estágio. Guzzo, Costa e Sant’Ana (2009) também apontam outros impasses na formação

⁶ Fontana (2000, citada por Barreto, 2008) define o termo subjetivação profissional como “os modos de apropriação e internalização tanto das dimensões teóricas quanto práticas construídas pelo sujeito em relação a sua profissão” (p. 27).

crítica do psicólogo escolar: desarticulação do currículo, disciplinas fragmentadas e descontextualizadas da realidade social, dentre outros, o que impede um conhecimento acerca das condições da população brasileira e gera ações que pouco contribuem para a solução dos problemas.

Compreender as raízes histórico-culturais dos processos de escolarização representa um avanço fundamental para subsidiar uma prática profissional consistente e crítica em Psicologia Escolar. Porém, incorporar os elementos que constituem uma atuação neste sentido ainda é um grande desafio na formação do psicólogo. Assim, é imprescindível questionar e analisar as contribuições que as instituições formadoras, incluindo os docentes, supervisores de estágios e orientadores, podem oferecer.

Diante deste panorama, destaco aqui o quanto é fundamental propor estudos que pensem sobre elementos importantes na formação crítica em Psicologia Escolar. O estágio supervisionado, sem dúvida, se inclui aí, por se constituir em uma atividade que facilita o diálogo entre os conhecimentos teóricos e a prática (dialeticamente), contando também com a mediação do supervisor, dos pares e com os diversos desafios em experienciar o fazer profissional.

O cenário do estágio é composto principalmente pelo estagiário e o supervisor; não há como pensar nesta atividade sem ponderar que nela há uma relação dialética de ensino-aprendizagem entre estes sujeitos. Assim, considerando a importância de um olhar crítico em Psicologia Escolar, que sustente a compreensão teórico-prática dos profissionais e futuros profissionais, configura-se a seguinte questão que guiará este estudo: como uma supervisora e sua estagiária, que apresentam uma concepção crítica em Psicologia Escolar e Educacional, apropriaram-se deste referencial?

Para aquecer as reflexões sobre esta pergunta, apresentarei no capítulo seguinte elementos que ajudam a entender o processo de apropriação de conceitos científicos, a partir

da perspectiva histórico-cultural, delineando também a concepção de constituição humana que embasa este trabalho.

CAPÍTULO III. A constituição do sujeito a partir da teoria histórico-cultural

... mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. ... Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata compara, avalia, valora, que decide, que rompe.

— Freire, 1996, p. 18

A leitura deste excerto de *Pedagogia da autonomia* remeteu-me de imediato aos estudos que até agora fiz sobre a obra de Vigotski. De modo sensível, Paulo Freire apresenta, neste trecho, um interessante significado para o termo *humano* e, a partir desta definição, penso ser possível iniciar alguns delineamentos de conceitos e de reflexões referentes à teoria histórico-cultural.

Ser humano como Presença no mundo... que se pensa, que se reconhece, que intervém, fala, planeja, sonha, decide, pondera, rompe... A palavra Presença com “P” maiúsculo remete a um ser que não apenas está ou existe, mas que transforma e é transformado, que se estabelece no mundo e nas relaçõesativamente.

Tendo em vista o que instigam as palavras de Paulo Freire a respeito da constituição humana, o objetivo deste capítulo é discorrer sobre a fundamentação geral da teoria histórico-cultural, como uma perspectiva que pensa o humano em sua complexidade, tendo como principal referência as contribuições de L. S. Vigotski [1896-1934]. Mais especificamente, considerando o objeto de estudo desta dissertação, tratarei da formação de conceitos científicos e dos processos de escolarização na constituição do sujeito, compreendendo estes temas como complementares e dialeticamente relacionados entre si.

Atualmente, trabalhos como o de Prestes (2010) e o de Facci (2006) têm se dedicado a compreender como as obras de Vigotski foram traduzidas até chegar às versões que conhecemos em nossa língua, e a constatação é de que existem equívocos e distorções nas

versões que conhecemos, por questões diversas, dentre elas, censuras ideológicas, perda de materiais originais e problemas na tradução da língua original.

Deste modo, compreendendo a impossibilidade de acessar com total fidelidade os escritos desse autor, esclareço que os pressupostos de Vigotski apresentados neste trabalho serão embasados em elementos presentes na revisão de Prestes (2010) e de Facci (2006). Além disso, pretendo me referir a livros e artigos do autor, como *Teoria e método em psicologia* (2004, Editora Martins Fontes); e *A construção do pensamento e da linguagem* (2000, Editora Martins Fontes), entre outros, e a autores que fazem uma leitura aprofundada e cuidadosa de Vigotski, tais como Pino (2005), Smolka (2000), Duarte (2000), Martins (2006), Facci (2004) e Fontana (2005).

Lev S. Vigotski foi um teórico russo, que se destacou por sua formação ampla e multidisciplinar, transitando, por exemplo, pelas áreas de Psicologia, Pedagogia, Literatura, Direito, Semiologia e Artes (Prestes, 2010). Viveu em plena Revolução Russa (1917), quando inicia-se no país a tentativa de construir um novo homem e uma nova sociedade, sendo os princípios da Revolução apoiados na luta pelo fim da propriedade privada dos meios de produção e dos títulos de nobreza, pelo estabelecimento da liberdade religiosa, da igualdade entre homens e mulheres, entre outros (Prestes, 2010). Para isto, várias mudanças foram necessárias em diversos setores sociais, em um país que, segundo Konder (2000), apresentava enormes atrasos e dificuldades. Estas transformações incluíam principalmente a educação, tal como aponta Prestes (2010, p. 28): “a prioridade era a educação, que deveria deixar de ser um privilégio para poucos para se transformar em um dos direitos de qualquer cidadão, criando-se, assim, um novo sistema de instrução”.

Tal ênfase na educação apresentou-se naquele momento como uma possibilidade essencial, já que esta, em qualquer época pode ser considerada um importante caminho para a formação humana, a fim de que as pessoas se apropriem dos valores e conhecimentos

historicamente produzidos. Assim, a transformação social deve necessariamente passar por este âmbito, pois somente deste modo pode-se modificar a consciência dos sujeitos para os novos modos de estar no mundo.

Embebidos deste contexto, Lev S. Vigotski, Alexei Nikolaevich Leontiev [1903-1979] e Alexander Romanovich Luria [1902-1977], ligados tanto à Revolução quanto ao pensamento científico nas áreas de Psicologia e Educação, propuseram o desenvolvimento de uma nova maneira de compreender o ser humano e seus processos de aprendizagem e desenvolvimento: “Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente, de estudar os processos psicológicos humanos” (Luria, 2001, p. 22).

Portanto, a busca de Vigotski e de seus companheiros era por uma Psicologia geral, cujo método de análise dos fenômenos partisse da análise concreta e histórica da realidade:

Não os trataremos (os fatos) do ponto de vista da lógica abstrata, puramente filosófica, mas como determinados fatos da história da ciência. Ou seja, como acontecimentos concretos, historicamente vivos. ... É através da análise da realidade científica e não por meio de raciocínios abstratos que pretendemos obter uma ideia clara da essência da psicologia individual e social – como aspectos de uma mesma ciência – e do destino histórico de ambas. (Vigotski, 2004, p. 210)

Vigotski preocupava-se com a fragmentação existente na ciência psicológica da época, que contava com teorias bastante divergentes na compreensão dos fenômenos humanos, por vezes privilegiando aspectos exclusivamente subjetivos ou tão-somente ambientais. O diálogo com as propostas marxistas, que nortearam a teoria histórico-cultural, traz a compreensão dos fenômenos mediante sua realidade concreta, construída historicamente, e sob a ótica da dialética, ou seja, analisando os fenômenos a partir de suas contradições inerentes. Deste

modo, esta perspectiva propõe não uma psicologia marxista, como se fosse a criação de mais uma teoria dentre as outras, mas um método inspirado nos pressupostos marxistas. Como escreve Duarte (2000, p. 80),

A construção da psicologia marxista era vista por Vigotski não como o surgimento de mais uma entre as correntes da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica. ... Vigotski entendia ser necessária uma teoria que realizasse a mediação entre o materialismo dialético, enquanto filosofia de máximo grau de abrangência e universalidade, e os estudos sobre os fenômenos psíquicos concretos. (Duarte, 2000, p. 80)

Assim, uma das principais contribuições desse autor foi pensar o método dialético como mediador do estudo da Psicologia, compreendendo-a em sua materialidade (realidade concreta) e seu movimento.

Entender o ser humano e seus processos de constituição a partir deste olhar histórico-cultural representa para mim uma árdua e instigante tarefa. Logo no início do mestrado, deparei-me com o livro *As marcas do humano* (Pino, 2005), que me ajudou nesta empreitada. A partir dos elementos que fui encontrando na leitura desta obra e de outros artigos e textos, pude me apropriar um pouco mais das reflexões acerca desta importante questão: como nos tornamos “Presença no mundo, com o mundo e com os outros?”, ou seja, como nos tornamos gente?

Aquilo que nos distingue fundamentalmente de outros animais é o fato de sermos capazes de agir sobre a natureza e transformá-la. A isto podemos chamar de cultura. Segundo Pino (2005), cultura se refere ao que é produção humana, ou seja, àquilo que o homem transforma a partir dos elementos da natureza e que, dialeticamente, o transformam, nesse

processo. Assim, o autor se refere a Vigotski para afirmar que a cultura constitui o homem e sendo esta, por sua vez, obra dele próprio, podemos considerar “o homem como criador da condição humana de sua natureza” (Pino, 2005, p. 15).

Dizer que nos tornamos seres humanos a partir de um processo histórico-cultural não é, de modo algum, negar a condição biológica que nos sustenta. O alerta decorrente deste posicionamento não se faz no sentido de negar o biológico, mas de não se restringir a uma análise linear, exclusivamente a partir dele, na explicação dos fenômenos psíquicos.

A compreensão do psiquismo a partir deste olhar foi se desenvolvendo no decorrer dos trabalhos de Vigotski, tornando-se cada vez mais claro o entendimento das raízes culturais do desenvolvimento humano. Em artigo que discute os pressupostos vigotskianos sobre o fenômeno da consciência, Lordelo e Tenório (2010) corroboram essa visão de que, ao longo de sua obra, o autor vai gradativamente criticando, com ênfase cada vez maior, posições reducionistas de análise do psiquismo humano, propondo um olhar materialista histórico-dialético, ao invés de adotar uma posição comportamentalista ou subjetivista.

Deste modo, não há a defesa da constituição cultural e a negação do biológico, mas pode-se considerar que Vigotski fala sobre duas séries de funções: aquelas decorrentes do processo de amadurecimento biológico e as funções relacionadas ao desenvolvimento cultural (Pino, 2005). Pensando em termos dialéticos, estes dois tipos de funções são interdependentes e inseparáveis:

O “humano” não é, portanto, a esfera da negação da natureza, fazendo do homem um ser à parte no mundo dos seres naturais, mas a esfera da revelação nele dessa natureza, de cuja fecundidade ele é as primícias. Se, por um lado, o homem desponta como um ser que se destaca dos outros seres, distanciando-se da natureza, por outro, ele

permanece radicalmente ligado a ela pelo cordão umbilical que alimenta sua *realidade biológica* (Pino, 2005, p.17).

Por esta perspectiva, temos que o homem nasce com funções exclusivamente biológicas e, partir do plano social, se humaniza. Sendo assim, a capacidade para usar a linguagem, o raciocínio lógico, a abstração e tantas outras características eminentemente humanas só são possíveis por meio da apropriação de elementos simbólicos, que se dão nas e pelas relações que se estabelece com o outro.

Analizando as proposições de Vigotski, Fontana (2005) aponta que o relacionamento entre os sujeitos é atividade fundamental para a apropriação do simbólico. É a partir deste processo que se pode tomar para si os modos de ação e elaboração dos elementos simbólicos, internalizando o que foi aprendido.

Nesse sentido, é importante destacar que a compreensão a respeito de *relações sociais* direciona-se ao sentido proposto por Marx (Pino, 2005), ou seja, a interação que permite a apropriação do simbólico e do conhecimento historicamente dado não pode ser tomada fora das condições históricas e do modo de produção do qual eles fazem parte. Sendo assim, é a partir da mediação do outro que, desde os primeiros momentos de vida, o sujeito se apropria de saberes, funções sociais e dos diversos elementos da cultura em que está inserido e, somente mediante este processo, torna-se um ser humanizado.

A internalização da dimensão social não é algo simplesmente copiado de fora para dentro, mas consiste em um processo complexo e dialético ~~entre sujeito e contexto~~, provocando amplas mudanças na constituição humana. Sobre isto, Pino (2005) tece, com base em Vigotski, uma interessante discussão, ao tratar do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

No início⁷, a criança age no mundo por meio de funções naturais, tais como os reflexos e outras funções sensoriais, motoras, auditivas, visuais. Porém, “... isso não é suficiente para que a criança possa relacionar-se de forma plena com seu meio cultural” (Pino 2005, p. 157). É, portanto, pela mediação simbólica, decorrente das diversas interações que estabelece desde o início de sua vida, que estas funções, inicialmente regidas pelo biológico, passam a ter uma qualidade diferente, agora caracterizadas pela cultura e não mais pela natureza,

A idéia de Marx, de que não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência (1976), Vigotski estende a todas as funções superiores. Assim, pensamento, linguagem, consciência, percepção, memória, etc. não preexistem às condições reais de existência criadas pelos próprios homens, mas emergem a partir delas. (Pino, 2005, p. 106)

Portanto, o desenvolvimento cultural é um processo histórico e a apropriação da cultura pela criança só é possível mediante a interação dela com um adulto que já se apropriou antes destes elementos (Duarte, 2000). A mediação é, deste modo, fundamental para que tenhamos acesso a todos os conhecimentos acumulados historicamente e que nunca se desenvolveriam em nosso pensamento de forma espontânea ou por nós mesmos.

A seguir, apresento uma discussão mais detalhada sobre o desenvolvimento de uma importante função psíquica superior: o processo de formação conceitual.

⁷ Para Pino (2005), o ato do nascimento biológico já tem um caráter cultural, tendo em vista, por exemplo, todas as expectativas e sentimentos que surgem antes de a criança nascer, bem como sua inserção em uma condição social já pré-existente. Portanto, considero, a partir disto, que falar em um momento somente biológico é apenas uma consideração didática para explicar como um ser, que age inicialmente por meio de funções naturais, transforma-se em um ser cultural.

3.1 “O social em nós”⁸: o processo de formação de conceitos

Na obra *A construção do pensamento e da linguagem* (2000), Vigotski realiza um interessante estudo, no intuito de compreender o processo de formação conceitual e, para isto, considera que metodologicamente é necessário analisar a elaboração de conceitos no momento em que ela acontece. Fontana (2005), baseando-se nas proposições de Vigotski e Bakhtin, também desenvolveu uma pesquisa neste sentido, buscando compreender o processo de elaboração do conceito de cultura pelas crianças, e analisa igualmente a importância de se atentar para a vivência concreta das situações de mediação a partir do contexto em que acontecem, como por exemplo, a sala de aula.

Ao ler os estudos supracitados, questionei-me se minhas escolhas metodológicas nesta pesquisa são de fato pertinentes diante do objetivo que tracei: compreender como uma supervisora e sua estagiária foram aprendendo os elementos conceituais da Psicologia Escolar e Educacional crítica, recorrendo, para isto, ao relato oral das participantes, mediante suas lembranças e os sentidos que vão conferindo ao processo de aprendizagem destes conceitos.

Considerando a riqueza que as narrativas trazem, penso que propiciam uma aproximação interessante para o entendimento do modo como as participantes compreendem o processo de aprendizagem destes elementos teóricos. Aquilo de que o sujeito vai se lembrar, apontam Catani, Bueno e Sousa (2000), são as memórias que carregam sentido, principalmente por conta da sua constituição na relação com o outro:

Os outros são, dessa forma, referências imprescindíveis em nossas lembranças. O outro é parte fundamental das nossas lembranças. Mas não apenas isso. Ao atuarem

⁸ Esta expressão foi utilizada por Vigotski na obra *Psicologia da arte* (1999, p. 315).

como espelhos, suas lembranças são por nós apropriadas, tornando-se elementos integrantes e inseparáveis de nossas memórias. (Catani, Bueno & Souza, 2000, p. 168)

Por meio do processo mnemônico no relato oral, o participante traz as lembranças mais significativas em sua trajetória, aludindo à sua constituição como sujeito. Neste sentido, é importante ponderar que, sendo a memória uma função psíquica superior, ela se constitui a partir da dimensão social (Braga, 2000). Assim, para a perspectiva histórico-cultural, a memória, que inicialmente é uma função natural, torna-se mediada, em decorrência da apropriação dos signos, em especial a palavra.

Por ser ancorada na mediação, a memória não é uma função intrínseca ou individual, mas se constitui no plano social, por meio das marcas da história, das pessoas e dos acontecimentos nos sujeitos. Como afirma Smolka (2000, p. 186): “Estudar a memória no homem, então, não é estudar uma ‘função mnemônica’ isolada, mas é estudar os meios, os modos, os recursos criados coletivamente no processo de produção e apropriação da cultura”.

Considerando, portanto, a riqueza de elementos da constituição histórico-cultural do sujeito que compõe a memória e sendo esta compreendida como uma função psíquica superior, entendo que o relato oral é uma dentre as possibilidades de análise do processo de aprendizagem de conceitos, tal como pretende esta investigação.

Além disto, tanto as pesquisas desenvolvidas pelo próprio Vigotski quanto por autores que se inspiram em suas contribuições, como Fontana (2005), tratam da formação conceitual voltando-se para o estudo deste processo em crianças. O presente trabalho se apresenta, então, como uma possibilidade para se pensar alguns elementos da teoria histórico-cultural em âmbitos diferentes: em adultos e no processo de formação profissional.

Fontana (2005, p. 11) abre as discussões sobre a origem social do processo de conceitualização com uma frase de Vigotski: “O caminho do objeto até a criança e desta até o

“objeto passa através de outra pessoa”. Aprender sobre tudo aquilo que nos cerca não é, portanto, uma atividade restrita à assimilação cognitiva do meio por um sujeito recortado do contexto em que vive, mas passa pela intersubjetividade e envolve o complexo uso de todas as funções psíquicas das quais nos apropriamos.

Neste sentido, Vigotski (2000) critica concepções que alocam a formação de conceitos como um processo meramente mnemônico ou que se desenvolve pela simples assimilação do contexto: “um conceito é mais do que a soma de certos vínculos associativos formados pela memória, é mais do que um simples hábito mental ...” (p. 246). O autor conclui que, sendo a aprendizagem conceitual um processo complexo e dialético, a colaboração entre professor e aluno é fundamental.

Pensar por meio de conceitos é uma função essencial à consciência e consiste em um processo que apresenta momentos diversos no desenvolvimento humano, em etapas que vão desde o raciocínio elementar até o pensamento elaborado, por meio de conceitos científicos. Para Vigotski (2004), o simples ato de denominar um fato ou um objeto, descrevendo-o e classificando-o mediante a palavra, já consiste em atuar por conceitos: “Qualquer palavra já é uma teoria” (p. 335). Sendo assim, este complexo processo tem como principal signo a palavra, que medeia e possibilita seu desenvolvimento (Vigotski, 2000; Facci, 2004) e, deste modo, por meio dela, pela mediação do adulto a criança pode, desde muito cedo, entender e classificar os elementos que a cercam.

Vigotski (2000) aponta que não é de início que a criança desenvolve o pensamento por conceitos, tal como os adultos são capazes de elaborar. A linguagem que esta utiliza é semelhante à do adulto, até mesmo porque não é ela quem cria sua própria linguagem, pois os significados das palavras já estão dados historicamente. Apesar de a comunicação criança-adulto coincidir na significação, o que possibilita a compreensão mútua em uma conversa, o funcionamento psíquico de ambos no uso destas palavras é que se difere. Deste modo, ainda

que num primeiro momento a criança não apreenda uma compreensão teórica e complexa sobre os objetos e fenômenos ao seu redor, desde pequena já consegue conceitualizar os elementos presentes em sua experiência, compreendendo o significado do mundo em que vive. Portanto, ela pode ser capaz, por exemplo, de usar de forma coerente a palavra “triângulo”, identificando esta forma geométrica quando lhe é apresentada, mas ainda não é consegue justificar cientificamente que aquilo é um triângulo: uma figura geométrica, que possui três linhas retas, que formam três lados e três ângulos internos, que totalizam 180°.

Apesar disso, a criança utiliza uma lógica para a definição conceitual, que passa por estágios, divididos por Vigotski em três fases⁹: **agrupamento sincrético; formação de complexos; formação de conceitos.**

Na fase do agrupamento sincrético, o significado das palavras é construído pela criança mediante um encadeamento desorganizado das características de objetos particulares. Para classificar os objetos e reuni-los, ela parte de suas impressões concretas e imediatas, não conseguindo ordenar internamente os significados que lhes atribui. Por exemplo, uma vez tendo aprendido a chamar um cachorro de “au-au”, pode também chamar a vaca e outros animais que andam de quatro patas pelo mesmo nome, ainda não tendo em si o conceito de quadrúpede e não sabendo diferenciar os animais que compõem este grupo.

O segundo estágio postulado por Vigotski (2000) é a fase da formação por complexos. Neste momento, a criança consegue estabelecer vínculos entre os objetos, estabelece relações entre eles, classificando-os não mais de acordo com uma lógica desordenada, mas de acordo com impressões objetivas, segundo a relação que existe entre os elementos que compõem aquele objeto.

⁹ Dentro de cada uma das etapas, o autor especifica subetapas, mas aqui me deterei a resumir as três principais.

A última etapa é a do pensamento conceitual, distinguido por um alto grau de generalização e de abstração, e que caracteriza o pensamento do adulto. É possível considerar estas classificações por estágios como uma explicação teórica, visto que não há uma determinação exata de idades para que cada etapa se desenvolva; além do que, os adolescentes e adultos não pensam somente por meio de conceitos, mas muitas vezes usam a classificação por complexos no cotidiano. O próprio autor afirma: “... não se pode imaginar esse processo de substituição de algumas formas de pensamento e de algumas fases de seu desenvolvimento como um processo puramente mecânico, acabado e concluído. O quadro do desenvolvimento se mostra bem mais complexo. (Vigotski, 2000, p. 228)”.

Ainda assim, Vigotski (2000) sugere a adolescência como momento que marca o desenvolvimento de um pensamento conceitual. Isto pode se dar, como observa Facci (2004, p. 213), pelo fato de que “As próprias exigências do meio social impostas aos adolescentes, as suas necessidades, os motivos de suas atividades, tudo os incita e os obriga a dar um passo decisivo no seu pensamento”.

Independentemente do momento em que se dá a formação do pensamento conceitual, o importante é o fato de a mediação ser protagonista nesse processo e, diante disto, é necessário sempre considerar o contexto em que a criança ou o adolescente se insere.

Vigotski (2000) considera que o pensamento por conceito pode ser concebido como um processo, que requer a capacidade de ir da abstração à síntese de determinados atributos de uma dada realidade. Ou seja, é preciso agrupar objetos que sejam semelhantes e conseguir abstrair aquilo que é atributo de todos estes objetos, sendo capaz de sintetizar, ao final, esta abstração realizada (Vigotski, 1993, citado por Facci, 2004).

Nesse sentido, o autor ressalta que os conceitos não são apropriados de modo automático, como se fossem a mera assimilação daquilo que se ouve, mas por meio de um processo complexo, em que diversas funções psíquicas estão envolvidas, tendo a palavra

como signo principal. Sendo assim, a dificuldade na apropriação conceitual está em ser capaz de usar o conceito aprendido nas diversas situações cotidianas, pois, como afirma Fontana (2005, p. 13): "... os conceitos não são analisados como categorias intrínsecas da mente, nem como reflexo da experiência individual, mas sim como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas."

Nascimento (2010) pondera que, de acordo com Vigotski, não se deve descartar as estratégias docentes de explicar sistematicamente aos alunos a definição de um determinado conceito no ensino de teorias em sala de aula; contudo, o processo de apropriar-se de um conceito científico não depende da mera transmissão ou da memorização desse conceito pelo estudante mediante a fala do professor. Este medeia a aprendizagem conceitual, por meio de atividades sistematizadas e planejadas, mas a concretização da apropriação acontece na dimensão pessoal de cada aluno: "a definição de um conceito, a explicitação de seu significado para a criança não é o mesmo que o aprendizado deste conceito, isto é, não é o ponto de chegada do processo de ensino" (Nascimento 2010, p. 53).

Assim, é fundamental considerar a apreensão de conceitos como atividade que se dá no plano social, a partir dos significados historicamente dados, perante os quais o sujeito se posiciona ativamente, apropriando-se e transformando aquilo que aprende. É um processo vivo e dinâmico, que depende dos desafios instigados pela mediação do outro e da participação ativa do sujeito que se apropria do conhecimento.

A discussão sobre a formação de conceitos suscita, ainda, os seguintes questionamentos: o que distinguiria os conceitos espontâneos dos conceitos científicos? Seriam totalmente diferentes em sua essência ou haveria uma relação entre ambos?

Para Vigotski (2000), os conceitos científicos representam o grau mais avançado de categorização da realidade e seu desenvolvimento acontece por meio da mediação

pedagógica, na colaboração sistemática entre professor e aluno. Já os conceitos espontâneos consistem em um processo de análise da realidade, que se utiliza mais de vínculos arbitrários e intencionais do que lógicos.

De acordo com Facci (2004), a diferença entre os conceitos científicos e os espontâneos é que, enquanto os conceitos espontâneos surgem por meio da sistematização dos elementos da realidade, a partir das experiências cotidianas, a aprendizagem dos conceitos científicos requer uma “colaboração sistemática entre o professor e a criança” (Facci, 2004, p. 222), o que remete ao importante papel da aprendizagem escolar, por meio de ações pedagógicas orientadas para que o pensamento teórico se forme.

Nascimento (2010) esclarece ainda que, para Vigotski, enquanto os conceitos espontâneos se desenvolvem em um caminho que percorre a direção do objeto para o sujeito, ou seja, da experiência empírica para uma generalização conceitual, os conceitos científicos percorrem o caminho contrário: da conceitualização para o objeto. Assim, por exemplo, se uma pessoa leiga está em pé dentro de um ônibus e o veículo está prestes a fazer uma curva ou dar uma freada, certamente a pessoa irá se segurar antecipadamente, pois, por sua experiência, sabe que pode cair, mas talvez não saiba explicar o porquê de este fenômeno acontecer ou, ainda, se restrinja a dizer que se segura, porque poderá cair e se machucar. Por outro lado, um físico, que conhece a lei da inércia, saberá explicar este fenômeno em termos teóricos, por ter aprendido este conceito mediante seus estudos e, ao passar pela mesma situação empírica, poderá comprehendê-la de modo muito mais ampliado e complexo.

Assim, tanto os conceitos espontâneos quanto os científicos são adequados para lidar com a realidade, mas estes podem explicar esta mesma realidade a partir de diferentes perspectivas, podendo compreender, por exemplo, as múltiplas e complexas relações que a compõem (Nascimento, 2010).

A formação de conceitos científicos pode ser, portanto, definida como uma função psíquica superior possível de ser desenvolvida a partir da mediação pedagógica. Deste modo, é fundamental entender seu surgimento como um processo atrelado às práticas sociais que compõem o contexto escolar, norteadas pelo ensino, que tem como finalidade explícita o aprender (Fontana, 2005).

Por esta perspectiva, a educação escolar é um meio importante para a sistematização de conceitos e tem como objetivo maior a humanização dos sujeitos, conscientizando-os como agentes de transformação social. Estar na escola é hoje um direito, como versa o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)¹⁰, e cabe investigar a importância da educação escolar, que faz parte da vida da maioria de nós há tanto tempo.

3.2 Os processos de escolarização e a constituição do sujeito

Minha família por parte de mãe teve pouco acesso à escola. Residentes em área rural, não havia na época de meus avós um espaço legítimo que se poderia chamar de escola, e mesmo nos tempos de minha mãe e de meus tios estudar era difícil, por isso muitos acabavam desistindo cedo. Ainda assim, meu avô relata, com uma clareza rara para um senhor de 80 e poucos anos, a respeito das professoras que por lá passaram, recorda-se de seus nomes, de seus jeitos, ora doces, ora rudes. Outro dia, para minha surpresa, ouvi de minha avó: “meu sonho era ser professora, só para ter aquele tanto de menino correndo atrás de mim” – talvez uma das poucas imagens que ela tenha da escola e que ainda insistem em vir à lembrança, como um sonho que ficou em aberto. Estas histórias de desencontros me fazem pensar no quanto este lugar propicia experiências importantes na vida das pessoas, mesmo que tenha sido frequentado por pouco tempo.

¹⁰ Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Recuperada em 20 de Junho de 2011, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm

Acredito que assim como eu, desde os primeiros anos de idade, muitas pessoas guardam lembranças da escola; este espaço é, deste modo, uma etapa importante na vida dos sujeitos, responsável por descobertas sem par. Atualmente, a escolarização tem se tornado cada vez mais presente na trajetória das pessoas, tornando-se, no atual momento histórico, instância extremamente valorizada (Rego, 2002), e podemos perceber tal importância no aumento dos cursos de graduação e pós-graduação e na exigência de que os profissionais sejam cada vez mais qualificados. Ao mesmo tempo, com o surgimento de tantas tecnologias que disponibilizam uma infinidade de informações e diante dos problemas estruturais pelos quais a escola passa, principalmente em nossa realidade brasileira, tais como a falta de professores qualificados, estruturas física e material precárias, dentre outros, pode-se questionar: a escola ainda é espaço legítimo de aprendizagem? Como encarar então a real importância da escola? Que impacto ela teria na constituição dos sujeitos?

Diante deste panorama, temos que, para a perspectiva histórico-cultural, o objetivo primordial da escolarização é a humanização dos sujeitos, por meio do acesso à cultura e aos conhecimentos historicamente acumulados (Facci, 2004). Como aponta Nascimento (2010),

Fora dessa função, fora do compromisso de garantir que as novas gerações se apropriem das máximas possibilidades de conhecimento sobre o mundo, produzido nas diversas esferas da vida, a escola ficará fadada a poucas ou mínimas contribuições para a formação de sujeitos de cuja humanidade possa se dar de modo verdadeiramente humanizado. (p. 13)

As discussões sobre a formação de conceitos, no tópico anterior, deixam claro que a escola, por meio da sistematização do conhecimento, da mediação pedagógica e de tantos outros elementos, é essencial na formação de conceitos científicos pelos alunos, uma vez que

o saber teórico não pode ser aprendido apenas por meio da vivência das situações cotidianas e comuns, mas requer toda uma organização, com a presença indispensável do professor que, de posse do conhecimento teórico, seja capaz de ensiná-lo aos alunos.

Segundo Catani, Bueno e Sousa (2000), a escola é um espaço muito importante, pois possibilita a abertura para um universo de descobertas. Ao iniciar sua trajetória escolar, a criança vivencia uma gama de situações, aprende novos conhecimentos, experimenta sensações e sentimentos diversos e relaciona-se com outras pessoas. Tais vivências ampliam a compreensão de mundo do sujeito, impulsionando com vigor os processos de aprendizagem e de desenvolvimento.

Neste sentido, Mazzuchelli (2010) inspira-se na leitura de Pino (2005) – que considera o ser humano fruto de dois nascimentos: um biológico e outro cultural –, para propor que o nascimento cultural se desdobra em vários acontecimentos ao longo da vida, dentre eles, a escolarização. Na visão da autora, poder-se-ia falar de um “nascimento escolar”, uma vez que em nosso contexto a escola está presente na vida das pessoas desde muito cedo.

Sendo assim, a escolarização pode ser considerada importante para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos, ampliando a compreensão destes sobre o mundo. Luria (2001) realizou um interessante experimento cujos resultados indicam diferenças no desenvolvimento cognitivo de pessoas que passaram pelo processo de escolarização e aquelas que não tiveram essa oportunidade. Basicamente, o experimento consistiu em aplicar uma série de atividades e exercícios em povoados analfabetos e naqueles que tiveram um mínimo contato com a escolarização. Dentre as atividades, Luria pedia, por exemplo, que as pessoas resolvessem silogismos, tais como: “No extremo norte, onde há neve, todos os ursos são brancos. Novaya Zemlya está no extremo norte e sempre teve neve lá. De que cor são os ursos de lá?” (Luria, 2001, p. 56). Em geral, as pessoas que nunca tinham ido à escola tendiam a responder que não sabiam, pois não conheciam a referida região. Deste modo, o

pensamento de quem nunca passou pela escolarização indica uma percepção e classificação dos objetos a partir unicamente de suas experiências concretas, não sendo capaz de classificar o mundo mediante um pensamento abstrato. O autor conclui que os processos de teorização e generalização são produtos da cultura em que o sujeito se insere e não consequências naturais do desenvolvimento humano.

Em relação a este mesmo experimento, Facci (2004) concorda com Luria quanto ao fato de que o “conhecimento adquirido na escola transforma e desenvolve os processos cognitivos das pessoas, fazendo tais processos ultrapassarem os limites da experiência dos indivíduos” (Facci, 2004, p. 192). Por outro lado, é importante um cuidado em relação à investigação de Luria, a fim de não interpretá-la por meio de uma visão dicotômica entre as características cognitivas de pessoas escolarizadas e não escolarizadas, uma vez que para analisar o desenvolvimento cognitivo deve-se sempre remeter à multiplicidade de fatores que constituem o sujeito (Rego, 2002).

Considerando, portanto, que a escola é um dentre os diversos elementos que constituem o sujeito, sua especificidade está em mediar a aprendizagem dos conceitos científicos, por meio de uma organização sistemática do ensino (Facci, 2004; Rego, 2002). A mediação do professor colabora para que, por meio do ensino do conhecimento científico, o saber cotidiano do aluno seja transformado, compreendendo sempre a relação entre ambos dialeticamente, uma vez que os conceitos científicos e espontâneos compõem uma mesma unidade, em processo de constante interação (Vigotski, 2000). Em suma,

A função da escola seria contribuir no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, haja vista que estas se desenvolvem na coletividade, na relação com outros homens, por meio da utilização de instrumentos e signos; levar os alunos a se

apropriarem do conhecimento científico atuando, por meio do ensino desses conhecimentos, na zona de desenvolvimento próximo. (Facci, 2004, p. 226)

Porém, vale lembrar que, sendo a apropriação de conhecimentos na escola uma função que depende da mediação do professor junto ao aluno, não é a mera presença do estudante na escola que garante a aprendizagem. Rego (2002) argumenta que “não é qualquer escola nem qualquer prática pedagógica que proporciona ao indivíduo a possibilidade de desenvolver funções psíquicas mais elaboradas” (p. 52), mas é justamente a qualidade do trabalho realizado atrelado à multiplicidade de elementos que compõem a vida do sujeito e a relação que este estabelece com os estudos.

Neste sentido, cabe reiterar a pertinência da perspectiva histórico-cultural (Facci, 2004; Fontana, 2005) quanto à especificidade da escola em sistematizar o conhecimento e ensinar de forma direta e intencional o saber historicamente acumulado e tais ações possibilitem a apropriação do conhecimento científico. Todavia, existem elementos não diretamente atrelados à intencionalidade e à organização curricular e didática formal em sala de aula, que também podem contribuir para que o aluno aprenda o saber teórico.

Além do conhecimento formal e sistematicamente organizado em sala de aula e outras atividades curriculares, a escola possibilita ao sujeito uma amplitude de relacionamentos que se podem estabelecer entre professores, colegas, funcionários. É uma teia infinita de relações e, nelas, sujeitos que se constituem das mais variadas formas. Corroborando esta afirmação, Mazzuchelli (2010) analisa a constituição da criança em suas primeiras experiências escolares e aponta que a escolarização marca significativamente o desenvolvimento na infância, contribuindo em seu processo de humanização e na formação das funções psíquicas superiores, por meio dos relacionamentos, situações e experiências diversas que a criança tem a possibilidade de estabelecer neste espaço.

Também neste sentido, Giroux e Penna (1997) destacam a importância do “currículo oculto”, que consiste naqueles elementos presentes no processo de escolarização, que não se encontram formalizados no currículo oficial, mas que integram e influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem, tais como um gesto de gentileza e afeto do professor para com o aluno ou, no extremo oposto, a repressão da expressão de dúvida do estudante em sala de aula, por exemplo.

Cabe salientar que, ao lançar mão de tais argumentos, não busco reduzir o objetivo da escola a uma mera e ingênua “socialização” dos alunos com os professores e pares, mas enfatizar que o processo de ensino-aprendizagem envolve diversos elementos, que enriquecem a organização formal do currículo e o planejamento das atividades. Ainda assim, vale ressaltar que sem a intencionalidade no ensino, com o planejamento e a definição clara daquilo que se quer ensinar aos alunos, não seria possível ensinar o conhecimento científico, fundamental para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade e capazes de transformá-la. Como aponta Nascimento (2010), desconsiderar que o conhecimento teórico pode possibilitar um entendimento mais complexo acerca da realidade significa desvalorizar os conhecimentos mais elaborados da humanidade como objeto da escolarização.

Deste modo, penso que são muitas situações e relacionamentos que configuram o processo de escolarização e compõem a aprendizagem de um determinado conceito pelo aluno, contribuindo fundamentalmente para o seu desenvolvimento como pessoa.

Em suma, conforme vimos ao longo deste capítulo, o pensamento científico se desenvolve principalmente por meio da mediação pedagógica. Porém, o simples fato de estar inserido no processo de escolarização não garante que o sujeito aprenda, pois, para que a aprendizagem aconteça, é fundamental a qualidade das atividades pedagógicas e do espaço escolar, um professor que conheça o conteúdo e a didática, a disponibilidade do aluno e outros tantos elementos. Além disto, sendo a mediação um fator primordial na formação do

pensamento científico, outras vivências do sujeito, inclusive extraescolares, também podem contribuir na ampliação dos conhecimentos aprendidos.

Uma vez que o objetivo deste trabalho está em compreender como uma supervisora e uma estagiária foram aprendendo uma modalidade crítica acerca da Psicologia Escolar e Educacional, o processo de ensino-aprendizagem investigado trata de um conhecimento profissional, que conta com a especificidade do pensamento científico e, portanto, depende da mediação pedagógica, mas também de outros elementos e vivências da trajetória das participantes.

No próximo capítulo, pretendo delinear o método de pesquisa e os caminhos metodológicos desta investigação.

CAPÍTULO IV. Método de pesquisa

4.1 Sobre o método

O objetivo deste capítulo é discutir o posicionamento metodológico deste trabalho, em termos das concepções epistemológicas que o sustentam e dos caminhos trilhados para seu desenvolvimento.

As primeiras leituras que fiz a respeito de método de pesquisa foram direcionadas ao que se denomina pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa é caracterizada pela contextualização dos sujeitos investigados, ao longo de todo o estudo, pela análise descritiva e detalhada e por considerar o processo de constituição da questão estudada mais relevante do que o produto ou resultado da mesma.

Na concepção de González-Rey (2002, 2005), a pesquisa qualitativa pode ser definida como uma epistemologia, ou seja, como uma teoria sobre o conhecimento. Neste sentido, um estudo que adota esta modalidade investigativa se propõe a compreender os fenômenos e criar teorias acerca de uma realidade “plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica” (2002, p. 29).

Logo no início do mestrado, estes referenciais me ajudaram a entender o caráter da investigação que eu estava pretendendo desenvolver, ajudando-me a contextualizar e compreender os fenômenos estudados.

A opção por analisar o processo de apropriação dos elementos da Psicologia Escolar e Educacional crítica remeteu-me imediatamente à teoria histórico-cultural como abordagem fundamental para subsidiar o estudo, na tentativa de compreender este processo a partir, principalmente, da formação de conceitos científicos. E, a partir deste momento, senti a necessidade de entender melhor o método de análise desta perspectiva teórica, com base nas

contribuições de Vigotski. Encontrei nesta tarefa inúmeros desafios. O método proposto pelo materialismo histórico dialético não é algo simples de ser apropriado e usado com destreza. Sendo assim, a análise empreendida neste trabalho se inspira neste método, mas acredito que não esteja apta ainda neste momento a dizer que de fato o tenha utilizado com o rigor que ele exige. A seguir, apresentarei alguns textos, seus elementos e discussões, que me ajudam a esclarecer esta forma de análise.

De acordo com Martins (2006), o que caracteriza fundamentalmente uma pesquisa que utiliza o materialismo histórico dialético como epistemologia metodológica é o uso da lógica dialética na compreensão da realidade e dos fenômenos investigados. O dicionário Aurélio (1988, p. 220) aponta que dialética se refere, na filosofia, ao “desenvolvimento de processos gerados por oposições que provisoriamente se resolvem em unidades”. Já o dicionário Sacconi (1996, p. 248) refere-se a este termo como “método lógico usado por Hegel e adaptado por Marx para a filosofia materialista, baseado na tese, antítese e síntese”.

Por meio destas duas definições, temos a dialética como um método diferente da lógica linear, em que o pensamento é regido pela ideia de causa e consequência. A dialética pressupõe necessariamente a oposição e a contradição entre os fenômenos, em um processo contínuo. Neste sentido, Martins (2006) lembra que, apesar de a dialética ser distinta da lógica formal, quantitativa, ela não a exclui, mas a incorpora com vistas a sua superação. Se assim não o fosse, continuariíamos a analisar a realidade de forma cíndida e fragmentada, privilegiando alguns aspectos em detrimento de outros. Porém, a dialética não enxerga os fatores constitutivos de uma dada realidade isoladamente, mas incluídos uns nos outros, em contradição e constante movimento.

Sendo assim, a diferença em usar a lógica formal e a lógica dialética está em que a perspectiva dialética não exclui a formal, mas a incorpora por superação. Portanto, o centro deste modo de compreensão está na ambivalência dos conceitos de oposição e contradição,

em que os contrários não são opositos, mas estão dentro um do outro, coexistem; de forma que o externo é interno, o social é individual, o qualitativo é quantitativo (Martins, 2006). Assim, tal lógica aponta para a importância de que os trabalhos investigativos se proponham a ir além do imediato, e consigam compreender, a partir do aparente, a lógica social mais ampla que o circunscreve. Assim, a investigação deve superar a mera descrição, desvelando a lógica que subjaz ao fenômeno aparente (Duarte, 2000).

O modo de pensar dialético não é facilmente alcançado em uma investigação. Acredito que a apropriação deste método é complexa e estou apenas no início dela. O exercício de pensar dialeticamente é difícil, pois caminha na direção contrária da que estamos acostumados, cegos que por vezes ficamos diante da alienação provocada pela lógica capitalista. Mas tentarei adotar neste trabalho um olhar que possa partir do fenômeno aparente e imediato para analisar o que o constitui de forma mais complexa, em suas contradições e opositos.

Antes de entrar na escrita acerca da metodologia utilizada nas análises desta pesquisa, discorrerei sobre a história oral como caminho por onde foram tecidos os encontros com as participantes da investigação.

4.2 História oral

Quando repartimos nossas histórias com os outros, celebramos nossa parte mais humana: – ofertamos nossa história como presente.

— Rosenbluth, In Meihy, 2002, p. 132.

Pensar na história oral como uma possibilidade metodológica não foi uma escolha *a priori* neste trabalho, mas fruto de seu processo de construção. Assim como a composição de uma narrativa passa por diversas cenas, personagens, escolhas e emoções, a opção por esta

forma de estar com as participantes da pesquisa trilhou vários caminhos até chegar à história oral.

Em princípio, minha ideia era compreender como as contribuições teórico-práticas da Psicologia Escolar e Educacional crítica dos últimos trinta anos têm sido apropriadas, por meio do estágio supervisionado, na formação dos futuros profissionais. E, para isto, elaborei um roteiro de intermináveis perguntas a serem feitas a estagiários e supervisores de estágio. A partir das disciplinas cursadas no mestrado, em que tive a oportunidade de partilhar meu projeto com professores e colegas, percebi que minha questão de pesquisa estava se afogando em meio a um instrumento de entrevista com tantas perguntas e um objetivo amplo demais.

Recordei neste momento minha participação como colaboradora em uma investigação, cuja metodologia era a história oral. Por ter vivenciado esta situação no lugar de entrevistada, lembrei-me do cuidado que senti, por parte da pesquisadora, em cada relato de minha vida que passou para o gravador, para o papel e, por fim, para a análise da pesquisa. E assim me veio a primeira ideia acerca da história oral como uma possibilidade para a construção dos dados.

Além de cogitar a história oral em decorrência do primeiro contato com esta metodologia no lugar de depoente, considero que a minha escolha aconteceu mediante as modificações que fui imprimindo à investigação, em especial, aos seus objetivos. A história oral apresentou-se, então, como uma rica possibilidade para compreender o processo de apropriação dos conceitos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica, uma vez que aprender uma determinada teoria é um processo constituído pelas vivências do sujeito. Vigotski (2000) afirma que, para formar um conceito, não basta somente associar diversas ideias por meio de uma memorização mecânica; a formação de conceitos é um processo, que se dá por meio de desafios concretos da vida, pelas mediações que constituem o sujeito. Sendo assim, a história oral possibilita conhecer, pela própria voz do depoente, sua trajetória e

as mediações que a constituíram. Vejamos alguns conceitos e delineamentos a respeito desta modalidade em pesquisa.

A história oral é uma metodologia não restrita somente a uma área, mas de caráter interdisciplinar. Está relacionada a temas como biografia, tradição oral, memória, linguagem falada, métodos qualitativos, entre outros. A peculiaridade desta forma investigativa encontra-se na ação de entrevistar pessoas sobre fatos de sua vida, sobre sua visão de mundo, como uma forma de aproximação do objeto de estudo (Alberti, 2005).

Segundo Meihy (2002), a história oral como uma possibilidade de investigação nasceu em 1948, logo depois da Segunda Guerra Mundial, em Nova York, na Universidade de Colúmbia. A necessidade que deu vazão a esta modalidade de entrevista foi tanto o avanço tecnológico, que permitiu gravar os depoimentos, quanto o interesse em conhecer as experiências das vítimas, dos combatentes da guerra e de seus familiares. Era uma maneira de relatar acontecimentos históricos, que apresentava uma versão e uma forma diferente daquela relatada em documentos oficiais, que muitas vezes não contavam com elementos tais como o afeto, as emoções e a espontaneidade (Harris, s/d, citado por Meihy, 2002).

O autor aponta ainda que inicialmente dava-se preferência a depoimentos de figuras de destaque social, e que recentemente, com ênfase para sua trajetória no Brasil, esta metodologia tem-se voltado para os grupos oprimidos. Acima de tudo, a história oral se caracteriza pelo compromisso público; “a tal ponto isso é verdade, que se pode dizer que não há história oral sem coletividade” (Meihy, 2002, p. 90).

Alberti (2005) ressalta que por muito tempo a história oral foi considerada desprovida de um valor de “verdade”, uma vez que a memória está sujeita a falhas e lapsos e cada sujeito interpreta de um modo os acontecimentos narrados. Porém, este julgamento tem por base uma ideologia positivista, em que necessariamente há uma única verdade a respeito de um tema.

Com o advento das pesquisas qualitativas, o uso da história oral como fonte de dados passou a ter valor no sentido de possibilitar uma apreensão do geral por meio de um relato particular. Assim, passou a não interessar tanto o status de verdade destas narrativas, e sim o modo como o passado é apreendido e interpretado pelos indivíduos, a fim de compreender suas ações e estabelecer relações com um contexto mais geral. A narrativa individual do outro abrange importantes elementos da dimensão social e isto é um ponto-chave no uso da história oral.

A possibilidade que a história oral traz é de podermos, como ouvintes/pesquisadores, experimentar com o depoente as narrativas que ele tece, tendo a sensação de que estamos vivendo aquilo que é contado, com todas as suas descontinuidades, coloridos e emoções; afinal, uma história contada não se configura como retrato do passado, mas se realiza no presente, por meio dos recortes e seleções, que caracterizam o jeito de contar do depoente (Alberti, 2004).

Assim, a história oral consiste em uma possibilidade de compreender diversos elementos sociais, a partir de narrativas dos sujeitos que fazem parte ativamente do processo de construção da realidade concreta. Portanto, é fundamental que o pesquisador tenha um olhar cuidadoso sobre as vivências pessoais do depoente, que não estão desvinculadas do contexto histórico-cultural em que se inserem.

Outros autores também se referem ao caráter social das narrativas individuais. Oliveira (2005) ressalta que, apesar de dizer respeito ao indivíduo, os depoimentos têm a possibilidade de revelar questões sociais. Para Lucena (1999), a história oral é um meio de analisar nuances do sujeito que se encontram inscritas no coletivo; afinal, o que é a História senão a configuração complexa e dialética das várias histórias que por ela passam? Histórias com “h” minúsculo, de homens concretos, produtores e produtos de suas relações sociais: “A história é

um nome genérico para denominar histórias vividas e concebidas, diferentes ou parecidas, criada por pessoas em contato com o mundo" (Alberti, 2005, p. 25).

Sobre esta metodologia, encontram-se textos, principalmente do campo da História, que narram o uso da história oral na investigação de fatos históricos importantes ou de grupos que fizeram parte de um movimento social relevante para um dado momento. Poderia ser definida, portanto, como a apreensão de narrativas e testemunhos, dentro de um projeto estruturado, para conhecer e analisar determinados processos sociais e, assim, poder facilitar o entendimento do presente (Meihy, 2002). Neste sentido, Lucena (1999) pontua que a história oral, usada em pesquisas de historiografia, apresenta a intenção de investigar fatos históricos a partir daqueles que o vivenciaram. Porém, a autora diz que, por meio desta modalidade investigativa, tem-se acesso não apenas ao fato concreto, mas ao posicionamento subjetivo, ao desejo e à imaginação do narrador em relação a um fato.

Ao deparar com estas definições, questionei-me em que medida a minha pesquisa se propõe a olhar para o coletivo e o histórico, a partir dos depoimentos obtidos, uma vez que meus objetivos não remetem diretamente a um fato histórico ou a um grupo determinado. Compreendendo a concepção de sujeito, a partir da teoria histórico-cultural, em que não é possível realizar uma dicotomia entre individual e social, as narrativas a serem analisadas abordam histórias particulares, de como as participantes da pesquisa foram aprendendo os conceitos teóricos em questão. Ao mesmo tempo, tais histórias relatam um movimento, inserido na dinâmica social, de apropriação de uma teoria circunscrita no movimento da história e somente sustentada por existirem pessoas concretas, que dão vida e inserção a ela em suas ações cotidianas.

A partir do recorte investigativo, escolhi escutar pessoas que dialogam com a Psicologia Escolar, em sua vertente crítica, em suas práticas cotidianas, a fim de compreender como esta visão de mundo foi sendo constituída em suas trajetórias. As participantes

compõem e dão continuidade a este movimento de crítica em Psicologia Escolar e, portanto, fazem parte da história dele, na medida em que, por meio da ação concreta do estágio, exercitam e sustentam os pressupostos desta perspectiva. Esta afirmação vale tanto para o supervisor, como quem ensina, orienta e medeia os conhecimentos acerca da atuação profissional, quanto para o estagiário, que tem o desafio da formação profissional em maior evidência neste momento, compreendendo que ambos estão em processo contínuo de formação.

Para além de uma “coleta de dados”, a entrevista de história oral diz respeito a um diálogo entre entrevistado e entrevistador: “neste sentido, é sua característica desenvolver-se em meio a recuos e evocações paralelas, repetições, desvios e interrupções ...” (Alberti, 2005, p. 24). Bosi (1994) nos recorda que, neste encontro com o outro, não basta apenas uma empatia, é preciso que surja uma compreensão a respeito daquelas pessoas, e, remetendo-se ao conceito de *comunidade de destino*, segundo o qual entrevistar o outro requer a necessidade de sentir e sofrer, de modo irreversível, as condições daquele que narra. Meihy (2002) descreve o conceito de comunidade de destino como aquilo que caracteriza um determinado grupo, que marca sua especificidade cultural. Sendo assim, o oralista deve estar imerso nas especificidades deste grupo, vivendo com ele as condições em que se encontra.

Assim, o trabalho com história oral exige, por parte de quem investiga, uma postura de profundo respeito com o outro, por suas opiniões e visões de mundo, pois, a partir do que o outro conta, da sua verdade, de suas histórias, alegrias e sofrimentos, é que o trabalho pode ser tecido.

Ao analisar uma pesquisa em história oral sobre trajetórias de escolarização, Catani, Bueno e Sousa (2000) observam que a narrativa é repleta de idas e vindas, fatos que o ouvinte nunca saberá se são reais ou imaginados. Para o pesquisador isto não importa, pois o que lhe interessa é aquilo que o participante considera importante falar. Aquilo que emerge na

narrativa, nasce como tal por ter significado para quem fala, e talvez aí se encontre a relevância em se pesquisar a narrativa do outro, valorizando aquilo que para este sujeito é importante, ele que tem suas especificidades e ao mesmo tempo a dimensão social em si. Os autores concluem:

Nesse sentido, o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicitação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem. Decerto uma história das relações com a escola, o conhecimento e os professores pode nos dizer mais sobre a educação e os processos de ensino do que as veleidades prescritivas, ainda hoje estimuladas na produção de conhecimentos ditos pedagógicos. (Catani, Bueno & Sousa, 2000, p. 169)

4.3 Caminhos metodológicos

Conforme relatado anteriormente, as participantes da pesquisa foram uma supervisora de estágio, docente em uma Instituição de Ensino Superior de Minas Gerais, e sua estagiária¹¹, no período do ano de 2011. Em relação ao número de sujeitos, Alberti (2005) ressalta que a intenção em uma pesquisa de cunho qualitativo não é realizar um arquivo de entrevistas, pois, dentro de um programa de história oral, o número de participantes pode ser de apenas um, desde que os objetivos da proposta investigativa sejam contemplados.

Todas as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra. As participantes tiveram acesso aos arquivos transcritos, sendo concedido a elas o direito de

¹¹ Ambas as participantes só concederam as sessões de entrevista audiogravadas após a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice, p. 117).

modificar o texto e as informações nele contidas. Além disto, as transcrições foram revisadas e adequadas as expressões mais coloquiais, técnica que pode ser denominada transcriação (Gattaz, 1996), utilizada com a finalidade de facilitar a leitura e a compreensão das entrevistas, que se tornam mais próximas do texto escrito.

Além das entrevistas audiogravadas, utilizei como instrumento de análise o diário de bordo, caracterizado por anotações feitas pelo próprio pesquisador a respeito de sua pesquisa de campo (Bogdan & Biklen, 1994). No caso desta investigação, as anotações foram realizadas depois de cada sessão de entrevista com as participantes, buscando registrar impressões, sentimentos e reflexões pessoais.

Sobre os nomes fictícios das participantes, inspirei-me no trabalho de Mazzuchelli (2010) para escolhê-los mediante a origem e o significado destes, buscando elegê-los de acordo com os sentimentos e impressões em mim despertados pelas participantes. Para isto, utilizei principalmente os registros no diário de bordo. Deste modo, inicialmente elenquei algumas destas impressões e depois busquei um nome que pudesse representar, em sua origem e significado, estas características. A tabela abaixo ilustra esta escolha:

Tabela 1 – Nomes atribuídos às participantes do estudo

Participante	Impressões e sentimentos	Nome fictício escolhido	Origem e significado
Supervisora	Coragem Entusiasmo Sensibilidade Admiração	Andressa	Do Latim, significa Corajosa
Estagiária	Sede por conhecimento Delicadeza Serenidade Admiração	Sofia	Do Grego, significa Sábia

Nota: Informações citadas de <http://www.osignificadodonome.com>

Os procedimentos de pesquisa consistiram em realizar sessões de entrevista com a supervisora de estágio em Psicologia Escolar e sua estagiária, separadamente, sob a forma de história oral. O número de sessões não foi definido previamente, visto que o término das mesmas é determinado pelo momento em que os dados já forem suficientes para dialogar com os objetivos da investigação, condição nomeada por Bogdan & Biklen (1994) como saturação dos dados.

Um importante aspecto técnico da história oral é a classificação de suas modalidades investigativas, que se divide basicamente em dois usos possíveis: a história oral de vida e a história oral temática (Alberti, 2005; Meihy, 2005). Na primeira, o objetivo é resgatar em várias sessões toda a história de vida da pessoa, já na história oral temática, o pesquisador faz o recorte de um assunto específico sobre o qual a pessoa discorrerá livremente. A escolha de uma ou outra modalidade depende intimamente dos objetivos da investigação. Nesta investigação, optei pela história oral temática, realizando sessões de entrevista em que abordei questões relacionadas aos objetivos de pesquisa, mantendo, porém, o caráter aberto da entrevista, permitindo que as depoentes pudessem falar livremente.

Para isto, na primeira sessão com ambas as entrevistadas, houve uma pergunta inicial, ligada ao objetivo de pesquisa. Deste modo, na primeira sessão, iniciei com uma questão a respeito do tema. A pergunta inicial para ambas as participantes foi:

“Como você foi aprendendo ao longo de sua trajetória os conceitos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica?”

Nas demais sessões as questões iniciais variaram de acordo com a necessidade de aprofundar um determinado assunto, trazido pela participante na sessão anterior, sempre tendo em vista os objetivos da pesquisa. Deste modo, as perguntas disparadoras das demais

conversas foram elaboradas mediante a escuta, a transcrição e a leitura atenta do texto transscrito da sessão anterior. O acordo com as entrevistadas foi de que, mediante a pergunta inicial e pensando nos objetivos da investigação que apresentei, elas falassem livremente sobre suas lembranças, ideias e opiniões. Porém, no decorrer das conversas, fui colocando outras questões, de acordo com o interesse e a necessidade de conhecer mais sobre as temáticas emergentes das sessões de entrevista. As perguntas disparadoras de cada sessão serão discutidas mais detalhadamente na apresentação de cada entrevistada.

Tendo apresentado os caminhos metodológicos, a seguir serão delineadas as análises.

CAPÍTULO V. Supervisora, estagiária... Histórias e trajetórias: um exercício de análise

O convite feito ao leitor no início deste trabalho foi para a escuta de histórias. Histórias de vida de uma supervisora e sua estagiária, que compuseram comigo o cenário desta pesquisa. Histórias que subsidiariam reflexões sobre o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Difícil tarefa – constatei diante da riqueza dos relatos obtidos nas sessões de entrevista. Como utilizar todo esse material para pensar no que me propus a investigar, por meio do olhar teórico-metodológico da Psicologia histórico-cultural? Resolvi recorrer a um trabalho que me inspirou, por tratar também de história oral, com base nas contribuições de Vigotski. Barreto (2008) nos presenteia com a história de uma professora e seu processo de subjetivação profissional e, ao se referir ao momento da análise em seu trabalho, ressalta o quanto é difícil expressar tudo o que a pesquisa significa, principalmente quando a proposta é analisar uma história de vida à luz dos pressupostos de uma teoria tão complexa quanto a perspectiva histórico-cultural.

Identifiquei-me com esta inquietação, e é com ela que anuncio o exercício que farei a seguir: apresentar as participantes da pesquisa e discutir alguns elementos importantes para compreender o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. Cabe frisar que a discussão ora realizada não tem a pretensão de esgotar um tema tão complexo, mas se apresenta como uma possibilidade de análise, construída a partir da minha escuta, de minhas leituras e reflexões.

5.1 Apresentando as participantes

5.1.1 Andressa: caminhos do microscópio ao caleidoscópio

“Do microscópio ao caleidoscópio” foi a metáfora que Andressa usou para me contar sobre a mudança ocorrida em sua trajetória na Psicologia Escolar, de um posicionamento tradicional para um posicionamento que passou a incorporar os avanços teórico-práticos na referida área. Ao longo de sua formação – na especialização, no mestrado e no doutorado, voltada para uma compreensão positivista das questões escolares –, Andressa foi sendo tomada por questionamentos e passando por transformações que hoje lhe possibilitam uma compreensão crítica e inovadora em relação ao campo educacional. Vamos, então, a sua história.

Andressa tem 39 anos, é casada, tem dois filhos e formou-se em Psicologia em 1995. Assim que se formou, decidiu fazer um curso de especialização relacionado a problemas de aprendizagem, no qual, além das aulas teóricas, havia atendimentos de crianças com dificuldades no processo de escolarização. A escolha por este curso veio em decorrência da sugestão de uma professora, que fora muito importante em sua graduação, e da necessidade de vivenciar a prática da profissão.

No primeiro ano da especialização, Andressa buscou acompanhamento psicoterápico. A visão mais abrangente da psicoterapeuta, em sua percepção ampliada da família e do contexto em que o sujeito se insere, suscitou em Andressa uma série de inquietações e questionamentos com relação à modalidade de atendimento preconizada na especialização. Começou a discordar do olhar proposto para a criança neste curso que, segundo ela, era um olhar circunscrito, voltado para o déficit, que individualizava as questões escolares. A

especialização que Andressa fazia, ao que tudo indica, estava respaldada em uma concepção tradicional de Psicologia Escolar e não havia incorporado os avanços teórico-metodológicos propostos para a área desde a década de 1980 (Patto, 1984). Portanto, Andressa encontrou em sua psicoterapeuta a possibilidade de compreender os casos atendidos na especialização de uma perspectiva mais contextualizada e ampliada.

A psicoterapeuta se tornou sua supervisora e parceira de trabalho, e ofereceu a Andressa uma sala em seu consultório para que atendesse a demanda de queixas escolares que lá chegava. Então, Andressa passou a exercitar neste espaço novas modalidades de compreensão sobre as crianças em dificuldade no processo de escolarização, levando, inclusive, este olhar mais crítico e ampliado para os atendimentos na especialização. Enfrentou forte resistência por parte das supervisoras do curso, quando começou, por exemplo, a incluir com mais frequência as famílias e a escola em seu trabalho, uma vez que tal procedimento não era considerado muito importante.

Em meio a este movimento de ruptura com uma compreensão tradicional de Psicologia Escolar, Andressa é convidada a continuar a pós-graduação no mestrado, na mesma perspectiva teórica da especialização. O convite é aceito por motivos diversos, dentre eles a possibilidade de consolidar sua formação em um lugar já conhecido e com bolsa de estudos. Do mestrado foi para ao doutorado na mesma linha teórica e acompanhada pelas já conhecidas inquietações, dúvidas e angústias, por saber que havia outras possibilidades de abordagem das queixas escolares além da perspectiva que sustentava sua pesquisa e as supervisões com a orientadora. Porém, interromper um doutorado em andamento não seria, em termos das suas condições concretas de vida, viável naquele momento. Portanto, paralelamente à conclusão dos compromissos acadêmicos que havia assumido, Andressa buscou alimento principalmente em leituras, nas supervisões com a psicoterapeuta, em um curso de terapia familiar indicado por esta e nos atendimentos particulares que realizava, a fim

de compreender seu incômodo com uma visão tradicional dos processos escolares, da infância, da família, da atuação do psicólogo e de tantas outras questões.

Neste momento de sua trajetória profissional, Andressa relata que estava muito cansada, pois dava muitas aulas em uma faculdade, atendia em consultório particular, além de ter dois filhos pequenos e poder contar apenas com seu marido para cuidar das crianças, visto que residiam em uma cidade na qual não tinham familiares para ajudá-los. Deste modo, ao concluir o doutorado, Andressa participou de um processo seletivo para ingressar como docente na universidade em que trabalha atualmente, estimulada pelo fato de a instituição estar sediada na cidade natal de seu marido, o que poderia ajudá-los bastante nas tarefas familiares, uma vez que teriam parentes com quem contar.

As leituras indicadas para o exame eram referentes à Psicologia Escolar e Educacional crítica. Ao estudar a bibliografia sugerida, a entrevistada relata ter se identificado prontamente com tal perspectiva, encontrando nela a sustentação para continuar rompendo com uma concepção tradicional e buscar constituir uma atuação crítica.

Como professora universitária, o maior desafio é incorporar este olhar ampliado e crítico a sua atuação cotidiana, como formadora, psicóloga escolar, pesquisadora e supervisora de estágio, tarefa que, segundo ela, encontra-se em curso.

Passemos agora à apresentação de nossa outra entrevistada, a estagiária Sofia.

5.1.2 Sofia: surpresas no encontro com a Psicologia Escolar e Educacional

Sofia tem 22 anos e na data da primeira sessão de entrevista já estava finalizando suas atividades na graduação, tendo sido recentemente aprovada no processo seletivo de um

mestrado. Pude conhecer, nesta conversa inicial, um pouco de sua trajetória de formação e como a Psicologia Escolar se Educacional se configurou neste cenário.

Constituir-se psicóloga escolar não foi um plano presente desde o início do curso; Sofia relata que esta área de atuação não era seu foco de interesse, tendo um gosto maior pela área clínica e hospitalar. Em meados da graduação, Sofia cursou as disciplinas referentes à Psicologia Escolar e, nestas ocasiões, pôde ter um contato mais próximo com o campo educacional e sua articulação com a Psicologia. O referencial teórico destas matérias era baseado em uma perspectiva crítica e isto foi fundamental para que ela começasse a compreender as questões escolares de um modo mais contextualizado e ampliado. Sofia relata:

[por meio das disciplinas] eu fui escutando uma Psicologia Escolar que começou a me interessar, uma Psicologia que muda o olhar sobre o sujeito, um olhar que a gente estava acostumado de individualidade, um olhar sobre a queixa como se o sujeito fosse o único responsável por aquela queixa, e a partir das disciplinas isso foi se ampliando, foi mostrando os outros sujeitos que estavam envolvidos, como as outras questões históricas, culturais daquele mesmo sujeito influenciavam no surgimento daquela queixa, daquele fracasso escolar, e isso foi me chamando a atenção.¹²

Um elemento importante para Sofia neste contato inicial com a Psicologia Escolar foi a presença de atividades práticas nas disciplinas. Por meio delas, Sofia pôde vivenciar alguns desafios da atuação do psicólogo junto à realidade educacional. O que mais a marcou nas atividades práticas foram as dificuldades que ela e seu grupo tiveram para realizar

¹² Todas as citações em itálico se referirão à transcrição de trechos dos relatos das participantes da pesquisa.

intervenções junto aos pais e junto às crianças. Para ela, as dificuldades decorreram da falta de experiência dos alunos de graduação e do próprio andamento das disciplinas, que não possibilitou tempo suficiente para um trabalho mais aprofundado. Ainda assim, considerou estas vivências importantes para seu processo de formação.

Sofia relata que, na época em que cursou as disciplinas, apesar das leituras relativas a uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar terem chamado sua atenção para um modo mais ampliado de compreender os processos educacionais, ela ainda não entendia com clareza esta perspectiva teórica, associando este fato ao pouco interesse que tinha por esta área naquele momento:

Mas na época [da disciplina], como eu tinha esse distanciamento com a Psicologia Escolar, é... vamos dizer assim, eu não comprehendia muito os textos, não entendia muito o que estava sendo dito, só me chamou a atenção para ampliar mesmo esse olhar e essa escuta ...

A opção pelo estágio em Psicologia Escolar não foi imediata, uma vez que esta área não era seu principal interesse no curso. Ainda assim, afirma que esta escolha também foi determinada por identificações com este campo, mediante as disciplinas cursadas e os eventos científicos de que havia participado. Sofia falou ainda da admiração e identificação com alguns docentes desta área e deu destaque especial a Andressa, ressaltando que escolheu o estágio oferecido por ela também em virtude deste afeto. Ao ser aprovada no processo seletivo e iniciar as supervisões e práticas, Sofia parece se surpreender com as possibilidades de atuação e formação profissional que aquele estágio poderia lhe proporcionar:

Então eu fui prestar o estágio dela. Eu escolhi, vamos ver se vai dar certo, se não der a gente procura outros. E aí deu certo. Só que, no encontro com ela, eu percebi que eu sabia muito pouco do que ela fazia, das teorias que ela usava e menos ainda de Psicologia Escolar e Educacional e da prática mesmo do estagiário, do psicólogo nessa área.

Este estágio foi para Sofia uma vivência de diversas aprendizagens, em que ela pôde, a partir da mediação de Andressa, das colegas e dos encontros propiciados nas práticas, apropriar-se de um olhar mais ampliado acerca da Psicologia Escolar, haja vista a consistência e a clareza com que discorre sobre a atuação do psicólogo:

... essa experiência do estágio em Psicologia Escolar, ela não foi qualquer experiência, ela muda mesmo o meu jeito de ver, de pensar mesmo a Psicologia em si, a inserção desse psicólogo também nesse contexto. Porque o que a gente tenta muito a partir do estágio é sair daquele estigma do psicólogo com um saber, que entra e faz alguns apontamentos. Embora exista uma demanda, muitas vezes, que convida a gente a ocupar esse lugar, de respostas, de “ah! Eu estou com um problema com essa criança, com aquela, o que eu faço, o que ela tem?”. Então às vezes a gente fica meio tentado a ocupar esse lugar, mas a partir do estágio, o que fica mais forte pra mim é justamente essa mudança da inserção mesmo do psicólogo ...

5.2 Um pouco das repercussões do encontro com Andressa e Sofia

No romance *O queijo e os vermes*, Ginzburg (1987) conta a história do moleiro Menocchio, acusado e executado durante a Inquisição, por suas ideias diferentes e ousadas, que rompiam com a ideologia imposta em seu tempo. A leitura deste livro possibilitou-me refletir, dentre outras coisas, sobre a habilidade com que o autor, por meio da história de um sujeito atípico e corajoso em suas opiniões, leva o leitor a compreender o contexto mais amplo em que ele se inseria, e sobre o acaso que me proporcionou o contato com esta obra.

Identifico nestes aspectos meu encontro com as participantes desta pesquisa. Por acaso ou não, em momentos diferentes de minha formação em Psicologia, tive o privilégio de deparar-me com Andressa e conhecer seu trabalho em Psicologia Escolar. A decisão de investigar o modo como o supervisor de estágio e o estagiário demonstram uma compreensão ampliada acerca da Psicologia Escolar e Educacional me fez lembrar de pessoas que marcaram a minha própria compreensão a respeito deste posicionamento teórico e logo me veio o desejo de convidar Andressa para ser minha depoente. Ela aceitou o convite e disse que o fez com “frio na barriga e água na boca”¹³. Água na boca, por imaginar o quanto poderia ser interessante olhar para a própria trajetória e compreender os caminhos que foi trilhando na Psicologia Escolar e Educacional e frio na barriga, pela dimensão da tarefa: “será que eu sei isso mesmo? Tenho algo para contribuir de fato?”. “Não sabemos aonde vai dar essa pesquisa...” – comentamos as duas. Senti que foi um começo instigante.

Marquei a primeira sessão de entrevista. Costumava chamar de insegurança uma característica que acreditava me definir diante da novidade, diante de algo importante. E sendo aquela a primeira sessão com a minha entrevistada, vivenciei, como de praxe, aquele

¹³ As falas de Andressa e o diálogo comigo, neste parágrafo, foram extraídos dos registros do diário de bordo e estão destacados entre aspas.

sentimento de insegurança, de ansiedade. Porém, os acontecimentos que antecederam o horário marcado foram tão intensos que acabei por não perceber o adiantar da hora e quando me dei conta faltavam poucos minutos para a entrevista. Levei um susto, saí correndo, conferindo os dois gravadores que levava (com medo de que algum falhasse) e repassando mentalmente a pergunta inicial. E logo estava diante de Andressa, prestes a iniciar nossa conversa. Retirei, então, os dois gravadores da bolsa e disse que era “obsessiva” – lembrando-me das palavras insegurança, ansiedade e medo, companheiras já conhecidas. “Ou cuidadosa”, disse Andressa com um sorriso. Neste momento, entre começar a entrevista e as preparações que a antecederam, senti que Andressa trouxe uma desconstrução de palavras, modificando o que desqualifica para aquilo que valoriza o sujeito. De “obsessão” a “cuidado”... uma postura crítica já naquela conversa informal. O que percebo neste fato é que, muito mais que demonstrar um saber por meio de palavras eloquentes e citações de autores, neste momento Andressa me releva uma postura crítica incorporada ao seu jeito de ser.

As sessões de entrevista com Andressa foram agendadas previamente, de acordo com a sua disponibilidade, totalizando quatro sessões, cada uma com duração de 40 minutos, em média. Todas as sessões aconteceram na sala da professora, com exceção da última, que foi realizada em uma sala de estudos da biblioteca da Universidade em que ela trabalha. O primeiro encontro aconteceu em setembro de 2011 e, conforme já mencionado, iniciou-se com a seguinte pergunta disparadora: “Como você foi aprendendo ao longo de sua trajetória os conceitos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica?”. As datas e perguntas disparadoras das demais sessões foram:

Outubro de 2011 – Sessão dois: “Por que a escolha do aprimoramento foi feita a partir da indicação de sua professora da graduação?”.

Novembro de 2011 – Sessão três: “Como foram os seus primeiros contatos com as leituras relacionadas a uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional?”.

Março de 2012 – Sessão quatro: “De que modo você, como supervisora de estágio, tem buscado desenvolver junto aos seus estagiários um posicionamento crítico em relação à Psicologia Escolar e Educacional?”.

A escolha da estagiária que participaria da pesquisa foi feita pela própria supervisora. O pedido que fiz a Andressa foi que, diante dos objetivos da pesquisa, ela elegesse uma estagiária do último grupo que estivesse orientando para compor a investigação.

Sofia se apresentou, desde o início, muito disponível e interessada em participar do estudo. Assim como Andressa, falou do receio de não ter conhecimento suficiente dos conceitos relativos a uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional; conversamos sobre isto, deixando claro que meu interesse era conhecer as especificidades da trajetória dela. Saí da primeira sessão com Sofia tomada por um sentimento de admiração pela forma como articula suas ideias para contar as experiências do estágio, com um posicionamento crítico e contextualizado das questões, com opiniões consistentes sobre Psicologia, Educação, infância, demonstrando interesse pelo conhecimento, por aprender e, ao mesmo tempo, uma ponderação cuidadosa de quem estava prestes a se formar: “... *não sei se você sentiu isso quando você foi se formar, aí que você percebe que tem que estudar mais, quando você está se formando que você percebe o quanto ainda falta estudar determinadas coisas, fazer várias leituras*”.

Os procedimentos realizados junto a Sofia foram semelhantes aos realizados com Andressa; deste modo, todas as sessões de entrevista foram agendadas com antecedência, respeitando a disponibilidade da participante. Ao todo, foram quatro sessões, cada uma com

duração de uma hora, em média, que aconteceram em salas de aula ou de reunião, no Instituto de Psicologia. A primeira sessão aconteceu em novembro de 2011 e iniciou-se com a mesma pergunta disparadora mencionada anteriormente. As datas e perguntas disparadoras das demais sessões foram:

Fevereiro de 2012 – Sessão dois: “Pensando em suas experiências e estudos em Psicologia Escolar e principalmente na experiência do estágio, como sua concepção sobre a Psicologia Escolar e Educacional foi se modificando?”.

Março de 2012 – Sessão três: “Como foi o processo de construção das intervenções realizadas no estágio? Quais seus objetivos e em que situação ou contexto você elaborou estas intervenções?”.

Maio de 2012 – Sessão quatro: “Gostaria que você continuasse me relatando as cenas e momentos de intervenção no estágio e como você se posicionou, dando ênfase às suas intenções e objetivos com as intervenções realizadas”.

Mediante o recorte escolhido para esta pesquisa, tive acesso à trajetória de formação profissional das participantes, ouvindo o relato de Andressa sobre seu percurso desde a graduação, passando pela pós-graduação e a carreira docente, e o de Sofia sobre seu trajeto na graduação, sobre os estágios, a formatura e as perspectivas para a vida profissional. Portanto, é a partir destes momentos relatados pelas depoentes que pretendo tecer as análises, que serão guiadas pelos questionamentos: como as participantes foram e estão se apropriando de uma perspectiva crítica acerca da Psicologia Escolar e Educacional? Para Andressa e Sofia, como se dá o processo de ensinar e aprender tal perspectiva, pensando principalmente em elementos do estágio supervisionado que colaboraram para a apropriação de uma perspectiva crítica?

5.3 O processo de construção das análises

Com base na teoria histórico-cultural e no método materialista histórico-dialético que a sustenta, Asbahr (2005) afirma que, para a criação das categorias de análise, é necessário compreender, por meio da teoria, quais elementos são importantes para a análise dos dados, a partir dos objetivos da pesquisa. Diante disto, os dados devem ser cuidadosamente examinados, para que possam dar corpo a estas categorias. Assim, o papel do pesquisador, nesta perspectiva, não é meramente descrever os fatos, mas discutir suas múltiplas determinações, de acordo com o contexto histórico-cultural que constitui a realidade investigada. Para que as categorias definidas a partir dos dados constituam uma análise consistente do objeto de estudo, é necessária a mediação de conceitos teóricos (Tanamachi, 2007).

Nesta pesquisa, as categorias de análise foram compostas tendo em vista a) **o objetivo da investigação**, b) **os principais conceitos teóricos que sustentam a pesquisa**, e c) a **leitura cuidadosa das transcrições das entrevistas, destacando-se as principais temáticas ali emergentes**.

Relembro que o intuito principal deste estudo é analisar o processo de apropriação dos elementos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica por uma supervisora de estágio e uma estagiária. Para isto, recorro à Psicologia histórico-cultural como suporte teórico, uma vez que apresenta elementos pertinentes para a compreensão do referido processo, destacadamente: a) **mediação/ processo de ensino-aprendizagem**, e b) **formação de conceitos científicos**.

Tendo em vista os elementos teóricos acima elencados e outros conceitos da Psicologia histórico-cultural, dediquei-me à leitura das sessões, com o objetivo de levantar as principais temáticas que emergiram destas e, a partir disto, elaborei categorias de análise para

a supervisora e para a estagiária, separadamente. Ressalto que estas categorias pretendem elucidar alguns elementos que, ao longo das entrevistas, revelaram-se importantes para entender como as participantes foram se apropriando de um olhar crítico em Psicologia Escolar. Porém, diante da complexidade de tal processo na história de vida de cada uma, tais elementos não se esgotam nesta investigação e não devem ser compreendidos de forma linear ou causal, mas como parte de um processo, em que várias outras configurações também se fizeram presentes.

No decorrer do exercício de análise das sessões de Andressa e Sofia, fui me deparando com a construção de categorias que se aproximaram bastante, no sentido da apresentação de elementos semelhantes na trajetória das duas depoentes. Entendo que tal semelhança decorre do pressuposto de que as histórias individuais de formação profissional das depoentes estão inseridas na história da própria Psicologia Escolar e Educacional, considerando para isto que a constituição humana e, portanto também a formação profissional, sempre se dá a partir da relação dialética entre sujeito e contexto (Pino, 2005; Vigotski, 2000).

Deste modo, as análises foram delineadas a partir da especificidade da trajetória de cada participante, mas com o exercício de entrelaçar ambas as histórias, relacionando-as simultaneamente ao contexto em que se constituem. Apesar da semelhança entre as categorias de uma e outra durante todo o processo de análise, o encontro entre as histórias de Sofia e Andressa evidencia-se principalmente no que tange ao estágio supervisionado, momento em que as participantes se relacionam diretamente, em contexto de mútuo aprendizado e crescimento profissional.

Assim, as análises estão organizadas do seguinte modo: os tópicos 5.3.1 a 5.3.4 referem-se às categorias comuns a ambas, mas com destaque relativos às especificidades da história cada uma, a saber: *Mediação do outro nas escolhas e aprendizagens; Desafios e*

contradições: movimentos inerentes à apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional; Atividade prática como possibilidade de apropriação teórica; Estudos como possibilidade de apropriação conceitual e prática. O tópico 5.3.5 enfoca a categoria particular do estágio supervisionado, que permite um diálogo mais enfático sobre as histórias das depoentes, destacando-se principalmente elementos importantes desta etapa da formação para a constituição de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: *A confluência das trajetórias de Andressa e Sofia: possibilidades do estágio supervisionado para a apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.*

5.3.1 Mediação do outro nas escolhas e aprendizagens

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor.

— Freire, 1996, p. 42

Para quem já estudou a teoria histórico-cultural, não é novidade a afirmação de que o homem se humaniza por meio dos processos de mediação, em que os instrumentos e signos construídos historicamente são apropriados pelo sujeito e as funções elementares ou biológicas desenvolvem-se rumo a funções psíquicas mais elaboradas, superiores. Também não é novidade que este processo se dá mediante as relações sociais, em que o outro tem papel fundamental na aprendizagem. Então, por que destacar a mediação como uma categoria central para compreender como Andressa e Sofia se apropriaram de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar?

Acredito que este pressuposto traga uma evidência já conhecida e investigada, mas isto não descarta sua importância para compreender as trajetórias das participantes. Por isso, o exercício de análise tentará não se restringir à declaração simplista de que o outro é importante para as escolhas e aprendizagens, mas, a partir desta afirmação, buscará ampliar o entendimento acerca da mediação como um processo fundamental para a apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

Nas sessões de entrevista, as participantes evocaram lembranças de pessoas que consideram importantes tanto para suas escolhas de formação profissional quanto para aprendizagens e vivências que, direta ou indiretamente, repercutiram na sua apropriação de um posicionamento crítico em relação à Psicologia Escolar.

Andressa teve na graduação uma professora de Psicologia Escolar que participou de modo importante de sua formação, contribuindo para sua decisão pela área. Conta com carinho sobre este encontro:

... fui me identificando muito com o jeito, com o modo de pensar, além de uma afinidade, de uma empatia, porque eu acho que isso não tem jeito de não atravessar nessas eleições. Eu vou elegendo algumas coisas e... então, assim, tinha uma empatia, um gosto pelas aulas da [professora]¹⁴ e pela [professora].

Ao final da graduação, esta professora indicou para Andressa a especialização que havia cursado e que a participante acabou por realizar. Tal escolha pode ser relacionada à importância que esta docente teve na formação de Andressa, que demonstra identificação e afeto para com ela:

¹⁴ A fim de preservar a identidade das pessoas a que a participante se refere, os nomes originais serão substituídos pela respectiva função, entre colchetes.

Então eu fui estreitando muito os laços com a [professora] enquanto laços de afeto, de admiração e... aí eu me lembro direitinho do dia que ela me contou a trajetória dela, que ela tinha feito o aprimoramento e que isso fazia muita diferença, porque a gente saía mesmo muito crua da universidade, e que isso tinha feito muita diferença na formação dela. E eu falei: ah... e isso saindo da boca da [professora], pra mim, fazia uma grande diferença. Pensei: “ah, então é isso aí, quando eu crescer eu quero ser grande desse jeito”. Então foi esse um caminho, tem a ver com isso, de gostar, de ter afinidade, de achar interessante o modo como ela conduzia o estágio... Então, acho que é isso.

O aprimoramento realizado parece significar para Andressa uma importante aprendizagem e ao mesmo tempo marca o início da ruptura com concepções teórico-práticas conservadoras em Psicologia Escolar. Neste processo, sua psicoterapeuta foi uma das pessoas que considera fundamental, pois lhe apresentou possibilidades mais críticas de compreensão sobre o homem e o mundo. Após o primeiro ano, resolveu interromper a psicoterapia e começou a realizar parcerias profissionais com a psicoterapeuta, participando de grupos de intervenções e de supervisões, para os quais levava as inquietações e dúvidas suscitadas pela especialização. Observa-se, no trecho transcrito a seguir, que o apoio desta profissional foi muito importante para Andressa naquele momento, pois lhe possibilitou discutir o trabalho realizado na especialização de modo mais ampliado e contextualizado:

O que eu comecei a fazer? Eu comecei a levar os casos que eu atendia no aprimoramento e que eu tinha uma supervisão quase que pedagógica, muito fechada, somente pedagógica, eu comecei a levar aquilo que me inquietava para a supervisão

com a [psicoterapeuta], que tinha um olhar, no meu ponto de vista, bem mais amplo. Então, nos atendimentos, meio que tentando abrir algumas brechas, eu acho que eu levava um pouco esse olhar para os atendimentos com as famílias. Eu era a que mais chamava as famílias Então, acho que as supervisões da [psicoterapeuta], os questionamentos, as entradas que ela fazia, do tipo “presta atenção nessa família, nessa organização e lá nessa escola, o que essa garota tá te contando da escola?”. Então era um olhar que me fascinava.

É interessante notar que Andressa sentia a necessidade de buscar interlocutores que pudessem compreender os atendimentos da especialização de um modo mais contextualizado e que sua psicoterapeuta se apresentou neste momento como uma rica possibilidade de novas aprendizagens. À medida que pôde conhecer outro modo de compreensão acerca das crianças e das famílias que atendia, foi se afastando da concepção conservadora que a especialização lhe oferecia e se aproximando de uma visão mais crítica. Disso podemos inferir que os conhecimentos e concepções estão atrelados aos encontros possíveis em um dado momento e à disponibilidade do sujeito em se apropriar de um novo saber. Assim, relacionar-se com quem ofereceu a possibilidade de diálogo foi fundamental para a mudança nas concepções de Andressa acerca da Psicologia Escolar.

Estes movimentos de ruptura com uma concepção conservadora incitam a seguinte questão: de que modo os elementos presentes na história de Andressa se aproximam da trajetória da própria Psicologia Escolar e Educacional? Como foi discutido na introdução deste trabalho, o início da Psicologia Escolar é caracterizado por práticas individualizantes e descontextualizadas, calcadas no modelo médico, e que a década de 1980 constituiu um marco na ruptura com este modo conservador, anunciando a construção de uma compreensão teórico-prática crítica. Podemos considerar que a trajetória de Andressa traçou um caminho

semelhante ao da história da Psicologia Escolar, ao partir de uma concepção individualizante das questões educacionais para gradativamente se apropriar de um posicionamento que incorporou estudos e pesquisas na vertente crítica.

Para a perspectiva histórico-cultural (Wertsch, 1988), o desenvolvimento individual de cada sujeito (ontogênese) encontra-se atrelado ao desenvolvimento do contexto social em que este se insere (sociogênese), porém a ontogênese não repete de forma idêntica a sociogênese. Ainda que estes processos não se repitam da mesma forma, é inegável que caminham juntos e se relacionam dialeticamente. Deste modo, pode-se dizer que, no caso de Andressa, a formação em Psicologia Escolar representa uma história pessoal que foi constituída na relação com uma história maior. Os cinquenta anos de profissionalização da Psicologia no Brasil e os trinta anos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar foram construídos por pessoas como Andressa, pois cada profissional é parte inerente desta história.

A mediação do outro nas escolhas e aprendizagens também é um elemento que constitui toda a trajetória de Sofia. Na segunda sessão de entrevista, a participante conta que, refletir sobre o que contribuiu para que hoje ela tenha uma compreensão ampliada sobre a Psicologia Escolar, lembra-se de uma característica importante de sua história: sua mãe era pedagoga e dona de uma escola, portanto, desde pequena já participava quase que em tempo integral do cotidiano escolar, circulando pelos diversos espaços e tendo contato com o trabalho dos professores e demais funcionários. Com isto, pôde conhecer o contexto educacional de um modo mais ampliado, o que contribuiu para que a aprendizagem de uma perspectiva crítica sobre a escola fosse significativa:

Quando eu entrei na faculdade, acho que ficava um pouco isso, a lembrança da escola, da minha mãe, as possibilidades de trabalho junto à escola, as coisas que eu

lembava que poderiam ajudar. Até fiquei pensando como isso também influenciou meu estágio: minha formação em Psicologia Escolar, a história que eu tenho com escola.

Em que medida esta vivência da participante em um ambiente escolar foi um elemento importante para que ela posteriormente se identificasse com uma compreensão mais ampliada sobre a escola? O que pode ajudar o aluno da graduação a aprender a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica? Que importância têm os conhecimentos e vivências prévias? Somente o conhecimento ministrado por meio das disciplinas é o suficiente?

Acredito que são perguntas para as quais talvez não haja respostas definitivas neste momento; ainda assim, é interessante pensar que o processo de se apropriar de uma determinada teoria não é linear, mas permeado por elementos diversos, dentre eles a especificidade da história de cada sujeito, seus encontros e vivências, e a própria densidade e complexidade da teoria. Ou seja, sendo o referencial teórico de uma vertente crítica pautado por uma concepção contra-hegemônica de homem e de mundo, é um grande desafio formar psicólogos escolares que compartilhem desse olhar (Guzzo, 2011).

Nesse sentido, a ementa da disciplina, as leituras, avaliações e trabalhos acadêmicos são elementos de aprendizagem fundamentais, visto que a mediação pedagógica é essencial para que o conhecimento científico seja sistematizado (Vigotski, 2000; Facci, 2004). Mas assegurariam a apropriação de determinados conceitos? No caso de Sofia, foram os únicos elementos importantes para que ela aprendesse uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar? Apesar de fundamentais para o aprendizado, as ações pedagógicas e formais do ensino não garantem que o aluno de fato se apropriará de uma dada concepção teórica. Nesse sentido, a trajetória de Sofia indica que é importante considerar também as vivências cotidianas que o aluno já teve com escola e educação. Porém, é importante não tomar essa afirmação de forma radical, como se somente aqueles alunos de Psicologia que vivenciaram

uma relação com o contexto escolar, tal como Sofia (contando com a mãe ou outro parente como professor ou diretor de escola), tivessem a possibilidade de se apropriar de fato de uma perspectiva crítica. A questão fundamental na análise da trajetória da participante é considerar a importância da mediação e das vivências do sujeito, sejam elas relacionadas à escolarização ou não, para a apropriação de uma determinada concepção de homem e de mundo.

O relato de Sofia aponta que o outro é parte fundamental do processo de apropriação teórico-prática da Psicologia Escolar. Ao falar sobre suas vivências no estágio, demonstra especial admiração por Andressa e pela professora que acompanhou durante as atividades do estágio, reconhecendo a importância delas em seu processo de formação. A escolha pelo estágio oferecido por Andressa marca o início de um interessante caminho pelo qual Sofia pôde se apropriar do fazer do psicólogo escolar, como podemos notar nos seguintes trechos:

... o jeito dela [da professora da escola em que realizou o estágio] me convidava e me oferecia alguns recursos, me convidava mesmo pra eu entender aquilo que ela fazia.

... essa experiência do estágio em Psicologia Escolar, ela não foi qualquer experiência, ela muda mesmo o meu jeito de ver, de pensar mesmo a Psicologia em si, a inserção desse psicólogo também nesse contexto.

Principalmente neste último trecho, a questão é: quais elementos do estágio contribuíram para que ele não tenha sido “qualquer experiência”, mas uma vivência que efetivamente transformou e ampliou o modo de Sofia pensar?

Ao que tudo indica, um importante componente da apropriação de uma perspectiva crítica é o modo como Andressa organiza o estágio, que abarca tanto as atividades propostas e a forma como são organizadas quanto a maneira pela qual ela conduz estas atividades.

Basicamente, o estágio de que Sofia participou consistiu em ações voltadas para a formação de docentes da Educação Infantil, em que as estagiárias acompanharam o trabalho das professoras, em dupla ou individualmente, dialogando periodicamente com as docentes sobre a prática em sala de aula, por meio de questionamentos e reflexões.

Sofia relata que a professora que acompanhou apresentava uma prática muito interessante e contextualizada e que por isso sentiu dúvidas em relação à forma de intervir junto a ela. Em meio a estes desafios, Sofia aponta que as falas e indagações de Andressa foram muito importantes:

Aí eu chegava: “Andressa, o que eu vou dizer para a professora? Não tem o que dizer” e aí a Andressa pegou esse fiozinho: “será que ela sabe que ela está fazendo isso? Será que ela vê que ela está fazendo essas coisas?”.

Sofia afirma que os questionamentos de Andressa foram fundamentais para que ela pudesse entender toda a complexidade da situação, superando seu conhecimento inicial. Aqui é possível relacionar o relato da estagiária com o conceito de zona de desenvolvimento iminente¹⁵ (Vigotski, 2001; Prestes, 2010), em seu pressuposto de que, com a ajuda de outra pessoa mais experiente, o sujeito é capaz de ir além de suas capacidades atuais, indicando assim que a mediação cria possibilidades para o desenvolvimento. No caso analisado, Andressa instiga Sofia a investigar e ampliar sua compreensão da prática da professora que acompanhava, contribuindo para a construção de novas possibilidades de atuação em Psicologia Escolar.

¹⁵ O termo *zona de desenvolvimento iminente*, apresentado por Prestes (2010), é uma possibilidade de tradução de *zona de desenvolvimento proximal ou próximo*.

Neste mesmo fragmento de entrevista, Sofia também traz uma questão relevante com relação a suas atividades no estágio: o desafio de acompanhar uma professora e realizar intervenções em Psicologia Escolar. A estagiária admirava muito o trabalho da docente que acompanhava, porém, não sabia como colaborar com ela. Por meio das pontuações de Andressa e do grupo de estagiárias, aos poucos foi encontrando possibilidades de trabalhar junto a esta professora, desenvolvendo intervenções que buscavam instigar a docente a refletir sobre os aspectos teóricos que sustentavam sua prática. Sofia relata que, ao longo do trabalho, suas intervenções foram valorizadas pela professora e reconhece que a mediação de Andressa foi fundamental para isso.

O desafio de trabalhar com uma professora que já desenvolvia uma prática interessante e abrangente, que valorizava a infância e entendia a aprendizagem como um processo em que a escola é mediadora, foi uma vivência fundamental para Sofia e parece ter contribuído para que sua compreensão sobre a Educação pudesse se desenvolver ainda mais. Ela relata:

... eu peguei uma professora muito boa. Então ela me desafia e ela me ensina muito sobre essa infância que eu acredito e sobre essa educação infantil que eu sonho pra todas as crianças. Que seja possível em diferentes contextos, em diferentes possibilidades, mas que seja uma educação infantil diferenciada da que a gente vê tradicionalmente.

Os aspectos destacados nas trajetórias de Andressa e Sofia mostram que a aprendizagem se desenvolve como um processo social, sendo o outro parte essencial do eu (Vigotski, 2000; Pino, 2005), em uma relação que não se restringe ao contexto imediato, já que está sempre integrada a um contexto cultural mais amplo (Duarte, 2000). Andressa e Sofia falam de pessoas que consideram importantes para que hoje elas entendam a Psicologia

Escolar e Educacional de um modo mais ampliado, o que possibilita compreender a apropriação de uma determinada teoria como um processo que depende do outro, pois é por meio da mediação que o sujeito que já se apropriou de terminado conteúdo pode ajudar o outro na aprendizagem de elementos que este ainda não domina (Vigotski, 2000; Fontana, 2005).

5.3.2 Desafios e contradições: movimentos inerentes à apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Gosto de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu "destino" não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo ... Gosto de ser gente, porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele.

— Freire, 1996, p.32

A epígrafe que inspira a discussão desta categoria permite entender que constituir-se como pessoa, assim como apropriar-se de uma visão de homem e de mundo ou aprender uma concepção teórica, é um processo contínuo, permeado por dificuldades e contradições. Sendo assim, quais desafios e possibilidades Andressa e Sofia encontraram e ainda encontram no processo de se apropriar de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional?

Andressa se refere à apropriação de uma visão crítica na referida área como um caminho constituído em meio a dúvidas, rupturas e mudanças. Como foi relatado inicia a pós-graduação em um curso de especialização baseado em concepções conservadoras da Psicologia. Prosseguindo em sua formação, cursa o mestrado e na sequência o doutorado na mesma perspectiva, ainda em meio a incertezas com relação às teorias que sustentavam a a linha de pesquisa escolhida.

Mesmo já tomada por essas inquietações, Andressa ressalta que, na época, não tinha o olhar que tem hoje para a Psicologia Escolar, não conseguindo compreender ainda o quão individualizante era a perspectiva teórica que sustentava suas pesquisas de mestrado e doutorado. Porém, ao longo de seus estudos, com as pesquisas paralelas que fez por indicação da psicoterapeuta e também suscitadas pelos atendimentos particulares na clínica, o incômodo teórico com seus estudos acadêmicos aumentou, tomando a proporção de uma grande angústia:

Eu me lembro que no dia da defesa do doutorado eu entrego [a tese] e falo: “Ai! Não acredito! Que alívio!”. Porque reconhecia que não era nada daquilo, mas que insanidade seria eu, faltando um ano num projeto de quatro, faltando um ano praticamente, romper com aquilo.

Andressa menciona ainda um certo incômodo ao pensar, hoje, por que não rompeu com uma perspectiva conservadora ao término da especialização e decidiu ir para o mestrado e para o doutorado na mesma orientação teórico-prática:

Hoje, é difícil olhar para essa história, porque hoje, olhando para ela, essa pergunta vai no peito: “Peraí! Que história que é essa? Se você já tinha essa inquietação, vai buscar supervisão fora, vai levando isso, como é que você diz sim a esse mestrado que era uma continuação?” ... Naquele momento acho que era o que eu dava conta.

Andressa relaciona esta decisão a suas condições concretas de vida no momento, como a segurança de cursar o mestrado e o doutorado em uma instituição na qual já estava inserida, tendo inclusive o auxílio financeiro da bolsa de estudos.

Por outro lado, as incoerências presentes em sua história, particularmente o não rompimento com a perspectiva teórica conservadora, escolhendo continuar nela no mestrado e doutorado, indicam um aspecto importante da apropriação de uma perspectiva crítica. Tendo em vista que o processo de aprendizagem não acontece de forma linear, mas de modo dialético (Pino, 2005), Andressa identifica neste caminho contradições inerentes à constituição humana e importantes para aprender um novo jeito de pensar. De modo que o fato de estar imersa em uma perspectiva conservadora em Psicologia Escolar, ao mesmo tempo em que se dava conta de que existiam outras possibilidades para além daquelas que estava aprendendo, contribuiu significativamente para ela questionar e, mais tarde, romper com aquele olhar individualizante e apropriar-se de uma nova forma de entendimento sobre a Psicologia e as questões educacionais.

Portanto, a curiosidade inquieta diante da Psicologia Escolar, desde a especialização, não permitiu que ela se contentasse com um fazer conservador e individualizante voltado apenas para a criança, conforme relata:

No aprimoramento, a minha questão era, o tempo inteiro, a minha crítica, a minha angústia, a minha inquietação era esse olhar circunscrito para a criança. ... Então, eu já tinha essa inquietação no aprimoramento e lá já me sentia um pouquinho peixe fora d'água.

A parceria com sua psicoterapeuta, que possuía uma compreensão mais abrangente dos processos de escolarização e da atuação do psicólogo, foi fundamental para que Andressa pudesse exercitar um olhar diferente para as questões educacionais, um olhar que não leva em conta apenas a criança, mas também sua família e a escola.

A necessidade de construir novos entendimentos sobre a Psicologia Escolar persiste e impulsiona a busca constante por teorias que lhe possibilitem uma compreensão mais ampla do contexto educacional. Assim, ao participar de um processo seletivo para ingressar como docente em uma instituição de ensino superior, Andressa se depara com uma bibliografia totalmente voltada para uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, com a qual se identifica prontamente. Observa-se, no relato a seguir, a importância das leituras realizadas neste momento para a apropriação de uma base teórica mais sistematizada:

... os três livros¹⁶ me impactaram muito, foi assim, eu levei um susto, na verdade, principalmente com o texto da Adriana [Marcondes Machado]. Ao ler, porque eu já vinha, como você falou, fazendo algumas rupturas, tendo algumas identificações, tentando reconhecer qual que era o meu espaço e como que eu poderia trabalhar nesse novo espaço, então ao ler o texto da Adriana eu fiquei assim: “gente, mas tem gente que faz o que eu gostaria de fazer” e isso me inspirou muito, me fortaleceu muito.

Deste modo, percebe-se que, mediante a curiosidade, a inquietação e a busca por ampliar sua compreensão teórico-prática, o entendimento de Andressa acerca das questões escolares e da atuação do psicólogo diante delas foi se tornando mais crítico, passando a incorporar elementos até então apenas pressentidos como importantes para sua prática profissional.

¹⁶ *Psicologia Escolar: práticas críticas* (Meira & Antunes, 2003a); *Psicologia Escolar: teorias críticas* (Meira & Antunes, 2003b); *Crianças de classe especial* (Machado, 2004).

Na busca da entrevistada por uma compreensão mais ampliada dos processos educacionais, um elemento fundamental é sua postura questionadora. Segundo aponta Freire (1996), a criticidade advém de um posicionamento curioso e a curiosidade é função vital do ser humano, é o que nos move a conhecer e a transformar a realidade. Neste sentido, o autor explica que há a curiosidade do senso comum, que nos faz querer conhecer cotidianamente o que nos cerca, e aquela que se desenvolve por meio do pensamento científico. A curiosidade do senso comum tem a mesma essência da curiosidade científica e sistematizada, a diferença entre as duas é que, à medida que a curiosidade do senso comum se torna crítica, ela se transforma, passando de ingênua a epistemológica e rigorosa, em termos metodológicos. Pode-se associar este raciocínio ao postulado vigotskiano sobre os conceitos espontâneos e os conceitos científicos, uma vez que ambos não são de naturezas diferentes, mas dialeticamente relacionados; embora o pensamento científico permita ao sujeito relacionar-se com a realidade de um modo mais complexo (Vigotski, 2000; Nascimento, 2010). Apropriar-se do modo de pensar cientificamente não é algo que ocorre mediante a repetição ou por assimilação. Para Vigotski (2000), a apropriação conceitual é um processo vivo, que acontece por meio dos desafios que são colocados para o sujeito e passa necessariamente pela mediação. Na teoria de Vigotski, esclarece Fontana (2005), "... os conceitos não são analisados como categorias intrínsecas da mente, nem como reflexo da experiência individual, mas sim como produtos históricos e significantes da atividade mental mobilizada a serviço da comunicação, do conhecimento e da resolução de problemas" (p.13).

Neste sentido, é possível considerar que o posicionamento inquieto e curioso de Andressa diante dos desafios vivenciados em sua formação e atuação profissional, e que a impulsionou na busca por novas formas de compreender a Psicologia Escolar, permitindo que ela rompesse com uma práxis conservadora e se apropriasse de um olhar crítico, não se formou de modo intrínseco, como traço inerente a sua personalidade, mas foi constituído por

meio dos diferentes tipos de mediação, tais como: aprendizagens com a professora da graduação, supervisões com a psicoterapeuta, leituras, partilhas com colegas de trabalho, dentre outros.

Andressa ainda aponta que em seu fazer profissional atualmente encontra parceiros, dentre eles os colegas de trabalho da área da Psicologia Escolar e seus próprios alunos e estagiários, que a ajudam na aprendizagem da teoria histórico-cultural e na apropriação de uma compreensão crítica sobre este campo do conhecimento. Na primeira sessão, quando perguntei “Como você foi aprendendo ao longo da sua trajetória os conceitos teóricos da Psicologia Escolar e Educacional crítica?”, ela pediu para eu repetir a pergunta e ponderou:

Porque acho que a resposta é: eu continuo aprendendo. Ainda não dá para usar isso no passado, isso está acontecendo. Está acontecendo com os grupos de estudo, está acontecendo com as pesquisas, está acontecendo com os encontros com outros profissionais, está acontecendo com novas leituras, com os congressos.

Identifico neste posicionamento de Andressa a compreensão de Vigotski (2000) sobre o processo de apropriação de conceitos, não como algo estático ou mecânico, mas dinâmico e constituído a partir dos desafios, como, por exemplo, a atuação profissional, a partilha com os colegas e os espaços de formação profissional (congressos, palestras, cursos). Assim, sua fala demonstra que o conhecimento de uma teoria não é algo que se armazena estaticamente em algum canto obscuro do cérebro, mas um saber constituído no plano social e que está em constante mudança. Além disto, Andressa indica que sua prática docente circunscreve-se como uma constante busca por aprender, o que remete à importância da formação continuada para a práxis profissional (Fontana, 2003; Facci, 2004; Silva, 2010).

A respeito da formação continuada de professores, Fontana (2003) ressalta que o caminho para a constituição docente não se encerra na escolha da profissão, mas requer um aprendizado contínuo e em constante elaboração:

Enquanto a escolha parece ser um elemento demarcador do percurso, instaurando os limites entre o antes e o depois de ter sido feita, o aprendizado evoca uma ideia de movimento de elaboração e de re-elaboração dos significados e sentidos das práticas culturais em nós. (Fontana, 2003, p.109)

Andrade e Silva (2009), ao discorrer sobre a importância da formação dos professores universitários, observa que não raro estes profissionais desenvolvem uma prática voltada mais para o ensino de conhecimentos técnicos do que para a docência em si. Citando Zabalza (2004), a autora pondera que a prática do professor universitário deve abarcar mais do que o conhecimento técnico e contemplar também os processos de ensino-aprendizagem:

... saber identificar o que o aluno já sabe, saber estabelecer uma boa comunicação, saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes, sendo capaz de estimulá-los a pensar, a aprender, transmitindo paixão pelo conhecimento e pela ciência. (Andrade e Silva, 2009, p. 84)

Nesse sentido, é fundamental a formação continuada do professor universitário, por meio de cursos específicos, participação em eventos científicos, pesquisa constante de publicações na área, partilha com os pares, além da permanente reflexão crítica e contextualizada sobre a própria prática.

Prosseguindo na discussão sobre os desafios e contradições que marcaram a trajetória das entrevistadas em busca da apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, vejamos o que relata a estagiária Sofia.

Entre os desafios enfrentados ao longo de sua formação como psicóloga escolar, Sofia destaca como vivências difíceis as duas disciplinas desta área que continham uma parte prática. Em uma atividade prática da disciplina Psicologia Escolar, o grupo a que Sofia pertencia deveria realizar encontros com pais de alunos de uma escola pública, durante os quais abordariam temáticas específicas. Porém, a atividade não alcançou as expectativas iniciais:

A ideia era assim: a gente levou uma coisa mais concreta, mas deu a oportunidade para conversar e ver o que aparecia. A partir do que aparecia, a gente ia formular o segundo encontro, foi assim. Mas foi muito atropelado, tudo muito rápido, feito muito por cima, então não teve um aprofundamento de estudo, de texto. O nosso grupo ia falar sobre sexualidade, a gente estudou muito pouco, a gente não tinha muita estrutura pra estar falando disso com os pais, e o contato com a escola também teve um monte de lacunas, na minha opinião.

Na segunda disciplina relativa à Psicologia Escolar, a prática envolveu um trabalho mais abrangente, voltado para pais, professores e crianças. Sofia relata que houve mais êxito nas intervenções realizadas, mas que ainda assim sentiu dificuldade em desenvolver tal proposta:

Deu um pouco mais certo, mas ainda assim acho que a gente ainda estava descobrindo essa área e o que fazer lá dentro da escola. “Por que deu errado? Por

que as atividades não tinham liga?" Algumas tinham, algumas das crianças se envolviam, mas grande parte não. Por quê? Porque não foram novamente ouvidas essas crianças. A gente não ouviu da voz delas como que é essa escola... Embora a gente tenha tentado um pouco também. Acho que a gente ainda estava caminhando, né?

Na avaliação de Sofia, o insucesso nas práticas deveu-se tanto ao pouco tempo disponibilizado pelas disciplinas quanto à falta de experiência dela e de seus colegas, que pela primeira vez atuavam como psicólogos escolares. Sendo assim, essas vivências proporcionadas pelas práticas realizadas durante as disciplinas suscitaram-lhe reflexões importantes sobre a atuação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica, contribuindo para o processo de se apropriar desta concepção teórica. Aqui nota-se que a apropriação teórico-prática de Sofia consistiu em um processo gradual, em que as vivências, ainda que permeadas de dificuldades, demonstraram-se fundamentais para suscitar reflexões acerca dos pressupostos teóricos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, indicando a unidade dialética entre as instâncias teoria e prática. A esse respeito, Cury (2011) salienta a importância de que a universidade de fato cumpra seu papel humanizador, propiciando aos alunos uma formação integral. Para isto, os conteúdos devem ir além do mero ensino mecanicista, conseguindo abranger uma significação humana e social, sendo fundamental, para isto, a união de teoria e prática.

Outro desafio fundamental na trajetória de formação de Sofia foi o trabalho desenvolvido com a professora de Educação Infantil durante o estágio. Conforme mencionado na categoria anterior, esta docente desenvolvia uma prática interessante, demonstrando uma concepção contextualizada sobre infância e educação, o que suscitava em Sofia dúvidas a respeito de como intervir junto a ela:

Mas eu tinha um pouco de insegurança pelo jeito que era a “minha” professora, né? Ela era muito ativa, muito boa e na hora que ela ia conversar, ela conversava muito... Sabe aquele conversa decidida? Já pensou, já fez, era muito bom conversar com ela, mas eu não sentia que eu conseguia ajudar.

Mesmo relatando insegurança e colocando-se em alguns momentos das sessões de entrevista em lugar de quem mais aprendeu do que colaborou com a prática da professora, Sofia demonstra ter aceitado com coragem o desafio de atuar como psicóloga escolar neste contexto e conta que ao final recebeu da docente uma devolutiva importante sobre o trabalho realizado:

... ela me traz depois esse feedback: “Nossa, nunca tinha parado pra pensar por que que eu escolhi pedagogia e por que eu escolhi educação infantil”. E aí essas perguntas foram frutificando, foram florescendo questões pra ela e mudando ainda mais, melhorando ainda mais o cotidiano dela, o dia a dia dela, porque ela ia vendo mais sentido naquilo que ela fazia, não é espontâneo e ponto final. Que bom que era assim espontaneamente, mas à medida que a gente ia colocando as reflexões aquilo ia ficando mais sólido, eu acho; eu acho, não, eu tenho certeza (risos).

Ao tecer reflexões sobre o desenvolvimento do pensamento científico na adolescência, Vigotski (2000, p. 237) afirma: “a formação dos conceitos surge sempre no processo de situação de algum problema que se coloca para o pensamento do adolescente. Só como resultado da solução desse problema surge o conceito”.

As situações relatadas tanto por Andressa quanto por Sofia vão ao encontro da afirmação vigotskiana, permitindo pensar que a aprendizagem de um determinado conceito científico não se concretiza de forma imediata, mas por meio de um processo, que se desenvolve de acordo com as necessidades e desafios que o sujeito encontra em seu contexto.

Nesse sentido, cabe um destaque sobre as atividades proporcionadas ao estudante de psicologia no que se refere à aprendizagem da profissão. Guzzo (2011) considera que formar psicólogos no Brasil tem sido um grande desafio, principalmente em decorrência do sucateamento dos cursos de graduação, que, salvo exceções, não têm conseguido formar profissionais de fato preparados para lidar com a realidade do país. Apesar deste panorama, é válido destacar atividades que são fundamentais para uma formação consistente e, dentre elas, o estágio supervisionado. Segundo Pires (2011), o estágio configura uma atividade de suma importância na formação profissional, pois,

... cria oportunidades para que os alunos estagiários busquem informações e conhecimentos – diga-se, usem formas de pensamento e linguagem – que ainda não dominam e que os inserem na atividade específica do psicólogo; mas que isto, buscam conhecimentos não proporcionados diretamente pela formação acadêmica na graduação, que segue uma tendência mais generalista, isto é, que oferece as bases para uma reflexão profissional que busque o conhecimento para as particularidades dos desafios que o dia a dia da profissão impõe. (Pires, 2011, p. 70)

Desse modo, os desafios atrelados ao fazer profissional, seja no estágio ou nos demais momentos da trajetória do sujeito em sua profissão, são fundamentais na medida em que constantemente instigam novos entendimentos e práticas mais elaboradas.

5.3.3 Atividade prática como possibilidade de apropriação teórica

Toda técnica é uma teoria em atos.

— Bourdieu In Thiollent, 1987, p. 44

Esta categoria e a seguinte – “Estudos teóricos como possibilidade de apropriação conceitual e prática” – são muito próximas e, deste modo, penso ser importante analisá-las não como elementos distantes, mas como componentes que se entrelaçam. A decisão de criar duas categorias, uma enfatizando a prática e outra a teoria, teve a intenção de ressaltar cada uma destas instâncias, não como categorias isoladas, mas considerando suas interfaces.

Em seu livro *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*, Thiollent (1987) comenta que Bourdieu, ao tecer uma crítica metodológica aos instrumentos de pesquisa que se propõem à neutralidade científica, afirma que toda técnica revela uma teoria. Para este autor, em pesquisa não existe coleta de dados sem que haja um referencial teórico que a sustente. Acredito que se possa pensar o mesmo na seara da atuação profissional, pois toda prática tem como base uma determinada concepção teórica. Disto decorre também a unidade existente entre teoria e prática, uma vez que ambas se constituem mutuamente e em relação dialética. Assim, as categorias referidas pretendem refletir a respeito de como a unidade teoria-prática contribuiu para que a supervisora e a estagiária entrevistadas se apropriassem de uma concepção crítica da atuação profissional no âmbito da Psicologia Escolar e Educacional.

Foi a possibilidade do exercício da prática profissional que levou Andressa a ingressar no curso de especialização, indicado por uma professora durante a graduação:

... *ela [professora] sinalizava que a prática era o carro chefe. Que se atendia 24 horas por dia e que após os atendimentos tinha supervisão; e eu penso que, quando a gente*

está na graduação, a gente tem sede de pôr a mão na massa. ... Então, pra mim foi a combinação de duas coisas que eu buscava, que era a prática e que eram os processos de aprendizagem, que sempre foi meu interesse.

A fala de Andressa indica que, naquele momento, uma de suas principais necessidades como recém-formada era a vivência da prática. De modo semelhante, Sofia relata que os estágios e demais atividades que envolviam um diálogo com a prática possibilitaram-lhe aprendizagens importantes. Para esta entrevistada, somente as disciplinas teóricas não são suficientes para a formação profissional:

Então, ter o domínio dos conceitos de cada autor eu acho muito difícil. Até porque nunca foi meu foco, assim, desde sempre, decorar, memorizar muito “para Vigotski, isso é... assim”. Eu não sou boa nisso, nunca fui. ... Eu não sei como que é com as outras pessoas, mas pra mim, durante a faculdade o que eu mais aprendi foi com os estágios. Não porque as aulas não tenham sido boas, os professores não eram bons, os textos não eram bons. Eu acho que é o meu jeito de aprender... O meu jeito de aprender é mais fazendo. Então, se eu leio uma coisa, eu posso até me interessar muito, mas se eu não estiver vendo aquilo na prática, aquilo vai ficando um pouco de lado e eu esqueço.

A fala das entrevistadas instiga a pensar: porque a prática é tão importante para quem está se apropriando de uma profissão? Afinal, o que as depoentes chamam de “prática”? A simples presença física em alguma instituição ou diante de um cliente é o bastante? De fato, é fundamental que o futuro psicólogo escolar possa vivenciar o contexto educacional, pois ao conhecer essa dimensão específica de sua área de atuação, o estagiário poderá questioná-la e

pensar em possibilidades de intervenção (Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009). Porém, não se pode considerar que o fato de estar imerso na realidade escolar seja suficiente para seu aprendizado, muito menos negligenciar a importância da dimensão teórica para a apropriação do fazer profissional.

Cabe fazer aqui uma observação sobre a articulação de teoria e prática na formação de psicólogos e de outros profissionais, uma vez que muitos currículos tendem a separar a formação teórica da formação prática em nome da chamada “racionalidade técnica” (Schön, 2000). O Currículo Mínimo do curso de Psicologia previa uma formação em que o estudante primeiramente cursasse todas as disciplinas e somente ao final do curso realizasse os estágios profissionalizantes. Com o advento das Novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, fixadas pelo Parecer 0062/2004 (CNE, 2004), verifica-se uma articulação mais próxima entre teoria e prática, uma vez que estabelece a realização de estágios ao longo do curso e não apenas ao final (Cruces, 2009). Este dispositivo legal aponta para tentativas de aliar a prática à teoria desde o início da formação dos alunos, no sentido de romper com a dicotomia entre estas duas importantes instâncias do conhecimento.

Ainda assim, a fala de Sofia sobre a relação entre teoria e prática revela uma percepção oscilante, ora de cisão, ora de unidade dos dois campos. Quando discorre sobre o modo como prefere aprender o fazer profissional, a entrevistada demonstra uma maior valorização da prática do que da teoria. Por outro lado, ao falar sobre as disciplinas da área de Psicologia Escolar, demonstra valorizar mais a teoria que a prática, quando se queixa do pouco tempo havido na ocasião para leituras aprofundadas e a aprendizagem dos conceitos.

Como já apontado anteriormente, Sofia ressalta em algumas ocasiões da entrevista que considera que não sabe os conceitos relacionados a uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar. Em uma das sessões, movida por esta fala da depoente, perguntei o que a expressão “apropriar-se de um conceito” significa para ela. Sofia então me respondeu que “conceito”

lembra-lhe “memorização”, “ter que decorar algo”, e ponderou que seu jeito de aprender está mais relacionado à prática: “*Eu acho que são muito importantes os conceitos que os autores trazem, mas eu me importo mais em assimilar isso e ver isso na prática funcionando*”.

Por outro lado, aponta que no estágio as leituras foram fundamentais para a prática, onde pôde vislumbrar a unidade entre estas instâncias:

... as leituras exaustivas, as discussões no grupo, paralelas ao estágio acontecendo, à prática acontecendo. Então, não tinha um momento de grupo de estudo e um momento de discussão da prática, era tudo muito junto. ... Então, à medida que a gente está discutindo lá, eu retomo um conceito: “Ah! Acho que a gente pode fazer uma pergunta assim, pra fazer a professora pensar nas crianças, na possibilidade de educação das crianças”.

Além disto, a intervenção que Sofia desenvolveu junto à professora da Educação Infantil teve como ponto central a identificação dos elementos teóricos que subsidiavam a prática da docente. Retomando o pensamento de Bourdieu (citado por Thiollent, 1987), pode-se dizer que nesta ação a entrevistada partiu da concepção de que por trás de toda atuação profissional há uma teoria: “... e aí o caminho foi esse de pensar a teoria mesmo: é só da prática? Ela foi imaginando aquilo? Não! Aquilo está dizendo de uma teoria com que ela teve contato, de estudos que ela fez”.

Esta aparente contradição na fala de Sofia, de não ter certeza se realmente conhece os conceitos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, ao mesmo tempo que desenvolve uma prática coerente com este referencial, parece indicar que o aspecto teórico está tão dialeticamente embutido na atuação da estagiária que ela não se dá conta de que aquela ação prática está plena de teoria. Muitas vezes, o estagiário não percebe que é necessário que a

teoria esteja internalizada para que esta possa se espalhar em suas práticas. Entretanto, mesmo que o estagiário não transite ainda com fluência por um determinado conhecimento teórico, o contato com este já provoca questionamentos que modificam suas ações na prática, tal como podemos observar na atuação de Sofia.

Neste movimento contraditório, cabe ressaltar que a dificuldade em memorizar os conceitos, relatada pela entrevistada, não corresponde à apropriação conceitual de que fala Vigotski, mas remete a uma modalidade conservadora de ensino, que impõe o saber mecânico, desprovido de sentido para o aluno. O próprio autor afirma que a transmissão direta de um conceito não viabiliza a aprendizagem (Vigotski, 2000). Assim, o posicionamento de Sofia, ao dizer que não consegue “decorar conceitos”, ao mesmo tempo que reconhece a unidade entre teoria e prática no estágio, indica que a aprendizagem se concretiza somente mediante a relação dialética entre estas instâncias (Pires, 2011).

Esta compreensão abrangente acerca da importância da dimensão da prática também se faz presente na fala de Andressa. Ainda que numa perspectiva conservadora, a prática desenvolvida na especialização foi fundamental para que Andressa se deparasse com a realidade concreta em que a queixa escolar se constitui e, mediante esta vivência, pudesse questionar a proposta teórico-prática deste curso, buscando novas formas de compreender a criança, a família e o processo de escolarização. O trecho a seguir retrata o seu desconforto em conduzir o atendimento à queixa escolar orientado por uma concepção conservadora:

Como pedir, para uma mãe que trabalha os três turnos, como era orientado no aprimoramento, como pedir para essa mãe ou para essa família, muitas vezes representada por essa mãe, que ela compre o jogo Lince para jogar com aquela criança e [dizer] que ela precisa jogar um quebra-cabeça e que ela precisa sentar e

fazer todos os dias aquela tarefa com aquela criança? Então, Fabiana, acho que um pouco, o aprimoramento me cutucava nisso: “Mas, gente, eu não posso fazer isso!”.

Este incômodo era levado para a supervisão com sua psicoterapeuta. Tal interlocução foi fundamental para que Andressa ampliasse sua compreensão sobre o ser humano e se apropriasse de uma visão mais contextualizada do sujeito, levando em conta todos os aspectos de sua vida. Além disto, entre o término do aprimoramento e o início do mestrado, começou a atender demandas escolares no consultório particular, onde teve a possibilidade de exercitar um entendimento mais contextualizado das queixas que se apresentavam. Essa atividade da clínica contribuiu para a mudança no seu modo de compreender e atuar como psicóloga escolar, conforme relata:

... acho que o que me ajudou a viver o mestrado foi a clínica, porque daí, quando eu monto o consultório e começo a atender a uma demanda de crianças com queixas escolares, a clínica é o meu bálsamo. Aí eu começo a fazer um movimento que é de chamar as professoras, de atender mães e as crianças, concomitantemente.

Ao referir-se ao processo de mudança teórico-prática que vivenciou no decorrer da especialização, perguntei a Andressa se ela poderia me contar alguma situação de atendimento em que se lembrava de ter conseguido romper com um olhar conservador e atuar de um modo diferente. A entrevistada trouxe, então, dois episódios interessantes. A proposta do atendimento à criança com queixa escolar na especialização era basicamente identificar, por meio de testes, as suas dificuldades, com uma investigação superficial das questões familiares e da escola. Mecanismos insuficientes, portanto, para intervir junto à criança com atividades que pudessem aprimorar suas habilidades cognitivas. O primeiro episódio narrado é o

atendimento de um menino que demonstrava interesse pela temática do circo. Andressa teve a ideia de propor que ele e ela construíssem uma maquete com todos os elementos circenses e, assim, ir trabalhando alguns conceitos formais e habilidades cognitivas. Ela conta que o resultado do trabalho foi uma maquete muito bonita, mas quase toda construída por ela, com pouca participação da criança, e diz que neste episódio valorizou mais o resultado do atendimento (a estética da maquete) do que o processo (a construção conjunta, tendo a criança como protagonista). Em outra ocasião, já tomada por questionamentos e em busca de romper com uma visão conservadora, descreve o atendimento de outro garoto, que trouxe para as sessões o interesse em saber como se fazem fotografias. Então, Andressa propôs que pesquisassem juntos sobre isto, mas de um modo diferente da situação anterior, concedendo à criança mais autonomia no trabalho realizado e incluindo a família e a escola no processo:

Então, a gente chama a mãe, conta o que a gente estava pensando e eu a convido a ir com a gente e ela vai junto com a gente e a gente começa um projeto que era de descobrir, de ouvir. ... ele traz a máquina para o aprimoramento e a gente tira algumas fotos, aí a gente tem a ideia de levar essas fotos pra professora dele. Então foi, assim, acho que foi aí que falei: “Nossa! Ele tem escola!” (risos) “Eu posso ter interlocução com a escola, lá ele também faz coisas importantes!”.

Por meio destes episódios, é possível identificar uma importante mudança na concepção e na atuação da participante, cuja constituição profissional é desencadeada pela prática desenvolvida nos atendimentos, atrelada à mediação de sua psicoterapeuta. Neste momento, Andressa relata que ainda não havia se deparado com a literatura relativa à Psicologia Escolar e Educacional crítica, cujo encontro aconteceu quando participou do processo seletivo para professora universitária. Porém, esta mudança inicial já traz elementos

importantes de uma concepção crítica, tais como considerar a queixa escolar em suas múltiplas determinações, incluindo um trabalho coletivo, do qual possam participar a família e a escola (Tanamachi, 2000), e parece ter sido fundamental para que ela se identificasse com a posterior leitura dos textos relativos à Psicologia Escolar numa perspectiva contextualizada.

Em sua atividade docente, Andressa demonstra compreender a prática como uma possibilidade de estar constantemente refletindo sobre sua atuação profissional e apropriando-se da teoria. Para ela, o conhecimento teórico não é entendido como um processo estanque, mas vivo e dinâmico, constituído no diálogo com a prática. É o que nos conta sobre sua conduta como professora, na busca por ser coerente em sala de aula, com uma proposta de ensino-aprendizagem orientada pela teoria histórico-cultural:

E uma prática mais coerente envolvia desenvolver uma prática que vai na contramão do sistema. Então, contra provas, contra chamadas, contra decorebas, contra aulas expositivas para depois serem cobradas no segundo momento, para ver o quanto é, de medida, o quanto é que esse aluno reteve o conhecimento que eu ofereci para ele, como alguém que detém aí o poder. ... É... e aí o meu desafio, Fabiana, era pensar: como é que eu posso ensinar isso, sendo coerente com isso? Tendo uma prática coerente com isso?

Observa-se nos relatos de Andressa que a apropriação de uma concepção crítica não se deu mediante uma transposição direta da teoria para a realidade, e sim em decorrência de um processo, no qual as leituras foram sustentando os questionamentos que emergiam da prática. Nesse sentido, o processo vivenciado por Andressa vai ao encontro da afirmação de Tanamachi (1997) de que:

Não é da teoria que se extrai a ação, mas é a importância da ação no interior de uma determinada realidade que permite integrar e adequar os instrumentos elaborados por diferentes correntes teóricas (que expressam e contêm as concepções teóricas que os fizeram surgir) aos propósitos e finalidades de apreensão/explicação dos fenômenos da realidade. Portanto, são as finalidades e o modo como as mediações teóricas a elas se relacionam que darão o sentido da obra. (p. 136)

A prática que as participantes sinalizam como importante é aquela mediada pelos elementos teóricos, por meio da colaboração de professores e pares, o que lhes possibilita apreender a realidade educacional a partir de uma perspectiva mais fundamentada, mostrando-se imprescindível para a apropriação de uma concepção crítica em Psicologia Escolar e Educacional.

5.3.4 Estudos teóricos como possibilidade de apropriação conceitual e prática

A partir das reflexões decorrentes da categoria anterior, sobre a importância da prática na aprendizagem da teoria, esta categoria enfatiza os estudos teóricos como um componente fundamental para a apropriação dos elementos teórico-práticos de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar por parte das entrevistadas.

Conforme já relatado, Andressa cursou a especialização, o mestrado e o doutorado em uma perspectiva teórica conservadora. Ainda sem encontrar possibilidades de romper com esta visão, sentia-se profundamente incomodada com tal modo de compreensão e atuação em Psicologia Escolar:

Tinha uma inquietação, mas que não era sustentada, porque eu tinha uma prática fechada, porque eu tinha um referencial teórico que não me permitia isso e eu não me via como... sei lá, o sujeito que pensa para além de si.

Quando iniciou a busca por elementos que pudessem lhe ajudar a compreender de uma forma abrangente a queixa escolar, este incômodo parece ter encontrado uma sustentação mais consistente e, a partir disto, os questionamentos de Andressa começam a tomar forma de conhecimento teórico. Esta busca tem seu início marcado pelas supervisões com sua psicoterapeuta e pelo curso de terapia familiar que passou a frequentar. Em meio a este processo, Andressa enfatiza o encontro com a literatura crítica em Psicologia Escolar como um momento muito importante para a mudança de uma concepção conservadora para um entendimento contextualizado e crítico a respeito desta área. Ao estudar a bibliografia indicada no processo seletivo para docente, percebe sua identificação com a teoria:

O primeiro que eu li foi Práticas críticas¹⁷. Fabiana, eu li o livro três vezes. Três vezes. Eu não acreditava no que eu estava lendo. Porque era como se o mundo tivesse aberto, um mundo, uma janela, uma megajanela. E eu: “Mas como isso? Olha aqui! Isso aqui era o que eu sempre quis fazer! Olha isso! Não, eu não estou acreditando!”. E aí os outros livros também iam no mesmo sentido.

Antes de deparar com as leituras em uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar, Andressa já estava em um movimento de ruptura com a visão conservadora que adotara até então. Porém, este trecho de seu relato indica que os estudos teóricos marcaram de fato a apropriação de uma perspectiva crítica: “Então, a cada livro era uma surpresa e um encontro

¹⁷ *Psicologia escolar: práticas críticas* (Meira & Antunes, 2003a).

muito delicioso de ter. E eu acho que eu inauguro este momento como um momento de aproximação teórica, que eu acho que fez toda a diferença”.

A fala de Andressa remete ao processo de formação de conceitos científicos postulado por Vigotski (2000). Na concepção do autor, explica Facci (2004), enquanto os conceitos espontâneos são constituídos mediante as vivências e a apreensão direta da realidade, os conceitos científicos são desenvolvidos pela sistematização do conhecimento, por meio do ensino. Entretanto, estas instâncias não devem ser compreendidas de modo cíndido, pois “os conceitos espontâneos constituem a base dos conceitos científicos” (Facci, 2004, p. 224) e estão, portanto, dialeticamente relacionados.

Andressa relata inquietação com uma perspectiva conservadora em Psicologia Escolar já na especialização, mas ainda de modo incipiente, sem fundamentação teórica naquele momento. Quando tem contato com um conjunto de saberes sistematizados, o incômodo que ela tinha como intuitivo toma outra dimensão. A partir das mediações em sua aprendizagem e da apropriação de saberes sistematizados, seu conhecimento prévio e questionamentos foram se modificando, tornando possível a aprendizagem dos elementos teórico-práticos da Psicologia Escolar crítica.

Sofia também identifica o estudo teórico como parte fundamental de sua trajetória na Psicologia Escolar. A entrevistada revela que, embora considere não ter-se apropriado profundamente dos conceitos teóricos, as disciplinas cursadas nesta área foram muito importantes para instigá-la a pensar sobre as questões educacionais de um modo mais contextualizado, contribuindo até mesmo para que escolhesse o estágio na área posteriormente. Sobre essa compreensão mais abrangente, ela diz:

... a partir das disciplinas isso foi se ampliando, foi mostrando os outros sujeitos que estavam envolvidos, como que as outras questões históricas, culturais daquele mesmo

sujeito influenciavam no surgimento daquela queixa, daquele fracasso escolar e isso foi me chamando a atenção.

Embora tenha adquirido uma compreensão mais abrangente da Psicologia Escolar por meio das disciplinas cursadas, é no momento do estágio que Sofia identifica uma apropriação teórica mais efetiva:

Então, a partir do estágio [é] que eu fui realmente entendendo os conceitos e podendo ver eles na prática; e isso tudo associado à minha trajetória, que agora, falando mais um pouco disso, faz mais sentido: o quanto que essa teoria faz sentido a partir daquilo que eu vivi ...

A trajetória a que Sofia alude neste trecho é ao fato de sua mãe ser professora e ter possibilitado desde cedo o seu contato com o contexto educacional. Aqui a entrevistada estabelece uma importante relação entre sua história de vida, o contato com a perspectiva crítica em Psicologia Escolar por meio das disciplinas e as intensas vivências e aprendizagens do estágio. Assim como na trajetória de Andressa, este entrelaçamento também remete à formação de conceitos científicos, uma vez que, a partir de elementos do seu cotidiano, a compreensão de Sofia acerca da Psicologia Escolar foi se aprofundando, sendo este processo possível por meio da apropriação do saber científico, sistematizado nas disciplinas e no estágio.

Neste ponto, as histórias de Andressa e Sofia convergem: ambas assinalam uma apropriação mais intensa e aprofundada de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar que não coincidiu com as disciplinas cursadas na graduação. Considerando que para muitos alunos o único contato com a Psicologia Escolar acontece nas disciplinas, que possibilidades

estas oferecem para a apropriação efetiva de uma compressão crítica acerca da Psicologia Escolar e Educacional?

Andrade e Silva (2009) realizou um estudo que teve como um dos objetivos identificar elementos que foram importantes para a formação crítica de egressos da graduação em Psicologia. Nesta investigação, a graduação é vista como uma formação inicial, que precisa ser complementada para o desenvolvimento de um posicionamento crítico, sendo a pós-graduação um componente essencial nesse sentido. A autora ressalta que com o crescente número de cursos e a diminuição da qualidade de ensino, de fato a formação na graduação tende a não suprir as necessidades para a formação em Psicologia, sendo imprescindível que os docentes se proponham a “um fortalecimento de suas convicções políticas e ideológicas e uma constante revisão de suas práticas na educação superior” (Andrade e Silva, 2009, p. 205). Portanto, para que a disciplina da graduação cumpra seus objetivos pedagógicos, é importante pensar tanto em sua organização formal (carga horária suficiente; articulação de teoria e prática; bibliografia atualizada) quanto na formação continuada do professor que a ministra.

Andressa e Sofia expressam o que significa para elas a imersão na teoria acompanhada de reflexões, questionamentos, mediação de professores e pares:

Os autores de destaque na Psicologia Escolar são livros de cabeceira, eu adoro voltar naqueles livros, Teorias críticas, Práticas críticas, o da Adriana [Marcondes Machado], todos, de Marisa Meira, a [Marilda] Facci, Patto... vou tentando significar aquilo, eu gosto de fazer isso, eu tenho prazer em fazer isso. (Andressa)

E ela [Andressa] fez um intensivão de leitura quando a gente entrou no estágio, que foi muito importante, porque lendo muito e em pouco tempo aquilo foi fazendo parte da gente. Enquanto estagiária, a gente foi fazendo um rodízio. Então, à medida que

cada uma lia, a gente compartilhava o que tinha sido lido, os conceitos, o que foi sentido daquele livro, cada uma falava e depois rodava esses livros. Então você lia depois o que o seu colega tinha lido e aquilo ficava mais firme, mais forte e a gente deve ter lido uns sete livros em cerca de dois meses, foi muito mesmo, era um por semana. (Sofia)

Verifica-se em ambos os relatos que os estudos teóricos são essenciais para a formação profissional, uma vez que a literatura tem a função de atualizar o conhecimento, possibilitando o acesso às mais recentes pesquisas realizadas nas diversas áreas de atuação. Patto (2005) considera que a fragilidade do estudo teórico é um forte componente da inconsistência na formação dos profissionais em Psicologia atualmente, e lembra que estudar a teoria não é apenas buscar técnicas para resolver problemas imediatos, mas dedicar-se ao conhecimento da ciência como um todo. O exercício de embeber-se constantemente da teoria torna-se ainda mais importante dentro da Psicologia Escolar, visto que este é um campo recente e que está em constante movimento na busca por romper com um posicionamento conservador e consolidar uma perspectiva teórico-prática crítica (Patto, 1984; Machado & Souza, 1997; Tanamachi, Proença & Rocha, 2000; Meira & Antunes, 2003a, 2003b; Viégas & Angelucci, 2006; Martínez, 2007; Souza, 2007; Araujo & Almeida, 2008).

Andressa considera a realização contínua de estudos teóricos no campo da Psicologia Escolar e dos processos de ensino-aprendizagem como um exercício que, além de possibilitar a aprendizagem conceitual, permite a apropriação de uma prática mais coerente com os pressupostos teóricos estudados. É o que relata neste trecho, ao descrever a sua relação com a teoria histórico-cultural:

E aí a minha relação com a teoria de Vigotski já é uma teoria que já não é mais uma teoria cerceada ou circunscrita à sala de aula. Quando eu comecei a pensar essa teoria, quando ela começa a me acompanhar nos vários lugares e momentos do meu dia a dia, eu começo a ter uma outra relação com Vigotski. E aí nesse momento eu entro numa crise muito forte, que é: eu faço uma ruptura e tenho uma leitura da teoria de Vigotski e vou pra prática.

Neste outro trecho, aponta a literatura crítica em Psicologia Escolar como elemento que alimenta a prática; é ela que lhe fornece subsídios para aprimorar sua atuação:

Então, eu começo a pensar a minha relação com as minhas alunas, com as minhas estagiárias e eu vou tentando fazer o movimento que era beber na teoria... ler, reler, então Adriana Marcondes, o livro não tem nem página mais fixada lá. Onde eu buscava encontrar pistas que me dessem sustentação para eu mudar a minha prática, ou para me encorajar numa prática mais coerente.

Sofia também reconhece a importância do estudo da teoria, principalmente quando associado à prática:

... as leituras exaustivas, muita leitura, as discussões no grupo, paralelas ao estágio acontecendo, à prática acontecendo. Então não tinha um momento de grupo de estudo e um momento de discussão da prática, era tudo muito junto. (...) Acho que por isso, pela característica do estágio, acho que me ajudou mais a assimilar os conceitos sempre em contato com a prática.

Deste modo, para as entrevistadas, a apropriação teórica dos elementos críticos em Psicologia Escolar é um processo dialeticamente atrelado à prática. Assim, os estudos teóricos destacam-se como fundamentais para uma compreensão mais ampliada do fazer profissional e da área de conhecimento da Psicologia Escolar e Educacional como um todo, indicando que a apropriação da teoria ultrapassa o pragmatismo da mera resolução de problemas, e de fato modifica o modo de agir do sujeito no mundo (Vigotski, 2000; Nascimento, 2010).

São vários os fatores que contribuem para o processo de apropriação conceitual, de forma que o simples cumprimento da grade curricular, o chamado ensino escolar, não é suficiente para o aprendizado do aluno (Andrade e Silva, 2009). Porém, em se tratando de um saber científico e da aprendizagem de uma profissão, torna-se imprescindível o ensino escolar, que abarca necessariamente o estudo do conhecimento historicamente produzido (Vigotski, 2000; Duarte, 2000; Facci, 2004; Nascimento, 2010). Ainda que este ensino não possa ser garantia de que o aluno de fato aprenda, é inegável a sua importância.

5.3.5 A confluência das trajetórias de Andressa e Sofia: possibilidades do estágio supervisionado para a apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional

Trazendo as palavras de Fagan (1996), tornar-se Psicólogo Escolar é nunca chegar a ser psicólogo escolar, pois para responder às mudanças sociais no contexto educacional, nunca se está pronto... é preciso que se construa a cada dia.

— Guzzo, 2001, p. 89

O estágio supervisionado se configura como uma categoria central de análise neste estudo, por ser o cenário que as entrevistadas compartilham, um espaço pleno de elementos que compõem o processo de ensino-aprendizagem de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. A prática profissional de Andressa e a trajetória de formação de Sofia

propiciam reflexões sobre as possibilidades de formação do psicólogo escolar em uma perspectiva crítica? De que forma o encontro de supervisora e estagiária contribui para a compreensão deste processo?

Optei por não descrever em detalhes as características do estágio supervisionado oferecido por Andressa, a fim de preservar tanto sua identidade quanto a de Sofia. Porém, são necessários alguns esclarecimentos a respeito da análise que se segue. O estágio teve a duração de dois semestres e apresentou como foco de intervenção a formação de professoras da Educação Infantil. Cada estagiário acompanhava, em dupla ou individualmente (como foi o caso de Sofia), o cotidiano de uma sala de aula e, posteriormente, desenvolvia um trabalho com as respectivas professoras, que consistia em apresentar as observações realizadas em sala e refletir com as docentes sobre suas ações. Com relação a essa experiência, Sofia assim se expressa:

... a intervenção com professores eu acho muito interessante, porque à medida que você convida esse professor a pensar de uma maneira diferenciada, a olhar pra essa infância de uma maneira diferenciada, pra essa educação, ele vai mudando as atitudes dele ali naquele contexto e o próprio modo de ver o que ele faz, a prática dele, como ele está, qual o sentido daquilo.

Na primeira sessão de entrevista, Sofia declara que a Psicologia Escolar não é sua área de maior interesse. Ao mesmo tempo, é nítida sua satisfação em ter cursado o estágio neste campo: “... essa experiência do estágio em Psicologia Escolar, ela não foi qualquer experiência, ela muda mesmo o meu jeito de ver, de pensar mesmo a Psicologia em si, a inserção desse psicólogo também nesse contexto”.

Para Sofia, o estágio em Psicologia Escolar foi uma vivência transformadora, que contribuiu para sua formação como psicóloga, independentemente do contexto em que irá trabalhar. E a aprendizagem propiciada por este estágio se deve a diversos fatores, dentre eles a sua organização pedagógica.

Ela conta que nas primeiras supervisões, ao invés de apresentar um roteiro preestabelecido de atividades, Andressa propôs uma construção conjunta do plano de trabalho. Neste primeiro momento, não houve atuação prática, o trabalho foi voltado para o grupo de estagiárias: “*Então foi um período, no início do estágio, que foi muito interessante ... foi mesmo de instrumentalizar, de tentar conhecer o que cada uma tinha de recurso, de onde cada estagiária vinha, de onde a Andressa vinha*”.

Esta etapa contou, inclusive, com uma sondagem a respeito das habilidades e preferências de cada estagiária, cujo objetivo era que cada aluna identificasse tais características, a fim de valer-se delas posteriormente no decorrer do estágio: “... *eu acho que a grande diferença desse estágio de todos os outros que eu fiz é disso, de primeiro amadurecer, de primeiro nesse movimento interno do grupo, pra depois ir pra fora*”.

Sofia destaca, ainda, a valorização do grupo pela supervisora e a participação das estagiárias nas discussões teórico-práticas e na construção das intervenções:

Então não tem muito jeito de desvincular do grupo de estagiárias e eu acho que nesse estágio da Andressa isso fica mais forte, porque sem ter de fato o grupo ele não aconteceria.... Desde o primeiro dia ela falou: “olha, gente, eu escolhi vocês numa aposta de que vai formar grupo, porque, pra trabalhar desse jeito que eu estou propondo, eu preciso de grupo, um grupo que pense junto, um grupo que troque, um grupo que esteja atento àquilo que o outro está fazendo”.

O reconhecimento de que o grupo apresenta possibilidades importantes de mediação para a aprendizagem das estagiárias demonstra que Andressa valoriza o conhecimento das alunas, estabelecendo com elas uma relação de respeito e horizontalidade. Aqui é possível pensar na relação ensino-aprendizagem proposta por Vigotski (2007), segundo a qual, com a ajuda de um adulto mais experiente ou dos pares, o sujeito é capaz de ir além daquilo que consegue fazer sozinho. Esta ideia está diretamente relacionada ao conceito de zona de desenvolvimento iminente (Vigotski, 2001; Prestes, 2010), que significa a possibilidade que existe entre o que o sujeito consegue fazer sozinho e aquilo que ele pode realizar com a mediação de outrem. Nesse sentido, o trabalho em grupo, que permite o diálogo e a partilha de vivências, consistiu em um elemento importante para enriquecer o processo de aprendizagem de Sofia, impulsionando-a a um posicionamento crítico em Psicologia Escolar.

Outra característica do estágio, valorizada tanto pela supervisora quanto pela estagiária, é o fortalecimento de uma base teórica que antecede a prática. Sofia conta, com um tom que mescla cansaço e satisfação, sobre as leituras exaustivas indicadas por Andressa:

Então nesse momento nem teve prática na escola mesmo, foi um momento de preparação, que mesmo lendo tanto assim, com todas as outras atividades da faculdade era puxado, mas valeu muito a pena. Porque quando a gente foi pra escola aquilo já fazia parte da gente, né?

Andressa considera o estudo da teoria como fundamental para instigar o aluno a desenvolver uma compreensão questionadora e um posicionamento crítico em Psicologia Escolar. Mas a mediação de um entendimento mais aprofundado sobre o aporte teórico, no trabalho com os estagiários, não é tarefa fácil, conforme relata:

Mas eu sinto muita dificuldade de trabalhar com eles quando eles chegam, quando eu vou sondando: “Qual seu referencial teórico? Quais os textos que você já leu?”. Eu me deparo com algumas leituras esparsas e leituras que não são as leituras que eu estou propondo. Em que sentido? Eu brinco com eles, assim: “a gente tem que brigar com o autor, no bom sentido, conversar com o livro, conversar com o texto, em que isso está te ajudando e colabora na sua ação na escola, na creche?”. Então, uma dificuldade que eu sinto nos estagiários é: eles não conseguem muito criar sentido no texto: “Pra que eu vou ler isso? Já quero ir pra prática”.

Esse movimento dialético na fala das entrevistadas, em que os estudos teóricos aparecem, ao mesmo tempo, como algo fundamental e árduo, convida a refletir sobre como a teoria tem comparecido na graduação. A carga horária exigida de estágios e disciplinas, o volume de atividades acadêmicas e o modo como estas são organizadas permitem um aprofundamento teórico?

Chauí (2001) tece uma crítica ao modelo de universidade atual, construído sobre os alicerces neoliberais, e ressalta que uma das graves consequências disto na realidade brasileira é o sucateamento da graduação, que contempla muitas vezes um número elevado de horas-aula e uma ausência de aporte bibliográfico, resultando em uma formação rápida e de má qualidade.

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância do conhecimento científico aprendido por meio do processo de escolarização (Saviani, 2003; Facci, 2004), uma vez que a escola, apresentando o conhecimento historicamente produzido de forma organizada e sistematizada, possibilita a humanização do sujeito.

Ao sinalizar para os alunos a importância da teoria para a prática, enfatizando a leitura como atividade essencial para o estágio, a conduta de Andressa indica uma busca por romper

com a lógica vigente na graduação, muitas vezes baseada em um conhecimento teórico raso e acrítico.

Observa-se, assim, que para Andressa o importante no estudo da teoria é que ele seja pautado por uma leitura crítica e reflexiva, que estabeleça um diálogo com a prática. Além disto, cabe salientar que os livros e textos que ela sugere para os estagiários, em geral são leituras que considera importantes para seu processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar; uma aprendizagem que, conforme expressa, ainda está em curso:

... porque eu acho que é o que foi acontecendo comigo também, né, e eu sinto isso, eu sinto que uma nova leitura me abre possibilidades, me deixa farta. E... acho que eu gostaria de comunicar isso a eles... não sei o tanto que eu tenho conseguido...

Por valorizar o trabalho em grupo e o subsídio teórico, Andressa parece ressaltar a atividade de supervisão de estágio como um momento precioso para a aprendizagem das alunas:

Então a supervisão ela é uma inundação de perguntas, sempre tentando levar esse aluno a questionar a posição dele, com perguntas variadas, que vão problematizando, vão chamando a atenção dele para aquilo que ele está desenvolvendo: “Mas por que escolheu assim? O que no lugar disso você acha que poderia ter feito? Por que nesse momento você escolhe falar isso para a criança? Ao falar isso para a criança, o que você acha que tem como possibilidade de... qual a ressonância da sua fala?”.

Os questionamentos que Andressa menciona acima possibilitam ao aluno desenvolver uma compreensão sobre a própria prática, constituindo elementos importantes da mediação pedagógica (Vigotski, 2000; Fontana, 2005; Facci, 2004) que a supervisora utiliza na condução do estágio em Psicologia Escolar.

Sofia confirma que a supervisão de estágio de fato instiga a pensar, pois não se resume a um simples protocolo de tarefas a ser cumprido. A estagiária relata uma das últimas intervenções que realizou no estágio. Como havia delineado todo o trabalho com a professora da Educação Infantil no sentido de refletir acerca da concepção desta docente sobre infância e educação, bem como sobre suas ações pedagógicas junto aos alunos, na supervisão surgiu a ideia de perguntar para as crianças o que elas pensavam sobre a professora. Para isto, Sofia escreveu um poema contando para a turma como foi para ela estar ali naquela sala e também confeccionou uma caixa contendo várias perguntas, que foram sorteadas e respondidas pelas crianças. Assim ela avalia a experiência:

Então, acho que elas [as crianças] se reconheceram no poema e eu peço pra elas explicarem o que a [professora] é pra elas, então foi bem legal elas falando e elogios até pra [professora] e ela gostou de poder ouvir também dessas crianças,. Foi um jeito que a gente tentou, veio da supervisão, né, não a ideia da caixa, a ideia da caixa foi minha, mas a ideia era encerrar tentando propor que as crianças pudesse falar o que elas pensavam sobre a [professora]. Então, pra fazer esse fechamento mesmo, porque ela sempre ia me falando o que ela achava das crianças, então propor o movimento contrário. Pensei: “como vou fazer isso?”

O trecho sublinhado e a ação de Andressa de propor às estagiárias questionamentos e reflexões sobre a prática sugerem que a supervisão foi conduzida em um duplo movimento:

de orientar e ensinar o aluno e ao mesmo tempo abrir espaço para que o estagiário também tenha autonomia e desenvolva sua prática com criatividade, tal como no exemplo trazido por Sofia, em que a ideia de intervenção surgiu por meio da supervisão, mas o modo como ela foi viabilizada (caixa com perguntas e poema sobre a turma) foi pensado pela própria estagiária.

Também no que se refere ao desenvolvimento da capacidade criadora das estagiárias, Sofia aponta que Andressa valorizou a arte como um elemento para a formação profissional e para a construção das intervenções no estágio. A poesia, por exemplo, foi importante para Sofia inspirar suas ações com a professora:

[nas intervenções] eu sempre coloco um poema, alguma coisa que eu acho que, além de ser uma forma como eu me expresso, eu acho que ajuda tanto a mim mesma a refletir, quanto a propor reflexão, eu acho que também, é... recurso a mais, né?

A arte foi um dos elementos que Andressa destacou como importantes para a formação crítica do psicólogo escolar:

... tem uma outra ferramenta que é a arte, não sou expert, mas que eu tenho tentado... à medida que eu vejo o quanto ela é transformadora em mim, o que ela tem provocado em mim, eu tento levar isso para eles também.

A fala de Andressa é interessante, pois aponta para um ensino não tecnicista, que transcende o mero treinamento, orientando-se por uma perspectiva humanizadora e integral. Esta ação formativa vai ao encontro da reflexão de Patto (2007), que critica a formação mercadológica que muitos cursos de Psicologia oferecem atualmente e considera que é

importante enriquecer a aprendizagem dos alunos com as contribuições das diversas áreas das ciências humanas: “no caso da Psicologia, fecundá-la é pô-la em contato com a Filosofia, a Literatura, as Artes e com as demais Ciências Humanas” (p. 11). Esta visão é corroborada pelo trabalho de Silva (2005), que propõe o trabalho com a arte como um importante aliado na formação do psicólogo escolar:

... um encontro entre a psicologia escolar e a arte, como o aqui apresentado, pode contribuir para trazer à vida do futuro profissional aspectos e questões que são próprios da condição humana, relacionados à estética, ao respeito à diferença, ao contato com o novo e às múltiplas discussões daí decorrentes. (p. 163)

A modalidade de atuação apresentada por Andressa e Sofia leva a refletir sobre as possibilidades de trabalho do psicólogo escolar, pois as atribuições deste profissional ainda se configuram como uma discussão contemporânea (Martínez, 2010). Além da frequente ideia acerca do psicólogo escolar como aquele que realiza somente atendimentos individuais e em caráter clínico, não raro verifica-se que este também é desvalorizado no contexto educacional em decorrência da representação errônea que muitas vezes se tem de que o psicólogo seria incapaz de resolver as questões referentes ao contexto educacional (Martínez, 2010). Muitas vezes, nem mesmo o próprio profissional tem clareza a respeito de suas atribuições possíveis na escola. Sendo assim, é uma tarefa necessária estabelecer as especificidades da prática do psicólogo nos contextos educacionais; e o estágio na área também precisa abarcar esta compreensão acerca de tais especificidades.

Nesse sentido, Andressa manifesta preocupação quanto à queixa de alunos e estagiários a respeito da atuação em Psicologia Escolar. Segundo ela, muitas vezes o aluno diz

entender o que não fazer, mas não vislumbra possibilidades de ação e, diante disto, sua função como docente é ajudar este aluno a pensar em intervenções viáveis. Ela relata:

Eu me incomodava muito com os alunos que falavam assim: “Andressa, tá bom, nós sabemos o que a gente não pode fazer”, isso é recorrente também, “eu sei o que a gente não deve fazer em Psicologia Escolar, mas eu não consigo enxergar o que eu posso fazer!”. Então, a minha intenção no estágio é provocar isso, as possibilidades, inúmeras possibilidades que a gente tem e que não dependem da técnica, e que o maior instrumento realmente é você, você é o gigantesco instrumento de ação, no seu modo de aproximação, de condução, de percepção, de análise da situação, como você olha pra aquilo, como você organiza sua ação. Então, a partir disso, eu gostaria que eles conseguissem ver as possibilidades que eu vejo. Então, acho que a minha ação sempre vai ser atravessada por isso: essa tentativa de contagiar, de animá-los. Porque, se eu olho para aquilo que eu não posso, esse não é um olhar interessante, você não pode ficar ligada a isso, ao que eu não devo fazer, mas ter um campo de experimentação, que a teoria vai te sustentar. Então romper com essa história do que não devemos, é do que podemos, né? E nisso que eu acho que a teoria faz toda a diferença.

Os trechos sublinhados evidenciam que Andressa entende seu papel de supervisora como alguém que pode instigar os estagiários a compreenderem um posicionamento crítico, desconstruindo uma postura conservadora em Psicologia Escolar e construindo, ao mesmo tempo, alternativas possíveis. Neste sentido, a modalidade de intervenção proposta no estágio, que trabalha a formação docente por meio de intervenções que possibilitam ao professor ampliar a compreensão sobre sua prática, consiste em uma atividade importante. E vai ao

encontro da concepção de Martínez (2010), que compreende a formação e orientação de professores como atribuição legítima do psicólogo escolar, “no que diz respeito à complexidade, à especificidade e à singularidade dos processos subjetivos implicados na aprendizagem e no desenvolvimento nas suas mais variadas formas de expressão” (Martínez, 2010, p. 46).

Tendo em vista que uma concepção crítica significa não apenas negar determinados conceitos, mas investigar a raiz histórica que os originou para propor novos significados e ações (Foracchi & Martins, 1977), Andressa e Sofia indicam caminhos interessantes para a atuação e formação do psicólogo escolar, ao se dedicarem a um trabalho que valoriza o professor, respeitando seu saber e ampliando suas possibilidades de ação em sala de aula. É o que se observa no relato de Sofia:

... então a gente não vai apontar o que foi problemático somente, a gente vai fazer isso também, a gente vai trazer algumas polêmicas, mas sempre no intuito de pensar a respeito daquilo e não de condenar e dizer “essa professora tá errada”, né? ... o foco no recurso também: “Olha que bacana você fez! Você viu você fazendo isso? Você sabe que faz isso, nessa situação?”. A professora que eu acompanhava, ela falava isso “essas perguntas foram muito... eu nunca tinha parado pra pensar porque eu falava aquilo pra criança e não outra coisa naquela hora”. E isso vai dando mais sustentação para a prática dela. Eu vejo o estágio como muito interessante para as professoras; acho que elas dão feedback disso no final.

O depoimento de Sofia sobre a intervenção junto à professora, em busca de aprimorar a prática docente e consequentemente o processo ensino-aprendizagem em sala de aula,

remete à reflexão de Tanamachi e Meira (2003), que ressaltam a importância de propor ações que contribuam para a emancipação humana:

E se no momento atual as relações entre os homens têm favorecido a alienação, deve-se ressaltar que estas mediações teóricas (entre o desenvolvimento histórico-social da humanidade e a vida particular dos indivíduos) não podem apenas explicar como e porque os indivíduos agem ou são de uma ou de outra maneira, mas deverão também buscar responder como e porque os indivíduos podem vir a agir ou tornarem-se seres emancipados. (Tanamachi & Meira, 2003, p. 23)

De um modo mais enfático, esta categoria permitiu o estabelecimento de um diálogo entre as histórias de Andressa e Sofia, discutindo aspectos do estágio supervisionado que ajudam a compreender possibilidades interessantes para a apropriação de um posicionamento crítico em Psicologia Escolar e Educacional. É relevante notar que considerar o estágio supervisionado como elemento importante neste processo de apropriação significa necessariamente abranger os aspectos discutidos anteriormente: a mediação do outro; os desafios e contradições; os estudos e as atividades práticas. Por meio das discussões tecidas acima, foi possível compreender a importância desta atividade para a formação do futuro psicólogo escolar e entender que, para que o estagiário de fato se aproprie de uma compreensão teórico-prática crítica, é fundamental que as ações desenvolvidas no estágio sejam cuidadosamente planejadas. Para isto, a figura do supervisor torna-se imprescindível (Pires, 2011; Cury, 2011), como aquele que medeia junto aos estagiários os conceitos teóricos, entrelaçando-os às vivências práticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pergunto-me se eu deveria caminhar à frente e esboçar logo um final. Acontece, porém, que eu mesmo ainda não sei bem como isto terminará. E também porque entendo que devo caminhar passo a passo

— Clarice Lispector, 1998, p. 16

Esta investigação pretendeu compreender o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional por uma supervisora e uma estagiária. Em seus objetivos específicos, a pesquisa buscou conhecer a trajetória de escolarização das depoentes, principalmente no que diz respeito à formação de conceitos científicos; identificar os acontecimentos e mediações significativos no processo de apropriação de uma perspectiva crítica e discutir elementos do estágio supervisionado que se destacaram neste mesmo processo.

Em consonância com tais objetivos e fundamentada na Psicologia histórico-cultural, a escolha metodológica orientou-se por conhecer a trajetória de formação das participantes, mediante a modalidade investigativa da história oral temática (Meihy, 2002). As participantes do estudo concederam seus depoimentos em sessões de entrevista gravadas em áudio, totalizando quatro sessões com cada uma, com duração de 40 minutos, em média.

O material reunido após a transcrição dos relatos possibilitou a construção de cinco categorias de análise, no intuito de elucidar elementos relevantes para compreender o processo de apropriação de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, na trajetória das participantes.

A mediação do outro se destacou como processo imprescindível tanto para as escolhas profissionais quanto para a aprendizagem teórico-prática. As entrevistadas mencionaram várias pessoas que foram importantes em suas trajetórias de formação profissional, dentre elas, professoras da graduação, supervisoras, colegas de profissão e pessoas com quem

estabeleceram laços de afeto e admiração. Ressaltaram que a mediação do outro, de fato, suscitou profundas mudanças no modo de compreender a Psicologia Escolar em suas trajetórias, indicando que a aprendizagem de conceitos é constituída intrinsecamente a partir do plano social (Vigotski, 2000).

Os desafios e contradições consistiram parte fundamental do processo de apropriação de uma perspectiva crítica, sugerindo que a aprendizagem não decorre de uma lógica linear ou causal, e sim dialética. As dúvidas, rupturas e mudanças foram elementos constantemente presentes nos depoimentos das participantes, sugerindo que de fato compõem o processo de aprendizagem (Pino, 2005). Sendo assim, as entrevistadas indicaram que a apropriação de uma perspectiva teórica consiste em um processo vivo, dinâmico e continuamente em curso (Vigotski, 2000; Fontana, 2005; Nascimento, 2010).

A atividade prática e os estudos teóricos se sobressaíram como componentes indispensáveis para a apropriação conceitual, sendo indicada pelas análises a necessidade de compreensão da unidade dialética de teoria e prática, constitutiva do processo de aprendizagem. Por meio das análises, foi possível compreender que a dimensão prática não se refere ao mero contato com a realidade concreta, mas envolve necessariamente a articulação com a instância teórica. Assim, apropriar-se de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional não decorre, para as participantes, de uma transposição direta e mecânica, mas depende da articulação dos conceitos com a realidade concreta de atuação profissional (Tanamachi, 1997). Além disto, por meio deste trabalho ficou nítida a compreensão de que a apropriação de conceitos científicos depende fundamentalmente do conhecimento escolar, sistematizado e pedagogicamente organizado (Vigotski, 2000; Duarte, 2000; Saviani, 2003; Facci, 2004). Ainda assim, o depoimento das participantes indica que as vivências pessoais e fora do contexto da escolarização formal são muito importantes, principalmente por comporem o que Vigotski (2000) denominou como conceitos cotidianos, que constituem a

base para o desenvolvimento dos conceitos científicos. Por meio das análises, foi possível compreender ainda que os estudos da teoria para a aprendizagem de uma profissão não devem se restringir ao pragmatismo para a resolução de problemas imediatos, mas devem ser acompanhados de discussões e referir-se ao conhecimento da ciência como um todo, contribuindo, assim, para a formação integral do aluno (Patto, 2005).

O estágio supervisionado destacou-se como atividade importante para o aprendizado do futuro psicólogo escolar, constituindo-se nesta investigação como cenário que evidencia o encontro de Andressa e Sofia, revelando o modo como a mediação supervisor-estagiários e grupo de estagiários foi fundamental para a apropriação teórico-prática de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional por parte da estagiária, bem como a importância das ações pedagógicas da supervisora neste processo. Dentre os componentes do estágio, oferecido por Andressa e vivenciado por Sofia, que contribuíram para a apropriação de uma perspectiva crítica, destacam-se: o grupo de estagiárias como elemento mediador; o estabelecimento de uma relação de respeito e horizontalidade da supervisora para com as alunas, valorizando o conhecimento, habilidades e características de cada uma; o subsídio teórico, por meio de atividades de leituras e discussões aprofundadas acerca dos temas trabalhados no estágio, incluindo outras áreas, além da Psicologia, como a Arte e a Educação, indicando uma ruptura a lógica vigente na graduação de sucateamento e esvaziamento da teoria (Patto, 2007); valorização da supervisão de estágio como momento para refletir sobre a prática, possibilitando a apropriação de conceitos. Por fim, o estágio mostra-se como uma atividade que propiciou conhecimento acerca das atribuições e possibilidades de atuação do psicólogo escolar (Martínez, 2010), oferecendo ricas contribuições para a consolidação deste campo de conhecimento e atuação profissional.

Tendo elucidado os aspectos acima, é chegado o final da trajetória trilhada por este estudo. Considerações, apontamentos e reflexões marcam o caminho percorrido, deixando nas

margens algumas dúvidas e questionamentos. Como podemos pensar em uma formação para o psicólogo escolar que abarque o ensino e aprendizagem de uma perspectiva crítica? Entendo que os professores dos cursos de graduação, os supervisores de estágio profissionalizante e os próprios estagiários têm importante lugar nesta discussão, assim como as políticas públicas relativas ao Ensino Superior, na busca por um trabalho coletivo que, ao incorporar os avanços da Psicologia Escolar e Educacional, possa concretizar esta formação de modo scientificamente respaldado, social e eticamente comprometido.

Como escreveu Clarice Lispector, o caminho nunca está pronto, mas se constrói a cada passo. E quem pode garantir que o caminho construído chegou ao fim ou, ainda, que seja definitivo? É este sentimento que perpassa a conclusão deste trabalho, com a expectativa de que, a partir dele, novas reflexões e estudos possam dar continuidade à trajetória trilhada até o momento.

REFERÊNCIAS¹⁸

- Alberti, V. (2004). *Ouvir contar: textos em história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Alberti, V. (2005). *Manual de história oral*. Rio de Janeiro: FGV.
- Andrade, E. G. C. (2005). Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 196-199. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v18n2/27470.pdf>
- Andrade e Silva, P. S. (2009). *Memórias de formação do curso de psicologia: elementos para uma análise crítica*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Antunes, M. A. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. (2007). *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: EDUC.
- Araujo, C. M. M., & Almeida, S. F. C. (2008). *Psicologia escolar: construção e consolidação profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Asbahr, F. S. F. (2005). *Sentido pessoal e projeto político pedagógico: análise da atividade pedagógica a partir da psicologia histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da psicologia educacional e escolar no Brasil*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- 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. Recuperado em 19 de novembro de 2012, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572012000100018&script=sci_arttext
- Barreto, V. S. (2008). *As marcas da subjetivação profissional de uma professora alfabetizadora*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Bastos, A. V. B., & Gondim, S. M. G. (Orgs.). (2010). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.
- Bock, A. M. B. (1999). *As aventuras do Barão de Münchhausen na psicologia*. São Paulo: EDUC: Cortez.

¹⁸ De acordo com o estilo APA – American Psychological Association.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal: Porto Editora.
- Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e sobre o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Bosi, E. (2003). Memória da cidade: lembranças paulistanas. *Estudos Avançados*, 17(47), 298-211. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000100012&lng=pt&nrm=issn
- Braga, E. S. (2000). *A constituição social da memória: uma perspectiva histórico-cultural*. Ijuí, RS: UNIJUÍ.
- Câmara, R. A. M. (2004). *Concepções e Práticas da Psicologia Escolar: um olhar através do estágio supervisionado*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Catani, D. B., Bueno, B. A. O., & Sousa, C. P. (2000). “O amor dos começos”: por uma história das relações com a escola. *Cadernos de Pesquisa*, 111, 151-171. Recuperado em 08 de agosto de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-1574200000300008&lng=pt&nrm=iso
- Chauí, M. (2001) Escritos sobre a universidade. São Paulo: UNESP.
- Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (Org.) (2010). *Dislexia: subsídios para políticas públicas/Conselho Regional de Psicologia da 6ª Região*. São Paulo: CRPSP.
- Correa, M. A. M. (1995). *O psicólogo escolar de hoje – fracasso escolar de sempre* – Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.
- Cruces, A. V. (2006). *Egressos de cursos de psicologia: preferências, especializações, oportunidades de trabalho e atuação na área educacional*. Tese de Doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cruces, A. V. (2009). Desafios e perspectivas para a psicologia escolar com a implantação das diretrizes curriculares. In C. M. M. Araujo, *Psicologia escolar: novos contextos de pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Cury, D. G. (2011). *A relação entre professor e aluno no Ensino Superior vista por meio da reprovação*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia.

- Duarte, N. (2000). A anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco: A dialética em Vigotski e em Marx e a questão do saber objetivo na educação escolar. *Educação e Sociedade*, 71, 79-115. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a04v2171.pdf>
- Facci, M. G. D. (2004) *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. (2006). Vigotski e o processo de ensino-aprendizagem: a formação de conceitos. In Mendonça e Miller (Org.), *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin.
- Ferreira, A. B. H. (1988). *Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Fontana, R. A. C. (2000). *Como nos tornamos professoras*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Fontana, R. A. C. (2005). *Mediação pedagógica em sala de aula*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Foracchi, M. M., & Martins, J. S. (Orgs.). (1977). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gattaz, A. C. (1996) Lapidando a fala bruta: a textualização em História Oral. In J. C. S. B. Meihy (Org.), *(Re)definindo a história oral no Brasil* (pp. 135-140). São Paulo: Xamã.
- Ginzburg, J. (1987). *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Giroux, H. A., & Penna, A. N. (1997). Educação social em sala de aula: a dinâmica do currículo oculto. In H. A. Giroux, *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed.
- González-Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González-Rey, F. (2005). *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Thomson.
- Guzzo, R. S. L. (2001). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M. Wescheler (Org.), *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2007). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In A. M. Martínez, *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.

- Guzzo, R. S. L. (2011) Desafios cotidianos em contextos educativos: a difícil formação de psicólogos para a realidade brasileira. In R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs.), *Psicologia e educação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando Psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In C. M. M. Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 35-52). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L., & Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. G.; Tizzei, R. P.; Neto, W. M. F. S. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(nºspe), 131-141. Recuperado em 10 de abril de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010237722010000500012&lng=en&nrm=iso
- Konder, L. (2000). *Os sofrimentos do homem burguês*. São Paulo: SENAC.
- 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(2), 79-102. Recuperado em 10 de abril de 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752005000200005&script=sci_arttext
- Lispector, C. (1998) *A hora da estrela*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Lordelo, L. R., & Tenório, R. M. (2010) A consciência na obra de L.S. Vigotski: análise do conceito e implicações para a Psicologia e a Educação. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 79-86. Recuperado em 12 de abril de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a09.pdf>
- Lucena, C. T. (1999). *Arte de lembrar e de inventar: (re)lembranças de migrantes*. São Paulo: Arte e Ciência.
- Luria, A. R. (2001). Diferenças culturais de pensamento. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Lyra, L. R. (2005). *Formação profissional em psicologia e queixa escolar: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Machado, A. M., & Souza, M. P. R. (Orgs.). (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Machado, A. M. (2004). *Crianças de classe especial*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Marçal, V. P. B. (2005). *A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia: práticas e concepções dos psicólogos*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.

- Martins, L. M. (2006). *As aparências enganam: divergências entre o materialismo histórico dialético e as abordagens qualitativas de pesquisa*. Trabalho apresentado na 29 Reunião Anual da ANPED. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT17-2042--Int.pdf>
- Martínez, A. M. (2007). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.
- Martínez, A. M. (2010) O que pode fazer o psicólogo na escola? *Revista Em Aberto*, 23(83), 39-56. Recuperado em 16 de maio de 2011, de <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1634/1298>
- Mazzuchelli, D. S. R. (2010). *A constituição da criança na escola: marcas das experiências iniciais*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Meihy, J. C. B. (2002). *Manual de história oral*. São Paulo: Loyola.
- Meira, M. E. M. (2000). Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. R. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003a). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M., & Antunes, M. A. M. (2003b). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (2004). *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. MEC: Brasília, DF.
- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES*, 28, 31-48.
- Nascimento, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Chaperman, M. C. L., & Batista, B. de P. (2002). Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 22(2), 2-11. Recuperado em 15 de maio de 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141498932002000200002&lng=pt&nrm=issn&tlang=en
- Oliveira, C. B. E., & Araujo, C. M. M. (2009). Psicologia escolar: cenários atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663. Recuperado em 10 de abril de 2011 de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S180842812009000300007&script=sci_arttext&tlang=en

- Oliveira, V. F. (2005). Educação, memória e histórias de vida: usos da história oral. *História Oral*, 8(1), 91-106. Recuperado em 10 de agosto de 2011, de <http://revista.historiaoral.org.br/index.php?journal=rho&page=article&op=viewFile&path%5B%5D=118&path%5B%5D=114>
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (1996). *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (2007). A psicologia em questão. In M. H. S. Patto, & J. Frayze-Pereira (Orgs.), *Pensamento cruel – humanidades e ciências humanas: há lugar para a psicologia?*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Pfromm Netto, S. (1996). As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In S. W. Muglia, *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.
- Pires, V. S. (2011). *O processo de subjetivação profissional durante os estágios profissionalizantes em psicologia*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no campo educacional*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Rego, T. C. (2002). Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In M. K. Oliveira, D. T. R. Souza, & T. C. Rego, *Psicologia educação e temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.
- Sacconi, L. A. S. (1996). *Minidicionário Sacconi da língua portuguesa*. São Paulo: Atual.
- Santos, A. A. C. (2002). *Cadernos escolares na primeira série do ensino fundamental: funções e significados*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schlindwein, L. M. (2010). A relação teoria e prática na psicologia da educação: implicações na formação do educador. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 341-347. Recuperado em 20 de setembro de 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200016&lng=en&nrm=iso

- Schön, D. A. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Silva, S. M. C. (2004). Algumas reflexões sobre a arte e a formação do psicólogo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 24(4), 100-111. Recuperado em 10 de abril de 2011, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v24n4/v24n4a12.pdf>
- Silva, S. M. C. (2005). *Psicologia escolar e arte: uma proposta para a formação e atuação profissional*. Campinas, SP: Alínea: UNICAMP.
- Silva, S. M. C. (Org.). (2010). *A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações*. Relatório de Pesquisa, Instituto de Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG.
- Smolka, A. L. (2000). A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. *Educação e Sociedade*, 71, 166-193. Recuperado em 15 de maio de 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/es/v21n71/a08v2171.pdf>
- Soares, P. G., & Araujo, C. M. M. (2010). Práticas emergentes em Psicologia Escolar: a mediação no desenvolvimento de competências dos educadores sociais. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14 (1), 45-54. Recuperado em 15 Maio, 2011, de <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a05.pdf>
- Souza, E. C. de (2006). *O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB.
- Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In A. M. Machado, & M. P. R. Souza (Orgs.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 13 (1), 179-182. Recuperado em 15 Maio, 2011, de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000100021&script=sci_arttext
- Souza, M. P. R., & Silva, S. M. C. (2009). A atuação do psicólogo na rede pública de educação frente à demanda escolar: concepções, práticas e inovações. In C. M. M. Araujo (Org.), *Psicologia escolar: novos cenários, formação e prática*. Campinas, SP: Alínea.
- Tanamachi, E. R. (1997). *Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de psicologia escolar*. Tese de Doutorado, Universidade Estadual de São Paulo, Marília.
- Tanamachi, E. R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia. In E. R. Tanamachi, M. Proença, & M. L. R. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

- Tanamachi, E. R. (2007). A 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*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., Proença, M., & Rocha, M. L. R. (Orgs.). (2000). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Tanamachi, E. R., & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia da Educação. In M. E. M. Meira, & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Thiollent, M. J. M. (1987). *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. São Paulo: Polis
- Viégas L. S., & Angelucci, C. B. (Orgs.). (2006). *Políticas públicas em educação & psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vigotski, L. S. (1999). *Psicologia da arte*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2001). Aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. In L. S. Vigotskii, A. R. Luria, & A. N. Leontiev, *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.
- Vigotskii, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotskii, L. S. (2007). *Psicologia pedagógica: edição comentada*. Porto Alegre: Artmed.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, Espanha: Paidós.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 30-37. Recuperado em 16 de maio de 2011, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932000000400004&script=sci_arttext&tlang=pt

APÊNDICE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado para participar da pesquisa *A formação do psicólogo escolar no estágio supervisionado: uma análise a partir da Psicologia Escolar Crítica*¹⁹ sob a responsabilidade das pesquisadoras Fabiana Marques Barbosa, mestrandona em Psicologia Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia, do Instituto de Psicologia da Universidade Federal (IPUFU) de Uberlândia e da pesquisadora Prof.^a Dr.^a Silvia Maria Cintra da Silva, docente do IPUFU. Nesta pesquisa nós estamos buscando analisar a formação do psicólogo escolar, a partir do estágio supervisionado.

Sua participação consiste em aceitar nos conceder uma entrevista que será gravada, transcrita e analisada à luz da perspectiva teórica em Psicologia histórico-cultural e da Psicologia escolar crítica. Assinando o presente termo, você nos concede a anuência para publicações científicas dos dados construídos na pesquisa, diante de nosso compromisso ético de garantir o sigilo de sua identidade. As gravações estarão sob a responsabilidade dos pesquisadores e serão destruídas após o término da pesquisa. Fica ainda esclarecido que:

3. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada.
4. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.
5. Este estudo não oferece nenhum risco a sua saúde e nenhum ônus e lhe oferece a oportunidade de expor seus pensamentos referentes à temática.
6. Você é livre na decisão de participar e de deixar de participar desta pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
7. Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você e outra com a equipe executora do projeto.
8. A qualquer momento você poderá solicitar informações referentes à pesquisa, entrando em contato com os pesquisadores responsáveis através dos endereços, telefones e e-mails disponibilizados a seguir:

- Profa. Dra. Silvia Maria Cintra da Silva – Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34)3218-2235. E-mail: silvia@ufu.br

- Fabiana Marques Barbosa — Av. Pará, 1720 Bloco 2C Campus Umuarama – Uberlândia/MG. Fone (34)3218-2235. Uberlândia/MG. E-mail: fabi.marquesb@hotmail.com

Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação Bloco 1A - Sala 224 - Campus Santa Mônica Avenida João Naves de Ávila, 2121 Santa Mônica - Uberlândia - MG 38400-098. Fone: (34) 32394131

Uberlândia, ____ de _____ de 20__.

Assinatura dos pesquisadores

Eu, _____, aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura: _____

¹⁹ O título presente no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido foi criado com a única finalidade de enviar o projeto ao Comitê de ética, sendo posteriormente modificado para “O processo de ensinar-aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional: histórias compartilhadas por uma supervisora e uma estagiária”, conforme consta neste trabalho final, a fim de conceder maior coerência ao título, de acordo com os objetivos e desenvolvimento da pesquisa.