



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

O estágio em Psicologia Escolar Crítica e as vivências (trans)formadoras de estudantes-trabalhadoras rondonienses

Aline Alves de Moraes

Brasília, setembro de 2024.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

O estágio em Psicologia Escolar Crítica e as vivências (trans)formadoras de estudantes-trabalhadoras rondonienses

Aline Alves de Moraes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientador: **PROF. Dr. FAUSTON NEGREIROS**



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof. Dr. Fauston Negreiros – Presidente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Gabriela Sousa de Melo Mietto – Membro

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Profa. Dra. Iracema Neno Cecilio Tada – Membro

Universidade Federal de Rondônia

Profa. Dra. Regina Lucia Sucupira Pedroza – Suplente

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Brasília, setembro de 2024

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos pela autora

Agradecimentos

Nesse momento, sinto alegria e gratidão por ter chegado até aqui, pois foram muitos os desafios que se interpuseram nessa jornada, mas também foram muitas mãos e corações amigos que caminharam comigo.

Agradeço a Deus, espírito criador do universo, e a Jesus, espírito amigo e irmão, que me ampararam de maneira carinhosa, cuidando, não somente de mim, mas da minha família enquanto precisei estar em Brasília.

À minha família amada, Marcel – esposo e amigo – que de maneira paciente e parceira cuidou da Cecília e do Bento, nossos queridos filhos, os quais de maneira graciosa e tão compreensiva aguardaram a mamãe voltar pra casa e suportaram tantas idas e vindas a Brasília.

Aos meus pais, Vera e Antônio, que mesmos sem poderem se dedicar aos estudos, colocaram a minha educação como prioridade, ensinando-se tão cedo a compreender os desafios que a classe trabalhadora precisa enfrentar e as lutas coletivas que precisam travar. O amor de vocês aquece sempre o meu coração!

À minha querida irmã Veronilce, mulher que me inspira a cada dia e com quem tenho a graça de partilhar a vida e comemorar cada conquista.

Às minhas amigas e meus amigos: de Vilhena-RO, que ajudaram tanto a minha família aqui, sem essa rede apoio teria sido mais difícil ficar tantos dias fora, não consigo enumerar todos vocês; e de Brasília, que me acolheram, não me deixando ficar sozinha. Gratidão à Isabele, à Bruna e ao Matheus, amigos que levo no coração! Gratidão, de modo especial, à Cibele, que abriu as portas de sua casa e de seu coração para me receber e fazer com que eu sentisse que Brasília, também, era a minha casa!

Ao meu compreensivo, parceiro de luta e orientador, professor Fauston Negreiros, que sempre me ofereceu palavras de apoio, reconhecendo os desafios de uma mulher-mãe-

trabalhadora-estudante, sou imensamente grata por tê-lo caminhando na construção desse trabalho e na própria construção de mim mesma. Sua alegria e implicação com a docência é muita inspiradora!

Às minhas e os meus colegas de trabalhos da FIMCA-Vilhena e do IFRO-Vilhena, que, gentilmente, compreenderam e fizeram tantos esforços para suprir a minha ausência, sem os tantos ajustes e concessões teria sido impossível eu me afastar e conseguir ir até Brasília.

Finalmente, às minhas queridas alunas, meus queridos alunos e queridxs alunxs, que, carinhosamente, entenderam a necessidade das aulas remotas durante minhas estadias em Brasília, que caminharam, ansiosas/os comigo até aqui, torcendo a cada momento. Levo vocês em meu coração e sigo cheia de energia para continuar ocupando esse espaço de luta e resistência que é a docência.

Carta à(o) Leitor(a)

“O prazer de ensinar é um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia

onipresentes”.

(bell hooks)

O trabalho que ora desenvolvo foi produzido a partir de um percurso de vida singular, marcado por (re)encontros com a área da educação, especialmente, no que se refere ao lugar da docência. Lugar esse que tem me convocado, diariamente, a buscar conhecimentos e práticas que atuem em uma perspectiva crítica, emancipatória e revolucionária, os quais, em minha compreensão, não se fazem possíveis sem o prazer em estar nesse lugar, prazer este que considero subversivo em meio a tantos relatos de descrença quanto à educação; lugar esse dialético, pois, enquanto ensino, também aprendo (Freire, 2022a). Eu tenho prazer em ensinar e aprender!

Mas quem é Aline? De que forma esse trabalho dialoga com minha trajetória? O que vocês leitoras/es irão encontrar nas próximas páginas? Pois bem, eu sou uma mulher nordestina e rondoniana branca, mãe da Cecília e do Bento – crianças amáveis, que dão muito sentido a minha vida; filha de Vera e Antônio – cearenses, trabalhadores-aposentados, que migraram para Rondônia, depois para a Paraíba e, atualmente, retornaram a sua terra-natal, Camocim/CE; irmã da Veronilce – pedagoga, amiga/mãe, que reside na Itália; esposa de Marcel – homem negro, paraibano e companheiro de jornadas; estudante de mestrado – que integrou os desafios da migração para estudar, da conjugação entre trabalho e estudo, e da saudade da família; psicóloga escolar, licenciada e bacharel pela Universidade Federal da Paraíba e em formação/atuação em uma instituição federal de ensino básico e tecnológico há 13 anos – uma

trabalhadora da educação; e professora em uma instituição de ensino superior privada, onde leciono, aprendo e me alegro há 5 anos.

Qualquer semelhança com o anseio de pesquisa, não é mera coincidência nesse trabalho. Estou sendo constituída sob as marcas afetivas de minha família, de pertencimento à classe trabalhadora, de processos migratórios em busca de melhores condições de vida e de uma crença em que a educação possui a potência de nos humanizar e emancipar, mas que isso não está dado, é preciso luta e engajamento.

Dessa forma, espero que vocês encontrem, nesse trabalho, a realidade concreta do território brasileiro/rondoniense/vilhenense, no qual a pesquisa de campo se deu; que possam adentrar ao *mundo* do currículo em suas faces documentais e, principalmente, cotidianas; que possam fazer uma imersão comigo no *chão* do estágio, com seus atores, atrizes e dia-a-dia; que conheçam as nossas mulheres-estudantes-estagiárias-trabalhadoras¹, as quais se dispuseram a compartilhar suas trajetórias de vida, permitindo nos aproximar das pessoas reais que estão em nossas salas de aula; e que tudo isso seja realizado sob os fundamentos de uma Psicologia Escolar Crítica², implicada e contextualizada com as demandas sociais de nosso povo.

Espero, assim, que esse trabalho possa revelar o anseio de poder falar de uma região, de um povo, de uma experiência e de uma Psicologia que, assim como eu, está em crescimento, em desenvolvimento, com a esperança de que os fundamentos críticos possam ter feito o seu lugar nesse percurso e nesses lugares.

¹ Nesse trabalho, a escrita em gênero feminino foi utilizada em uma perspectiva subversiva da escrita científica e como forma de enfrentamento a invisibilização de mulheres ao longo da história, já que elas representam a grande maioria profissional em Psicologia (79,2%) no Brasil (Conselho Federal de Psicologia [CFP], 2022), são majoritárias em relação ao perfil estudantil (82,7%) presente nas graduações de Psicologia (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira [INEP], 2018) e na presente pesquisa corresponderam a mais da metade de estudantes (66,7%) que estavam no estágio supervisionado básico em Psicologia Escolar Crítica, contexto da corrente investigação.

² Ao longo dessa dissertação, foi adotada a nomenclatura *Psicologia Escolar Crítica* em detrimento a Psicologia Escolar e Educacional a partir de uma escolha e alinhamento teórico com Checchia (2015), segundo a qual esse termo guarda a sua base histórica-epistemológica marxista e revela a implicação e compromisso da Psicologia com a emancipação humana e transformação social, em que a educação é concebida enquanto uma instituição central em uma sociedade de classes, constituindo um espaço de contradição, resistência e superação.

Resumo

A formação em Psicologia Escolar (PE) vem sendo discutida veemente, desde a década de 1980, quando questões ideológicas, políticas e sociais concernentes ao conhecimento produzido por essa área e suas práticas de atuação passaram a ser desveladas criticamente demandando a sua (re)construção sob a base do compromisso social dessa profissão para com o enfrentamento e superação das desigualdades e injustiças sociais. Recentemente, com a aprovação da Lei 13.935/2019, a qual dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e de Serviço Social nas redes públicas de Educação Básica, a pauta sobre a formação nessa área se tornou, ainda, mais necessária. Diante dessa realidade, esse estudo objetivou investigar a formação da perspectiva crítica em PE a partir de uma experiência concreta de estágio básico desenvolvida em uma instituição de ensino superior privada no interior de Rondônia. Para isso, empreendeu-se uma pesquisa empírica de caráter exploratório-explicativa ancorada no Método Histórico-Cultural, cujas informações foram apreendidas através de: documentos nacionais e institucionais sobre as Políticas Educacionais formativas, questionário sobre o perfil histórico-social e formativo aplicado com 32 estudantes do estágio básico em Processos Educacionais, e entrevista em profundidade com 6 estudantes. A análise das informações ocorreu a partir da dialética singular-particular-universal e foi estruturada na forma de dois estudos. O estudo 1 tratou da análise dos condicionantes histórico-sociais e formativos presentes no território, currículo e trajetórias de vida estudantil. Este estudo revelou que a formação em PE tem acontecido sob um processo de expansão, interiorização, *mercantilização* e *oligopolização* do Ensino Superior (ES); com a presença de um currículo que guarda contradições históricas através da concomitância de pressupostos clínico-tradicionais e críticos; e da presença de um perfil de *popularização* e *deselitização* estudantil, marcado pela prevalência de mulheres, jovens, trabalhadoras e de classes exploradas. O estudo 2 se voltou para a compreensão dos efeitos produzidos pelo estágio básico em PE implementado através das vivências que essa

experiência operou na consciência das estudantes-trabalhadoras. Através deste estudo constatou-se que o *chão da escola* operou diversas vivências, ensejando memórias, experiências dramáticas, momentos de crise e construção de estratégias pedagógicas e trabalhistas para conciliar trabalho e estudo; produzindo (re)configurações na maneira de perceber e se relacionar com a realidade educacional e consigo mesma; evidenciando que o estágio atuou na zona de desenvolvimento proximal, constituindo uma experiência potencialmente (trans)formadora, capaz de colocar em curso o processo de conscientização e criticidade. Em síntese, essa investigação desvelou que a formação de uma perspectiva crítica em PE tem se dado sob algumas contradições, mas que, mesmo assim, o estágio básico constituiu uma experiência crucial para a formação de estudantes mais críticas e engajadas com as questões sociais e políticas. Nesses termos, esperamos que esse estudo colabore para o ensejo de mais pesquisas e práticas educativas que compreendam a estudante de Psicologia enquanto uma pessoa adulta em pleno desenvolvimento, incluindo a categoria investigativa *estudante-trabalhadora* e o contexto atual de *mercantilização* do ES nos estudos e na formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a graduação em Psicologia, que as Políticas Educacionais sejam pautadas pelas interseccionalidades territoriais, de classe social, gênero, raça, etnia e geracionalidade, que sejam elaborados estágios supervisionados mais situados territorialmente e contextualizados às condições materiais de vida das estudantes, e hajam processos formativos voltados às docentes de Psicologia a fim de desnudar as implicações do capital sobre a vida e a educação, bem como a importância do engajamento afetivo, social e político como forma de enfrentamento às condições alientantes presentes em uma sociedade capitalista.

Palavras-Chave: psicologia escolar crítica; estágio em psicologia; psicologia histórico-cultural; vivência; estudante-trabalhadora.

Abstract

Training in School Psychology (PE) has been vehemently discussed since 1980, when ideological, political and social questions concerning to the knowledge produced by this area and its operating practices began to be critically unveiled, demanding yours (re)construction based on the social commitment of this profession to confronting and overcoming social inequalities and injustices. Recently, with the approval of Law 13.935/2019, which provides for the provision of Psychology and Social Service services in public Basic Education networks the agenda on training in this area has become even more necessary. Given this reality, this study aimed to investigate the formation of the critical perspective in School Psychology from a concrete basic internship experience in a private higher education institution in the interior of Rondônia. For that, an empirical research of the exploratory-explanatory type was undertaken anchored in the Historical-Cultural Method, whose information was seized through: national and institutional documents on training Educational Policies, questionnaire on the historical-social and training profile applied to 32 students in the basic internship in Educational Processes and in-depth interview with 6 students. The analysis of information occurred based on the singular-particular-universal dialectic and was structured in the form of two studies.. The Study 1 sought to analyze the historical-social and training conditions present in the territory, curriculum and student life trajectories. This study revealed that training in School Psychology has taken place under a process of expansion, internalization, *commodification* and *oligopolization* of Higher Education (HE); with the presence of a curriculum that contains historical contradictions through the concomitance of clinical-traditional and critical assumptions; and the presence of a profile of student *popularization* and *deselitization*, marked by the prevalence of women, young people, workers and exploited classes. The Study 2 focused on understanding the effects produced by the basic internship in PE implemented through the experiences that this experience had on the consciousness of student workers. Through this

study it was found that the school floor had different experiences, giving rise to memories, dramatic experiences, moments of crisis and the construction of pedagogical and labor strategies to reconcile work and study; producing (re)configurations in the way of perceiving and relating to the educational reality and to oneself; showing that the internship acted in the zone of proximal development, constituting a potentially (trans)formative experience, capable of setting in motion the process of awareness and criticality. In summary, this investigation revealed that the formation of a critical perspective in School Psychology has occurred under some contradictions, but that, even so, the basic internship constituted a crucial experience for the formation of students who are more critical and engaged with social and social policies. In these terms, we hope that this study will contribute to the opportunity for more research and educational practices that understand the Psychology student as an adult in full development, including the student-working women investigative category and the current context of commercialization of HE in studies and in formulation of National Curricular Guidelines for undergraduate courses in Psychology, that Educational Policies are guided by territorial intersectionalities, social class, gender, race, ethnicity and generationality, that supervised internships are designed that are more territorially situated and contextualized to the students' material living conditions , and there are training processes aimed at Psychology teachers in order to reveal the implications of capital on life and education, as well as the importance of affective, social and political engagement as a way of confronting the alienating conditions present in a capitalist society.

Keywords: critical school psychology; internship in psychology; historical-cultural psychology; experience; student-working women.

Lista de Siglas

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CFP	Conselho Federal de Psicologia
DCNP	Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia
EM	Ensino Médio
ES	Ensino Superior
ESB	Estágio Supervisionado Básico
FIES	Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FPS	Funções Psicológicas Superiores
IBRA	Instituto Brasileiro de Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MHC	Método Histórico-Cultural
MHD	Materialismo Histórico-Dialético
PE	Psicologia Escolar
PEC	Psicologia Escolar Crítica

PIB	Produto Interno Bruto
PROUNI	Programa Universidade para todos
PHC	Psicologia Histórico-Cultural
QIPE	Questionário de Identificação do Perfil histórico-social e formativo estudantil
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SSD	Situação Social de Desenvolvimento
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

Lista de Tabelas

Tabela 1. Características sociodemográficas e educacionais das estudantes entrevistadas ...	43
Tabela 2. Síntese dos procedimentos para a apreensão das informações	44
Tabela 3. Características sociodemográficas das estudantes	60
Tabela 4. Condições de vida das estudantes	62
Tabela 5. Condições de estudo anterior das estudantes	65
Tabela 6. Situação de trabalho e renda das estudantes	68

Lista de Figuras

Figura 1. Dialética singular-particular-universal no estudo	36
Figura 2. Localização geográfica de Vilhena-RO	39
Figura 3. Etapas dialéticas da pesquisa	42
Figura 4. Síntese dos procedimentos analíticos do estudo	46
Figura 5. Estrutura dos estudos empíricos da dissertação	48
Figura 6. Gráfico de expansão do Ensino Superior e da graduação de Psicologia em Rondônia no período 1982-2024	51
Figura 7. Mapa da distribuição das IES que ofertam o curso de Psicologia em Rondônia	53
Figura 8. Fluxograma com a organização curricular da graduação em Psicologia	56
Figura 9. Fluxograma dos condicionantes histórico-sociais do perfil estudantil	59
Figura 10. Competências desenvolvidas ao longo do curso de Psicologia	74
Figura 11. Dificuldades encontradas na formação em Psicologia	75
Figura 12. Disciplinas articuladas ao estágio básico em PEC	76
Figura 13. Unidades de análise das vivências durante o estágio	83
Figura 14. O estágio e a Zona de Desenvolvimento Proximal	102

Sumário

Agradecimentos	iv
Carta à(o) Leitor(a)	vi
Resumo	viii
Abstract	x
Lista de Siglas	xii
Lista de Tabelas	xiv
Lista de Figuras	xv
Capítulo 1 - Introdução	01
Capítulo 2 - Revisão da Literatura	05
Psicologia Escolar Crítica: historicidade, principais construtos teóricos e formação	05
Uma incursão histórico-crítica sobre a relação entre a Psicologia e a Educação	05
Formação em Psicologia Escolar Crítica: história e diretrizes curriculares	11
A formação em Psicologia em meio a lógica neoliberal	15
O estágio em Psicologia Escolar Crítica como espaço formativo, de desenvolvimento humano e pesquisa	18
O estágio em Psicologia Escolar Crítica como dispositivo formativo-crítico	18
A perspectiva histórico-cultural sobre desenvolvimento humano como fundamento para estágios em Psicologia Escolar Crítica	23
O estágio em Psicologia Escolar Crítica como espaço de pesquisa a partir da categoria analítica <i>vivência</i>	28
Capítulo 3 - Objetivos	33
Objetivo Geral	33
Objetivos Específicos	33
Capítulo 4 - Metodologia	34
Delineamento do estudo e pressupostos teóricos-metodológicos	34
Contexto do estudo	38
Participantes da pesquisa	41
Procedimentos de apreensão dos dados e cuidados éticos na pesquisa	41
Procedimentos para análise dos dados	45
Capítulo 5 – Resultados	50
Estudo 1: Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica	50

Entre territórios e currículos – “ <i>Somos brasileiros!</i> ”	50
Entre trajetórias: nossas <i>destemidas</i> estudantes	58
Estudo 2: Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar Crítica: entre dramas e (trans)formações	71
As estagiárias e o estágio nas <i>Pairagens do Poente</i>	71
<i>Aqui, toda vida se engalana</i> : vivências produzidas a partir do "chão do estágio"	82
<i>Os céus de Rondônia</i> : caminhos futuros	102
Capítulo 6 – Discussão	108
Estudo 1: Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica	108
Estudo 2: Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar Crítica: entre dramas e (trans)formações	110
Capítulo 7 - Conclusões e implicações do estudo	113
Referências	118
Anexos	138
Anexo 1 - Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa	138
Apêndices	139
Apêndice A - Questionário de Identificação do Perfil Histórico-social e formativo estudantil (QIPE)	139
Apêndice B - Roteiro de Entrevista em Profundidade	144

Capítulo 1 - Introdução

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função das circunstâncias concretas da população a que deve atender. [...] Ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto.

(Ignácio Martín-Baró)

A formação em Psicologia Escolar (PE) tem sido alvo de críticas e reformulações desde a década de 1980, momento em que se iniciou um movimento epistemológico de crítica e busca de superação de concepções e práticas *individualizantes, patologizantes* e psicométricas em relação aos processos educativos, visando a construção de modelos teóricos e práticos pautados por uma concepção de justiça social e emancipação humana (Souza, 2010; Antunes, Santos & Barbosa, 2021). A demanda passou a ser por uma formação voltada a construção de um profissional fundamentado em pensamentos e práticas críticas, capaz de analisar as transformações da realidade educacional, atuar em uma perspectiva coletiva e ético-política, em que os fenômenos educacionais são compreendidos em sua complexidade e multideterminações sociais, políticas e históricas.

Entretanto, pesquisas realizadas por Brasileiro e Souza (2020) e Souza, Silva e Toassa (2020), apontam a presença de formações, ainda, centradas no diagnóstico e no tratamento, e atuações clínico-terapêuticas nas escolas, marcadas por currículos fragmentados, que dificultam uma prática multiprofissional, em políticas públicas e em dimensões investigativas. Dessa forma, com a implementação da Lei 13.935 (2019), que dispõe sobre a presença dos profissionais de Psicologia e Serviço Social na Educação Básica, e a publicação recente das

Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (DCNP) através da Resolução CNE/CES nº 1 (2023), somos inquiridos a uma formação que integre teoria e prática, esteja articulada aos contextos sociais e econômicos locais, e evidencie cada vez mais o compromisso social de nossa profissão.

Ao mesmo tempo, é preciso considerar o cenário atual formativo em Psicologia, uma graduação amplamente buscada pela população brasileira, ocupando a 6ª posição dentre os cursos mais procurados, com um perfil estudantil é majoritariamente feminino em um processo eminente de *popularização*, em que as classes mais pobres têm acessado essa formação (INEP, 2018, 2022; Macedo, Alves, Bezerra & Silva, 2018; Macedo & Reis, 2021). Em detrimento, essa formação tem se desenvolvido em meio um processo extensivo de *mercantilização* do Ensino Superior (ES), em que são prevalentes Instituições de Ensino Superior (IES) privadas na oferta dessa graduação, reverberando em contradições entre o processo de expansão e sua aliança com o capital (Macedo, Ramos, Souza, Lima & Fonseca, 2018; Dantas, Seixas & Yamamoto, 2019; Branco, Santiago, Pinheiro & Cirino, 2022).

Dessa maneira, são urgentes estudos sobre as Políticas Educacionais para formação em Psicologia, e, de modo específico em PE, a fim de garantir a promoção de uma educação com qualidade, que busque superar as desigualdades sociais (Negreiros et al., 2020; Santos & Barbosa, 2020). Segundo Cruces, Pedroza, Silva e Bauchspiess (2020) as pesquisas sobre Políticas Educacionais em PE são incipientes, representando apenas 9% das produções em programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil entre 1998 e 2014. Em se tratando da região Norte do país, as pesquisas são mais escassas, conforme demonstrou a revisão sistemática de Souza Filho et al. (2023), em que dos 25 trabalhos publicados sobre a formação em PE, apenas dois eram provenientes dessa região. De acordo com Lopes (2023) existem poucas produções científicas sobre o estágio enquanto um dispositivo formativo, uma vez que a maioria das

publicações existentes se referem a relatos de experiência, concentrados em produções do eixo sul-sudeste, a qual acaba não nos permitindo acessar as realidades tão plurais de nosso país.

Assim, pesquisas sobre o percurso formativo das estudantes durante a graduação, especialmente durante a experiência de Estágio Supervisionado, podem constituir uma importante ferramenta para o conhecimento e debates sobre a formação e atuação em PEC, sobretudo em contextos tão emergentes a exemplos do estado de Rondônia. Isso porque, segundo Teles (2019) o estágio é um momento propulsor para a produção de novos conhecimentos, sobretudo, quando se trata de pesquisas com as próprias estudantes-estagiárias, permitindo a apreensão de suas percepções acerca da função dos estágios, suas direções e contradições. Nesse sentido, o protagonismo discente é central, sendo fundamental, conhecermos suas vivências acerca do processo formativo, a fim de que sejam norteadoras da formulação de práticas de ensino e transformações curriculares.

Diante desse panorama, surge o questionamento de como o Estágio Supervisionado Básico (ESB) em PEC pode ser um dispositivo formativo que considere essas condições históricas, sociais e econômicas presentes no atual contexto de formação em Psicologia, e promova uma experiência de formação crítica, a qual permita que todas as estudantes vivenciem possibilidades de compreender como essas questões de classe, constituídas sob a base capitalista, se desdobram em suas próprias vidas e nos contextos profissionais, a exemplo da escola. Assim, emergem as seguintes indagações? Como materializar os princípios de criticidade que fundamentam a teoria e a prática da PE em vivências discentes de conscientização durante o ESB? “Que conhecimentos; que atividades; que vivências educativas; que tipo de relações sociais podem nos colocar nesta direção?” (Souza et al., 2020, p. 304).

É a partir dessas considerações que desenvolvi a presente pesquisa, voltada para a investigação do processo formativo em PE em uma perspectiva crítica a partir de uma

experiência concreta de ESB em PEC implementada em uma IES privada na cidade de Vilhena-RO durante o semestre letivo de 2023/2 com 42 estudantes.

Para isso, o estudo foi estruturado em 7 capítulos, os quais são explicitados a seguir. O Capítulo 1 versou sobre a *introdução* ao trabalho, apresentando um panorama geral sobre o tema, levantando os impasses que justificam a presente investigação. No Capítulo 2, foi realizada uma *revisão da literatura* a qual foi organizada em dois tópicos: 1) PEC: historicidade, principais construtos teóricos e formação, o qual foi subdividido, por sua vez, em: a) Uma incursão histórico-crítica sobre a relação entre a Psicologia e a Educação, b) Formação em PEC: história e diretrizes curriculares, e c) A formação em Psicologia em meio a lógica neoliberal; e 2) O estágio em PEC como espaço formativo, de desenvolvimento humano e pesquisa, que se subdividiu em: a) O estágio em PEC como dispositivo formativo-crítico, b) A perspectiva histórico-cultural sobre desenvolvimento humano como fundamento para estágios em PEC, e c) O estágio em Psicologia Escolar Crítica como espaço de pesquisa a partir da categoria analítica *vivência*. O Capítulo 3 apresentou o *objetivo* geral do estudo e seus objetivos específicos. Já o Capítulo 4 se voltou a apresentação da *Metodologia* utilizada na pesquisa, discorrendo sobre seu delineamento metodológico, pressupostos teóricos-metodológicos nos quais o estudo se fundamentou, o contexto da investigação, seus participantes, procedimentos para apreensão das informações, cuidados éticos na pesquisa e procedimentos de análise de dados. Os *resultados* do trabalho foram apresentados no Capítulo 5 através de dois estudos: Estudo 1 - *Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica*, e Estudo 2 - *Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar Crítica: entre dramas e (trans)formações*. No Capítulo 6, ocorreu a *discussão* dos resultados, a qual foi realizada a partir dos dois estudos apresentados no capítulo anterior. Por fim, o Capítulo 7 encerra a dissertação através das *conclusões e implicações do estudo*.

Capítulo 2 - Revisão da Literatura

Psicologia Escolar Crítica: historicidade, construto teóricos importantes e formação

Uma incursão histórico-crítica sobre a relação entre a Psicologia e a Educação

Impossível pensar o futuro da Psicologia sem conhecermos o tempo e o lugar social e político em que seus conhecimentos foram gerados. [...]

O estudo do passado não se faz por interesse inútil pelo que já passou, mas como condição fundamental para o entendimento do presente, para que se possa pensar o futuro.

(Maria Helena Souza Patto)

A história da Psicologia Escolar vem sendo constituída por retrocessos, avanços e contradições, ora gerando conhecimentos e práticas que colaboraram para processos de exclusão e desigualdade social, estando a serviço de interesses conservadores e capitalistas, ora ensejando mudanças revolucionárias com vistas a emancipação das pessoas (Barbosa & Souza, 2012; Facci, 2012). Assim, recuperar a historicidade de sua relação com a Educação é enveredar por uma história de encontros e desencontros, marcada pela presença de uma cumplicidade ideológica, a qual só pode ser compreendida a partir das condições históricas e sociais que produziram essa relação (Patto, 2019).

Considera-se que a história da relação entre a Psicologia e a Educação se inicia, no Brasil, no período colonial, período em que a educação estava a cargo dos jesuítas, voltada, portanto, para a catequização dos povos originários através de práticas de controle e manipulação de seus comportamentos e cultura. Predominaram, assim, concepções

adaptacionistas sobre a educação, as quais expressavam os interesses da metrópole de dominação e controle da colônia (Antunes, 2003, 2008; Barbosa & Souza, 2012).

Ao final do século XIX e início do XX, aconteceram profundas transformações na estrutura social, política e econômica no Brasil. A expansão do ideário liberal, o processo de industrialização em substituição ao modelo agroexportador e o empreendimento de um projeto de sociedade moderna demandavam uma ciência que fosse capaz de selecionar *o homem certo para o lugar certo*. Predominavam concepções de que o sucesso de um indivíduo dependia de suas aptidões naturais/inatas (Barbosa & Souza, 2012; Patto, 2019, 2022). A Psicologia, nesse cenário, estava se estruturando enquanto uma área autônoma e científica, com destaque para a criação do primeiro laboratório de Psicologia Experimental, na Alemanha, em 1879, e, no Brasil, em 1906, a fundação do primeiro laboratório de Pedagogia Experimental – o *Pedagogium* (Antunes, 2003; Barbosa & Souza, 2012). Desse modo, “em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a psicologia é um instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de *selecionar, orientar, adaptar e racionalizar*, visando, em última instância, a um aumento da produtividade” (Patto, 2022, p. 131).

Concomitantemente, à propagação de ideários de que a educação poderia criar uma sociedade mais solidária e cooperativa levantados pelo movimento da Pedagogia Nova, a Psicologia foi *contribuindo* com teorias sobre o desenvolvimento humano, que endossavam concepções *individualizantes* sobre a condição humana, as quais colaboraram fortemente para o fortalecimento do mito da igualdade de oportunidades e legitimação e manutenção das desigualdades sociais (Antunes et al. 2021; Patto, 2022; Facci, 2012). Sob o lema positivista *Ordem e Progresso*, concepções sobre a necessidade da formação de cidadãos exemplares foram difundidas, dando corpo ao Movimento Higienista, que, em âmbito educacional, desdobrou-se em práticas clínico-terapêuticas voltadas a resolver os *problemas das crianças* (Barbosa & Souza, 2012; Facci, 2012; Patto, 2019). Com isso, instrumentos psicológicos foram

sendo construídos e utilizados para diagnosticar as crianças em relação a uma suposta *normalidade*, selecionando os *mais inteligentes* e encaminhando os *anormais* para uma *educação especial*. As expressões *problemas/dificuldades de aprendizagem* e *criança-problema* passam a ser utilizadas; famílias e crianças foram culpabilizadas pelo insucesso na vida escolar (Barbosa & Souza, 2012; Facci, 2012; Patto, 2019; Antunes et al., 2021).

Entretanto, na década de 1960, surgiram, nos Estados Unidos, fortes críticas ao *biologismo* das capacidades humanas, propondo, em seu lugar, que as características culturais das populações pobres interferiam no desenvolvimento das capacidades mentais. Trata-se da *Teoria da Carência Cultural*, que atribuía as causas do insucesso escolar aos problemas de desnutrição, as condições precárias de saúde, os déficits cognitivos, a deficiência de linguagem, a imaturidade e carência afetiva presentes nos alunos oriundos de lugares pobres (Barbosa & Souza, 2012; Patto, 2019). De cunho liberal e *ajustatório*, essa teoria acabou *servindo* para *explicar* as diferenças individuais entre as minorias pobres, negras e latinas. Termos como *classes desfavorecidas*, *carentes* e *marginalizadas* foram amplamente utilizados, revelando que a divisão social em classes foi tomada como natural e inevitável, incorrendo-se em práticas de diagnóstico das supostas *carências* psicológicas do *marginalizado* com o objetivo de promover a sua integração à *cultura* (Patto, 2022).

Em 1962, com a regulamentação da profissão da Psicologia através da Lei 4.119 (1962) e da formação pelo Parecer CNE nº 403 (1962), foram se instituindo os primeiros currículos, os quais traziam hegemonicamente uma formação clínica e psicométrica. De modo que, “alheia às demais Ciências Humanas e à Filosofia, a formação dos psicólogos faz-se na ausência de teorias que lhes permitiriam conhecer as bases epistemológicas e refletir sobre as implicações ético-políticas das ideias e técnicas que adotam” (Patto, 1997, p. 465). Dessa forma, em 1980, foi se constituindo um movimento contra hegemônico a posição ideológica da Psicologia e de suas práticas e teorias junto ao campo educacional, ensejando questionamentos sobre seu papel

social, pressupostos teóricos, finalidade e identidade profissional em meio a uma sociedade marcada pela desigualdade entre as classes sociais. Ao mesmo tempo, crescia na Educação a Pedagogia Histórico-Crítica, que propunha pensar e construir um modelo educativo que buscasse não reproduzir as relações de dominação e poder, mas evidenciasse as contradições de uma sociedade capitalista e lutasse por sua superação através de ações concretas (Facci, 2012).

Marco importante foi a publicação da obra *Introdução à Psicologia Escolar* de Maria Helena Souza Patto em 1981, a qual desvelou a necessidade de se considerar a centralidade do sistema capitalista ao se analisar o projeto educacional de um país e suas próprias teorias e práticas psicológicas. Em 1984, a mesma autora publicou *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, cujo objetivo foi desnudar os condicionantes históricos e ideológicos da PE para, então, postular possibilidades de sua transformação.

Nesses termos, Meira (1997, 2003, 2012) postulou quatro elementos fundamentais necessários a uma concepção crítica em PE: 1) capacidade de reflexão dialética, isto é, capacidade de superar as aparências sociais e ilusões ideológicas de suas teorias e práticas, apreendendo o cotidiano educacional em suas múltiplas determinações, contradições, historicidade e possibilidades de transformação; 2) realizar a crítica ao conhecimento produzido por uma teoria, desvelando seus preceitos ideológicos; 3) defender radicalmente a dignidade da vida, da justiça e da liberdade, considerando a educação uma instância fundamental para o processo de humanização e socialização dos homens; 4) servir como instrumento de transformação social.

Assim, a partir do movimento de crítica na PE foi se estabelecendo questionamentos e interesses pela compreensão do cotidiano escolar, das práticas educacionais, dos preconceitos e estigmatizações nesse ambiente, do papel da avaliação psicológica na educação, do papel e a identidade da psicóloga escolar, da atuação em políticas públicas e das questões sobre

desigualdade social em nosso país (CFP, 2019). Em 1990, um grupo de psicólogos interessados em congregar pesquisadores e profissionais da área criaram a Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), uma sociedade civil sem fins lucrativos voltada para o incentivo e divulgação de pesquisas na área. Nesse mesmo ano, a associação realizou o I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional (CONPE).

Com isso, na perspectiva da PEC as *dificuldades de aprendizagem* dos alunos passaram a ser compreendidas enquanto *dificuldades no processo de escolarização*, referentes aos diversos aspectos intervenientes nesse processo – políticas públicas educacionais, sistema econômico, redes relacionais de uma escola, suas condições físicas, condições de trabalho, técnicas educacionais, dentre outros (Patto, 2015). O *não-aprender* passou a ser compreendido enquanto uma produção do fracasso escolar, cujos condicionantes compõem uma rede de concepções e práticas forjadas em uma teia histórica-social complexa, que só pode ser compreendida e transformada com o desvelamento e vivência concreta do *chão-da-escola*, o qual, contraditoriamente, (re)produz a opressão e humilhação de um sistema excludente, capaz de produzir tanto conformismo e resignação, como resistência e rebeldia (Patto, 2015). Dessa forma, o objetivo passou a ser a compreensão das *queixas escolares*, ou seja, das demandas educacionais que emergem no cotidiano escolar nos discursos produzidos pela(o)s diversa(o)s atrizes/atores, a partir da rede de relações entre criança/adolescente, sua escola, sua família e a sociedade, a fim de promover movimentação nessa rede objetivando que todos que a compõem se desenvolvam no sentido de sua superação (Sousa, 2020; Negreiros, 2021).

No entanto, ainda que o caminhar do movimento crítico em PE tenha avançado, não tem feito isso sem impasses e contradições, de modo que, a partir dos anos 2000, tem se observado uma crescente da *medicalização* na educação (Barbosa & Souza, 2012). Segundo Scarin e Souza (2020), tem chegado ao interior das escolas *antigas/novas* demandas de diagnósticos, laudos e medicamentos como formas de atuação sobre as dificuldades de

escolarização, em que o saber médico, mais uma vez, busca imperar e desconsiderar os outros saberes, reduzindo o fracasso escolar a uma questão genética/hereditária e produzindo uma suposta *cura* por meio de medicamentos (Collares & Moisés, 1994).

É importante destacar, ainda, que o ano de 2019 constituiu um marco para a PEC, pois foi sancionada a Lei 13.935 (2019), que dispõe sobre a prestação de serviços de Psicologia e Serviço Social nas redes públicas de educação. Foi publicada, também, as *Referências Técnicas para atuação de psicóloga(o)s na educação básica* (CFP, 2019), a qual apresentou os eixos norteadores para a teoria-prática em PEC. No ano seguinte, a ABRAPEE emitiu a *Nota Técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*, documento que ressalta o compromisso social da profissão, em defesa de uma educação para todos, sob uma perspectiva de diversidade e direitos humanos (ABRAPEE, 2020).

Nesse cenário, Antunes (2021) aponta a necessidade de discussão sobre as condições concretas de implementação da Lei 13.935 (2019), a realidade diversa, dinâmica, multifacetada e contraditória das escolas com suas múltiplas e complexas demandas, a formação inicial e continuada dos profissionais de Psicologia para uma atuação crítica na educação, e as próprias condições neoliberais que repercutem sobre os processos de trabalho dos profissionais da educação, assim como sobre a elaboração e execução das políticas públicas educacionais. Utilizando-se das palavras de Meira (2003, p. 69), “já mostramos que é possível fazer uma crítica radical à Psicologia Escolar. Agora faz-se necessário construir e consolidar uma Psicologia Escolar crítica”. Nesse sentido, tal consolidação demanda uma formação que conduza ao desenvolvimento da capacidade crítica e compreensão de que esta ciência precisar estar a serviço de uma sociedade mais justa e menos desigual, questão que tratarei a seguir.

Formação em Psicologia Escolar Crítica: históricos e diretrizes curriculares

A percepção de que formamos técnicos de correção de “desvios”, da harmonização de “desequilíbrios”, da resolução de “crises”, da exclusão dos que resistem à norma e, portanto, da conservação de uma determinada ordem social.

(Maria Helena Souza Patto)

Para compreender o processo formativo que tem se estabelecido na Psicologia e, especificamente, na área escolar, é preciso buscar as *raízes* históricas e epistemológicas que influenciaram o estabelecimento dessa formação em nosso país, buscando, em uma perspectiva crítica, desvelar, inclusive, os seus aspectos ideológicos. Com isso, é necessário retroceder ao ano de 1925, onde foi criado o primeiro curso de formação em Psicologia no Laboratório de Pesquisas Psicológicas do hospital psiquiátrico Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro na cidade do Rio de Janeiro. É crucial destacar que os primeiros cursos surgiram enquanto produções de laboratórios de Psicologia, os quais, em sua maioria, localizavam-se no interior de hospitais psiquiátricos ou de Escolas Normais, constituindo-se, assim, sob uma perspectiva experimental, classificatória, psicométrica e clínica (Souza & Barbosa, 2020).

Com a regulamentação da profissão e da formação em Psicologia no ano de 1962 foi estabelecido o currículo mínimo para essa formação, composto por disciplinas obrigatórias e por outras a critério da instituição formadora. Esses primeiros currículos enfatizavam estudos psicopatológicos em uma dimensão *curativa, medicalizante, normatizadora e individualizante* (Barbosa & Sousa, 2020). Segundo Mello (1997) e Patto (1997) essa formação era insuficiente para uma atuação comprometida com a transformação social, já que: 1) os currículos eram

marcados pela fragmentação do conhecimento, com disciplinas que expressavam diversas concepções sobre a natureza humana, sem uma perspectiva integradora e articulada às ciências sociais e humanas; 2) ausência de formação prática voltada a realidade social de nosso país; 3) conhecimentos que não fundamentavam a prática, pois eram desconectados do contexto histórico e social; 4) formação tecnicista com viés *adaptacionista* e *patologizante*; e 5) formação sem consciência crítica sobre própria a ciência que desenvolve, com pretensão de neutralidade política. Nas palavras de Mello (1997):

A educação recebida é parca em conhecimentos do ambiente onde ela se exerce. Não forma *homens completos* porque o psicólogo foi perdendo gradualmente os laços que o prendiam às ciências humanas e transformando-se num técnico, habilitado a consertar a máquina mental, mas esquecido de que essa máquina tem seu mecanismo, em grande parte, determinado pela sociedade. Por fim, o comprometimento com a profissão, e com o prestígio da profissão, afastam-no do *comprometimento consciente com o caminho da sua emancipação coletiva e individual* (p. 445).

Assim, a partir da década de 1980, iniciou-se críticas incisivas aos currículos, ao mesmo tempo, diversas transformações no contexto político do país – fim da Ditadura Militar e abertura política, promulgação da Constituição Federal, processo de Reforma Sanitária e Psiquiátrica e criação do Sistema Único de Saúde – acabaram demandando mudanças no interior da própria Psicologia (Barbosa & Souza, 2020). Desse modo, foi crescendo um debate acerca da necessidade de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Psicologia (DCNP), de maneira que, em 1990, foi apresentada sua primeira versão, a qual teve uma segunda, em 1999, e se efetivou, em 2004, através da Resolução CNE/CES nº 8 (2004). As DCNP-2004 trazem como princípios e compromissos da formação a necessidade de uma compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, e de uma atuação em diferentes contextos segundo as necessidades sociais e

os direitos humanos, com vistas a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades. Outra inovação é a divisão do currículo em Núcleo Comum, composto por disciplinas voltadas às competências básicas para a formação, e as Ênfases Curriculares, um conjunto específico de conteúdos articulados às competências e habilidades relacionadas aos campos de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia (CNE, 2004).

Em 2011, as DCNP passaram por uma atualização sob a Resolução CNE/CES nº 5 (2011), em que foi incluído o Projeto Pedagógico Complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Recentemente, em 2023, houve uma nova revisão das DCNP com a Resolução CNE/CES nº 1 (2023). As DCNP-2023 apresentaram a proposição de uma formação generalista articulada a seis eixos estruturantes: fundamentos epistemológicos e históricos, fundamentos teórico-metodológicos, fenômenos e processos psicológicos, procedimentos para a investigação científica e para a prática profissional, interfaces com campos afins do conhecimento e práticas profissionais. Outros destaques foram: a transformação das Ênfases Curriculares em processos de trabalho articulados aos campos formativos, a curricularização da pesquisa e da extensão universitária, e a distribuição dos estágios ao longo de toda a formação organizando-os em ESB ligados ao Núcleo Comum e estágios supervisionados profissionalizantes articulados aos processos de trabalho.

De acordo com Souza e Barbosa (2020), as novas DCNP avançaram nas concepções críticas, rompendo com o modelo clínico-individualizante prevalente nos currículos anteriores, com a fragmentação do conhecimento e propondo articulações com as outras áreas do saber e o trabalho em rede. No entanto, é preciso compreender como os cursos de graduação em Psicologia efetivamente traduziram essas mudanças em seus currículos. Algumas pesquisas auxiliam nessa compreensão.

Brasileiro e Souza (2020) constataram que o processo formativo vem sendo percebido pelas estudantes como deficitário quanto a relacionar teoria e prática e centrado na orientação,

aconselhamento psicológico, psicoterapia e avaliação, incorrendo em um sentimento de insegurança para atuação em nível preventivo. Facci e Barreto (2023) evidenciaram que a formação segue direcionada para ênfases clínicas, desprovidos de parâmetros para formar a psicóloga escolar.

De forma semelhante, Cruces et al. (2020) evidenciaram que as estudantes referem pouca preparação para diagnosticar e planejar ações em instituições ou organizações, e para coordenar grupos e atuar inter e multiprofissionalmente. No campo educacional, verificaram que as práticas ainda que mais voltadas para o diagnóstico e análise institucional em detrimento ao psicodiagnóstico e atendimento individual, seguiam fundamentadas por pressupostos teóricos da psicopatologia e da psicoterapia.

Segundo Souza e Ramos (2020) e Checchia et al. (2020), as DCNP trouxeram contribuições relevantes para a formação em PEC, verificando-se que a questão educativa tem comparecido de maneira mais incisiva nos currículos enquanto um maior número de disciplinas e nos estágios supervisionados por meio de uma maior adesão por parte dos estudantes. Assim, pode-se considerar que as transformações no processo formativo em PE estão acontecendo, “caminha numa direção mais comprometida socialmente, atenta às necessidades da população e menos centrada na clínica” (Silva, Peretta, Nasciutti, Naves & Silva, 2020, p. 236). No entanto, de acordo com Souza, Silva e Toassa (2020), mesmo que os cursos de graduação em Psicologia estejam buscando seguir as orientações das DCNP, a diversidade de teorias e tendências psicológicas seguem sendo um entrave para a integração das disciplinas, para a realização de um trabalho coletivo e para a organização dos estágios; e, ainda que as instituições estejam buscando uma formação mais crítica e voltada a dimensão social, a clínica ainda prevalece entre as teorias e práticas profissionais.

A formação em Psicologia em meio a lógica neoliberal

*Na sociedade das mercadorias, marcada pela
contradição e trabalho, interesses opostos
determinam disputas no ensino superior.
(Angelo Antonio Abrantes & Silvana Calvo
Tuleski)*

Como essa investigação está voltada para a compreensão acerca de uma formação crítica em PE, não posso deixar de situar essa formação em um contexto mais amplo, que é o modo pelo qual o ES e o próprio curso de Psicologia têm se estabelecido em uma Política de Estado neoliberal, sendo importante destacar que, no Brasil, o ES tem se estruturado como o mais privatizado e elitizado da América Latina (Paula & Lamarra, 2011).

Historicamente, o curso de Psicologia vem sendo apontado enquanto uma formação *elitista*, dada a seletividade da taxa de concorrência para ingresso nessa graduação, a condição de pertencimento das estudantes a classes mais ricas e o próprio prestígio social da profissão (Yamamoto, Falcão & Seixas, 2011). De acordo com dados recentes do INEP (2022) a graduação em Psicologia ocupa a 6ª posição dentre os cursos mais procurados no Brasil.

Ao lançarmos um olhar sobre as categorias administrativas – pública e privada – em relação as IES que ofertam essa formação, evidenciamos a hegemonia das IES privadas (Branco et al, 2022). Isso nos permite dizer que existe uma supremacia do capital privado na estrutura política e educacional dessa formação, a qual precisa ser pensada em um cenário de *mercantilização* da educação, que objetiva transformar estudantes em consumidores. Como bem destacam Abrantes e Tuleski (2024), esse cenário “explicita o movimento interno de transformação da universidade em uma prestadora de serviços, administrada de acordo com a

lógica empresarial da acumulação flexível, concorrencial, heterônoma, que cada vez mais de distancia de uma perspectiva política democrática” (p. 6).

Porém, é preciso ficar atento às contradições impostas por essa estrutura, pois, ainda que o ES se encontre hegemonicamente nas mãos do capital privado, isso permitiu que a formação em Psicologia adentrasse nas diversas regiões do país, ampliando o acesso de pessoas residentes em várias cidades do interior, compondo 61,61% do total das graduações ofertadas no Brasil (Branco et al, 2022). Por outro lado, é preciso destacar que a expansão da formação em Psicologia através de um processo de *interiorização* articulada a *mercantilização* da ES, ainda que reverbere na ampliação de vagas e aumento quantitativo no número de matrículas, não pode ser tomado como democratização.

A democratização do Ensino Superior está diretamente relacionada ao acesso da população historicamente excluída desse processo e, além disso, à programação de estratégias de permanência e qualidade de ensino para a classe. Ou seja, democratizar seria diminuir as desigualdades de acesso e permanência, levando em consideração as questões étnicas, sociais, econômicas, geográficas e de gênero (Dantas et al., 2019, p.79).

Por isso, precisamos compreender as Políticas Educacionais em um cenário de luta entre o capital e o trabalho (Abrantes & Tuleski, 2024), o que pode ser bem expresso quando analisamos essas políticas ao longo dos últimos governos que passaram pelo país. A partir do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e, sobretudo, no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) assistimos a uma ofensiva neoliberal sobre o ES, em que, por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, tornou livre à iniciativa privada a oferta do ES, diminuindo o investimentos nas IES públicas e criando, ao mesmo tempo, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES),

que embora colaborasse para a classe pobre acessar a universidade, fazia isso com a injeção de capital em empresas educacionais a partir do endividamento estudantil (Macedo & Reis, 2021).

Com a entrada do Partido do Trabalhadores na Presidência da República, nos governos de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), ocorreram mudanças significativas nas Políticas Educacionais para o ES, embora marcadas pela dicotomia entre os interesses, que, por um lado, voltavam-se para as camadas populares, por outro atendia o capital financeiro. O resultado foi a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) em 2005 e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007, que, de um lado, investiu nas IES privadas, colaborando para a sua hegemonia, e, de outro, contribuiu para o avanço e crescimento das IES públicas (Branco et al, 2022).

Segundo Macedo e Reis (2021) foi em meio a esse processo de expansão do ES no país, seja ele através do setor público via REUNI ou por meio do PROUNI e FIES no setor privado, que tivemos a formação de “novo perfil ao estudante de Psicologia no Brasil: oriundo de famílias com baixa renda, com mães e pais com menor escolaridade, que estudaram em escolas públicas e representam os primeiros da família a cursarem um curso superior” (p. 13). Assim, pode-se considerar que esses vetores foram importantes para ampliação do acesso ao curso de Psicologia, bem para a própria *deselitização* e *popularização* de seu perfil estudantil (Macedo & Reis, 2021; Macedo et al, 2018).

Assim, esse cenário tem gerado, contraditoriamente, um parcial processo de *inclusão* das camadas oprimidas nos cursos de Psicologia, mas, por outro lado, tem nos apresentado vários impasses e desafios, tais como a predominância das IES privadas na oferta dessa graduação, colaborando para a construção de currículos padronizados, ensino tecnicista e precarização do trabalho docente; prevalência do ensino noturno em detrimento às DNCP, que se voltam muito mais ao cursos diurnos-integrais; e uma presença crescente de estudantes-

trabalhadoras, que precisam conjugar trabalho e estudo como forma de sobrevivência e custeio da própria formação, o que, por sua vez, incorre em dificuldades de acompanhar as atividades de estudo e desgaste físico e emocional (Macedo et al, 2018; INEP, 2018; Dantas et al., 2019; Souza & Damasceno, 2019).

Dessa forma, é valoroso a apropriação desse panorama sobre como o curso de Psicologia tem se estruturado em nosso país, uma vez que ele reverbera diretamente sobre as Políticas Educacionais de âmbito nacional e institucional, que, por sua vez, desdobram-se no perfil estudantil, demandando a constituição de práticas pedagógicas críticas e voltadas a emancipação humana. Nesse sentido, de modo específico, é preciso, ao formular uma proposta de estágio, pensar *para que, porque e para quem ensinar*, escolhendo métodos e formas de *ser docente* subversivos a um projeto de sociedade alienante, que mantém a exploração de uma classe social sobre a outra. Parafraseando Pessoa, Trindade e Leonardo (2024, p. 15), “rumo a qual constituição nós queremos entender os processos acadêmicos? Rumo a qual constituição queremos conceber esses estudantes?”

O estágio em Psicologia Escolar Crítica como espaço formativo, de desenvolvimento humano e pesquisa

O estágio em Psicologia Escolar como dispositivo formativo-crítico

*A conscientização constitui-se no horizonte
primordial do quefazer psicológico.*

(Ignácio Martin-Baró)

Será que um ESB em PEC pode colaborar para o processo de conscientização das estudantes de Psicologia? Que experiência é essa? Quais diretrizes norteiam esse espaço

formativo? Será que os pressupostos críticos estão se materializando em Políticas Educacionais para o estágio? Essas são algumas perguntas que orientarão essa parte do trabalho.

Primeiramente, é preciso dizer que o conceito de estágio supervisionado, no Brasil, remonta ao período de 1942-1946, estando ligado ao conjunto das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, segundo as quais o estágio constituía uma *etapa preparatória* para a ocupação de postos de trabalho, um campo de demonstração do ensino acadêmico. No campo da Psicologia, os marcos inaugurais foram a Lei nº 4.119 (1962), que instituiu a Psicologia como profissão, e o Parecer CNE nº 403 (1962), o qual determinou o currículo mínimo para as graduações em Psicologia. Nesses documentos, o estágio foi considerado enquanto um período de *treinamento prático supervisionado* a ser realizado no último ano do curso, constituindo uma aplicação dos fundamentos teóricos aprendidos (Cury & Ferreira Neto, 2014). Dessa forma, o estágio foi se instituindo sob uma perspectiva tecnicista, que dicotomizava teoria e prática, considerando esse momento como uma mera aplicação de conhecimentos no exercício profissional. Segundo Mello (1997), os estágios constituíam apenas *apêndices* dos cursos teóricos articulados a fragmentação do conhecimento presentes nas formações.

Porém, a partir de 1980, sob o movimento de crítica, o CFP promoveu uma série de atividades com o objetivo de discutir a formação e o exercício profissional sob a ênfase da necessidade de compromisso social da profissão com a realidade social. Assim, foram formuladas várias propostas de mudanças no currículo, as quais, de uma maneira geral, pediam pelo aumento da carga horária dos estágios, sua presença em todo o currículo e não apenas no último ano e em níveis gradativos de complexidade. Sugeriam, também, a ampliação da diversidade de oferta de outras concepções de Psicologia nas disciplinas e estágios a fim de superar a prevalência da formação clínica (Cury & Ferreira Neto, 2014).

Depois de muitas discussões e embates, as DCNP-2004 estabeleceram que “os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente

supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas”. Embora, ainda em uma perspectiva operacional, de aplicação técnica, a concepção acerca dos estágios avançou no sentido promover o contato com a realidade da atuação profissional, buscando a integração entre teoria e prática, e se fazendo presente em um nível básico, associado às competências e habilidades previstas no Núcleo Comum, e em outro específico, voltado às competências, habilidades e conhecimentos articulados às Ênfases Curriculares.

As DCNP-2023 destinaram 20% da carga horária do curso para os estágios supervisionados, os quais devem propiciar experiências em diferentes situações e processos de trabalho, e serem distribuídos ao longo do curso. Os estágios do Núcleo Comum devem integrar as competências básicas articuladas aos eixos estruturantes e contemplar a diversidade de campos da Psicologia, e os estágios das Ênfases Curriculares devem se voltar aos processos de trabalho definidos de acordo com o perfil da instituição formadora.

Com isso, é possível perceber que os estágios no campo da Psicologia passaram por diversas transformações, buscando materializar as demandas por uma atuação crítica, comprometida com a emancipação dos sujeitos e transformação social, de modo que é preciso verificar se os princípios de criticidade se concretizaram nos currículos dos cursos de Psicologia espalhados por todo o Brasil, produzindo novas possibilidades no desenvolvimento dos estágios, assim como é necessário não perder de vista os aspectos ideológicos de uma sociedade capitalista, os quais ensejam teorias, legislações e práticas psicológicas. Nesse sentido, Teles (2019) aponta a necessidade de desvelar o viés mercadológico e tecnicista presentes nas habilidades e competências apontadas pelas DCNP-2023, as quais revelam uma formação que pode estar se voltando ao *saber fazer*, em detrimento a produção de conhecimentos e da reflexão filosófica e ética que se articulam à prática.

Desse modo, é preciso ir além das DCNP e conhecer a realidade cotidiana dos estágios, seus desafios e potencialidades, a identidade e papel das estudantes-estagiárias e das supervisoras, seus medos e expectativas, suas limitações e possibilidades de ressignificação (Teles, 2019; Souza & Barbosa, 2020). Nessa direção, Guzzo, Costa e Sant'ana (2015) destaca que a experiência do estágio supervisionado constitui um processo central para uma formação pretensamente crítica, pois a estudante, ao vivenciar cotidianamente uma realidade específica, poderá compreender a sua profissão e a sua própria vida em articulação com o contexto histórico e social no qual está inserida. Assim, Abrantes (2016) considera o estágio como:

Um momento do processo formativo que toma como princípio a passagem da experiência social para a experiência individual, sendo tarefa da educação superior tornar o corpo discente *contemporâneo* de seu tempo histórico, tendo como parâmetro o desenvolvimento de relações conscientes com os desafios objetivos da prática social, que na particularidade em questão envolve a ciência psicológica e a atividade profissional (p. 20-1).

Dessa forma, o momento do estágio se apresenta como uma etapa que precisa propiciar a estudante a experiência de atuar enquanto psicóloga nas dimensões teóricas e práticas, compreendendo o movimento dialético da formação profissional. O estágio enquanto “um espaço-tempo-experiência que possibilita a interlocução entre teoria e a prática, contribuindo para redimensionar a práxis envolvida na produção de conhecimento e na construção de uma identidade epistemológica, ética e política da profissão” (Teles, 2019, p. 86).

Nesses termos, Pires e Silva (2012) destacam esse momento como crucial para o processo de subjetivação profissional, o qual, constituído nas relações sociais com o outro, desde a escolha da profissão até mesmo na escolha do estágio, acaba sendo marcado pela significação/relação estabelecida entre a docente-supervisora e a estudante, e entre as estudantes e seus pares. Consonante a essa compreensão, Barbosa (2013) e Nasciutti e Silva

(2014) apontam a presença do outro nas escolhas e nos processos de mediação das aprendizagens como um elemento central para a formação, de maneira que o estágio supervisionado compõe uma atividade essencial para a apropriação de uma perspectiva crítica em PE, em que a mediação supervisora-estagiárias e o grupo de estudos são considerados ações pedagógicas fundamentais. Isso demonstra que o processo de formação profissional extrapola o âmbito acadêmico, rompendo com a dicotomia profissional-pessoal.

Dessa forma, Pieniak, Facci e Barreto (2021) indicam que a prática clínica-psicométrica nos estágios em PE embora ainda não tenha sido superada, é possível verificar a sua presença concomitante a perspectiva crítica. Assim, torna-se crucial não lançarmos um olhar dicotômico sobre as concepções que fundamentam e se fazem presentes nas práticas de estágio, bem como precisamos ter um olhar de avanço em relação a superação de concepções *individualizantes e adaptacionistas*, pois, ainda que estejamos longe de completar a implementação da crítica, estamos “mais perto do que antes” (Pieniak et al., 2021, p. 10).

Por isso, para que possamos continuar avançando, é preciso formular experiências de estágio que superem a lógica utilitarista/técnica de aplicação da teoria, e considerem o compromisso ético-político de nossa profissão. “O estágio não pode ser pensado como uma intervenção neutra e objetiva com a finalidade de treinamento, mas como parte da luta efetiva pelo avanço dos direitos sociais” (Teles, 2019, p. 185). Nesse sentido, é necessário romper a dicotomia entre a teoria e a prática, compreendendo o estágio como produtor de saberes, o qual precisa ser vivenciado a partir das condições materiais e históricas da profissão em articulação com a realidade concreta.

Desse modo, a minha perspectiva é de mudança, é de um caminhar que tem produzido efeitos, é de uma crença na potencialidade do estágio enquanto uma experiência subjetiva-objetiva mediada, que partindo da realidade concreta da instituição educacional e da formação teórico-prática curricular discente, promova uma formação ética e profissional comprometida

com a transformação da sociedade. Para isso, não se pode esquecer que “a formação crítica deve aliar conhecimento da realidade, teoria, recursos técnicos, experiências, questionamentos, inquietudes, perguntas, relações saudáveis com professores e colegas, contudo parece necessitar, como condição, o desenvolvimento de um projeto de utilização dos recursos da psicologia para a construção de uma sociedade justa” (Rechtman & Bock, 2019, p. 9).

Assim, como propor fundamentos norteadores para um estágio que busque desenvolver pessoas críticas, sem que eles se transformem em *receitas*? Como ousar apontar caminhos e compreensões, sem transformá-los em ideias reducionistas ou fragmentadas? Essas são algumas das minhas inquietações, que tentarei superar nas próximas páginas, e, quem sabe, contribuir com o caminho de outras supervisoras de estágio que, assim como eu, saem em busca de saberes e experiências que possam sustentar a nossa práxis docente na direção de contribuir para uma formação em que as estudantes possam se sentir implicados com as dificuldades e potencialidades dos espaços nos quais se fará presente, podendo compreender que a nossa atuação é sempre comprometida com a superação das injustiças sociais.

A perspectiva histórico-cultural sobre desenvolvimento humano como fundamento para estágios em Psicologia Escolar Crítica

Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade, pois não são eles quem escolhem as circunstâncias sob as quais ela é feita, mas estas lhes foram transmitidas assim como se encontram.

(Karl Marx)

Proponho, nesse momento, apresentar a Teoria Histórico-Cultural sobre o desenvolvimento humano, destacando a centralidade da contradição entre atividade de estudo profissionalizante e atividade de trabalho na compreensão do processo formativo de estudantes adultas em nosso contexto histórico-social engendrado pela desigualdade entre as classes sociais. Nesse sentido, “estudar a formação humana implica considerar a especificidade da participação de cada sujeito nas relações sociais, isto é, no contexto em que pertence, guardando consigo aproximações e distanciamentos no caminho de desenvolvimento do psiquismo” (Pessoa, Trindade & Leonardo, 2022, p. 3). Esse percurso se faz relevante para elucidar as estudantes concretas presentes no dia a dia das graduações em Psicologia, desvelando os condicionantes sociais, históricos e formativos que produzem o *ser acadêmico* hoje, contribuindo para a superação da concepção de que as estudantes do ES já seriam pessoas integralmente desenvolvidas.

De acordo com a Psicologia Histórico-Cultural (PHC), cujos fundamentos estão assentados no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) elaborado por Marx e Engels, as bases para entender o psiquismo humano se encontram nas relações estabelecidas a partir do modo de produção vigente, de maneira que “o que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção” (Marx & Engels, 2001, p. 11). Com isso, a natureza humana não é definida biologicamente, mas produzida pelos próprios homens nas suas ações sob a natureza para transformá-la e ajustá-la as suas necessidades, ou seja, a essência humana reside no trabalho, “é pelo trabalho que os homens se produzem a si mesmos” (Saviani, 2012, p. 25).

Assim, o psiquismo humano, em uma perspectiva histórico-cultural, não é considerado algo abstrato, localizado no interior de cada indivíduo, mas constituído a partir das condições materiais encontradas e das relações sociais vivenciadas. Por isso, “a natureza psicológica da pessoa é o conjunto das relações sociais, transferidas para dentro e que se tornam funções da personalidade e formas da sua estrutura” (Vigotski, 2000, p. 27). Isso implica dizer que, ao

longo do processo de sua evolução enquanto espécie, o homem acabou desenvolvendo capacidades que lhe permitiram transformar a natureza através de seu próprio trabalho, criando, assim, suas próprias condições de existência – passando de uma *ordem da natureza* à uma *ordem da cultura*, de maneira que as funções biológicas ou elementares adquiriam uma nova função – elas foram incorporadas na história humana, transformando-se em Funções Psicológicas Superiores (FPS) ou culturais. Dessa forma, para Vigotski (2000), a gênese das FPS é histórica e social, são relações sociais interiorizadas, que estavam situadas primeiramente no plano *interpsíquico* (entre os homens), e, depois, tornaram-se *intrapsíquicas* (para o indivíduo).

É importante considerar que, em uma sociedade capitalista, grande parte das pessoas são impedidas de se apropriarem dos bens e materiais historicamente produzidos, de modo que a personalidade é resultado de uma dinâmica dramática complexa, que, constituída a partir de posições sociais contraditórias está submetida ao risco de fragmentação e alienação, convertendo-se assim em sentidos e significados próprios (Vigotski, 2000; Garcia & Pan, 2023). Nesses termos, o desenvolvimento psíquico é um processo tanto potencialmente revolucionário, capaz de produzir transformações radicais em nossa consciência, nos permitindo um movimento na direção à superação das limitações que esse sistema impõe, como um processo de paralisação em uma condição de alienação e subjugação aos determinantes histórico-sociais (Capucci & Silva, 2018).

Dessa forma, o desenvolvimento humano não é concebido em termos de etapas graduais e acumulativas, pois se refere ao modo como o homem age e se apropria das condições objetivas e subjetivas instituídas socialmente em cada momento do ciclo vital, conferindo, assim, um caráter histórico-social a sua periodização (Pasqualini, 2016). Fundamentado em princípios dialéticos, Leontiev (1978) denominou de *atividade dominante* a maneira peculiar que os indivíduos desenvolvem ao se relacionar com seu entorno histórico-social ao longo da

vida. Com isso, “a atividade é determinada e condicionada pelas condições concretas de cada momento sócio-histórico, e ao tempo é mobilizadora e formadora do psiquismo individual em sua singularidade” (Pasqualini, 2016, p. 68). Isso confere a cada período da vida uma dinâmica global própria, determinada pela Situação Social de Desenvolvimento (SSD), isto é, pelo lugar social que o indivíduo ocupa frente às condições concretas da realidade (Vigotski, 2018), a partir das quais produzimos sentidos e significados que, por sua vez, alteram a nossa relação com o meio social, bem como a nossa própria consciência (Marques e Carvalho, 2019).

Nessa direção, Pasqualini (2016) aponta que a *atividade* é a categoria-chave para a explicação das mudanças ao longo do desenvolvimento. Considerando o contexto do ES, cujas estudantes são pessoas adultas, Martins e Eidt (2010) e Abrantes e Bulhões (2016) indicam que a *atividade dominante*, nesse período da vida, é a unidade dialética formada pela atividade de estudo profissionalizante e pela atividade de trabalho. Dessa forma, em nossa sociedade, o desenvolvimento adulto está assentado sob a contradição em que o estudo deve configurar como principal forma de apropriação dos conhecimentos relativos a uma profissão, a fim de que transforme a sua maneira de ver e estar na realidade, para que, assim, possa, futuramente, exercer seu papel social a partir da profissão para a qual se formou (Pessoa et al., 2022).

No entanto, em uma sociedade assentada sob a luta de classes, as capacidades humanas, e até mesmo o seu desenvolvimento, são limitadas e/ou deformadas (Martins & Carvalho, 2016), sendo crucial compreendermos como, nesse contexto, o trabalho é convertido em FPS, incorrendo na necessidade de desvelar a posição que as pessoas ocupam em relação aos meios de produção. Disso resulta que, “enquanto a autonomia do jovem das classes populares está vinculada à urgência do ingresso no mercado de trabalho – inclusive para garantir o estudo –, a de jovens de outros segmentos sociais atrela-se a projetos de estudo e formação acadêmica” (Rios & Rossler, 2017, p. 572). Como resultado, temos um processo de constituição psíquica sob o risco de alienação, de fragmentação entre trabalho e atividade intelectual, que de um lado

é executado na prática, provendo a humanização, mas intensificando a alienação e exploração do trabalhador, apartando-o da intelectualidade dos processos de produção; de outro é conduzido pela formação profissional superior, que humaniza através da apropriação do conhecimento científico, mas que, também, aliena separando o indivíduo do mundo do trabalho e das necessidades sociais coletivas (Abrantes & Bulhões, 2016; Rios & Rossler, 2017).

No entanto, Abrantes e Bulhões (2016) indicam que não devemos considerar que essa contradição imprime uma condição estática e irreparável para o desenvolvimento do adulto. É na evidência das próprias contradições do sistema capitalista que estão as possibilidades de superação, de maneira que as próprias experiências de incongruência entre a realidade vivida e a situação material da classe trabalhadora podem agir enquanto mobilizadores de formação da consciência de classe, de transformação e luta social (Rios & Rossler, 2017). Para isso, não basta somente garantir o acesso ao conhecimento teórico de uma profissão, é preciso desenvolver uma “formação da consciência comunista” como bem destacam Abrantes e Tuleski (2024), possibilitando a compreensão dos limites e possibilidades envolvidos em tal profissão assim com a realidade em geral, urge uma educação revolucionária e libertadora (Freire, 2022; Martín-Baró, 1996).

Defende-se um Ensino Superior contra-hegemônico, que não se pautar por um currículo limitado ao conhecimento meramente técnico-instrumental voltado exclusivamente ao mercado de trabalho, mas que desenvolva uma determinada visão de mundo, articulada aos valores coletivos pautados na necessidade de superação e emancipação das relações de exploração e dominação de classe, que implique a compreensão não compartimentada dos fenômenos existentes, seja na natureza ou na sociedade (Abrantes & Tuleski, 2024, pp. 8-9).

Dito isso, é fundamental na formulação de um estágio em PE, que anseie o desenvolvimento da perspectiva crítica, construa formas de atuação que possibilitem as

estudantes compreenderem a função da educação na humanização dos homens, ensejando, ao mesmo tempo, a consciência acerca de si mesmo quanto ao seu lugar no mundo, enquanto sujeito histórico pertencente a uma classe social, de modo a se perceber enquanto agentes de transformação social. Nessa direção, Pires e Silva (2012) ressaltam que no processo de desenvolvimento profissional precisam comparecer não apenas temáticas sobre o aprendizado de uma profissão, mas também, “o patrimônio cultural que nos humaniza” (p. 375). Por isso, as estudantes precisam ser compreendidas enquanto pessoas concretas, os quais “sintetizam em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação” (Saviani, 2012, p. 42). Assim, ao se planejar um estágio, é necessário levar em consideração a concretude das estudantes diante de suas singulares condições econômicas, questões de classe social, gênero, grupo etário, história formativa, dentre outros. É preciso conceber o estágio enquanto uma SSD e que, como tal, necessita promover, acima de tudo, o desenvolvimento de pessoas, desenvolvimento esse que não pode ser desarticulado às questões de desigualdades entre as classes sociais em nosso país.

O estágio em Psicologia Escolar Crítica como espaço de pesquisa a partir da categoria analítica *vivência*

*Não se pode transformar o mundo, a realidade,
sem transformar as consciências das pessoas.*

*[...] A subjetividade muda no processo de
mudança da objetividade. Eu me transformo ao
transformar. Eu sou feito pela história, ao fazê-
la.*

(Paulo Freire)

A presente investigação possui o desafio de compreender os efeitos que um estágio básico em PEC pode ter sobre o psiquismo das estagiárias, no sentido de se apreender a constituição de processos de conscientização e formação profissional ao longo dessa experiência. Desse modo, o ponto de partida é a concepção histórico-cultural acerca do desenvolvimento psíquico, a perspectiva crítica em PE e a aposta em uma educação problematizadora e libertadora, de maneira que o estágio supervisionado em PEC almejado, é aquele capaz de atuar no processo de conscientização das pessoas (Freire, 2022; Martín-Baró, 1996), constituindo um momento que está muito além do que instrumentalizar para uma atuação profissional específica, mas sim constituir caminhos através dos quais seja possível compreender o mundo, situar-se nele, agir e refletir sobre ele, para, então, transformá-lo.

Considero *quefazer* Psicologia é um ato político, assim como Patto (2022) bem destaca, “um ato político comprometido com os agentes de transformação social” (p. 15). Desse modo, a aposta é de que um estágio supervisionado sob uma perspectiva crítica em PE seja capaz de promover transformações nos processos de conscientização das estudantes, transformações estas que, segundo Martín-Baró (1996), somente são possíveis quando decodificamos o mundo desvelando os seus mecanismos de opressão e desumanização, para, assim, formar uma nova compreensão dele, que, dialeticamente, operam novas *práxis* e um novo saber sobre si mesma e sobre sua identidade social.

Mas como conhecer algo em seu processo e desenvolvimento? Como é possível apreender os sentidos e os significados que essa experiência teve para essas estagiárias? Considerando os pressupostos da PHC, só é possível conhecer as influências do meio sobre o psiquismo a partir do papel e significação dele para alguém, ou seja, estudamos a relação que as pessoas possuem para com determinado acontecimento/experiência. Nesse sentido, Vigotski (2018) destaca que a unidade para o estudo da relação entre personalidade e o meio é a *vivência*, uma unidade dialética indivisível que integra sujeito-meio em uma dada SSD.

Vivência é uma unidade na qual se representa, de modo indivisível, por um lado, o meio, o que se vivencia – a vivência está sempre relacionada a algo que está fora da pessoa –, e, por outro lado, como eu vivencio isso. Ou seja, as especificidades da personalidade e do meio estão representadas na vivência (Vigotski, 2018, p. 78).

Com isso, quando o objetivo é analisar os efeitos de um dado momento do desenvolvimento, deve-se considerar a relação singular entre as particularidades da personalidade da pessoa e as particularidades históricas e sociais da situação enquanto uma unidade indivisível, de modo que, assim, conseguimos apreender os elementos que são decisivos para o desenvolvimento em questão. Isso implica dizer, que a unidade dialética vivência é uma categoria que torna possível compreender os efeitos de uma proposta de estágio supervisionado em PE no processo de constituição da criticidade e conscientização das estudantes.

Conforme Guzzo et al. (2015), a experiência do estágio supervisionado constitui um processo central para uma formação pretensamente crítica, pois quando a estudante vivencia cotidianamente uma realidade específica, poderá compreender a sua profissão e a sua própria vida em articulação com o contexto histórico e social no qual está inserido.

Alargando a compreensão sobre a categoria analítica vivência, é importante situar que se trata de um termo concernente a tradução da palavra *pereživânie*, utilizada por Vigotski com sentidos específicos ao longo de sua obra (Toassa & Souza, 2010) e que, etimologicamente, é um substantivo formado pelo prefixo *pere* (através) e o verbo *jit* (viver), aludindo a *viver através de*, isto é, da experiência concreta real ou imaginária (Pino, 2010). Segundo Marques e Carvalho (2014), vivência é a expressão na língua portuguesa que mais se aproxima do termo russo, o qual designa “uma experiência acompanhada por sentimentos e comoções vividas” (p. 42).

Assim, vivência constitui uma unidade afeto-intelecto, na medida em que envolve a compreensão, tomada de consciência e atribuição de sentido ao que acontece, levando a pessoa a estabelecer novas relações com a realidade e consigo mesma (Vigotski, 2018). Por isso, as *vivências* se configuram como um sistema de indicadores, que pode ser tomado enquanto unidade de análise, permitindo apreender como a realidade sociocultural é convertida em processos psicológicos através da significação que o sujeito atribuiu a experiência vivenciada (Pino, 2010; Martins, 2020). Como destacam Marques e Carvalho (2019) a categoria vivência pode trazer várias contribuições para o campo de pesquisa sobre a educação, especialmente, em pesquisas que buscam compreender como as diversas pessoas do cotidiano educacional (estudantes, docentes, gestores, dentre outros) são afetadas em sua relação com o mundo.

Nesse sentido, Garcia e Pan (2023) desenvolveram o conceito de *vivência acadêmica* a partir do pressuposto de que a universidade constitui uma fonte de desenvolvimento, pois a relação das estudantes com as práticas pedagógicas produz vivências acadêmicas que transformam o seu psiquismo, promovendo a produção de sentidos sobre o que é ser estudante e profissional de uma dada área e novas formas de agir, sentir e pensar.

A vivência acadêmica torna-se um conceito que possibilita o entendimento da influência das práticas institucionais no desenvolvimento do estudante, ao permitir analisar quais delas, e em que medida produzem vivências na formação subjetiva e profissional dos universitários (Garcia & Pain, 2023, p. 6).

Dessa forma, é a partir das significações atribuídas pelas estudantes às condições concretas de estágio – atividades pedagógicas, relações sociais, situações socioeconômicas de vida, trajetória estudantil e o chão da escola¹ – que podemos apreender as vivências acadêmicas produzidas com essa experiência formativa e o quanto se foi possível colaborar para a

¹ Perspectiva adotada por Patto (2015), em que as teorias e práticas psicológicas na sua interface com a dimensão educativa precisam se dar a partir do cotidiano educacional, constituído por uma complexa teia estrutural de relações, tanto a nível intrainstitucional quanto fora dela em suas dimensões sociais, históricas e políticas, a qual, marcada por opressões e contradições, produz diversos discursos e práticas educacionais.

constituição de uma psicóloga crítica que localize *a partir de quem* propõe seu trabalho, *em benefício de quem* o realiza e *as consequências históricas concretas* que ele está produzindo (Martín-Baró, 1996). Sirvo-me dos questionamentos de Meira (2003, p. 65) acerca da formação e os transponho para o momento do estágio: “que conhecimentos; que atividades; que vivências educativas; que tipo de relações sociais podem nos colocar nessa direção de construção do psicólogo-sujeito-ético?”

Capítulo 3 - Objetivos

Objetivo Geral:

Investigar o processo formativo em Psicologia Escolar Crítica a partir de uma experiência concreta de estágio básico.

Objetivos Específicos:

- ✓ Analisar documentos norteadores, de âmbito nacional e institucional, para a formação em PE a partir de uma perspectiva crítica;
- ✓ Identificar o perfil histórico-social e formativo das estagiárias em PEC;
- ✓ Implementar uma proposta de estágio supervisionado básico fundamentada em princípios críticos da PE;
- ✓ Compreender as vivências discentes operadas pela experiência de estágio supervisionado básico em PEC.

Capítulo 4 – Metodologia

Delineamento do estudo e pressupostos teóricos-metodológicos

Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando.

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constastando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.

(Paulo Freire).

A pesquisa aqui apresentada constitui um estudo empírico do tipo exploratório-explicativo, cujos fundamentos epistemológicos estão ancorados no Método Histórico-Cultural (MHC), que possui como base o MHD. Trata-se de uma pesquisa que não pressupõe uma perspectiva de neutralidade científica, já que “o método implica, pois, para Marx, uma determinada posição (perspectiva) do sujeito que pesquisa” (Paulo Neto, 2011, p. 53). Desse modo a escolha desse método está assentada, sobretudo, na minha posição de pesquisadora, que participa do fenômeno pesquisado, estando em íntima relação com o objeto pesquisado, e que busca compreender a essência do fenômeno, desvelando seus condicionantes históricos e culturais a partir de sua realidade concreta, com o objetivo de colaborar para a transformação social e enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais.

O MHD baseia-se em três princípios fundamentais: 1) análise de processos e não objetos, ou seja, a análise do objeto se dá a partir dos pontos constituintes da historicidade/movimento de seus processos; 2) explicação dos fenômenos em lugar de sua descrição, buscando desvelar a essência dos fenômenos psicológicos, indo além de suas

características superficiais e buscando apreender suas relações dinâmico-causais; 3) os fenômenos devem ser considerados em seus processos de mudanças, de maneira que o passado e o presente se sintetizam no objeto de estudo (Vygotski, 1991).

Nesse sentido, os fenômenos são compreendidos em sua dinamicidade, processualidade e dialeticidade, produzidos historicamente, localizados socialmente e geograficamente. Assim, a investigação de um fenômeno se dá por meio de sua relação com a totalidade histórica que o constitui com o objetivo de desvelar suas mediações, contradições e particularidades (Pasqualini & Martins, 2015; Zanella, Reis, Titon, Urnau & Dassoler, 2020; Frigotto, 2020). Conhecer um objeto “tal como ele é em si mesmo, na sua existência real e efetiva” (Paulo Neto, 2011, p. 28).

Assim, em um primeiro momento, apreendemos as manifestações exteriores do objeto investigado – seu real empírico, a realidade objetiva imediatamente percebida, para, depois, alcançarmos a essência subjetiva, a ontologia oculta do fenômeno (Martins, 2012; Aquino & González, 2020). A construção do conhecimento segue, dessa forma, o seguinte percurso: primeiro, a/o pesquisador/a entra em contato com o concreto real por meio dos sistemas categorias já conhecidas; em seguida, vai fixando e abstraindo conceitos mais simples e gerais que vão se apresentando naquela totalidade; para, depois, ir descobrindo as conexões e ascender a categorias cada vez mais amplas e integradoras do fenômeno estudado (Paulo Neto, 2011; Fonseca & Negreiros, 2019; Frigotto, 2020).

Desse modo, ao investigar a experiência do ESB em PEC, buscamos compreender sua historicidade, concepções fundamentais, práticas que já foram desenvolvidas, seus aspectos normativos, sua articulação com as Políticas Educacionais de âmbito nacional e seus desdobramentos no currículo local, suas interlocuções com as questões de classe, gênero, suas concordâncias e contradições, avanços e retrocessos. Buscou-se, assim, não somente o desvelamento desses aspectos, mas também a apreensão de seus desdobramentos sobre a

realidade educacional em questão e, sobretudo, sobre a subjetividade das estagiárias através da categoria de análise vivência, a qual permite a “compreensão de um todo complexo e em desenvolvimento” (Andrade & Campos, 2024, p. 736), possibilitando, assim o conhecimento dos sentidos apropriados por elas a partir dessa experiência.

Com isso, cada aspecto do fenômeno estudado guarda as propriedades da totalidade desse fenômeno, por isso, o estudo se dá por meio da dialética *singular-particular-universal*, de modo que a *singularidade* do fenômeno revela o que ele é em sua imediaticidade, a sua expressão *universal* revela a sua complexidade, essência e totalidade histórico-social, e a sua *particularidade* expressa a identificação e a tensão entre o singular e o particular desse fenômeno em uma dada realidade de determinado modo (Fonseca & Negreiros, 2019). Assim, “a tarefa do pesquisador é desvelar como a universalidade se expressa e se concretiza na singularidade, ou, mais que isso, como a universalidade se expressa e se concretiza na diversidade de expressões singulares do fenômeno” (Pasqualini & Martins, 2015, p. 364).

Expandindo esses preceitos da dialética *singular-particular-universal* ao fenômeno objeto de estudo da pesquisa em questão – a formação crítica em PE, podemos depreender a seguinte acepção:

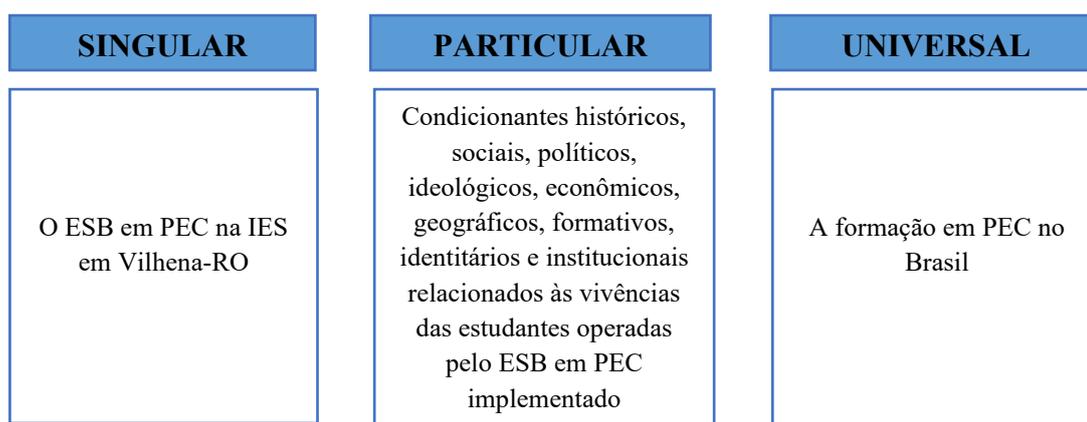


Figura 1. Dialética singular-particular-universal no estudo.

Eu preciso situar, ainda, que essa investigação possui um caráter peculiar de acontecer durante um processo educativo – estágio supervisionado básico em PEC, de maneira que a pesquisa aconteceu em meio a processualidade dessa experiência na dialogicidade com as estudantes, ao passo que, à medida que foram emergindo alguns entraves, foram se construindo possibilidades de sua superação em coletivo, de modo que foram apreendidos os resultados desse processo a partir da prática enseja e das postulações que foram se constituindo na construção dos resultados.

Dessa forma, essa pesquisa aconteceu na *vida cotidiana*² do ESB em PEC, ou seja, na própria vida cotidiana das pessoas no estágio em seus diferentes momentos – estudo teórico, supervisões, imersões na escola, reuniões com equipes pedagógicas, dentre outros, onde “são postos em funcionamento todos os seus sentidos, suas capacidades intelectuais e manipulativas, seus sentimentos e paixões, suas ideias e ideologias” (Patto, 1995, p, 157). Estudamos assim o ser humano em desenvolvimento, em seus processos de aprendizagem, na formação de sua consciência, o ser humano concreto da realidade objetiva e constituído no modo de produção da realidade em questão (Pessoa et al., 2022).

Assim, considera-se que a descrição está indissociável da interpretação e que teoria e realidade vão se constituindo em uma relação dialética, de modo que a subjetividade da pesquisadora comparece na interpretação das situações, pois, nessa perspectiva, interessa o significado que as situações e pessoas adquirem para a pesquisadora no trabalho de campo, assim como o significado que a própria pesquisa e a pesquisador adquirem para as pessoas pesquisadas ao longo da investigação (Patto, 1993).

Faço essas pontuações para situar, também, o meu lugar de pesquisadora, que, no presente estudo, ocupou, também, o lugar da supervisora do ESB em PEC, desenvolvendo uma

² O conceito de *Vida Cotidiana* refere-se a uma perspectiva de pesquisa proposta pela pensadora marxista Agnes Heller, que foi elucidada por Maria Helena Souza Patto (1995), a qual se contrapõe a investigações-hegemônicas que se voltavam mais para um indivíduo abstrato ou excepcional, propondo em seu lugar “o indivíduo da vida cotidiana, isto é, o indivíduo voltado para as atividades necessárias à sua sobrevivência” (p. 157).

pesquisa que objetivou analisar esse processo formativo e, ao mesmo tempo, desenvolvê-lo. Por tanto, trata-se de uma pesquisa que se delineou na integração/síntese das minhas práticas enquanto psicóloga escolar, docente de Psicologia e estudante de mestrado, de modo que, dialeticamente, ao estudar os fundamentos teóricos da PEC, fui transformando a minha prática enquanto psicóloga escolar e docente, e, à medida que fui pesquisando a realidade do ESB, surgiram novas demandas teóricas, novas possibilidades de atuação docente e o enriquecimento de minha atuação na educação básica e tecnológica. É nesse sentido que Freire (2022, p. 30-1) me auxilia na descrição de meu lugar nessa pesquisa: “Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Por último, é importante destacar que Vigotski (1991) defende que o conhecimento científico precisa produzir transformação social, ou seja, é necessário conhecer e depois transformar, é preciso construir um conhecimento que vá além da explicação do fenômeno, um conhecimento que esteja a serviço de um projeto social de transformação, de uma práxis revolucionária. Com isso, espera-se que o conhecimento a ser produzido nessa investigação, possa contribuir para o desenvolvimento de pessoas e profissionais mais críticos e comprometidos com a superação das injustiças e desigualdades sociais, com a construção de currículos que materializem os fundamentos epistemológicos para uma PEC e com uma prática docente contextualizada e implicada.

Contexto do estudo

A pesquisa foi realizada em uma IES privada situada no município de Vilhena-RO, cuja localização geográfica é expressa na Figura 2. Vilhena é a quarta cidade mais populosa do Estado de Rondônia, com 95.832 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

[IBGE], 2024), situada na divisão com o Mato Grosso, na entrada da região Amazônica Ocidental sendo popularmente conhecida como *Portal da Amazônia* ou *Cidade Clima da Amazônia*, devido ao fato de ter uma temperatura média menor do que outras cidades da Região Norte.

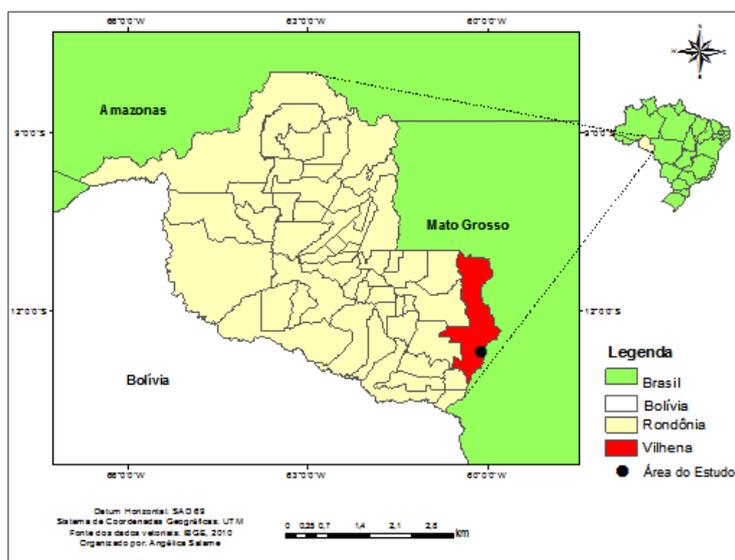


Figura 2. Localização geográfica de Vilhena-RO.

A origem da cidade de Vilhena remonta ao início do século XX quando, por volta de 1910, a expedição do Tenente Coronel Cândido Mariano da Silva Rondon chegou até essa região com o objetivo de construir uma linha telegráfica para ligar Cuiabá até Santo Antônio do Alto Madeira, hoje a capital do Estado – Porto Velho. A passagem da expedição foi construindo postos telegráficos ao redor dos quais foram surgindo vilas, sendo uma delas Vilhena, que recebeu esse nome por Cândido Rondon em homenagem ao ex-chefe Álvaro Coutinho de Melo Vilhena, engenheiro chefe da Organização da Carta Telegráfica Pública. Assim, dois acontecimentos foram fundamentais para o processo de colonização da cidade: em 1959, o Presidente Juscelino Kubitschek iniciou a construção da BR-29 (Brasília/Acre), atual BR-364, que integrava a região Norte com as demais Regiões do País; e, em 1964, ocorreu através do IBRA (Instituto Brasileiro de Reforma Agrária), e depois do INCRA (Instituto

Nacional de Colonização e Reforma Agrária), a distribuição de terras da União aos colonos, dispostos a adquiri-los e se fixarem na Região (IBGE, 2024).

Em 1981, pela Lei Federal n.º 6.921, de 16 de junho de 1981, Vilhena foi elevado à categoria de município. De acordo com o IBGE (2024), suas principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviços. Atualmente, possui um salário médio mensal dos trabalhadores formais de 2,1 salários mínimos, e com um percentual de 24,7 % da população ocupada. Em relação aos aspectos econômicos possui um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 30.847,95 e com um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,731. Embora o município tenha um IDHM positivo, ao analisarmos a média mensal de salário dos trabalhos em relação ao PIB per capita, denota-se a presença de uma expressiva concentração de renda. É importante destacar, também, que o município tem se colocado como um polo estudantil, com a presença de várias IES, recebendo um expressivo número de estudantes das cidades circunvizinhas.

A IES pesquisada foi regularmente credenciada ao MEC em 2017 e é mantida por um conglomerado de sócios regionais pertencentes a área da saúde, que possuem várias unidades de ensino distribuídas no estado de Rondônia. O curso de Psicologia iniciou suas atividades em 23 de setembro de 2019, ofertando 100 vagas no período noturno. Atualmente, o curso de Psicologia possui em torno de 200 estudantes matriculados, com uma equipe de cerca de 15 docentes.

O ESB em PEC é ofertado nessa instituição através da disciplina Estágio Básico I – Processos Educacionais, pertencendo ao 6º período da grade curricular vigente. Trata-se de uma disciplina obrigatória com carga horária total de 60 horas divididas em 30 horas de atividades teóricas e supervisão e 30 horas de atividades práticas. Para o campo de estágio, a faculdade conta com dois convênios: a Secretaria Municipal de Educação (SEMED-Vilhena) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – Campus Vilhena.

Participantes da pesquisa

O estudo contou com a participação de 32 estudantes do total de 42, que estavam matriculadas na disciplina de Estágio Básico I – Processos Educacionais durante o período 2023/2. Os critérios de inclusão foram estar matriculadas, cursando o estágio e se voluntariarem à pesquisa. Já os critérios de exclusão foram estudantes que trancassem a disciplina ou curso e que não se voluntariassem à pesquisa.

Em relação aos aspectos sociodemográficos, 26 estudantes eram do gênero feminino, 5 masculinos e 1 travesti; suas idades variaram da seguinte forma: 16 estudantes na faixa etária entre 18-24 anos, 5 entre 25-29 anos, 7 entre 30-39 anos e 4 entre 40-49 anos. Quanto à raça/etnia 17 estudantes se identificaram como brancas, 1 como preta e 14 como pardas.

Procedimentos para apreensão das informações e cuidados éticos do estudo

A presente pesquisa seguiu as normativas presentes na Resolução N° 466, de 12 de dezembro de 2012 e na Resolução N° 510 de 07 de abril de 2016, ambas do Conselho Nacional de Saúde, e o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa sob o Parecer nº 6.208.767 e CAAE 70263023.9.0000.5540 (Anexo A).

Desse modo, contou com a assinatura do Termo de Anuência pela IES pesquisada e pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das estudantes que se voluntariaram ao estudo, as quais foram esclarecidas, presencialmente, sobre os procedimentos da pesquisa, riscos e benefícios, o asseguramento do sigilo e anonimato, e a possibilidade de desistência a qualquer momento.

A apreensão das informações foi realizada em quatro etapas não-lineares e cíclicas, conforme a Figura 2: 1) incursão preliminar; 2) identificação do perfil estudantil; 3) imersão no estágio; e 4) apreensão das vivências.



Figura 3. Etapas dialéticas da pesquisa.

Na primeira etapa, foi realizado estudo bibliográfico sobre PEC, formação, estágio e Psicologia Histórico-Cultural; pesquisa documental (Cellard, 2012) sobre as DCNP e o Projeto Político Pedagógico (PPC) do Curso de Psicologia da instituição pesquisada; e uma imersão preliminar no estágio supervisionado em PEC durante o estágio em docência no Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar, na Universidade de Brasília, durante o semestre de 2023/1.

Durante a etapa 2, procedeu-se com o planejamento da proposta de ESB em PEC e com a aplicação, via *Google Forms*, do Questionário de Identificação do Perfil histórico-social e formativo estudantil – QIPE (Apêndice A) com as 32 estudantes voluntárias à investigação, o qual foi inspirado na pesquisa “A formação do psicólogo escolar e as Diretrizes Curriculares em Psicologia: concepções teóricas, bases metodológicas e atuação profissional” (Souza et al., 2020).

O QIPE foi composto por questões abertas e fechadas, das quais 12 questões fechadas voltadas às questões sociodemográficas – idade, gênero, raça, estado civil, presença de filhos, residência, religião, ocupação, turno(s) de trabalho e rendimento; 4 relativas à formação básica e complementar – ano e categoria administrativa da escola de conclusão do EM, modalidade

de ensino e outras formações; 3 referentes ao ingresso no curso de Psicologia – ano, modalidade e influências sobre a decisão; 4 tocante às vivências curriculares – competências desenvolvidas, dificuldades enfrentadas, disciplinas articuladas à PE e participação em formações extracurriculares; e 2 questões abertas sobre necessidades/expectativas e receios/temores em relação ao estágio.

A etapa 3, em integração e com base nas informações levantadas nas duas etapas anteriores, foi concernente ao desenvolvimento do estágio em si, que contou com os estudos teóricos, realização do mapeamento institucional, levantamento de demandas/queixas escolares, produção de projeto de intervenção, realização de intervenções e elaboração de relatório final.

Por último, a etapa 4, aconteceu ao final do estágio, onde, com vistas a apreensão das vivências operadas pela experiência de estágio, realizou-se entrevista em profundidade (Apêndice B) (Minayo, 2007) com 6 estudantes, as quais foram realizadas através do *Google Meet*, gravadas e transcritas posteriormente. Os critérios de inclusão foram construídos de acordo com os marcadores sociodemográficos mais evidenciados a partir do QIPE: conjugar trabalho e estudo, ser proveniente de escola pública, representatividade das escolas onde ocorreram o estágio (duas representantes por escola), predominância feminina, diversidade de idade e da modalidade de Ensino Médio concluída. Desse modo, é possível visualizar o perfil dessas estudantes na Tabela 1.

Tabela 1

Características sociodemográficas e educacionais das estudantes entrevistadas

Nomes³	Gênero	Idade	Modalidade de EM concluída
--------------------------	---------------	--------------	-----------------------------------

³ Adotamos os nomes de árvores nativas do estado de Rondônia para manter a confidencialidade dos nomes das nossas estudantes.

Ipê	Feminino	23	Ensino regular
Castanheira	Feminino	24	Ensino regular
Seringueira	Feminino	34	Educação de jovens e adultos
Pupunha	Feminino	31	Educação de jovens e adultos
Copaíba	Masculino	21	Ensino regular
Açaí	Masculino	29	Ensino regular

Fonte: Autoria Própria (2024).

Com vistas a apresentação de uma síntese dos procedimentos para a apreensão das informações, construiu-se a Tabela 2 contendo a etapa da pesquisa com seus respectivos procedimentos, objetivos e fontes/instrumentos.

Tabela 2

Síntese dos procedimentos para a apreensão das informações

Etapa	Procedimentos	Objetivos	Instrumentos/fontes
1	Pesquisa bibliográfica	Apropriação dos principais construtos e revisão da literatura – PEC, formação, estágio, PHC e MHC	Livros, banco de teses e dissertações, e artigos em periódicos
	Pesquisa documental	Estudo dos principais documentos nacionais e institucionais	DCNPs PPC de Psicologia
		Contextualização histórica, sociodemográfica e territorial	IBGE
		Contextualização da formação em Psicologia	e-MEC INEP QIPE
2	Aplicação de questionário	Identificação do perfil histórico-social e formativo das estudantes	
3	Imersão no estágio	Desenvolvimento da proposta de ESB em PEC	Diário de campo
4	Entrevistas com as estudantes	Apreensão das vivências operadas pelo ESB em PEC	Entrevista em profundidade

Fonte: Autoria Própria (2024).

É importante destacar que a proposta das etapas em *espirais cíclicas* busca demonstrar que essa pesquisa-estágio acontece em uma perspectiva dialética sobre a relação reflexão-ação, educador-educando, pesquisadora-docente, objetividade-subjetividade, de modo que as vivências e construções de conhecimento não se dão de maneira linear, elas acontecem nas sínteses e contradições presentes nas relações sociais e na concretude do cotidiano.

Procedimentos para análise dos dados

As informações apreendidas foram analisadas de acordo com os princípios do MHC, segundo o qual objetiva-se a análise do processo ao invés do objeto, buscando explicá-lo a partir da dialética singularidade-particularidade-universalidade, a fim de compreender a essência-estrutura do referido fenômeno (Vigotski, 1991; Negreiros & Fonseca, 2019).

Nesse sentido, retomando a Figura 1, pode-se depreender que a dialética singular-particular-universal objetivou a apreensão imediata do fenômeno – O ESB em PEC na IES de Vilhena-RO (singularidade); de sua complexidade, essência e totalidade histórico-cultural a partir de como a formação em PEC tem se estruturando no Brasil (universalidade); e de como ambos se relacionam e se expressam através dos condicionantes históricos, sociais, políticos, ideológicos, econômicos, geográficos, formativos, identitários e institucionais das vivências das estudantes operadas pelo ESB em PEC implementado (particularidade).

Com isso, as unidades analíticas foram construídas a partir do procedimento analítico estruturado por Fonseca e Negreiros (2019) e na perspectiva singular-particular-universal, de

modo que a análise das informações seguiu 5 passos dialéticos, conforme a Figura 4:

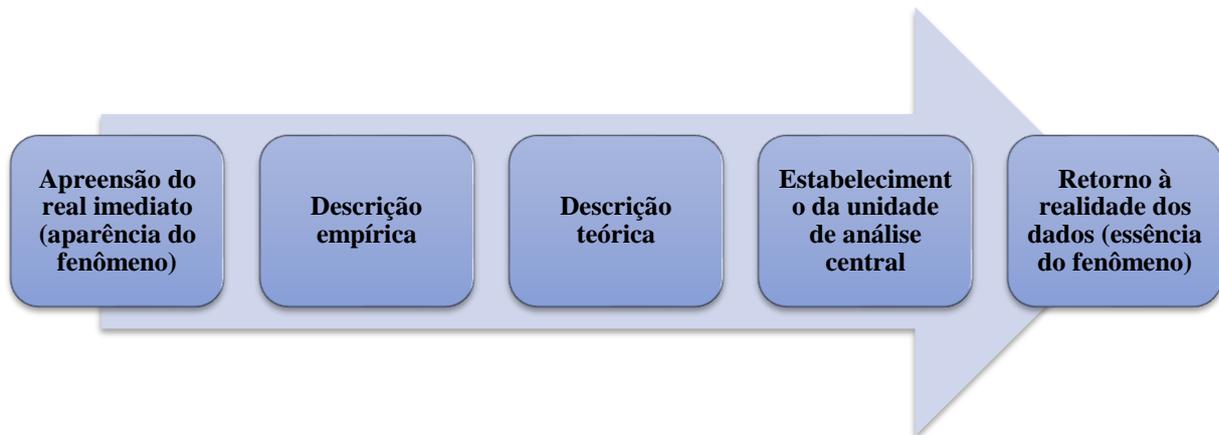


Figura 4. Síntese dos procedimentos analíticos do estudo.

Dessa forma, nessa pesquisa, o movimento de análise seguiu os seguintes passos estruturados por Fonseca e Negreiros (2019): 1) apreendeu-se o real imediato, que representa, inicialmente, e de maneira caótica o todo, evidenciando a aparência no fenômeno, a qual foi desvelada através das pesquisas bibliográfica e documental, bem como da aplicação do QIPE com as 32 estudantes e a entrevista em profundidade com 6 estudantes; 2) seguiu-se com a descrição empírica, onde as informações documentais e do QIPE foram organizadas e as entrevistas em profundidade transcritas, permitindo a construção de categorias descritivas a partir das temáticas que se apresentam com maior frequência; 3) Feito isso, procedeu-se com descrição teórica, em que as informações foram organizadas em eixos analíticos a partir da PEC e da PHC, com vistas a apreender a essência do fenômeno; 4) Adiante, estabeleceu-se como unidade de análise central do objeto da pesquisa, representado pelo objetivo geral desse estudo – investigar a formação em PEC a partir de uma experiência concreta de estágio; 5) por fim, retorno à realidade dos dados - a partir dos eixos de análise e das abstrações teóricas, retornou-se à realidade para explicá-la em um movimento de singularidade-particularidade-universalidade a partir dos eixos analíticos.

Assim, os resultados encontrados e as discussões elucidadas foram organizados em 2 estudos através de seus eixos analíticos e suas respectivas unidades de análise, os quais estão apresentados, didaticamente, na Figura 5.

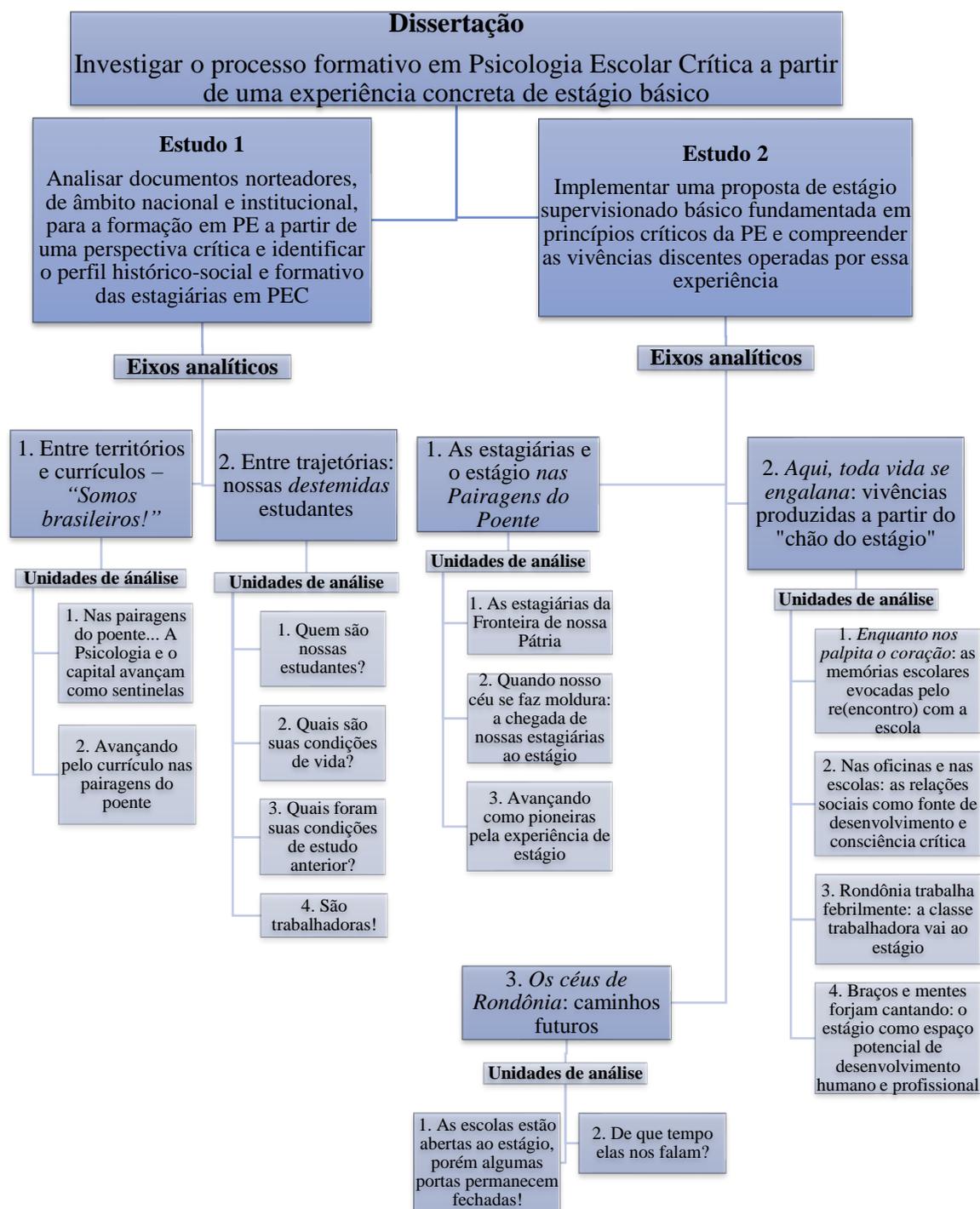


Figura 5. Estrutura dos estudos empíricos da dissertação.

Capítulo 5 - Resultados

Conforme explicitado anteriormente, os resultados serão apresentados por meio de dois estudos empíricos. O estudo 1, intitulado *Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica*, é proveniente da pesquisa documental e de parte das informações do QIPE, voltou-se a análise dos condicionantes histórico-sociais do território, das Políticas Educacionais em seus âmbitos nacional e institucional, e das trajetórias de vida das estudantes, e como esses condicionantes podem auxiliar na construção de teorias e práticas de estágio que busquem o desenvolvimento de consciência e práticas críticas. O estudo 2, sob o título *Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar Crítica: entre dramas e (trans)formações*, é resultante da análise de algumas informações do QIPE sobre vivências curriculares, e necessidades/expectativas e receios/temores em relação ao estágio, bem como da Entrevista em Profundidade, com o objetivo de compreender os efeitos da experiência concreta de ESB em PEC sob a subjetividade das estudantes a partir de suas vivências.

É importante destacar que os títulos dos eixos analíticos e das unidades de análise foram construídos com inspiração no Hino do Estado de Rondônia⁴, o qual guarda aspectos identitários, históricos e sociais do território pesquisado, que se apresentaram muito pertinentes

⁴ CEÚS DE RONDÔNIA

Composição: letra - Joaquim de Araújo Lima / Música - José de Mello e Silva

Quando nosso céu se faz moldura Para engalantar a natureza Nós, os Bandeirantes de Rondônia Nos orgulhamos de tanta beleza	Desta fronteira de nossa Pátria Rondônia trabalha febrilmente Nas oficinas e nas escolas A orquestração empolga toda gente	Azul, nosso céu é sempre azul Que Deus o mantenha sem rival Cristalino muito puro E conserve sempre assim
Como sentinelas avançadas Somos destemidos pioneiros Que destas paragens do poente Gritam com força: "Somos Brasileiros!"	Braços e mentes forjam cantando A apoteose deste rincão Que com orgulho, exaltaremos Enquanto nos palpita o coração	Aqui, toda vida se engalana De beleza tropical Nossos lagos, nossos rios Nossas matas, tudo enfim

para a análise de como o processo formativo em PEC por meio do ESB se converteu em vivências para as estudantes dessa localidade.

Estudo 1: Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica⁵

Entre territórios e currículos – “*Somos brasileiros!*”

Como o território rondoniense e o currículo institucional, objeto de análise nessa pesquisa, relacionam-se com o panorama nacional de formação em Psicologia e, mais especificamente, em sua dimensão educacional? Quais elementos essa pesquisa pode indicar para a construção de Políticas Educacionais para a formação em PEC? São os caminhos da dialética singular-particular-universal que nos permitem pensar que é nessa relação entre territórios e currículos nacionais/locais/institucionais que poderemos encontrar algumas explicações e respostas. Para isso, procederemos com o estudo das duas unidades de análise depreendidas desse eixo analítico, as quais foram organizadas nas duas subseções a seguir.

Nas pairagens do poente... A Psicologia e o capital avançam como sentinelas

O estado de Rondônia está localizado na região Norte do país, possuindo fronteiras com os estados do Mato Grosso, Amazonas e Acre e com a Bolívia. De acordo com o último censo demográfico, o estado possui uma população de 1.581.196 pessoas distribuídas entre 52 municípios (IBGE, 2024). Suas principais atividades econômicas são a agricultura, pecuária, comércio e prestação de serviços, trata-se de uma cidade que tem se colocado como polo

⁵ Os resultados sistematizados no estudo 1 se desdobraram em um artigo científico, que foi submetido à Revista Acta Scientiarum conforme comprovante de submissão (anexo B).

estudantil, sediando seis IES privadas e uma pública segundo consulta ao Sistema e-MEC (e-MEC, 2024).

É importante destacar, que a história do ES em Rondônia iniciou com a criação da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) em 1982, a qual abrigou o primeiro curso de Psicologia do estado, em 1989, enquanto uma Licenciatura, e depois com a Formação em 1991. Atualmente, existem 19 IES que ofertam essa graduação em Rondônia (e-MEC, 2024), conforme podemos observar na Figura 6.

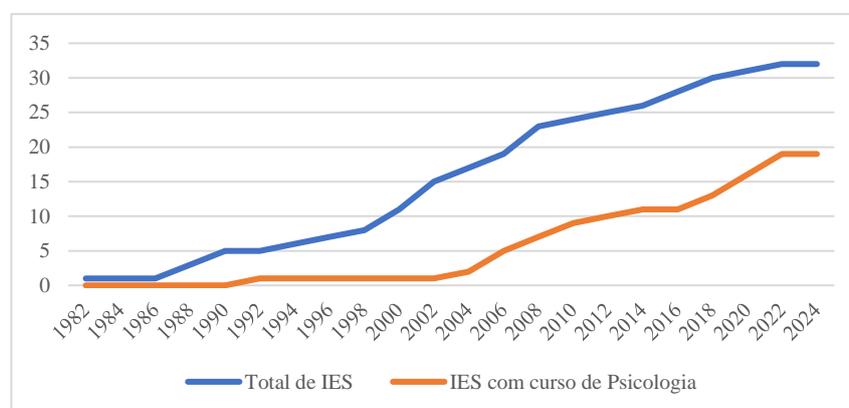


Figura 6. Gráfico de expansão do Ensino Superior e da graduação de Psicologia em Rondônia no período 1982-2024.

Podemos constatar que Rondônia está passando por um processo de expansão do ES e da formação em Psicologia, evidenciando um crescimento intenso a partir dos anos 2000, que pode ser articulado a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996, que tornou livre à iniciativa privada a oferta do ES, e a presença de um governo de ofensiva neoliberal. Em 2016, tivemos uma nova crescente, que podemos associar ao recente cenário de reordenação das Políticas Educacionais, com a criação de diversos programas voltados ao aumento do acesso ao ES. Segundo Macedo et al. (2018) e Dantas et al. (2019), embora tenhamos tido uma ampliação considerável no acesso ao ES, isso ocorreu em meio a

uma aliança com o mercado financeiro, que reverberou no aumento desordenado das instituições empresariais de ES no Brasil.

Essa expansão dos cursos de Psicologia pode ser articulada, também, a alta procura por essa formação, já que é a sexta graduação mais buscada em nosso país (INEP, 2022). Macedo et al. (2017, 2018) relacionam essa alta procura à presença de uma cultura psicológica que concebe essa profissão como capaz de resolver os vários problemas emocionais, cognitivos e morais, assim como Macedo e Dimenstein (2011) referem que esse curso acaba sendo atrativo por ser uma atividade profissional bastante flexível quanto a sua inserção no mercado de trabalho, que pode se dar tanto pela via do exercício liberal como pela atuação em políticas públicas.

Por outro lado, Dantas et al. (2019) e Macedo et al. (2018) apontam que esse crescimento faz parte, sobretudo, de um projeto nacional neoliberal de expansão e mercantilização do ES, que pode ser expresso ao analisarmos a ordenação do curso de Psicologia quanto às suas categorias administrativas – pública e privada. Em Rondônia, das 19 IES que ofertam o curso, apenas uma é pública, e, em âmbito nacional, 71,17% dos cursos de Psicologia cadastrados em 2018 eram ofertados em IES privadas (Branco et al., 2022).

Um ponto a ser considerado é que os cursos de Psicologia em Rondônia estão distribuídos, praticamente, ao longo da BR-364; avançando para o interior, pois 13 deles estão fora da capital; e concentrando-se nas cidades que são polos regionais – Porto Velho, Ariquemes, Ji-Paraná, Cacoal e Vilhena, conforme a Figura 7.

conteudista e voltado para a formação de mão de obra, flexibilização do currículo com a retirada dos pré-requisitos das disciplinas, contratação de quadro de professores não qualificados, alta rotatividade docente, produção de mais-valia, sobrecarga e precarização das condições de trabalho.

Assim, podemos considerar a existência de um processo de expansão e ampliação de vagas enquanto uma relativa democratização do ES, porém não podemos considerar que essa expansão seja sinônimo de democratização, uma vez que é guiada prioritariamente pela lógica de mercado e lucro (Dantas et al, 2019). Mas, mesmo assim, não podemos ficar parados, assistindo a esse processo, precisamos nos indagar sobre os impasses que esse cenário provoca na formação em Psicologia e buscar alternativas de enfrentamento, já que para muitas pessoas essa possibilidade formativa se apresenta como a única alternativa dada as suas condições sociais, históricas, geográficas e econômicas, de maneira que a Psicologia, por meio de suas diretrizes, normativas, teorias, pesquisas e profissionais não pode deixar de se implicar nesse processo.

Avançando pelo currículo nas paisagens do poente

A nossa incursão será pelo currículo em Psicologia, e, especificamente em sua dimensão educacional, a partir de uma articulação da Política Educacional ensejada na instituição pesquisada com as DCNP-2023, sob a dialética singular-particular-universal. Construimos essa unidade de análise a partir dos seguintes aspectos: 1) Estrutura geral do curso – histórico, contexto institucional, perfil do egresso, habilidades e competências, ênfases curriculares e estágios supervisionados; e 2) Campo/área da PE – identificação de disciplinas e estágios supervisionados que se referem a essa dimensão.

A instituição pesquisada é mantida por um conglomerado de sócios regionais pertencentes a área da saúde, que fundaram uma sociedade de pesquisa, educação e cultura em

1996, os quais vem constituindo várias unidades de ensino pelo estado. A unidade Vilhena foi regularmente credenciada pela Portaria nº 132 (MEC, 2017), iniciando suas atividades nesse mesmo ano. O curso de Psicologia iniciou suas atividades somente em 23 de setembro de 2019, ofertando 100 vagas no período noturno, distribuídas em dois semestres, com integralização mínima em 10 semestres. De acordo com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Psicologia da referida instituição (FIMCA, 2019), seu objetivo é:

Formar profissionais psicólogos habilitados para uma atuação profissional que articule ensino, pesquisa e extensão, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, bem como com formação humanística, pautada por um perfil crítico, criativo e ético, com conhecimentos e habilidades para intervir nas diferentes áreas e campos da Psicologia visando a prevenção e a promoção da saúde, a compreensão e atuação nos processos educativos e nos processos clínicos em Psicologia. Uma atuação que considere as necessidades sociais, as necessidades específicas logo-regionais, os direitos humanos, a ética, a bioética e a interdisciplinaridade, sendo capaz de empreender, como forma de proporcionar melhoria às condições de saúde da comunidade de modo geral, além de incorporar novas práticas emergentes no campo da Psicologia (p. 48).

Quanto ao perfil do egresso, a instituição almeja uma profissional “capaz de compreender os conhecimentos técnicos e científicos da área e deles se apropriar de maneira contínua, utilizando-os de forma crítica e competente, para atuar nas diversas modalidades de organizações e na sociedade de modo responsável, ético e solidário” (FIMCA, 2018, p. 50). Percebemos que o documento se articula aos valores, princípios e compromissos expressos pelas DCNP-2023, em que a articulação com outros campos do conhecimento, a compreensão crítica dos fenômenos históricos, sociais, econômicos, culturais e políticos, o compromisso com uma sociedade democrática, soberana e socialmente justa, o respeito às diversidades e direitos humanos, e a atuação em diversos contextos, são pilares fundamentais para a formação.

O PPC lista uma séria de competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do curso, e que elas, embora não estejam organizadas/divididas em competências básicas e competências profissionais, assemelham-se as competências apontadas nas DCNP-2023, bem como estão presentes os seis eixos estruturantes, indicando que a sua formulação já aconteceu com base no Parecer CNE N° 1.071 (2019).

A matrícula acontece por componente curricular e não por semestre, sob a justificativa de que essa organização permitiria uma maior flexibilidade curricular e autonomia intelectual ao estudante, podendo escolher sua trajetória acadêmica segundo seus interesses (FIMCA, 2019). Em relação a sua organização curricular, expressa na Figura 8, o curso possui uma carga horária total de 4.000 horas, atendendo ao referencial mínimo indicado, destinando 20% aos estágios supervisionados básicos e específicos (Brasil, 2023).

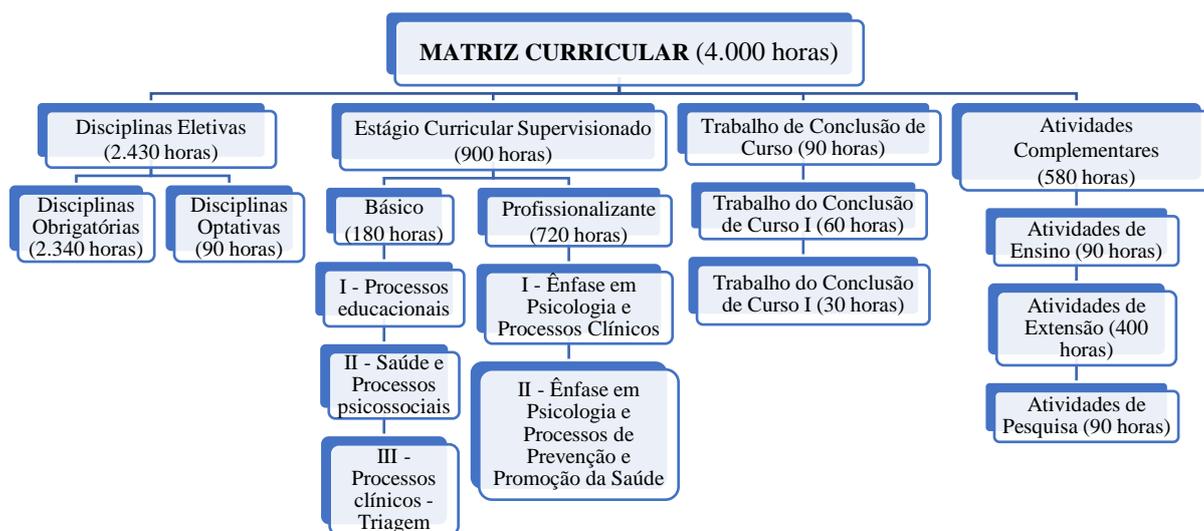


Figura 8. Fluxograma com a organização curricular da graduação em Psicologia.

Quanto à presença da dimensão educativa, identificamos algumas disciplinas relacionadas: Humanidades e cultura, Psicologia do desenvolvimento infantil, Psicologia do desenvolvimento da adolescência, Psicologia da vida adulta, Psicologia da aprendizagem e educacional, Psicologia escolar, Psicologia institucional, Psicologia da pessoa com deficiência,

Psicomotricidade, e Psicologia social e comunitária. Verificamos que as suas nomenclaturas já estão mais alinhadas às discussões mais atuais e que os seus referenciais teóricos são diversos, provenientes da Psicologia de base comportamental, Psicologia cognitiva, Psicologia histórico-cultural, Filosofia da diferença, Filosofia da escola de Frankfurt, Psicanálise e Psicologia humanista.

Em específico, a disciplina de PE possui a carga horária de 60 horas e é ofertada no quarto semestre, sua ementa guarda contradições históricas do campo da PE, indicando tanto conteúdos que tem sido alvo de críticas desde a década de 1980, tais como *dificuldades de aprendizagem e famílias e problemas de aprendizagem*, quanto os que se referem a perspectiva crítica em PE, a exemplo de *cultura, sociedade e ideologia, contexto institucional educacional e relações de poder e saber na escola*. Por outro lado, as referências bibliográficas são todas fundamentadas na PEC e na Psicologia Histórico-cultural, um de seus principais fundamentos.

Quanto aos estágios supervisionados, existe um estágio básico em Processos Educacionais com a carga horária de 60 horas, ofertado no 6º semestre. Evidenciamos que sua nomenclatura já se encontra em consonância a concepção de processos de trabalho presente nas DCNP-2023. Embora a sua ementa faça referência aos pressupostos teóricos da área da PE e áreas afins indicando a “integração dos conhecimentos teórico e prático adquiridos nas disciplinas que subsidiam a prática do psicólogo escolar”, sua ênfase está na prática, no cotidiano educacional, indicando a “elaboração e execução de projetos de intervenção que permitam ao estudante observar e interagir com grupos de diversas faixas etárias e modalidades de ensino” e exigindo “visitas e observação, para avaliação *in loco* de contextos, possibilitando ao aluno a análise de casos e /ou projetos referentes aos processos educacionais”. Ao que nos indica, a ementa parece estar na direção mais da aplicação técnica dos conhecimentos, em uma concepção dicotômica entre teoria e prática, do que em uma abordagem integrada, revelando a presença de uma perspectiva tecnicista da profissão.

Com isso, evidenciamos que o currículo analisado cumpre os requisitos mínimos definidos pelas DCNP-2023, mas, alguns aspectos merecem ser analisados. Destaca-se uma formação flexível, porém, o que se percebe é um currículo bastante engessado, com a possibilidade de se cursar apenas 90 horas em disciplinas optativas. Evidenciamos uma discrepância considerável entre as atividades de extensão (400 horas) e as atividades de ensino e pesquisa (180 horas), o que parece revelar que essas atividades não são de interesse institucional, sendo importante apontar a presença de uma única disciplina referente a Pesquisa em Psicologia, o que pode estar indicando, mais uma vez, a presença de uma formação de enfoque mais tecnicista, voltada ao mercado de trabalho.

Por outro lado, oferece várias disciplinas de dimensão educativa, possui uma disciplina de PE e um estágio nesse processo de trabalho, sob referenciais teóricos da PEC e da Psicologia Histórico-Cultural, mas não deixa de manter a centralidade da clínica em suas disciplinas e ênfase curriculares. Isso nos permite articular às constatações de Pieniak et al. (2021), em que perspectivas tradicionais convivem em meio às perspectivas críticas, e a postular junto a Teles e Viégas (2024) que o termo perspectiva crítica indica uma “expectativa, promessa, possibilidade, horizonte” (p. 8), revelando que estamos em um território em disputa, perpassado por resistências e tensões, e que devemos seguir adiante lutando e resistindo.

Entre trajetórias: nossas *destemidas* estudantes

Buscando elucidar as estudantes-concretas presentes no estágio básico em Processos Educacionais em uma dialética singular-particular-universal, consideramos crucial apreender suas trajetórias de vida a partir da realidade cotidiana em suas dimensões históricas, sociais, econômicas e educacionais, o que segundo Trindade, Leonardo, Pessoa e Silva (2023) se refere a “compreensão das posições que os sujeitos assumem na materialidade que constitui suas vidas” (p. 293). Dessa forma, esse eixo analítico evidencia e discute a presença de quatro

condicionantes histórico-sociais centrais, conforme a Figura 9: 1) Características sociodemográficas, 2) Condições de vida, 3) Condições de estudo anterior, e 4) Situação de trabalho e renda.

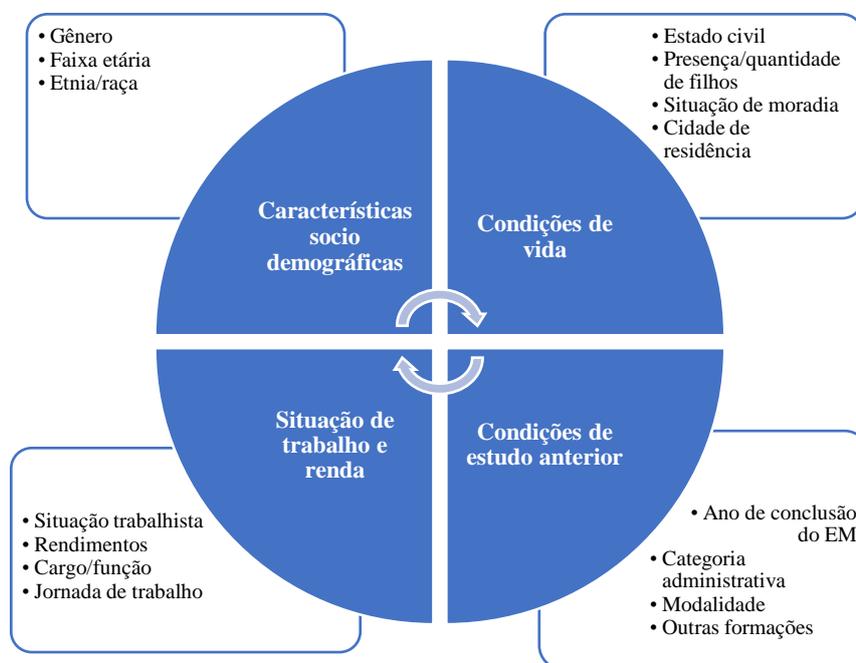


Figura 9. Fluxograma dos condicionantes histórico-sociais do perfil estudantil.

Assim, compreendemos o perfil estudantil em uma perspectiva histórica, desenvolvimental e dialética, em que o ser humano, à medida que vai transformando a natureza e adaptando-a para si, vai constituindo as si mesmo, apropriando-se das condições objetivas e subjetivas instituídas socialmente em cada momento do ciclo vital (Marx & Engels, 2001; Pasqualini, 2016). Desse modo, nossas estudantes constituem-se sob múltiplos condicionantes histórico-sociais universais, que interagindo entre si de maneira dialética e, também contraditória, particularizam-se na sua constituição como pessoas singulares.

Quem são nossas estudantes?

As características sociodemográficas das estagiárias, explicitados na Tabela 3, evidenciam um perfil majoritariamente feminino (81,3%), semelhante ao encontrado no Enade/2018 (INEP, 2018), em que 82,7% das estudantes de Psicologia eram mulheres. De acordo com Trindade et. al (2023), esses dados indicam uma intensificação da saída da mulher do ambiente doméstico na direção da apropriação de conhecimentos relativos às profissões e na concretização de sua inserção no mercado de trabalho, ao mesmo tempo, permitem depreender o fato de a Psicologia ser predominantemente uma profissão feminina, já que somam 79,2% de psicólogas em nosso país (CFP, 2022). Destacamos, ainda, a presença de uma estudante travesti, reafirmando a importância e necessidade de incluir nas pesquisas todos os gêneros, a exemplo do próprio Censo da Psicologia Brasileira, que, pela primeira vez, inseriu uma questão sobre a orientação sexual, permitindo a superação de posições dicotômicas, que naturalizam gênero e promovem a exclusão de pessoas.

Tabela 3

Características sociodemográficas das estudantes

Característica sociodemográfica	Número	Porcentagem
Gênero		
Feminino	26	81,3
Masculino	5	15,6
Travesti	1	3,1
Faixa etária		
18-24 anos	16	50,0
25-29 anos	5	15,6
30-39 anos	7	21,9

40-49 anos	4	12,5
Etnia/raça		
Branca/o	17	53,1
Preta/o	1	3,1
Parda/o	14	43,8

Fonte: Aatoria Própria (2024).

É notória a prevalência de estudantes bem jovens (50,0 %) com idades entre 18 e 24 anos, o mesmo evidenciado no Enade/2018, cuja faixa etária predominante foi até 24 anos (INEP, 2018). Projetando-nos para o campo profissional, identificamos a preeminência de psicólogas na região Norte na faixa etária de até 29 anos (24,4%) e entre 30-39 anos (33,8%) (CFP, 2022), permitindo postular “que somos ainda um grupo profissional jovem” (Sandall, Queiroga & Gondim, 2022, p. 44). É relevante apontar a presença de estudantes com mais de 29 anos (34,4%), o que pode estar indicando um acesso tardio ao ES, com a possibilidade de que as necessidades sociais e econômicas básicas tiveram que ser supridas primeiramente, ou, então, a presença de uma primeira graduação em outro curso.

Em relação às características étnicas/raciais, as estagiárias identificam-se, em sua maioria, como brancas (53,1%), seguidas de pardas (43,8%) e uma única identificação preta, dados que se aproximam aos do Enade/2018, em que 54,9% de estudantes eram brancas, 30,6% pardas e 9,6% pretas. Podemos depreender que, embora “a Psicologia mantém-se ainda como uma profissão de pessoas brancas (63,9%)” (Sandall et al., 2022, p. 49), através de um histórico elitista de formação, vem dando sinais claros de mudanças em seu perfil, sobretudo a partir da constituição das políticas públicas educacionais do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI) (Macedo et al., 2018; Macedo & Reis, 2021).

Depreendemos que essas características sociodemográficas refletem um processo de *popularização e deselitização* do perfil estudantil de Psicologia em andamento por todo o Brasil (Macedo et al., 2018; Dantas et al., 2019), indicando a presença crescente de uma diversidade de gênero, de idades e de etnia/raça, em meio ao avanço da expansão e interiorização do ES e a presença de políticas educacionais para acesso e custeio, no entanto, não podemos esquecer que “essas ferramentas de inclusão ganharam força a partir da lógica neoliberal e mercadológica” (Macedo & Reis, 2021, p. 13), cujos efeitos reverberam na precarização dos cursos, dificuldades de permanência e êxito na graduação, endividamento das estudantes e impossibilidades para inserção no mundo do trabalho.

Quais são suas condições de vida?

Predominantemente, as estagiárias são solteiras (68,8%), algumas casadas (28,1%) e apenas uma divorciada (3,1%), segundo a Tabela 4. A maioria não tem filhos (68,8%), outras têm somente um filho (28,1%) e somente uma delas (3,1%) tem dois filhos. Preponderantemente, residem com suas famílias (78,2%) e, somente, uma pequena parcela residem sozinhas (12,5%) ou somente com namorado/a ou cônjuge (9,3%).

Tabela 4

Condições de vida das estudantes

Condições de vida	Número	Porcentagem
Estado civil		
Solteira	22	68,8
Casada	9	28,1
Divorciada	1	3,1
Presença/quantidade de filhos		

Não têm	22	68,8
Um	1	3,1
Dois	9	28,1
Situação de moradia		
Sozinha	4	12,5
Com namorado/a	2	6,2
Com Cônjuge	1	3,1
Com Família (pais, parentes e/ou cônjuge e filhos)	25	78,2
Cidade de residência		
Vilhena/RO	26	81,3
Colorado do Oeste/RO	2	6,2
Cerejeiras/RO	3	9,4
Comodoro/MT	1	3,1

Fonte: Autoria Própria (2024).

É perceptível a preponderância de estudantes solteiras e que residem com suas famílias, situação que pode estar indicando uma condição financeira de dependência, a qual, também, foi constatada no Enade/2018, em que 52,6% das estudantes não possuíam renda e tinham seus gastos financiados por programas governamentais (14,4%) ou pela família e outras pessoas (38,2%), e que algumas, ainda que possuíssem alguma renda, precisavam de ajuda da família ou de outras pessoas (24,3%) para financiar seus gastos (INEP, 2018).

Concomitantemente, deduzimos que a presença significativa de estudantes casadas pode se articular com a presenças de faixas etárias mais maduras, que, por sua vez, pode apontar para a presença de filhos, de modo que a conjugação do estado civil com a prevalência da

situação de moradia com familiares, parece denunciar dificuldades com a própria subsistência e autonomia, bem como o desafio de conciliar tarefas domésticas e maternidade com os estudos.

Quanto as cidades de residência, as estagiárias prevalentemente moram em Vilhena-RO (81,3%) e algumas (18,7%) nas cidades circunvizinhas - Cerejeiras/RO, Colorado do Oeste-RO e Comodoro-MT, sendo importante destacar que estas precisam migrar diariamente para estudar, percorrendo uma média de 200km por dia. Essa situação denota a presença da migração pendular, isto é, de deslocamentos diários para realizar atividades cotidianas, a exemplo de estudar. Segundo Francelino (2020), a migração pendular ainda que tenha os aspectos positivos do desejo de mudança de vida, ensejam uma série de dificuldades, tais como: recursos financeiros insuficientes para custear transporte e alimentação, estradas precárias, exposição a situações de vulnerabilidade e cansaço, comprometendo a vida pessoal e educacional da estudante.

Esses marcadores das condições de vida das estudantes revelam que suas trajetórias são determinadas pela realidade imposta das relações sociais capitalistas, que, contraditoriamente, dão uma série de direitos civis, mas cerceiam ou mesmo impossibilitam a sua concretização dada os limites materiais, indicando que “a almejada autonomia é uma contradição aberta na sociedade de classes, uma vez que ela não apresenta possibilidade de integrar o jovem aos benefícios do que é produzido coletivamente” (Abrantes & Bulhões, 2016, p. 249). Por sua vez, esses condicionantes reverberam em barreiras de acesso, permanência e êxito dessas estudantes em sua formação superior, assim como indicam a necessidade de políticas assistenciais para esse perfil.

Quais foram suas condições de estudo anterior?

De acordo com a Tabela 5, uma parcela significativa (43,75%) das estagiárias concluiu o Ensino Médio (EM) entre 2015 e 2019, outras antes de 2010 (25%), algumas a partir de 2020 (18,75%) e poucas entre 2010 e 2014 (12,5%). Depreendemos que somente uma pequena parcela dessas estudantes acessaram imediatamente a graduação em Psicologia, demonstrando a prevalência de um acesso tardio, que ao se articular ao dado de que 50% das estagiárias têm mais de 24 anos, pode estar indicando, mais uma vez, a presença de entraves socioeconômicos para acessar o ES.

Tabela 5

Condições de estudo anterior das estudantes

Condições de estudo anterior	Número	Porcentagem
Ano de conclusão do Ensino Médio		
2020 em diante	6	18,7
2015-2019	14	43,8
2010-2014	4	12,5
Antes de 2010	8	25,0
Categoria administrativa da escola de conclusão do Ensino Médio		
Escola pública municipal	4	12,5
Escola pública estadual	18	56,3
Escola pública federal	2	6,2
Escola privada	7	21,9
Parcialmente em escola pública e privada	1	3,1

Modalidade do Ensino Médio

Regular	20	62,5
Integral	3	9,4
Técnico Integrado	2	6,2
Educação de Jovens e Adultos	7	21,9

Outras formações

Cursos de curta duração	20	62,5
Curso técnico	6	18,8
Graduação	9	28,1
Pós-graduação	1	3,1

Fonte: Autoria Própria (2024).

No que se refere à categoria administrativa da escola na qual o EM foi concluído, constatou-se que, preminentemente, as estagiárias concluíram em escolas públicas, das quais 56,3% são estaduais, 12,5% municipais e 6,3% federais, o restante concluiu em escolas privadas (21,9%) ou parcialmente em escola pública e privada (3,1%). Vemos, aqui, a presença de marcadores relativos à classe social, que nos indaga sobre a contradição em estudar o EM em escolas públicas e ter que estudar o ES em IES privada. Essa mesma contradição pode ser observada no Enade/2018, que constatou uma alta probabilidade de que estudantes das escolas públicas cursassem a graduação em IES privadas (INEP, 2018). Isso parece se justificar pelo fato de que nossas estudantes, de fato, precisam buscar primeiro condições econômicas para se inserirem no ES e que, por isso, a maioria delas tem mais de 24 anos.

Quanto a modalidade de EM cursada, averiguamos que, predominantemente, concluíram no ensino regular (62,5%), seguido da educação de jovens e adultos (21,9%), do ensino integral (9,3%) e do ensino técnico integrado (6,3%). Chama atenção a presença

considerável de estudantes provenientes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que, ao compararmos com os dados do Enade/2018, temos que essa modalidade representou apenas 5,7% das estudantes (INEP, 2018). Essa particularidade parece estar denunciando, mais uma vez, que restrições sociais e econômicas perpassam a trajetória dessas estudantes desde muito cedo, já na Educação Básica.

Quando investigamos a presença de outras formações anteriores, verificamos que grande parte das estagiárias possuem algum tipo de curso de curta duração (62,5%), outras possuem outra graduação (28,1%), algumas realizaram um curso técnico (18,8%) e uma possui pós-graduação (3,1%). A presença de estudantes realizando uma segunda graduação articula-se a presença de pessoas com idades superiores a 24 anos, porém devemos ter outras condições que possam melhor explicar esse perfil.

As condições de escolarização anteriores ao ES enfatizam que as situações materiais de existência impuseram limitações ao desenvolvimento educacional dessas estudantes, nos permitindo aludir que elas pertencem prevalentemente as classes populares e que o acesso tardio ao ES é consequência direta da lógica capitalista. Desse modo, a presença significativa de estudantes que concluíram na modalidade da EJA nos aponta, conforme Moraes, Araújo e Negreiros (2020), que essa modalidade educativa representou para elas uma possibilidade de obter conhecimento e alcançar uma formação, inclusive em nível superior, revelando que “a educação é um meio possível de ascensão social” (p. 539).

É nesse sentido que Abrantes e Bulhões (2016) e Trindade et al. (2023) afirmam que o ser jovem ou adulto acadêmico precisa ser compreendido na unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva, uma vez que as condições concretas de estudo e trabalho orientam o desenvolvimento humano nesse momento da vida. Isso quer dizer que o ser acadêmico é constituído no cenário da luta de classes, marcado pela desigualdade, dominação e exploração. Assim, o fato de se inserem tardiamente no ES e de,

até mesmo realizarem uma outra graduação e agora conseguirem cursar Psicologia, denotam limitações que esse sistema impôs a elas desde muito cedo.

São trabalhadoras!

Nossas estudantes são eminentemente trabalhadoras (75%), conforme evidencia a Tabela 6, das quais 34,4% trabalham com carteira assinada, 6,2% trabalham sem carteira assinada, 18,8% são trabalhadoras autônomas, 12,5% são empresárias e 3,1% são servidoras públicas, estando 25% desempregadas. Dado que é bem superior ao encontrado por Dantas et. al (2019), em que as estudantes-trabalhadoras representavam 52,3% das estudantes de Psicologia do Brasil. Trópia e Souza (2023) ao traçar três categorias para analisar a relação estudo e trabalho no ES – estudante-não trabalhador, estudante-ocupado e estudante-desocupado – indicam que a única categoria que teria melhores condições para usufruir todas as potencialidades da vida acadêmica são aqueles que não trabalham, uma vez que aquele que trabalha não possui condições plenas em se dedicar aos estudos, pois tem sua rotina dividida e a categoria do estudante-desocupado teria uma trajetória acadêmica afetada pela busca do trabalho e preocupação com a sobrevivência material. Desse modo, nossas estudantes acabam sendo afetadas pelo trabalho, mesmo em situação de desemprego.

Tabela 6

Situação de trabalho e renda das estudantes

Situação de trabalho e renda	Número	Porcentagem
Situação trabalhista		
Trabalho com carteira assinada	11	34,4
Trabalho sem carteira assinada	2	6,2
Serviço público	1	3,1

Empresária	4	12,5
Autônoma	6	18,8
Desempregada	8	25,0
Rendimento		
Sem rendimento	5	15,7
Até um salário-mínimo	11	34,4
Entre 1 e 2 salários-mínimos	9	28,1
Entre 3 e 4 salários-mínimos	2	6,2
Entre 4 e 6 salário-mínimos	3	9,4
Acima de 6 salários-mínimos	2	6,2
Cargo/função		
Assistente/auxiliar administrativo	7	29,1
Secretária/recepcionista	4	16,6
Vendedora	3	12,5
Empregadora	3	12,5
Cabelereira	1	4,2
Auxiliar de biblioteca	1	4,2
Gestora de tráfego	1	4,2
Professora	1	4,2
Assistente terapêutica	1	4,2
Não informaram	2	8,3
Jornada de trabalho		
Manhã	4	16,6
Tarde	3	12,5
Manhã e tarde	15	62,5

Finais de semana e alguns dias na semana	1	4,2
Não informou	1	4,2

Fonte: *Autoria Própria (2024)*.

Ao lançamos um olhar crítico para os rendimentos dessas estudantes, averiguamos que uma grande maioria (78,2%) possuem renda de até dois salários-mínimos, ocupam prevalentemente cargos/funções não especializadas (assistente/auxiliar administrativo, secretária/recepcionista e vendedora) que compõem o terceiro setor da economia (70,7%), e com jornadas, em sua maioria, de 40 horas semanais (62,5%). Isso nos permite conjecturar que a posição social e econômica delas é de pertencimento às classes populares/subalternas, as quais possuem o trabalho como fonte de subsistência e possibilidade de custeio do ES, o que reforça a concepção de necessidade de entrada precoce no mundo trabalho e adiamento do acesso ao ES, ou em alguns casos da escolha pelo curso de Psicologia, devido aos limitantes sociais e econômicos. Nessa perspectiva, Mesquita, Carneiro e Siqueira (2012) questionam a existência da possibilidade de escolha de um curso por estudantes-trabalhadores, tratando-se, na verdade, de uma imposição de classe.

A essas estudantes resta, somente, a possibilidade do ES noturno e o desafio da tripla jornada diária para conciliar trabalho e estudo, necessitando lançar mão de estratégias diversas, que, na maioria das vezes, são excludentes e não harmônicas. “Pode significar a escolha entre realizar esta ou aquela atividade; entre tentar acordos no trabalho e conseguir (ou não) participar daquela atividade acadêmica; ou entre estudar, descansar ou cuidar da família e/ou tentar fazer tudo ao mesmo tempo” (Carvalho, Trindade & Nascimento, 2019).

Dessa forma, vemos a face contraditória da *universalização* do ES, que conta com um processo de *popularização* do curso de Psicologia através da presença cada vez mais incisiva das classes populares e das estudantes-trabalhadoras, mas por outro lado, esse acesso é

possibilitado pelo avanço do capital sob esse nível de ensino, em que a essas estudantes restam somente o ES privado e em período noturno (Macedo et al., 2018; Branco et al., 2022).

Com isso, é crucial entendermos as especificidades do ser acadêmica e trabalhadora (Trindade et al., 2023), precisamos pensar em uma formação que de fato inclua a estudante-trabalhadora (Dantas et al., 2019) tanto na perspectiva de práticas pedagógicas adaptadas a esse contexto (Carvalho et al., 2019) como de políticas de assistência estudantil ou legislações protetivas (Souza & Damasceno, 2019), a fim de que o ES de fato esteja de “portas-abertas” para essas estudantes (Trópia & Souza, 2023).

Estudo 2: Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar Crítica: entre dramas e (trans)formações

As estagiárias e o estágio nas *Pairagens do Poente*

Quem são as estudantes presentes no cotidiano do estágio? Quais são suas condições sociais, formativas e econômicas? O que pensam sobre sua formação? Quais são suas dificuldades? O que esperam e o que temem em relação ao estágio em PEC? E que tipo de estágio implementamos? Qual foi o itinerário formativo proposto? O que se almejou proporcionar?

Essas são algumas indagações, as quais julgo serem pontos de partida interessantes para a construção de um estágio que busca propiciar experiências de criticidade e conscientização.

As estagiárias da *Fronteira de nossa Pátria*

*Neste trabalho, o olhar centra-se no aluno, como
sujeito concreto, alguém que tem uma trajetória,
experiências, razões e esperanças.*

(Lúcia Maria Teixeira Furlani)

Para conhecer quem são as nossas estagiárias da realidade concreta é preciso desvelar as posições/lugares que elas “assumem na materialidade que constitui suas vidas” (Trindade et al., 2023, p. 293), ou seja, apreender suas condições históricas, sociais e educacionais⁶.

O grupo de estágio foi composto, majoritariamente, por mulheres (81,3%), com 50% delas na faixa etária de 18-24 anos e 34,4% com mais de 29 anos, cuja identificação étnica/racial está praticamente dividida entre brancas (53,1%) e pardas (43,8%). São, predominantemente, solteiras (68,8%), sem filhos (68,8%), residem com suas famílias (78,2%) e, prevalentemente, residem em Vilhena/RO (81,3%) e algumas em cidades circunvizinhas (18,7%). Em relação às suas trajetórias estudantis, uma parcela significativa (43,75%) concluiu o Ensino Médio (EM) entre 2015 e 2019, majoritariamente em escolas públicas (75%), na modalidade de ensino regular (62,5%) e na educação de jovens e adultos (21,9%), e, um grupo considerável (28,1%) já havia feito uma outra graduação. São estudantes-estagiárias eminentemente trabalhadoras (75%), com renda concentrada em até dois salários-mínimos (78,2%) e ocupando prevalentemente cargos/funções não especializadas (assistente/auxiliar administrativo, secretária/recepcionista, vendedora) que compõem o terceiro setor da economia (70,7%), e com jornadas, em sua maioria, de 40 horas semanais (62,5%).

Constatamos, assim, que nossas estagiárias são, predominantemente, oriundas das classes exploradas/subalternizadas, de maneira que precisam conjugar trabalho e estudo em uma rotina que se encerra com sua formação superior no período noturno. Situação, também, evidenciada em cenário nacional, cuja prevalência é de cursos noturnos em IES privadas e da presença crescente de estudantes-trabalhadoras (Macedo et al., 2018; Dantas et al., 2019).

⁶ Apresentamos aqui somente um resumo dos dados, pois a sua explicitação completa e análise foi realizada no estudo 1.

Dessa forma, embora a Psicologia possua um processo histórico de “elitização” de seus cursos, tem se evidenciado uma crescente “popularização” de seu perfil estudantil (Macedo et al., 2018; Macedo & Reis, 2021). Contudo, esse processo de *deselitização* e *popularização* da formação em Psicologia precisa ser compreendido enquanto uma aliança com um projeto neoliberal de sociedade, em que a ES tem se convertido em uma estratégia de mercado e lucro (Macedo et al., 2018; Dantas et al., 2019).

Por isso, a estudante-concreta de Psicologia presente em nossa experiência de estágio precisa ser compreendida a partir das contradições capitalistas, que *permite* o acesso ao ES, porém sob a presença de limitantes e divisões de classe bem específicas, pois a estudante da classe popular cabe, apenas, uma educação em período noturno associada ao trabalho, que, por sua vez, *permite* custear a sua formação, conferindo-lhe, assim, poucas oportunidades acadêmicas e desafios para permanecer e, até mesmo, concluir o curso. Com isso, “essa realidade torna-se uma inclusão excludente” (Souza & Damasceno, 2019, p. 56), a qual precisa ser tomada como fonte importante para a construção de um estágio que busca uma perspectiva inclusiva e de justiça social.

Quando nosso céu se faz moldura: a chegada de nossas estagiárias ao estágio

Nossas estagiárias apontaram como principais influências sobre a decisão de cursar Psicologia a busca por realização pessoal (56,3%), o incentivo de familiares (46,9%), o desejo de realização profissional (46,9%), o incentivo de amigos (28,1%) e a possibilidade de ingressar num curso superior (25%). Influências semelhantes foram identificadas por Ramos, Amaral e Souza (2024) na Universidade de São Paulo, com a adição da possibilidade de conviver com diferentes pessoas e ascensão profissional.

Podemos postular que a presença do outro (familiares ou amigos) constitui bem influente, demonstrando que as relações sociais são bases importantes sob as quais esse

processo de escolha é construído (Pires & Silva, 2012). Em uma perspectiva histórica-social, é possível articular a escolha do curso, também, ao *status* social do curso de Psicologia, uma graduação que é a sexta mais buscada no Brasil (INEP, 2022).

As estudantes referem, conforme a Figura 10, que as competências mais desenvolvidas até esse momento do curso estão relacionadas aos aspectos de ética e respeito. Em detrimento, as que estão relacionadas a avaliação psicológica, planejamento das atividades, atuação multiprofissional e as intervenções psicológicas foram as que se desenvolveram em menor medida.

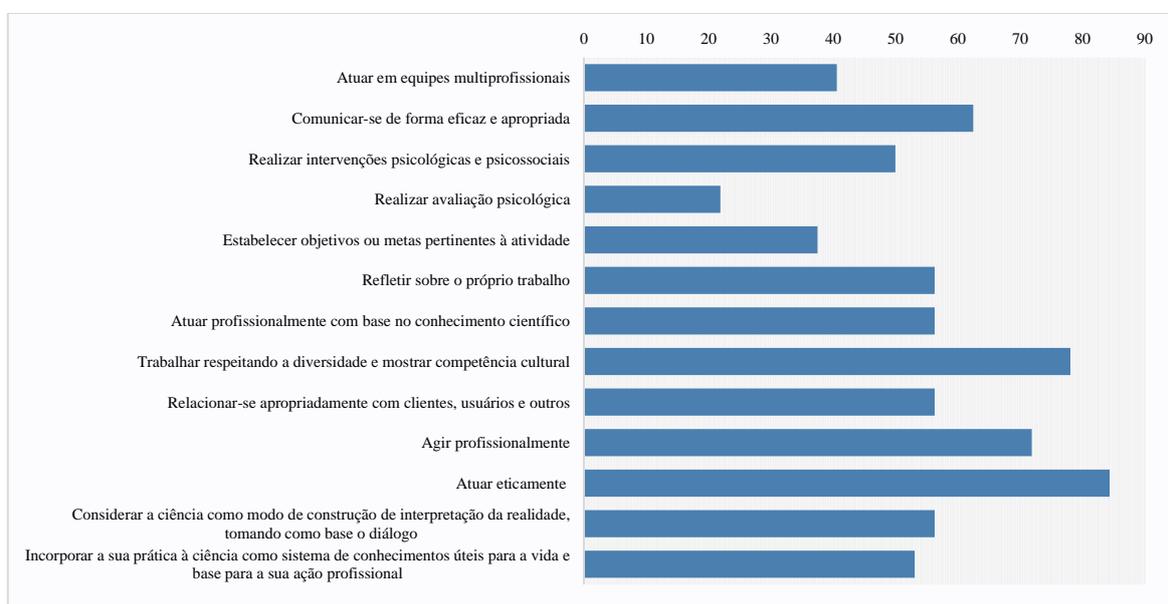


Figura 10. Competências desenvolvidas ao longo do curso de Psicologia.

Ao que nos parece, as competências que são apontadas como menos desenvolvidas articulam-se a necessidade de uma maior inserção na realidade profissional, que, na maioria das vezes, é delegada para momentos posteriores em uma concepção que acaba dicotomizando a teoria da realidade concreta e postulando que o estágio é o momento da prática na formação. Quando pensamos o estágio apenas como aplicação da teoria na prática, acabamos ensejando uma formação descontextualizada e com pouco potencial crítico, a qual colabora fortemente para que nossas estudantes se sintam pouco preparadas para atuação no contexto de políticas

públicas, a exemplo da educação, e para atuações que envolvem equipes multiprofissionais (Cruces et al., 2020). Como destaca Teles e Viégas (2023), precisamos “superar a compreensão de que a teoria é uma abstração, enquanto a prática é concreta. É necessário pensá-las como mediações na relação entre indivíduos e realidade social” (p. 33).

Quanto as principais dificuldades experienciadas ao longo da formação em Psicologia, dispostas na Figura 11, as estudantes referem as relações interpessoais com os pares, a conciliação entre trabalho, estudo e família, a conjugação estudo e trabalho, e o próprio acompanhamento das atividades acadêmicas.

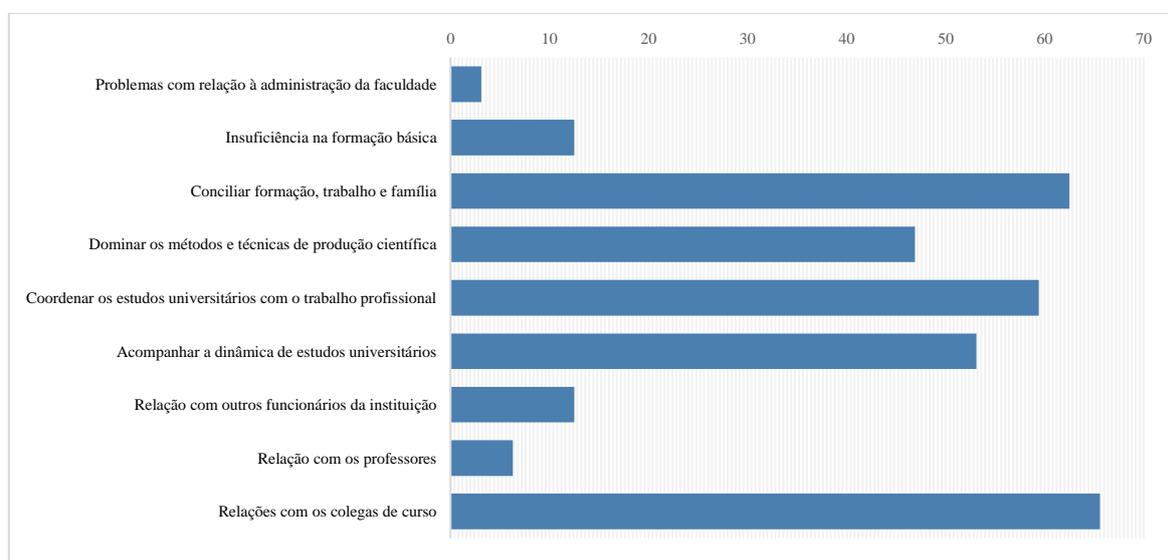


Figura 11. Dificuldades encontradas na formação em Psicologia.

Os impasses nas relações com os pares podem ser articulados a uma diversidade de faixas etárias, bem como ao fato de a turma ser formada por estudantes com entrada em variados períodos do curso, de maneira que algumas estudantes acabam convivendo com mais de uma turma.

Em relação às dificuldades concernentes a presença do trabalho, vemos que se trata de um cenário que diverge totalmente do que foi constatado por Souza, Amaral e Ramos (2024), em que as estudantes pesquisadas apontaram a existência de poucas dificuldades em relação a

conciliação entre trabalho e estudo, já que nenhuma delas precisam conjugar essas duas atividades. Por isso, precisamos compreender a singularidade dessa condição na trajetória de vida das nossas estudantes, bem como articula-la a condição universalizante de que o acesso da estudante-trabalhadora ao ES e sob a perspectiva de uma “inclusão excludente” (Souza & Damasceno, 2019), que esconde toda uma gama de dificuldades que as estudantes com essas condições enfrentam diariamente, reverberando diretamente nas próprias condições de acompanhamento das atividades acadêmicas, exigindo que a estudante lance mão de uma série de estratégias acadêmicas para tentar se adaptar a essa situação, mais adiante essa condição será mais bem analisada.

No tocante às percepções das estagiárias sobre as disciplinas que julgam se articular ao estágio básico em PEC, segundo a Figura 12, constatamos que as elencadas pertencem ao campo do desenvolvimento humano, da educação, da atuação profissional, inclusive em âmbito institucional, e da interface da Psicologia com as ciências humanas e sociais.

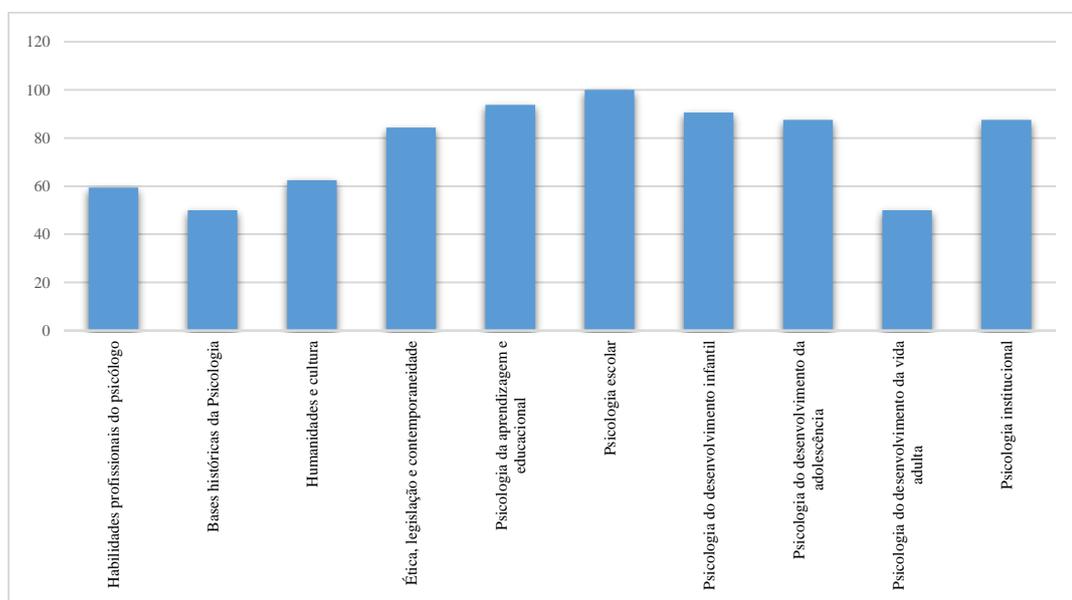


Figura 12. Disciplinas articuladas ao estágio básico em PEC.

Essas informações nos apontam para a presença de uma concepção crítica acerca do que seja a área da PE em seus aspectos teóricos, metodológicos e práticos. “Permitem-nos afirmar que novas possibilidades de atuação estão sendo gradativamente ofertadas a esses estudantes” (Cruces et al., 2020, p. 212). Mas, não podemos deixar de apontar que, ainda, prevalecem nas disciplinas sobre desenvolvimento humano e aprendizagem, conforme evidenciou Lopes (2023), concepções universalistas, lineares, de base biológica, que pensam o desenvolvimento de maneira apartada da realidade concreta, as quais acabam por não fornecer fundamentos para a PEC.

Em relação as suas expectativas e necessidades em relação ao estágio, conforme indicado no Quadro 1, evidenciamos que as estudantes anseiam pelo contato com o cotidiano e as pessoas que dele fazem parte, apresentando expectativas carregadas de motivação. Ao mesmo tempo, elas esperam desenvolver-se profissionalmente e, para isso, demandam o apoio docente nesse processo, já que se sentem pouco preparadas para essa experiência.

Expectativas e necessidades	Temores e receios
“Quero relacionar a teoria com a prática, busco conhecimento de como a atuação do Psicólogo pode ajudar o ambiente e como tal influência” (Estudante 6).	“Resistência dos profissionais dentro da escola” (Estudante 1).
“Minhas expectativas estão em vislumbrar na escola todas as complexidades estudadas até então em relação a educação pública brasileira. Conhecer como que, entre os muros da escola e fora deles, a instituição educacional se articula e atravessa os atores que dessa fazem parte” (Estudante 14).	“Rejeição, e os horários não bater com o meu trabalho, e me fazer perder a Fonte de renda. Pois quero estagiar, mais também preciso trabalhar” (Estudante 10).

<p>“Acredito que será um momento de grande aprendizado, por mais que eu não me sinta preparada o suficiente. Acredito que na prática a teoria se realiza. Porém, necessitarei de muito auxílio pra expandir meu olhar, escuta e acolhimento nesse processo” (estudante 26).</p>	<p>“Receio não conseguir assimilar a teoria com a prática e sem querer agir de maneira "engessada" (como se houvesse sempre um culpado) diante de uma escuta de tantas opiniões sobre uma mesma demanda e diante das observações no campo escolar” (estudante 27).</p>
---	--

Quadro 1. Expectativas e temores sobre o estágio

Quanto aos seus receios e temores em relação ao estágio, elas apontam o medo de não conseguir integrar a teoria a prática no cotidiano, temem à receptividade da instituição e a própria manutenção do trabalho ao longo do estágio.

É interessante considerarmos que o estágio “conduz as estudantes para conhecer um novo mundo, para além da academia, o mundo da prática da profissão. Praticar o que se vem estudando é realizar um sonho, apesar das dificuldades encontradas no local” (Santos & Nóbrega, 2017). Isso nos faz refletir que a experiência com esse “novo mundo” para nossas estagiárias é um misto de encantamento e medo, que, somente, poderá se concretizar na realidade do cotidiano escolar com suas desventuras e prazeres.

Tanto suas expectativas e necessidades quanto seus temores e receios, parecem denunciar, mais uma vez, a presença de uma concepção dicotômica entre teoria e prática, revelando uma insuficiência de experiências práticas na formação. Realidade, também, constatada por Brasileiro e Souza (2020), que, em contexto rondoniense, evidenciaram que 67% das estudantes pesquisadas indicaram a dificuldade em integrar teoria e prática ao longo da formação.

Precisamos endossar que a perspectiva crítica em PE pressupõe, segundo Pieniak et al. (2021), que teoria e prática são indissociáveis, pois é a prática que origina novas finalidades e ideias, as quais nos farão conhecer o mundo de maneira mais ampla e profunda, permitindo,

assim, que novos conhecimentos sejam produzidos. Nesses termos, a nossa proposta de estágio coaduna-se com a seguinte concepção: “um espaço-tempo-experiência que possibilita a interlocução entre teoria e a prática, contribuindo para redimensionar a práxis envolvida na produção de conhecimento e na construção de uma identidade epistemológica, ética e política da profissão” (Teles, 2019, p. 86).

Procederemos, então, com a proposta de estágio que implementamos, a fim de oferecer uma percepção concreta dos elementos que o constituíram e dos percursos adotados, bem como de adotar essas informações como fonte de interlocução com as vivências das estagiárias.

Avançando como pioneiras pela experiência de estágio

A nossa proposta de estágio possui o anseio de articular os condicionantes territoriais, curriculares e as trajetórias de vida das estudantes, buscando elucidar que “a conscientização constitui-se no horizonte primordial do *quefazer* psicológico” (Martín-Baró, 1996, p. 15) e que, somente, uma Psicologia do Oprimido (Patto, 1997) pode contribuir para o processo de desalienação das pessoas e produção de um saber e práticas críticas.

Nesses termos, consideramos que é através de uma educação problematizadora que podemos construir a libertação das pessoas (Freire, 2022), de modo que um estágio em PEC precisa ir muito além da instrumentalização para uma atuação profissional específica, ele precisa constituir um caminho através do qual seja possível a estudante compreender o mundo, situar-se nele, agir e refletir sobre ele, para, então, transformá-lo.

O estágio em questão, Estágio Básico I – Processos Educacionais, acontece no 6º semestre do curso de Psicologia, possui uma carga horária total de 60 horas divididas igualmente entre atividades teóricas (estudo/aulas e supervisão) e práticas (imersão e intervenção nas escolas), sendo realizado em quatro escolas municipais conveniadas e em uma instituição federal de ensino técnico e tecnológico.

O estágio foi supervisionado por duas docentes, as quais, cada uma, orientou um grupo de 21 estagiárias. Foi planejado em uma perspectiva dialética e não-linear, que contemplou as seguintes etapas: 1) Aproximação e vinculação com as estudantes, e conhecimento de suas condições histórico-sociais e formativas; 2) Estudo dos fundamentos teóricos norteadores para uma atuação crítica em PE; 3) Imersão e conhecimento do cotidiano escolar; 4) Intervenções em PEC a partir das experiências no “chão da escola”; e 5) Elaboração e apresentação de Relatório sobre o Estágio.

Inicialmente, buscamos conhecer suas trajetórias de vida em seus aspectos históricos, sociais, econômicos e educacionais, a fim de planejar um itinerário formativo que atendesse suas singularidades e propiciasse vivências de desenvolvimento de senso crítico e engajamento social e político com a profissão. Nesse momento, duas atividades foram fundamentais, a produção de um memorial sobre o percurso educacional em uma perspectiva analítica a partir da PEC e a aplicação do QIPE.

Com isso, organizamos o estágio da seguinte maneira: a experiência foi em duplas, que integraram um grupo num dado turno do dia, que, por sua vez, compuseram um grupo maior referente à escola. As estudantes escolheram sua dupla, indicaram a escola e o turno em que poderiam se dedicar aos estágios, de modo que, em um malabarismo de negociações e parceria, todas puderam adequar o estágio às suas demandas individuais, sobretudo, a condição de trabalho presente na vida da maioria delas.

As atividades teóricas de estudo e supervisão alternaram-se entre momentos de diálogo sobre uma indicação bibliográfica com toda a turma de estágio e momentos de supervisão que ora aconteceu especificamente com cada dupla, ora ocorreu com todo o grupo referente a uma escola. O momento da supervisão é compreendido, aqui, enquanto uma oportunidade para refletir, de modo embasado teoricamente, sobre o dia a dia do estágio, seus impasses e

potencialidades, e, de maneira dialética, retornar à teoria para atualizá-la e/ou expandi-la (Teles, 2019; Teles & Véigas, 2023).

Na incursão inicial no cotidiano escolar, buscamos apreender os fenômenos educacionais em suas dimensões históricas, sociais e políticas, com vistas a compreender o cotidiano escolar sob a perspectiva do “chão da escola”, de maneira em que todos os que fazem parte dela são escutados e implicados nos processos de identificação, compreensão e superação das queixas escolares (Patto, 2015; Checchia, 2015).

Por isso, as estagiárias realizaram entrevistas com a comunidade escolar, observaram de modo participante o espaço da escola, dentro e fora das salas de aula, leram e analisaram documentos institucionais, tais como o Projeto Político Pedagógico, com vistas a construir uma compreensão global da instituição e levantar possíveis queixas ou demandas para o estágio.

Todas essas experiências foram registradas cotidianamente em seus diários de campos, os quais serviram de material para discussões nos momentos de supervisão e como fonte de análise para a construção do projeto de intervenção e relatório final. Concordamos como Teles e Viégas (2023) que esses registros constituem “material vivo durante a experiência de estágio” (p.37), permitindo acessarmos os percursos e movimentos em campo e, especialmente, como as estagiárias pensam os acontecimentos.

Em seguida, partimos para a tessitura de uma proposta de intervenção que alcançasse algum entrave/impasse e pudesse produzir algum movimento coletivo sobre a queixa escolar (Tanamachi & Meira, 2003; Souza, 2007). Acreditamos que isso constitui um dos nossos grandes desafios, construir coletivamente alguma intervenção, desenvolvê-la em um curto espaço de tempo, e produzir algum efeito na rede relacional escolar. As estudantes escreveram, assim, um projeto de intervenção a partir de todo o mapeamento institucional que realizaram na escola, o qual precisava constituir-se sob os fundamentos teóricos da PEC.

Com a realização das intervenções, construímos um relatório, elaborado em dupla, sobre toda a experiência de estágio sob o referencial teórico da PEC, o qual é partilhado com toda a sala através de uma apresentação. Esse momento final permitiu que todas nós pudéssemos conhecer e refletir sobre a diversidade de experiências vivenciadas, possibilitando vislumbrar os múltiplos desafios que enfrentamos ao ensejar uma prática crítica, ao mesmo tempo em que evidenciamos que, mesmo sob muitas resistências, é possível tecer uma atuação coletiva e voltada a realidade do cotidiano escolar.

Aqui, toda vida se engalana: vivências produzidas a partir do "chão do estágio"

Partindo da concepção de que o encontro das estudantes com “o chão de instituições educativas tende a mobilizar questões instigantes” (Teles & Viégas, 2024, p. 2) o nosso anseio é apreender os efeitos/significações que as vivências engendradas a partir do *chão da escola* operam na personalidade dessas estagiárias, seja na relação delas com o espaço escolar, seja acerca das concepções sobre a Psicologia e, especificamente, em sua dimensão educacional, ou seja sobre as percepções acerca de si mesmas.

Agora, você do lado de dentro da escola, é uma percepção totalmente diferente (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Como bem destacou a nossa estudante, o estar dentro da escola na condição de estagiária de Psicologia constitui uma experiência diferente, desconhecida e potencialmente (trans)formadora. Desse modo, apreendemos que o encontro com o *chão da escola* concretizou quatro unidades de análise para essa experiência, conforme a Figura 13.



Figura 13. Unidades de análise das vivências durante o estágio.

É importante destacar que as unidades de análise, na perspectiva da PHC, expressam características da totalidade do fenômeno (estágio em PEC) e relacionam-se entre si de maneira dialética, processual e contraditória, sendo a vivência uma categoria analítica que “integra dimensões afetivas, perceptivas e interpretativas, referindo-se à relação do sujeito com o mundo (Andrade & Campos, 2024, p. 735). Assim, é a partir das relações que as estagiárias vão estabelecer com a realidade concreta do estágio por meio de suas memórias, experiências, percepções, afetos, sensações, relações sociais, intelecto, teorias e condicionantes sociais, que poderemos apreender as vivências operadas por essa experiência, como veremos a seguir.

Enquanto nos palpita o coração: as memórias escolares evocadas pelo re(encontro) com a escola

O (re)encontro com o cotidiano das instituições educacionais mobilizou uma série memórias sobre a trajetória escolar das estagiárias, as quais aludiam a experiências de exclusão, opressão e relações de poder, em detrimento a busca pela produção de novas memórias, de maneira que tais memórias apresentaram o potencial de ensejar novos posicionamentos diante da realidade escolar.

As memórias relacionadas às próprias experiências de exclusão e preconceito durante a vida escolar operaram vivências bastante dolorosas para a estudante a seguir:

Caramba, foi muito difícil. Mexeu muito comigo, demais assim [...] eu vi muito de mim nas crianças, principalmente nas excluídas. Eu sei o que sentir aquilo, sabe? Nossa, é bem difícil. O (aluno) me tocou muito assim, porque eu já fui, eu sei como é ser o (aluno), eu sei como que é você não ser ouvida, você não ser incluída. [...] Então, voltar para a escola, trabalhar com o (aluno), trabalhar com as crianças excluídas, resgataram essas memórias que eu tinha lá da infância (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

É importante destacar que os afetos na teoria vigotiskiana são considerados em uma relação de integralidade com o intelecto na constituição de nossa consciência (Vigotski, 2018), e, nesse sentido, as vivências constituem uma forma de compreendermos que o desenvolvimento psicológico não é apenas um processo racional, mas também e, sobretudo, um processo emocional, afetivo, ligado às experiências da vida real (Marques & Carvalho, 2014). Por isso, “vivenciar não deixa de ser viver uma dada situação deixando-se afetar por ela” (Martins, 2020, P. 50). E foi isso que nossas estagiárias fizeram ao adentrar o cotidiano da escola, descortinaram memórias que mediarão as re(produções) de concepções sobre aquela realidade e sobre elas mesmas.

Nesses termos, além da tônica dolorosa de algumas memórias, outras acabaram denunciando experiências escolares marcadas por relações de poder autoritárias e opressoras,

as quais evidenciaram o modo como as estudantes eram concebidas pela instituição escolar e o lugar que a elas cabiam nesse espaço.

Aí nunca tinha entrado numa sala dos professores assim, aí a gente lá. [...] Porque eu, como aluno, a gente, querendo ou não, se sente um pouco inferior aos professores. E aí não tinha esse diálogo de igual ali (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

A gente tava lá como alguém que tem que seguir regras e tem que fazer as coisas. Agora, não, a gente não tem que fazer isso. [...] Eu fui usar o banheiro lá deles mesmos, tipo usar o banheiro e a menina falou: ei, o banheiro dos professor é ali, não pode usar esse não. [...] Quando eu cheguei lá, foi meio estranho essa quebra de ideal (Copaíba, homem, 21 anos, socio-administrador).

Esses relatos aludem ao fato de que as condições alienantes e opressoras (Freire, 2022), presentes na trajetória escolar dessas estudantes, foram escamoteadas pela realidade concreta do estágio. Esse movimento produzido pelas memórias pode ser articulado a perspectiva de conscientização, construída por Martín-Baró (1996), a qual só é possível através da decodificação do mundo, onde os mecanismos opressores e desumanizadores são identificados, propiciando um novo saber sobre a realidade circundante, sobre si mesma e sobre sua identidade social, lançando horizontes do que pode chegar a ser, e que, por fim, propicia a transformação dessas realidades sociais e pessoais.

Por outro lado, para algumas estudantes, o encontro com o chão da escola na condição de estagiária concretizou vivências em que se buscam abandonar as histórias escolares passadas sob a motivação de se experienciar o presente com toda a sorte de novidades que ele possa oferecer.

Eu acho que aquela parte eu estudei, aquela parte eu estudei, ela ficou para trás. [...] Então voltar como estagiário é bem neutro, é uma posição diferente, né? É um lugar diferente que a gente ocupa. [...] Aquilo era uma coisa neutra, era um tempo fora da

escola já né? (...) Eu tava ali como estagiário, era o meu momento de brilhar. Caramba! Eu posso fazer alguma coisa, né? [...] Eu queria viver o momento que eu tava passando ali (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

De qualquer forma, o que evidenciamos é que as vivências operadas pelas memórias pregressas, ou atuais, evocadas pelo (re)encontro com o espaço escolar são potencialmente motivadoras para a uma tomada de consciência acerca do cotidiano escolar e da própria experiência de estágio, possibilitando um olhar mais crítico sobre o passado, (re)configurando-o e integrando-o às experiências presentes no estágio. Percebemos que essas memórias não operaram paralisações ou inércia diante do cotidiano, mas colocaram as estagiárias em um movimento de superação de suas próprias dores e desprazeres do passado, colocando-as a serviço de uma atuação mais empática e sensível.

Eu posso fazer uma criança que passa por isso, posso fazer uma criança sorrir, eu posso fazer a diferença na vida de alguém. Então, isso me motivou, a dor lá atrás, essas lembranças, né? Me machucaram, mas assim, eu entendo que outra criança não precisa passar por isso, não precisa se machucar também (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

Foi muito interessante para mim, assim foi muito bom mesmo, porque a visão da estudante lá atrás mudou, a visão da mãe agora é outra totalmente diferente, porque, poxa, é sobrecarregado, é puxado lidar com o filho do outro, não é fácil, lidar com a demanda ali daquela criança, daquele adolescente, não é nenhum um pouco fácil (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Literalmente, nossas estagiárias foram afetadas pelo chão da escola, em uma concepção espinosiana, e esses afetos aumentaram a sua potência de agir diante de situações semelhantes as que foram vivenciadas por elas (Espinosa, 2008). As vivências ensejadas pelas memórias

escolares permitiram a reestruturação de suas personalidades, permitindo novas formas de se relacionar com essa realidade (Andrade & Campos, 2024).

É nesses termos que Freire (1982) considera que “não se pode transformar o mundo, a realidade, sem transformar as consciências das pessoas. [...] A subjetividade muda no processo de mudança da objetividade. Eu me transformo ao transformar. Eu sou feito pela história, ao fazê-la” (p. 4). Assim, o estágio pode ser visto como uma experiência potencialmente transformadora, já que ele é capaz de produzir novos sentidos e relações com a realidade e consigo mesma, propiciando, inclusive, a formação de psicólogas mais atentas às questões de exclusão e opressão, e mais empáticas, políticas e engajadas com as lutas sociais.

Nas oficinas e nas escolas: as relações sociais como fonte de desenvolvimento e consciência crítica

As relações sociais constituem a base fundamental para a constituição de nosso psiquismo e a sua internalização impulsionam ou imobilizam as pessoas na apropriação das práticas sociais e sua imersão no mundo (Bittencourt & Fumes, 2021). Conforme destaca Marques e Carvalho (2019, p. 7), “a relação do homem com o mundo e com os outros é sempre uma relação afetiva produtora de sentido”. Nessa perspectiva, as relações sociais empreendidas na experiência de estágio, concretizaram vivências de apoio, vinculação afetiva, acolhimento, de senso de autonomia e de construção coletiva de significados sobre o *chão da escola*, bem como de experiências ambivalentes de parceria e de distanciamento, colaborando para a constituição de olhares *despatologizantes* e críticos sobre os fenômenos educacionais.

Constatamos que as relações com a dupla e com os grupos de estágio formados constituíram uma fonte importante de apoio, operando por meio de vivências propiciadoras de perspectivas coletivas na construção de significações acerca do *chão da escola*.

Eu acho que é bom ter alguém que tá com você ali, né? Em quem complementa a sua ideia nesse momento novo. [...] Essa questão de ser em dupla, não estar desamparado, ter alguém ali que você pode escolher, que vai ser sua dupla de estágio, né? (Seringueira, mulher, 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

A gente se deu suporte, entendeu? [...] E o grupo em si, a gente discutia, a gente conversava. [...] E o que eu não conseguia ver, os meninos traziam, e o que eles não estavam vendo, eu levava pra eles (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Podemos deprender, conforme Lopes (2023), que as motivações afetivas seguem centrais no processo de aprendizagem das nossas estudantes, de modo que o compartilhamento e análise das significações produzidas pelas experiências cotidianas colabora para a construção de perspectivas mais globais e menos cristalizadas acerca do espaço escolar, assim como para uma experiência menos angustiante e mais prazerosa.

A relação com a própria supervisora e o espaço de supervisão, também, produziu vivências para essas estudantes, as quais se articulam a presença suporte emocional e pedagógico, de experiências de autonomia e construção colaborativa de reflexões e atuações a respeito do estágio.

Foi realmente um suporte que a gente teve. [...] Que ajudou tanto a ir pra escola, ir preparado, né? Quanto para continuar ali e para organizar a intervenção (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

A gente podia chegar, a gente tinha o tempo de desbravar cada coisa, né? (Seringueira, mulher 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

75% das minhas ideias que eu tive foi na supervisão. [...] Essa supervisão está servindo enquanto você fala, está pensando e refletindo (Copaíba, homem, 21 anos, sócio administrador).

Então, o que me facilitou foi a autonomia que a senhora deu, deixar a gente á vontade, livre. Isso facilitou, porque a senhora não deu ali um bê-a-bá né? Faz assim, assado. [...] Essa facilidade que a gente teve foi a liberdade, de observar, né? Fazer do nosso jeito, digamos assim, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

A supervisão, nessa perspectiva, constituiu uma atividade mediadora, um espaço de fala e de ressignificações, em que as experiências de campo são reorganizadas, buscando desenvolver com as estagiárias a capacidade de leitura da realidade para além da aparência a fim de propiciar um percurso formativo vivenciado com sentido (Santos & Nóbrega, 2017; Silva Neto; Oliveira & Guzzo, 2017; Vizelli & Freitas, 2022).

Segundo Pires e Silva (2012), a relação entre supervisora e estudante deve envolver uma *mediação intencionalmente pedagógica*, em um processo teórico-socio-histórico-cultural, o qual permite que a estagiária se aproprie de conhecimentos sobre a profissão, ao mesmo tempo em que a estimula a uma produção ativa de conhecimentos, permitindo dialeticamente a experiência prática e a interlocução com a teoria.

Dessa forma, pela mediação ensejada pela supervisora e pela atividade de supervisão, nossas estudantes foram instigadas a atribuir novos sentidos e interpretações sobre seus fazeres e saberes, assim como sobre as relações estabelecidas no cotidiano do estágio, subsidiando a constituição de seu lugar profissional, permitindo-nos considerar, segundo Lopes (2023), que a alteridade é um elemento central na construção da identidade profissional.

Os relacionamentos sociais com os alunos objetivaram vivências de acolhimento, que se desdobraram na formação de vínculos importantes com eles, bem como permitiram que as estagiárias lançassem um olhar *despatologizante* sobre eles, reconhecendo-os enquanto sujeitos criativos e diversos.

Ela (aluna) olhando pra mim e falar assim: eu me sinto bem falar isso pra você. E chorar ali. [...] Ali foi essencial para mim. [...] E ouvir aquilo e sentir que ela confiou na gente

para aquilo, fez valer a pena, deu certo (Seringueira, mulher, 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

Aquelas pessoas que estavam conosco naquele momento, não era essa pessoa bagunceira que tem dentro da escola, tá? Eram adolescentes, eram quase crianças, né? Eles tinham um discurso tão divertido, tanta coisa vivida, né? Eles queriam falar, eles queriam se expressar (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Eu assim, como se eu estivesse no lugar dela, eu iria pensar umas, duas, três, quatro vezes antes de falar de uma criança, de seis anos, rotulando ela. [...] E o menino, prof., ele é um artista, ele desenha muito bem, muito bem, ele se expressa muito bem nos desenhos (Castanheira, mulher, 24 anos, assistente administrativa).

Saraiva (2007) questiona os olhares que lançamos sobre as queixas escolares, os quais, muitas vezes, são olhares que silenciam, são pretensamente neutros e naturalizadores, voltados ao que falta, a avaliação e ao diagnóstico, propondo em seus lugares novos olhares, que possam se deslocar do lugar de *decifrador* e ocupar o lugar de *conector*, voltando-nos para os processos e território em que foram produzidas essas queixas escolares.

Nesse sentido, nossas estagiárias parecem estar nesse caminho de construção de novos olhares, deslocando-se de um olhar sobre a aparência dos fenômenos educacionais e se lançando na busca de sua essência; deslocando-se das demandas já existentes nessa realidade para produzir novas demandas que questionem as situações, circunstâncias, valores e práticas que constroem esse cotidiano (Souza & Rocha, 2012).

Por outro lado, as relações com as professoras motivaram vivências ambivalentes de aceitação e parceria, bem como de distanciamento, demonstrando que os conflitos e contradições constituem, também, força motora para o desenvolvimento (Andrade & Campos, 2024).

Os professores eram muito abertos [...] Depois de todas as aulas que a gente fez as observações, a gente observou e, no final da aula, os professores vinham falar com a gente, explicavam a realidade da turma deles, não tinha nenhum professor que se opuseram a nós (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

Eu acho que, assim, foi muito difícil ter acesso aos professores. Então, só foi ter acesso ao professor no final, quando eu vi que tinha um amigo meu lá (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

É importante compreendermos que a relação ambivalente com as professoras é efeito de um complexo campo de forças e as interpretações apresentadas por essas estudantes não falam apenas desse campo, mas também o constituem, como bem destaca Machado (2014). Por isso, “criar aliança com os professores implica algo mais do que entender a história que constitui certo tipo de demanda. Implica percebermos isso – a produção da demanda – se operando na relação que estabelecemos com os educadores” (Machado, 2014, p.767).

De qualquer forma, é notória que as relações com os outros (pares, supervisora e professoras) durante o estágio se apresentaram como verdadeiras SSD, uma vez que “o outro imprime marcas concretas na construção acadêmica dos estudantes de Psicologia durante os estágios” (Pires & Silva, 2012). Conforme desatacam Teles e Viégas (2023, p. 38), “é no encontro ativo com as pessoas e com a instituição que se constroem nossa identidade e nosso compromisso com a transformação social”.

Rondônia trabalha febrilmente: a classe trabalhadora vai ao estágio

A conjugação entre trabalho e estudo engendrou vivências peculiares para nossas estagiárias, descortinando os desafios, entraves, percepções e estratégias pedagógicas que elas precisam lançar mão para realizar o estágio.

Constatamos que, para algumas delas, a necessidade de conciliar o trabalho com o estágio não repercutiu em percepções de dificuldades, uma vez que lhes era possível realizar o estágio no horário oposto/diferente ao trabalho ou, então, o trabalho lhe permitia ausências para dedicação ao estágio.

Então, o meu trabalho é meio período, inclusive é numa escola também. [...] Foi tranquilo, porque o horário que eu saio não me atrapalha em nada com os meus estágios (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

Eu, como eu trabalho para o meu pai, pra mim foi tranquilo, né? [...] Tipo assim, eu consegui de boa, mas, caso eu trabalhasse fora, eu ia ter que sair do serviço com certeza (Copaíba, homem, 21 anos, sócio administrador).

Por outro lado, para outras estagiárias, a conjugação trabalho e estágio estabeleceu vivências de angústia e medo frente a possibilidade de perder o emprego por causa do estágio, e, por sua vez, não conseguir custear o curso, revelando que essas estudantes “vivem o imperativo da sobrevivência que, entre tantas interfaces da vida, precisam elaborar estratégias para defender-se das injustiças sociais” (Carvalho et al., 2019, p. 76).

Foi desafiador a questão dos horários, né? Conseguir encaixar ali com o meu trabalho, né? E não sofrer nenhuma penalidade no serviço. [...] Ainda mais a gente que trabalha, né? E precisa encaixar esse estágio no horário da gente, porque se não trabalhar, não tem como pagar a faculdade (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Nesse sentido, as estudantes tiveram que lançar mão de diversas estratégias e manobras para conciliar trabalho e estágio, de modo a intensificar seus horários de trabalho em alguns dias ou trabalhar em horários alternativos para compensar os horários que tiveram que sair de seus empregos para realizar as atividades do estágio. Em alguns casos, foi necessário, inclusive, a emissão de declarações, que confirmassem os horários e dias de participação no estágio, para que as estudantes pudessem apresentar em seus trabalhos.

Eu acabei fazendo hora extra. Lá no meu departamento nós fazemos plantões, então o normal do meu plantão seria um plantão no sábado uma vez ao mês, no caso eu trabalharia das 7:30 às 11:30 uma vez um sábado no mês. Aí eu acabei pegando mais de um sábado para eu poder trabalhar, aí no caso eu somava as 4 horas que eu ficava de fora e ainda me sobrava uma hora. E durante a semana, sempre tentava fazer meia hora, tipo 15 minutos antes de chegar. [...] E daí por eu estar me ausentando, eu teria que levar a justificativa da declaração, né? Para eles saberem onde que eu estava realmente (Castanheira, mulher, 24 anos, assistente administrativa).

Então, eu troquei meu dia de estágio pelo sábado, né? Eu não trabalho aos sábados, então, eu conversei com meu chefe. [...] Na segunda-feira no estágio, na segunda-feira à tarde eu não venho, aí eu venho sábado de manhã cedo pra poder pagar. Então, eu fiz isso na minha vida (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

O trabalho enquanto atividade dominante na vida das jovens e adultas constitui-se em uma sociedade capitalista sob a unidade contraditória entre atividade de estudo profissionalizante e atividade produtiva, de modo que é a posição socioeconômica delas que condicionará quais dessas atividades predominarão (Abrantes & Bulhões, 2016; Trindade et al., 2023). Com isso, para as estudantes em que a conjunção estágio e trabalho não lhes causou adversidades, podemos depreender o predomínio da atividade de estudo profissionalizante. Por outro lado, para as estagiárias que tiveram de desenvolver estratégias para manutenção do trabalho, deduzimos que a atividade produtiva impera, imprimindo a exigência do trabalho enquanto meio de sobrevivência e demandando estratégias pedagógicas para conciliá-lo com o estágio.

Porém, alertamos de antemão que esse processo de conciliação é contraditório, envolve escolhas por vezes excludentes, ou seja, não é tarefa fácil e nem ocorre de forma harmônica: pode significar a escolha entre realizar esta ou aquela atividade; entre tentar

acordo no trabalho e conseguir (ou não) participar daquela atividade acadêmica; ou entre estudar, descansar ou cuidar da família e/ou tentar fazer tudo ao mesmo tempo (Carvalho et al., 2019, p. 134).

Para algumas estagiárias, a solicitação no emprego para um horário especial a fim de realizar o estágio foi tida como um pedido, uma concessão especial, e não como um direito, refletindo em seus discursos como uma benfeitoria de seus chefes.

É que assim, eu e meu chefe temos uma boa relação, né? Então, foi o que facilitou mesmo. Então, ele, qualquer momento que precisava [...] Pode ir, não se preocupa com isso. Então, é, foi uma sorte do destino eu ter caído nesse trabalho, que me auxiliou. [...] Os outros trabalhos que eu trabalhava, não sabia como ia fazer não, eu tava planejando a demissão, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

No começo eu fiquei um pouquinho de medo, porque a minha, pelo menos no meu trabalho, ele é muito tranquilo, a minha patroa também, ela é muito tranquila, então ela sempre me apoiou muito na parte da faculdade, mas querendo ou não, é ruim. Eu pelo menos não gosto de ficar faltando no serviço, não gosto de ficar saindo pedindo para sair né? (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

Essas percepções remetem a vivências trabalhistas sob condições alienantes, em que o trabalho acaba sendo convertido em uma mercadoria que lhe é arrancada pelo chefe (Abrantes & Bulhões, 2016), e, sob essas condições, conseguir estagiar é concebida como um favor, um benefício concedido de acordo com a sua boa vontade. Nesse sentido, é importante destacar que o Brasil ainda não possui uma legislação ou política pública que ampare a estudante que trabalha, não foi elaborada uma política pública para esse fim. Diferentemente, em países como Portugal, em que existe o Código de Trabalho para proteção da estudante-trabalhadora, garantindo que o horário de trabalho deve ser ajustado às atividades acadêmicas, e Cuba, onde foi instituído o Programa para Universalização da Educação Superior, um programa de garantia

de emprego e de continuidade dos estudos, que desenvolver estratégias pedagógicas adaptadas às condições de trabalho (Souza & Damasceno, 2019).

Não podemos deixar de apontar as estratégias para conjugar trabalho, estudo e filhos, complexificando ainda mais a rotina e as condições materiais que o pertencimento às classes populares impõe as nossas estudantes, demandando, até mesmo, uma rede de apoio para conseguir empreender o estágio. Matos e Carvalho (2019) apontam que algumas famílias desenvolvem estratégias cotidianas de ajuda mútua, criando “uma espécie de rede de solidariedade para com o estudante” (p. 114) a fim de que tenham êxito em seu processo de formação.

A minha filha estuda de tarde, então, também, tive assim alguns contratemplos na questão de levar e de buscar. [...] Então, eu fui me ajustando, ligava para o pai, pega pra mim, que hoje não vai dar. Então, assim, eu fui me programando (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

A realidade da conjugação entre estágio e trabalho produziu vivências de insatisfação quanto a dedicação ao estágio para algumas estudantes, a qual foi remetida a condição de ter que trabalhar.

Eu queria ter me entregado mais, ido mais vezes, né? E o trabalho não me permitiu (Seringueira, mulher, 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

Identificamos que o discurso da estudante aponta para uma concepção crítica acerca do fracasso escolar (Patto, 2015) localizando-o em condicionantes socioeconômicos e não enquanto produto de incapacidades individuais, já que essa realidade de integrar estudo e trabalho é produto de todo um sistema social que opera para àqueles que pertencem às classes subalternas se submeterem precocemente ao mundo do trabalho em busca de subsistência e melhores condições de vida e, também, formação.

Com isso, evidenciamos que as estudantes-trabalhadoras acabaram vivenciando experiências a partir da situação de estágio, que descortinaram suas condições de exploração e alienação no mundo do trabalho, como também, colocaram-nas em movimento para seu enfrentamento e superação através de estratégias cotidianas e trabalhistas. Ao mesmo tempo, averiguamos a presença de uma interpretação crítica sob os limitantes que essa condição lhes impõe, atribuindo-os ao contexto no qual se encontram.

Dessa forma, ainda que a condição de estudante-trabalhadora implique em limitações e necessidade de elaboração de estratégias de enfrentamento, “não significa que esses sujeitos estão fadados a constituir suas existências sob o fardo da exploração-alienação. Ao contrário, instiga-se o movimento de pensamento e organização de processos de mudanças frente a essas condições posta na atual realidade (Trindade et al., 2023, p. 287).

A academia não pode permanecer de *portas semiabertas* para essas estudantes (Trópia & Souza, 2023), é preciso considerar que a ES acontece, nos dias de hoje, em meio às contradições presentes no mundo do trabalho, que a constituição do ser acadêmico está assentado sob essas bases. Essa situação não pode ser ignorada, é preciso tomá-la como potência transformadora, na perspectiva de utilizar os conhecimentos científicos para a produção de sentido e tomada de consciência da estudante, conduzindo-a ao desenvolvimento das FPS e modificando a forma dela conceber a realidade e a si mesma (Trindade, et al., 2023). A idade e a presença do trabalho não são impedimentos para uma formação crítica, pelo contrário, as vivências engendradas a partir de contradições e tensões guardam a força motora para (trans)formações.

Nesse sentido, urge a elaboração de estratégias de acesso, “com a radicalização do caráter público, gratuito e inclusivo, [...] a expansão do ensino noturno” (Trópia & Souza, 2023, p. 23), e de permanência no tocante a políticas de assistência estudantil e estratégias

pedagógicas docentes com adequação de conteúdos, currículo, tempo etc. (Carvalho et al., 2019). As palavras de Furlani (1996, p. 162) são inspiradoras:

Vejo os alunos do noturno como a claridade da noite, que pode despertar do sono a “universidade da reflexão”, aquela que fará a transgressão do que existe, apelando para a superação do real, recolocando as fragmentações dos saberes e forçando a universidade a retirar sua máscara de templo do saber – intocável, preconceituoso, inalcançável – para assumir sua identidade verdadeira: o **lugar possível**.

Braços e mentes forjam cantando: o estágio como espaço potencial de desenvolvimento humano e profissional

A realidade concreta e cotidiana do estágio é capaz de ensejar uma diversidade de vivências, como já pudemos constatar, evidenciando que esse dispositivo formativo constitui uma autêntica SSD, que demonstra a sua potencialidade de (trans)formação quando é capaz de atuar na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigotski 2001, 2018).

Assim, foi a partir das experiências vivenciadas nesse contexto, muitas vezes desafiadoras, que as estagiárias foram (re)configurando sua consciência a respeito de si mesma e constituindo sua consciência profissional em uma perspectiva de desenvolvimento integral pessoal-profissional. Isso se deve ao fato de que, “ao compreender as raízes socio-históricas da constituição do processo escolarização/educação, ou ainda, ao defrontar-se com a complexidade do fenômeno escolar, o futuro psicólogo poderá, de fato, construir sua práxis profissional (Checchia & Souza, 2003, p. 134).

Dessa forma, apreendemos que o desenvolvimento a partir do estágio não se deu sem percalços e desafios, mas sim, sob dramas e crises, como bem destacou Vigotski (2000), ao considerar que “a dinâmica da personalidade é o drama” (p. 35), o que implica dizer que os momentos de crise e conflito são potencialmente (trans)formadores.

Força a gente a evoluir muito, força a gente ter que aprender alguma coisa. [...] É um momento de aprendizado, de crise. [...] Quando nós pegamos uma turma que a gente já tinha feito intervenção com eles um dia e eles tinham acabado de sair de uma prova, então, eles estavam super cansados, super estressados, e o que a gente queria fazer era como se fosse sem sentido pra eles, né? Então, a gente teve que se adaptar, teve que se refazer e falar assim, não, a gente tem que mudar alguma coisa. E, assim, não tinha pré-tempo de parar e pensar, vamos criar um projeto aqui, agora, né? Então, a gente fazia ou a gente fazia, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Aí eu acho que é essa visão mesmo, de ver que a minha vida não é perfeitinha assim, assim. Na verdade, eu sou até um pouco privilegiada assim, porque eu vivi coisas ali, escutei coisas ali que uma criança não deveria vivenciar, não deveria passar. E isso me tocou bastante. [...]Então é algo que eu vou carregar em poder olhar para o outro com essa visão e de mais cuidado com essa visão de empatia, de de de querer cuidar mesmo, né? De ajudar, mas também saber que a gente também não pode resolver tudo, né? (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

Essas experiências compartilhadas por nossas estagiárias podem ser articuladas ao conceito de “aprendizagem em serviço”, uma modalidade pedagógica praticada pela professora Beatriz Macías Gómez-Estern⁷, a qual considera que quando o corpo discente vai ao campo de estágio, eles adentram um contexto que é, ao mesmo tempo, universitário e um cenário de atividade, colocando-os no papel de aprendiz e, também, de profissional, desafiando-os, inclusive, emocionalmente.

Então, diríamos que do ponto de vista, aí também falamos da *perejivanie*, o aprendizado não vem de algo frio, mas vem de um desconforto e esse desconforto muitas vezes

⁷ Psicóloga, professora na Universidad Pablo de Olavid, em Sevilha, Espanha. Uma de suas atuações é orientando estudantes na área educacional em intervenções multiculturais.

ocorre porque vai para um contexto onde meninos e meninas os desafiam, onde vivenciam situações que às vezes podem ser violentas para eles, onde sentem que não sabem o que fazer (Gómez-Estern & Pessoa, 2023, p. 18).

Assim, reiteramos que é no “choque entre a pessoa e as demandas do meio social” (Garcia & Pan, 2023, p. 3), que as FPS vão se constituindo. Em se tratando do momento do estágio, vemos que esses *choques* ou *dramas* vão propiciando diversas vivências a essas estagiárias, que vão, de maneira singular, constituindo suas formações subjetivas e profissionais. Inclusive, aspectos de sua própria personalidade, as quais elas mesmas não percebiam, foram desveladas nessas vivências dramáticas.

Pelo menos por mim, eu sempre tive muita dificuldade de conversar. Eu sempre tive muita vergonha, essas coisas assim, né? E aí no estágio a gente tem que perder um pouco isso, né? Porque você tem que mostrar ali pelo menos um pouco de segurança para as outras pessoas. E eu sempre tive dificuldade nisso. Então tá ali. Foi assim para um crescimento tanto acadêmico quanto pessoal para mim nessas áreas, né? E de desenvolvimento aí (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

Tanto que eu descobri isso no estágio. Eu não tinha visto que eu sou assim. Eu sempre fui assim, mas eu não via que eu era assim. No estágio, eu vi, então, a minha facilidade de conversar com as pessoas (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

Segundo Andrade e Campos (2024) as vivências operam produzindo uma nova organização do psiquismo, em que novas formações da personalidade emergem e, por sua vez, originam novas formas de se relacionar com o meio. Essas experiências de tomada de consciência, nas quais as estagiárias vivenciam na perspectiva de *não saber que eram assim*, permitiram que elas se colocassem de maneira diferente do passado no cotidiano do estágio,

lançando bases importantes para sua *práxis* profissional, permitindo o “chão da escola” fosse tomado a partir de sua complexidade e realidade própria.

Eu acho que assim essa questão de poder conhecer onde a gente tá para poder levantar as demandas e não chegar achando que a gente já somos uns heróis e podemos fazer tudo, foi uma coisa muito interessante (Seringueira, mulher, 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

Só de você estar ali, só de você escutar já ajuda muito. É que infelizmente, a gente não consegue resolver o problema de todo mundo, mas que a gente pode escutar, que a gente pode acolher. E eu acho que isso é uma coisa que eu vou, vou carregar aí para minha profissão também, né? (Ipê, mulher, 23 anos, auxiliar administrativa).

Vamos percebendo que “as vivências práticas e concretas do aluno no estágio são importantes para o desenvolvimento das funções psicointelectuais relacionadas à profissão” (Pires & Silva, 2012, p. 372), demonstrando que a relação com o universo profissional não é direta, mas sim mediada pelos encontros com os outros e com o cotidiano. Assim, as estagiárias vão se apropriando de maneira ativa das diversas formas de funcionamento da profissão, que uma vez internalizadas vão se configurar em modos específicos de atuação de cada uma delas.

A perspectiva crítica foi ensejada, também, por nossas estagiárias, sobretudo, na construção de uma compreensão de que a queixa escolar é produzida a partir de uma complexa trama de fatores históricos, sociais, institucionais, econômicos e familiares, evidenciando que o estágio básico em PEC é capaz de propiciar um desenvolvimento profissional articulado aos preceitos de compromisso social e lutas pelas diversas desigualdades, como bem destacam esses relatos:

Que a produção do fracasso escolar existe, tá? Que a Patto não tava errada quando ela fala que são histórias de submissão e rebeldia, né? Tem os que se submetem, tem os que se rebelam, né? (...) Que a Psicologia Escolar Crítica é muito dos aprendizados que

a gente vai levar, com certeza, né? Saber que não é só patologização, saber que não é buscar um culpado, né? Que aquele aluno, ele um aluno, filho de uma pessoa, que mora em tal lugar, que o pai faz tal coisa, a mãe faz tal coisa, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Eu falo que eu vivi três vertentes ali da educação, né? Como aluna, como mãe, e agora no estágio foi assim, é tirar aquela, aquela venda dos olhos. Tem aquela cegueira que a gente tem, que a escola tem que dar conta, que a escola tem que educar, que a escola tá li pra isso? Não é assim, né? Tem seres humanos ali (Seringueira, mulher, 34 anos, mãe de dois filhos, secretária).

Conseguimos perceber que as nossas estagiárias estão construindo perspectivas críticas e que essa construção envolve desde a apropriação teórica desses fundamentos às vivências cotidianas produzidas pelo encontro com as diversas pessoas nessa experiência. Como destaca Teles (2019) “a teoria não é em si libertadora, mas pode ser revolucionária na medida em que consideramos as palavras como ações, ou seja, a natureza do pensamento crítico é o processo educacional libertador” (p. 186).

Dessa forma, a apropriação de uma perspectiva crítica não é linear, mas sim permeada pela historicidade de cada uma, seus encontros, vivências e a própria densidade e complexidade da teoria, assim como a partir de dúvidas, rupturas e mudanças demandadas pela realidade (Nasciutti & Silva, 2014). Por isso, uma formação pretensamente crítica precisa integrar teoria, conhecimento da realidade, recursos técnicos, experiências, inquietudes e questionamentos em prol de um projeto profissional que vise a construção de uma sociedade mais justa (Rechtman & Bock, 2019).

Com base nesses relatos de nossas estagiárias depreendemos que as vivências produzidas no estágio nos indicam que essa experiência formativa acontece na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (Vigotski, 2001), conforme a Figura 14, de maneira que,

através da mediação da supervisora, das relações no campo de estágio e dos fundamentos teóricos, as estagiárias conseguem se deslocar de posições e pensamentos atuais (zona de desenvolvimento real) e alcançam novas ideias e perspectivas de atuação (zona de desenvolvimento potencial) mais críticas e autênticas.

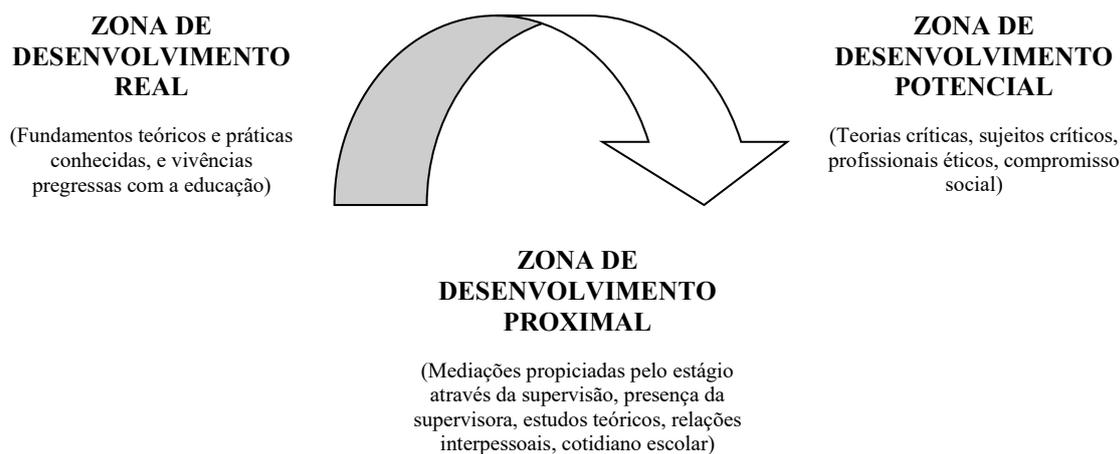


Figura 14. O estágio e a Zona de Desenvolvimento Proximal

Considerar que o estágio atua na ZDP, é pensar que o processo de constituição de uma psicóloga se dá a partir de múltiplos condicionantes históricos, sociais e educacionais, nos indicando que o processo formativo acadêmico acontece sob a dialética pessoal-profissional (Pires & Silva, 2012), a qual não é harmônica, linear e, nem tampouco, sem contradições e vários percalços.

Os céus de Rondônia: caminhos futuros

O estágio básico, como foi possível percebermos, produziu várias vivências concernentes aos processos de desenvolvimento pessoal-profissional, na maioria das vezes, sob o plano dramático. No entanto, precisamos, também, analisar os vários desafios e barreiras presentes nessa experiência, a fim postularmos possibilidades de enfrentamento e superação.

Uma de nossas evidências, foi a de que o chão da escola foi apreendido pelas estagiárias em suas várias contradições, na qual em uma delas, a Psicologia e a própria estagiária são demandadas a esse espaço, porém sob a perspectiva de concepções cristalizadas sobre aprendizagem e desenvolvimento, que acabam dificultando, até mesmo, a realização do estágio, permitindo-nos dizer que *as escolas estão abertas ao estágio, porém algumas portas permanecem fechadas*. Alguns relatos evidenciam essa questão:

Eu senti como se vai lá, faz alguma coisa, porque esses são os tomates podres que estão estragando o resto (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

O incluir que eles estão fazendo, é incluir a pessoa no espaço físico e acabou (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

A coordenadora rotular um aluninho da primeira série por ele usar medicamentos. Então, para mim, aquilo ali, a forma que ela falou dele para mim, foi bem duro de escutar, sabe? Falar que o menino é desorientado, só porque toma medicamento. Rotular ele como o pior da sala só porque ele toma medicamento (Castanheira, mulher, 24 anos, assistente administrativa).

A instituição não ficar no nosso pé, né? (...) Por que a gente podia andar e conversar com quem a gente quisesse, que não tava sendo preso, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Vemos a permanência de demandas *medicalizantes*, as quais precisam ser sensivelmente acolhidas e trabalhadas, e isso não é um processo simples, é preciso pensar que essa demanda, acaba se fazendo em uma certa pressão, sob uma convocação a estagiária. “Tal provocação não se dissolve com a formatura, já que, no mundo do trabalho, a convocatória para práticas clássicas ainda é o que dá o tom do (des)encontro entre Psicologia e Educação” (Teles & Viégas, 2024).

Nesses termos, a autonomia e a liberdade parecem ser fundamentais para o processo de conscientização e formação profissional, como destacam Ulup e Barbosa (2012), trata-se da possibilidade das estagiárias “descobrir o lugar de estar nas escolas” (p. 254). Isso permite que as estagiárias entrem em contato com as queixas e lugares que são demandados à psicóloga, permitindo-lhes situar qual é o papel da PEC, bem como a construção de uma perspectiva mais global acerca da instituição educacional.

Outro ponto importante é que a atuação nos estágios não fique somente na crítica pelo discurso.

Por que independente de qual modelo a escola seja, o aluno, ele é sempre um ser minimizado, né? É a visão de aluno. Ah, ele é o aluno, né? Então, esse aluno, ele não tem voz, por mais que ele possa ter voz com você psicóloga, saiu ali da sua sala, ninguém mais escuta ele, né? Ele é um insignificante. Então, ter um momento para esse aluno existir , para ele poder ser uma pessoa, que tem algum saber, que tem alguma força pra poder fazer alguma coisa, eu acho que isso é muito importante, né? (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Então, o que que adianta eu mandar uma criança para uma escola “inclusiva” se essa escola ela não tem, não tem formas, maneiras, métodos para poder ensinar uma criança inclusiva, uma criança que precisa de uma inclusão? (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

Asbahr (2014) aponta que é necessário que a observação da realidade educacional produza conhecimentos e não fique somente restrita a constatação ou levantamento de informações. “É preciso criar no estudante, futuro psicólogo, o hábito de questionar o cristalizado, o que parece natural” (p.26). Nessa direção, Bock (2015) enfatiza que os estágios precisam produzir momentos e experiências problematizadoras, permitindo que a realidade abale as nossas certezas e nos conduza a duvidar delas. E mais, esses questionamentos e

problematizações não devem se encerrar no plano da crítica pela crítica, eles precisam se desdobrar em práticas, como bem indica Meira (2003, p. 69) “já mostramos que é possível fazer uma crítica radical à Psicologia Escolar. Agora faz-se necessário construir e consolidar uma Psicologia Escolar Crítica”, e isso só é possível quando a crítica se materializa em ações que constituam instrumento de transformação social.

Consonante a essa perspectiva, a proposta ensejada por Machado (2014) em que as estagiárias produzem carta-relatórios, uma estratégia metodológica em que elas escrevem suas narrativas acerca do estágio no formato de uma carta endereçada aos profissionais, alunos ou pais da escola envolvidos com essa atividade, mostra-se uma alternativa bastante promissora. Elas permitem que a estudante habite o campo de forças, no qual as relações são construídas no cotidiano escolar, desconstruindo “uma forma de pensar que cria um suposto sujeito fora do diagrama de forças, que falaria do outro” (Machado, 2014, p.771).

O tempo de estágio foi uma questão bem apontada pelas estagiárias, restando-nos saber *de que tempo elas nos falam?* O tempo do estágio, da escola, da formação, seu tempo dividido entre trabalho e estudo, o tempo da supervisão.

Foi bem divertido, queria mais tempo. [...] Poder trabalhar com um grupo e fechar um ciclo é muito legal e a gente não teve essa possibilidade” (Açaí, homem, 29 anos, auxiliar administrativo).

Então, ficou faltando a gente saber o depois, sabe, a continuidade do nosso trabalho, né? Porque vai ficar incompleto, eu não vou ter essa experiência de saber o depois (Pupunha, mulher, 31 anos, mãe de uma filha, gestora de tráfego).

O nosso estágio, eu achei até poucas horas pra falar a verdade, né? Por que é bastante coisa pra fazer, né? (Copaíba, homem, 21 anos, sócio administrador).

Em sua pesquisa, Gonçalves & Veras (2019) constataram que uma das maiores dificuldades relatadas por estagiárias acerca do estágio, refere-se aos sentimentos de

insatisfação e insuficiência em relação às horas práticas, as quais acabam não permitindo a execução das ações planejadas. O tempo oferecido pelas instituições, também, foi motivo de descontentamento dessas estudantes da pesquisa. Teles e Viégas (2024) apontam que “não é rara a sensação de caos por parte de estagiários e psicólogos que assentam no chão da escola. Além disso, é frequente a frustração diante de projetos que não se concretizam plenamente (p. 5).

Isso porque a escola possui uma dinâmica própria, que ao acolher o estágio, nem sempre possui ou desenvolve condições para que seu planejamento seja impactado por proposições que chegam ou são construídas no processo, que, diga-se de passagem, acontece em um curto espaço de tempo. Uma possibilidade interessante foi a expressa por Ribeiro, Silva, Barbosa e Pessoa (2014) que propuseram “o estágio em formato de projeto”, uma modalidade que permite lidar com a questão dos tempos curtos do estágio, permitindo o aprimoramento constante das estudantes, da instituição e de todos que dele se beneficiam.

Podemos pensar que essa demanda de tempo aponta, também, para os desafios da docência em tempos de mercantilização da ES, na qual se impõe a lógica das multitarefas e múltiplas habilidades, que, atreladas ao processo de mais-valia, precarizam as condições de trabalho, estudo e de vida. De acordo com Souza (2014), ao considerarmos a identidade da professora de Psicologia devemos visualizar duas classes distintas: a professora de universidade pública, com programas de pós-graduação *stricto sensu*, e dedicação exclusiva; e a professora horista que leciona em faculdades particulares sem garantia de estabilidade. A docência em contexto privado acaba, quase sempre, estando conjugada a outras atividades a fim de garantir estabilidade financeira, de modo que teremos uma redução no tempo para dedicação aos estudos e planejamento, produzindo uma rotina de trabalho exaustiva.

Devemos considerar, também, o exercício da atividade docente em período noturno nas IES privadas, em que, segundo Terribili Filho e Nery (2009), indicam que, assim como as

estudantes desse período, as docentes, também, enfrentam dificuldades concernentes a alimentação, trânsito, transporte e segurança. Sem contar, com algumas alternativas de exploração e precarização das quais algumas IES privadas utilizam de encerrar as aulas até às 22:00 e inserir atividades práticas por monitores a fim de se isentarem do pagamento de adicional noturno, ou, até mesmo, a própria questão de que essas docentes não são remuneradas para o desenvolvimento de atividades de pesquisa e extensão, tornando-as reféns das aulas, que, muitas vezes, alcançam uma carga horária semanal noturna de 20 horas.

Nesse sentido, a expansão da ES, o ensino noturno e a presença crescente de estudantes-trabalhadoras precisam ser discutidos com o objetivo de que sejam lançadas alternativas para a superação desses diversos entraves. Em se tratando da área da Psicologia, ainda, não temos visto nada nessa direção em termos de políticas educacionais, as próprias DCNP-2023 (2023) não contemplam qualquer direcionamento sobre o ensino noturno e para estudantes-trabalhadoras.

Conforme Souza, Silva e Toassa (2020) são muitos os desafios para a formação em Psicologia em uma perspectiva crítica e de compromisso social, dentre eles, elas destacam: a integração das disciplinas, a interdisciplinaridade e a atuação multidisciplinar; a necessidade de se aprofundar a discussão sobre as políticas públicas; englobar a dimensão investigativa na formação; intensificar a concepção ético-política da profissão; e o avanço da medicalização da educação e da sociedade. No entanto, o tempo está passando e precisamos *avançar como sentinelas*, já se passaram mais de 40 anos de crítica através de discursos e algumas mudanças nas práticas psicológicas, agora precisamos avançar no plano das políticas educacionais voltadas a realidade concreta da formação, considerando suas atrizes e espaços cotidianos.

Capítulo 6 - Discussão

Seguindo a proposição desse trabalho, a discussão dos resultados será realizada e organizada a partir dos dois estudos também, e explicitada a seguir.

Estudo 1: Entre territórios, currículos e trajetórias de estudantes-trabalhadoras: elementos para o estágio em Psicologia Escolar Crítica

Nesse estudo foi realizada uma análise crítica sobre o território, o currículo e as trajetórias de vida de estudantes-estagiárias, buscando apreender os condicionantes históricos, sociais, econômicos, ideológicos e geográficos presentes na formação em PE. Foi possível evidenciar que o capital tem *avançado* sob o território nacional-rondoniense-vilhenense como *sentinelas*, de maneira crescente e sob um plano neoliberal de mercado, através da expansão, mercantilização, oligopolização e interiorização do ES, permitindo postular que, mesmo em territórios mais distantes, *somos brasileiros*, seguimos sendo explorados e colonizados. Assim, sob o domínio do capital privado, a Psicologia tem adentrado as *pairagens do poente*, permitindo o acesso de várias pessoas a essa formação, mas, por outro lado, sob a lógica do capital e lucro, contribuindo para formações acríticas e tecnicistas.

Em relação ao currículo a partir da dialética singular-particular-universal, constatou-se a presença de elementos de criticidade através de uma maior número de disciplinas relacionadas a PE, bem como uma disciplina específica e um estágio supervisionado básico, já constituído sob a perspectiva dos processos de trabalho e um referencial teórico da PEC. No entanto, as ênfases clínicas-tradicionais ainda prevalecem, continuam sendo os principais fundamentos para a formação, se fazendo presente até mesmo na própria disciplina de PE. Dessa forma, a partir *desta fronteira de nossa pátria*, foi possível evidenciar que os postulados críticos da PE *avançam*, mas não como *sentinelas*, pois são 40 anos de uma empreitada crítica

que ainda não se materializou nos currículos, nos permitindo dizer que *somos brasileiros*, na medida em que refletimos o mesmo cenário nacional.

O perfil histórico-social e formativo das estudantes revelou que *Rondônia trabalha febrilmente nas oficinas e nas escolas*, as *destemidas* estagiárias são trabalhadoras, provenientes de classes subalternas, que precisaram trabalhar, até mesmo antes de concluir o EM, para garantir o sustento familiar e, assim, acessar o ES, em um dia a dia de luta que se encerra com uma jornada noturna de estudos. Mas não *nos orgulhamos* desse cenário, na verdade é lamentável que as IES se encontram de portas *semiabertas* para essas pessoas. É preciso que esse lamento/discurso de crítica se materialize em mudanças curriculares e formativas para o ES noturno, permitindo que essas pessoas possam concluir sua formação com êxito.

Dessa forma, esses elementos apontam para o fato de que a PEC embora tenha ensejado mudanças na forma de compreendermos o processo de exclusão das classes populares, permitindo que os fenômenos escolares sejam compreendidos a partir da luta de classes, ela não tem pensado (ou tem pensado muito pouco) sobre as políticas de acesso, permanência e êxito dessas pessoas em suas trajetórias educacionais, sobretudo no que concerne às políticas curriculares, que seguem sendo elaboradas para uma estudante não-concreta, branca, jovem, solteira e que dispõem de recursos financeiros para custeio de seus estudos e de um dia inteiro para se dedicar exclusivamente a eles. Não tem sido visto, também, discussões mais concretas sob o *avanço* do capital na formação em Psicologia, nem tão pouco DCNP que contemplem as especificidades de uma estudante-trabalhadora do período noturno, de modo a repensar questões de carga-horária, disciplinas, conteúdos, práticas e atividades pedagógicas. Não tem sido preocupação da PEC a evasão no ES e seus motivos, bem como as dificuldades que essas estudantes atravessam para conseguirem concluir o curso. A classe popular segue invisibilizada quando temos que formular ações e nos deslocar do plano teórico.

Com isso, é a partir de uma perspectiva dialética entre os territórios, os currículos e as trajetórias de vida das estudantes, ou seja, é *entre* porque não há hierarquia entre esses elementos e os mesmos *ora gritam com força: "Somos Brasileiros!"*, ora dizem respeito somente as *pairagens do poente*, que pode *como sentinelas avançadas* contribuir para superação das desigualdades sociais, que já se fazem presentes no curso desde o seu acesso, com a construção de teorias e práticas psicológicas contextualizadas e críticas.

Por fim, é preciso apontar que a pesquisa apresentada foi empreendida com uma amostra específica, e que, embora seja relevante para a compreensão da formação em PEC, precisamos conhecer outros territórios, sobretudo, àqueles mais remotos e que, ainda, comparecem pouco nas pesquisas, assim como outras estudantes. Dessa forma, acreditamos que outros estudos trarão mais elementos da realidade concreta da formação em Psicologia, os quais permitirão a formulação de Políticas Educacionais que expressem a diversidade territorial de nosso país e contemplem as estudantes presentes no cotidiano dos cursos de Psicologia.

Estudo 2: Vivências de estudantes-trabalhadoras no estágio em Psicologia Escolar

Crítica: entre dramas e (trans)formações

A pesquisa demonstrou que a identificação do perfil estudantil é fundamental para a construção de um estágio supervisionado, pois isso permite acessar a estudante concreta, presente em nosso cotidiano formativo. De modo específico, evidenciamos que as nossas estudantes são, majoritariamente, trabalhadoras e pertencentes às classes subalternas, o que demandou a organização das atividades, horários e locais de estágio de acordo essa demanda, a fim de garantir não somente a continuidade de seus estudos, mas também, a própria subsistência delas.

A constatação de que nossas estudantes trabalham não foi tomada enquanto uma barreira, mas sim enquanto potencial para desenvolvimento de um olhar crítico para o cotidiano

escolar e para sua própria condição de classe, constituindo uma possibilidade de engajamento em ações coletivas de transformação social. Permitiu-nos compreender que, mesmo em um cenário de alienação aos processos de trabalho, essas estudantes foram capazes de construir estratégias trabalhistas e pedagógicas para realizarem o estágio, demonstrando que é possível driblar/subverter a lógica capitalista, sobretudo, quando contamos com apoio e cooperação.

Evidenciamos que as estudantes apresentam concepções dicotômicas acerca da formação teórico-prática, concebendo o estágio como aplicação teórica na prática, o que está diretamente articulado a uma formação que aponta para isso, quando suas disciplinas não conseguem se desdobrar em leitura e atuação sobre a realidade. Porém, através das vivências narradas pelas estudantes, pudemos perceber que, em vários momentos, elas puderam analisar a realidade sob pressupostos que integravam teoria-prática.

O estágio básico em PEC demonstrou, assim, ser um dispositivo formativo fundamental para a construção de concepções críticas sobre a realidade educacional e o próprio processo de conscientização sobre si mesma e o mundo social, ensejando vivências de memórias e experiências escolares passadas próprias, que, ao se reatualizarem no presente, permitiram que essas estudantes lançassem uma interpretação mais aprofundada sobre a própria formação e a realidade profissional em construção.

As relações humanas constituíram pilares para o (re)conhecimento do cotidiano, propiciando vivências de vinculação emocional e cooperação, bem como de afastamento, demonstrando que o afeto constitui uma unidade dialética com a cognição, de maneira que elas operaram (re)configurações no modo das estudantes estarem no mundo profissional.

O estágio evidenciou que é potencialmente (trans)formador, constituindo uma legítima SSD, ao demandar vivências dramáticas em meio a crises produzidas pelo encontro com o “chão da escola”, o qual guarda contradições, avanços e retrocessos. Enquanto um dispositivo formativo, precisamos, enquanto docentes-supervisoras, compreender e desenvolver os

preceitos fundamentais acerca da aprendizagem e desenvolvimento na fase adulta sob uma perspectiva histórico-cultural, lançando mão de estratégias pedagógicas que possam mediar o desenvolvimento das estudantes rumo a zona de desenvolvimento potencial, considerando, para isso, o momento atual, real, em que se encontram.

Nesses termos, o estágio precisa acontecer na ZDP, ele precisa ser uma atividade pedagógica construída intencionalmente, no sentido, de propiciar experiências diversas na realidade educacional, as quais são vivenciadas e interpretadas em integração aos fundamentos teóricos-críticos que o constituem. Isso não é uma tarefa simples! Temos uma realidade formativa, que tem negado e invisibilizado essas estudantes-trabalhadoras e a presença de uma dura contradição no processo de “popularização” do curso de Psicologia, que se faz em aliança ao processo de mercantilização do ES.

Precisamos compreender que “o prazer de ensinar é um ato de resistência” (hooks, 2013, p. 21), que, enquanto não alcançamos mudanças em termos de políticas públicas educacionais, podemos em nosso cotidiano produzir algumas “fraturas” nesse sistema que, agora, opera uma *exclusão pelo interior* (Bourdieu & Champagne, 2001). Exclusão, esta, que reverbera nas “portas semiabertas” para a estudante-trabalhadora, nas “escolas que estão abertas ao estágio, porém algumas portas permanecem fechadas” e no tempo, que produz condições de trabalho e estudo alienantes e precarizantes para as estudantes e as docentes.

Por fim, lançada a nossa realidade cotidiana do estágio supervisionado básico em PEC, julgamos necessário que outras realidades sejam investigadas, a fim de problematizar e escamotear a pluralidade de contextos formativos, de modo a nortear a construção de possibilidades formativas que atentem a concretude territorial, curricular e de trajetórias de vida estudantil e docente, evidenciando que a educação constitui ferramenta importante de justiça, libertação e emancipação social.

Capítulo 7 - Conclusões e implicação do estudo

O presente estudo buscou investigar a formação da perspectiva crítica em PE a partir de uma experiência concreta de estágio básico em PEC, implementado em uma IES privada na cidade de Vilhena-RO. Para isso, empreendeu-se uma pesquisa empírica e exploratório-explicativa fundamentada no MHC, que buscou analisar documentos referentes a Políticas Educacionais em seus âmbitos nacional e institucional a fim de elucidar como os princípios de criticidade estão se materializando nos currículos; identificar o perfil histórico-social e formativo das estudantes-estagiárias com vistas a apreender os condicionantes sociais, econômicos, de gênero, raça/etnia e geracional; implementar um ESB a partir dos princípios de criticidade da PE; e compreender os efeitos que essa experiência operou sob a consciência das estudantes a partir da categoria analítica vivência.

Evidenciou-se, no que se refere às Políticas Educacionais, que a formação em Psicologia tem *avançado* sob o território nacional-rondoniense-vilhenense como *sentinelas*, de maneira crescente e sob um plano neoliberal de mercado, através da expansão, mercantilização, oligopolização e interiorização do ES prevalentemente com cursos noturnos. Constatou-se, também, a presença de elementos de criticidade no contexto formativo analisado, com uma presença maior de disciplinas relacionadas a PE, uma disciplina específica e um ESB, que já se apresenta sob a perspectiva dos processos de trabalho e um referencial teórico-crítico. No entanto, as ênfases clínicas-tradicionais ainda prevalecem enquanto sendo os principais fundamentos para a formação, revelando que o movimento de crítica da década de 1980 ainda não se efetivou nos currículos.

No tocante ao perfil histórico-social e formativo discente, desvelou-se que se trata de estudantes-trabalhadoras *destemidas*, oriundas das classes subalternizadas, provenientes, sobretudo, de escolas públicas, que necessitam *trabalhar febrilmente* para garantir sua própria

sobrevivência e o custeio de sua formação. Essa realidade apontou para a presença de *popularização e deseletização* do perfil estudantil do curso de Psicologia, no entanto, sob a contradição de estar acontecendo em meio a um processo de mercantilização do ES.

O ESB em PEC implementado objetivou se voltar para a estagiária concreta, isto é, para as estudantes-trabalhadoras organizando horários e instituições para o seu desenvolvimento que propiciassem a continuidade de seus empregos. A conjugação entre estudo e trabalho não foi tomada enquanto uma barreira, mas sim como condição potencial para desenvolvimento de um olhar crítico para o cotidiano escolar e para a própria condição de classe, demonstrando que é possível driblar/subverter a lógica capitalista, sobretudo, quando contamos com apoio e cooperação.

Constatou-se através da categoria analítica vivência que as estudantes chegaram ao estágio com concepções dicotômicas sobre teoria e prática, mas que as experiências vivenciadas possibilitaram pensar o contexto escolar através de uma perspectiva integradora entre teoria e prática. O ESB ensejou olhares mais críticos sobre a realidade e sobre si mesma através de vivências de memórias e experiências escolares passadas, que se reatualizarem, permitindo a constituição de interpretações mais acuradas sobre a própria formação e a realidade profissional em construção. As relações humanas propiciaram vivências importantes, as quais possibilitaram (re)configurações quanto ao modo das estudantes estarem no mundo profissional. Desse modo, o ESB constituiu um dispositivo potencialmente (trans)formador, o qual operou vivências dramáticas em meio a crises produzidas pelo encontro com o chão da escola, evidenciando que as estudantes precisam ser compreendidas enquanto pessoas em pleno desenvolvimento, de maneira que as estratégias pedagógicas possam mediar o seu desenvolvimento real/atual rumo a zona de desenvolvimento potencial, atuando na ZDP.

Tratou-se de uma investigação de caráter peculiar que integrou ensino e pesquisa, voltando-se para a vida cotidiana da formação em PEC, que sob a dialética singular-particular-

universal desvelou condicionantes históricos, sociodemográficos, econômicos, políticos, educacionais e territoriais importantes para a formulação de estágios mais críticos e engajados com a emancipação humana e luta contra as desigualdades sociais. Mas, é importante apontar que essa experiência é localizada territorialmente e historicamente, e, ainda que, integre a totalidade do fenômeno – formação em PEC, não é capaz de revelá-lo totalmente, sendo indicada mais pesquisas em contextos diversos, de modo a evidenciar outros elementos para a área.

Essa investigação contribuiu no campo da Psicologia do Desenvolvimento e Escolar ao evidenciar que mesmo estando presente, ainda, elementos clínicos-tradicionais na formação, foi possível implementar um ESB capaz de ensejar concepções e práticas críticas no cotidiano formativo das estudantes, desde que ele se fundamente em uma perspectiva histórico-social e considere as desigualdades sociais e as estudantes concretas. A presente pesquisa colaborou, também, na construção de novas perspectivas sobre o desenvolvimento humano na vida adulta em uma sociedade de classes, pois elucidou que, mesmo as estudantes se desenvolvem sob a contradição entre as atividades dominantes de ensino e profissionalizante, com uma mediação baseada no desenvolvimento de conscientização e crítica, elas puderam enfrentar as condições alienantes da realidade social. Por fim, esse estudo possui a contribuição importante de evocar a demanda urgente pela inserção da categoria de estudo *estudante-trabalhadora* nas investigações sobre a formação em Psicologia, que não pode ser analisada sem articulação ao modo como uma pessoa adulta se desenvolve em uma sociedade capitalista e nem sem as discussões sobre o processo de mercantilização do ES em nosso país.

Assim, a partir dos achados dessa pesquisa, recomenda-se que em novas revisões das DCNP sejam consideradas as estudantes-trabalhadoras, o processo de mercantilização da formação em Psicologia e a prevalência do ensino noturno na formulação de seus fundamentos e procedimentos. Aos PPCs dos cursos de Psicologia, além da sugestão de levar em conta as

estudantes concretas em suas interseccionalidades de classe, gênero, raça/etnia e geracional, indica-se a presença de mais disciplinas articuladas às ciências humanas e sociais, capaz de incitar as estudantes a um processo maior de conscientização, mas que essas disciplinas se integrem ao currículo como um todo e estejam contextualizadas a sua realidade territorial, histórica e social.

Propõe-se, também, com base no quanto a experiência de estágio constituiu, nesse estudo, um dispositivo formativo crucial e potencialmente (trans)formador, que outros estágios supervisionados sejam desenvolvidos por docentes com formação específica na área e que sejam fundamentados por concepções e práticas críticas, sob uma perspectiva inclusiva, capaz de planejá-lo em consonância às condições sociais, econômicas e formativas das estudantes. É indicado que os estágios supervisionados aconteçam, assim, através de itinerários formativos em que o perfil estudantil é conhecido, elucidando sua historicidade e singularidade; são estabelecidas estratégias pedagógicas para fomentar a cooperação e trabalho em equipe entre as estudantes; são utilizadas práticas educativas que integrem teoria e prática; e apresentem maior flexibilidade em relação aos horários de práticas institucionais, a fim de que possam conciliar demandas trabalhistas da estudante e do contexto de estágio.

A partir da constatação de trajetórias de vida estudantil marcadas por questões de classe social que reverberam na condição de estudante-trabalhadora, como foi desvelado nessa pesquisa, propõem-se que as práticas pedagógicas na formação em Psicologia considerem que a estudante é uma pessoa em pleno desenvolvimento, compreendendo o modo como se dá o processo de desenvolvimento e aprendizagem nessa etapa vida em um contexto de desigualdades sociais, nesse contexto a PEC se apresenta como área bastante profícua. Nesse sentido, formações para docentes e supervisoras de estágio são fundamentais para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas mais conscientes e articuladas aos anseios inclusivos e críticos, uma vez que o *ser docente*, também, é uma pessoa em desenvolvimento.

Porém, essas formações precisam elucidar o processo de mercantilização e precarização de seu trabalho, atestadas sob a lógica do produtivismo acadêmico, rebaixamento salarial e crescente burocratização da atividade docente, que reverberam em diversas formas de sofrimento e adoecimento. Nesses termos, a própria conscientização docente constitui uma forma de enfrentamento, que só é possível através implicação política, social e afetiva.

Considerando a evidência das interseccionalidades territoriais, de classe, gênero, geração e raça/etnia presentes nas trajetórias de vida das estudantes e condicionantes do modo de *ser acadêmica* nessa experiência formativa, recomenda-se que sejam ensejadas políticas de acesso, permanência e êxito, também, nas IES privadas com vistas a um real processo de inclusão das camadas mais populares. Para isso, entende-se que é primordial o estabelecimento de novas políticas educacionais e/ou revisão das que estão em vigor, assim como a promulgação de legislação específica para estudantes-trabalhadoras, conforme experiências em outros países.

Assim, espera-se que esse estudo possa se encorajar outras práticas de pesquisa amplamente utilizadas pelas outras ciências sociais e humanas, as quais se prestam a apreensão do cotidiano em sua processualidade, em que pesquisadoras participam ativamente do contexto investigado, a exemplo da etnografia, história oral e grupos focais. Ao longo dessa pesquisa, evidenciamos que estudos sobre o desenvolvimento na vida adulta, o ensino noturno e a presença de estudantes-trabalhadoras na formação em Psicologia são escassos, demonstrando que há uma lacuna teórica e investigativa, a qual precisa ser preenchida. Considera-se, por fim, bastante pungentes que as novas investigações possam apreender as vivências de estudantes-trabalhadoras, conjugando, inclusive, essa condição a maternidade, e articulando IES públicas e privadas localizadas nas várias regiões de nosso país.

Referências

- Abrantes, A. A. (2016). Formação do psicólogo e compromisso social: uma experiência educativa com a literatura infantil. In: Facci, M. G. D. & Meira, M. E. M. (Orgs.). *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá/PR: Eduem.
- Abrantes, A. A., & Bulhões, L. (2016). Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes. In Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (p. 241-265). Campinas, SP: Autores Associados.
- Abrantes, A.A. & Tuleski, S.C. (2024). Desafios à formação da consciência comunista no ensino superior: pensamento teórico e vontade de realização prática. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*. 8, Contínua (jul. 2024), 1–26. <https://doi.org/10.14393/OBv8.e2024-6>
- Andrade, L. R. M. & Campos, H. R. (2024). Vivência/perejivânie como unidade dinâmica da consciência: articulação de compreensões à luz do sistema teórico de Vigotski. *Germinal: marxismo e educação em debate*, 16(3), 729-743. <http://doi.org/10.9771/gmed.v16i1.59249>
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Antunes, M. A. M.; Santos, R. C. & Barbosa, D. R. (2021). Psicologia e educação: sobre as raízes da Lei nº 13.935/2019 e os desafios para a psicologia escolar. In Facci, M. G.

D.; Anache, A. A. & Caldas, R. F. L. *Por que a psicologia na educação? Em defesa da emancipação humana no processo de escolarização*. Curitiba, PR: CRV.

Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (2020). *Nota técnica sobre atribuições da(o) psicóloga(o) escolar e educacional*. Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional.

https://abrapee.files.wordpress.com/2020/12/abrapee_nota-tecnica_2020.pdf

Aquino, O. F.; González, A. M. O método em Marx: derivações para pesquisa educacional. In: Tuleski, S. C.; Franco, A. F. & Calve, T. M. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranaíba/PR: EduFatecie, 2020.

Barbosa, D. R. (2011). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* (tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22072011-163136/publico/barbosa_do.pdf

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. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572012000100018>

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, Universidade Federal de Uberlândia]. <http://www.pgpsi.ip.ufu.br/sites/pgpsi.ip.ufu.br/files/Anexos/Bookpage/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Fabiana%20Marques%20Barbosa.pdf>

Bittencourt, I. G. S.; fumes, N. L. F. (2021). Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos.

Educação: Teoria e Prática, 31(64), 1-20. <https://doi.org/10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018>

Bourdieu, P. & Champagne, P. (2001). Os excluídos do interior. Bourdieu, P. & cols. *A miséria do mundo*. 4. ed. Petrópolis: Editora Vozes.

Branco, P. C. C., Santiago, A. B. A., Pinheiro, R. F., & Cirino, S. D. (2022). *Os censos do INEP como critério para entender a formação em Psicologia: gênese, panorama e indicadores atuais*. *Memorandum*, 39, 1-23. DOI: <https://doi.org/10.35699/1676-1669.2022.34930>

Brasileiro, T. S. A., & Souza, M. P. R. (2020). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. In Souza, M. P. R., Checchia, A. K. A., Ramos, C. J. M., Toassa, G., Silva, M. C. S., & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (p. 83-111). Curitiba, PR: CRV.

Capucci, R. R. & Silva, D. N. H. (2018). “Ser ou não ser”: a *perejivanie* do ator nos estudos de L. S. Vigotski. *Estudos de Psicologia*, 35(4), 351-363.
<https://doi.org/10.1590/1982-02752018000400003>

Carvalho, G. F. S., Trindade, J. C., & Nascimento, K. A. (2019). As estratégias pedagógicas de conciliação entre o trabalho e o estudo. In Carvalho, G. F. S., Dias, R. K., & Silva, R. J. (Orgs.). *A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno* (p. 134-151). São João del-Rei, MG: IF Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.

Cellard, A. (2012). Análise documental. In: Poupart, J. et al (Orgs.) *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos*. 3. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.

- Checchia, A. K. A. & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Checchia, A. K. A. (2015). *Contribuições da Psicologia Escolar para a formação de professores: um estudo sobre a disciplina de Psicologia da Educação na Licenciaturas* (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Collares, C. A. & Moysés, M. A. A. (1994). A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (A patologização da educação). *Série ideias*, 23, 25-31.
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_23_p025-031_c.pdf
- Conselho Federal de Psicologia (CFP). (2019). *Referências técnicas para atuação de psicólogas(os) na educação básica*. 2. ed. Brasília, DF: CFP, 2019.
[EducacaoBASICA_web.pdf\(cfp.org.br\)](EducacaoBASICA_web.pdf(cfp.org.br))
- Conselho Federal de Psicologia. (2022). *Quem faz a psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (Vol. 1). Brasília, DF: CFP. Recuperado de https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2022/12/Censo_psicologia_Vol1_WEB.pdf
- Cruces, A. V. V., Pedroza, R. L. S., Silva, S. M. C., & Bauchspiess, C. (2020). Políticas para a formação e a atuação do psicólogo escolar: um estudo a partir de dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-graduação. In Campos, H. R., Facci, M. G. D., & Souza, M. P. R. (Orgs.). *As políticas educacionais na pós-graduação brasileira de Psicologia* (p. 79-106). Curitiba, PR: CRV.
- Cruces, A. V. V., Souza, M. P. R., Calia, A. D., Oliveira, F., & Akamine, K. Y. (2020). A percepção de estudantes de psicologia do estado de São Paulo sobre sua formação. In Souza, M. P. R., Checchia, A. K. A., Ramos, C. J. M., Toassa, G., Silva, M. C. S., &

- Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar* (p. 185-220). Curitiba, PR: CRV.
- Cury, B. M. & Ferreira Neto, J. L. (2014). Do currículo mínimo às diretrizes curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, 20(3), 494-512.
<http://dx.doi.org/DOI-10.5752/P.1678-9523.2014V20N3P494>
- Dantas, F. H., Seixas, P. S., & Yamamoto, O. H. (2019). *A formação em psicologia no contexto da democratização do ensino superior no Brasil*. Estudos Interdisciplinares em Psicologia, 10(3), 76-96. <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2019v10n3p76>
- Espinosa, B. (2008). *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Euzébios Filho, A.; Oliveira, I. F. (2022). Contribuições do marxismo para a pesquisa em psicologia. In Moreira, M. I. C; Sousa, S. M. G. (Orgs). *Psicologia sócio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais*. Goiânia, GO: Editora PUC Goiás.
- Facci, M. G. D. (2012). Teorias educacionais e teorias psicológicas: em busca de uma psicologia marxista da educação. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Facci, M. G. D. & Barreto, M. A. (2023). Formação em psicologia para atuar nas escolas. *Educação*, 48, 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644469881>
- Facci, M. G. D.; Silva, S. M. C. & Ribeiro, M. J. L. (2012). Medicalização na escola e fracasso escolar: novamente a culpa é do aluno? In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Maringá, PR: Eduem.

- Fonseca, T. S. & Negreiros, F. (2019). Como elaborar uma pesquisa em Psicologia Escolar fundamentada no Método Histórico-Cultural? In: Negreiros, F. & Cardoso, J. R. (Orgs.). *Psicologia e educação: conexões Brasil - Portugal*. Teresina/PI: EDUFPI.
- Francelino, S. M. R. L. (2020). Migração pendular de estudantes universitários na região de Aquidauana – Mato Grosso do Sul – Brasil. *Trayectorias Humanas Trascontinentales*, 6, 137-152. <https://doi.org/10.25965/trahs.2395>
- Francelino, S. M. R. L. & Almeida, L. P. (2022). A categoria ontológica mediação e a psicologia social. In Moreira, M. I. C. & Sousa, S. M. G. (Orgs.). *Psicologia socio-histórica: bases epistemológicas, categorias fundamentais e intervenções psicossociais*. Goiânia, GO: Editora da PUC Goiás.
- Franco, M. A. S. (2010). Pesquisa-ação: a produção partilhada de conhecimento. *Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas*, 11(1), 5-13. <https://doi.org/10.17921/2447-8733.2010v11n1p%25p>
- Freire, P. (1982). *Virtudes do educador*. <https://acervo.paulofreire.org/handle/7891/1475>
- Freire, P. (2022a). *Pedagogia do oprimido*. 83. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Freire, P. (2022a). *Pedagogia da autonomia*. 72. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Frigotto, G. (2020). Método materialista histórico como instrumento de análise da realidade. In: Tuleski, S. C.; Franco, A. F. & Calve, T. M. (Orgs.). *Materialismo histórico-dialético e psicologia histórico-cultural: expressões da luta de classes no interior do capitalismo*. Paranaíba/PR: EduFatecie.
- Furlani, L. M. T. (1999). A claridade da noite: os alunos do ensino superior noturno. *Estudos em Avaliação Educacional*, (20), 155–182. <https://doi.org/10.18222/eae02019992239>
- Garcia, W. P. & Pan, M. A. G. (2023). Vivência acadêmica, formação universitária, desenvolvimento humano: contribuições de Vigotski ao ensino superior. *Psicologia Escolar e Educacional*, 27. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-248475>

- Gómez-Estern, B. M., & Pessoa, C. T. (2023). Aprendizagem em Serviço, Psicologia Histórico-Cultural e outras trajetórias: diálogos com Beatriz Macías Gómez-Estern. *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, 7(3), 1-24.
<https://doi.org/10.14393/OBv7n3.a2023-71690>
- Gonçalves, M. O. & Veras, R. M. (2019). Os desafios dos estágios supervisionados específicos em psicologia escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 71(1), 85-102.
<https://doi.org/10.36482/1809-5267.ARBP2019v71i1p.85-102>
- Guzzo, R. S. L., Costa, A. S., & Sant'ana, I. M. (2015). Formando Psicólogos Escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In Marinho-Araújo, C. M. (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação* (2. ed., p. 24-43). Campinas, SP: Alínea.
- Guzzo, R. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizzei, R. P. & Silva Neto, W. M. F. (2010). Psicologia e educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa Relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(número especial), 131-141.
<https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- hooks, b. (2013). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, SP: Editora WMF Martins Fontes.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2024). *IBGE cidades-Vilhena*.
cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2022). *Censo demográfico 2022: Vilhena*.
<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ro/vilhena/panorama>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Relatório síntese de área: Psicologia*.
https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Psicologia.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). *Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos resultados*.

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2018). *Relatório síntese de área: Psicologia*.

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2018/Psicologia.pdf

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2022). Censo da Educação Superior 2022: Divulgação dos resultados. Recuperado de

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf

Lei 4.119, de 27 de agosto de 1962 (1962). Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo.

https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/////LEIS/1950-1969/L4119.htm

Lei 13.935/2019, de 11 de dezembro de 2019. (2019). Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e serviço social nas redes públicas de educação básica.

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/lei/l13935.htm

Leonardo, N. S. T.; Leal, Z. F. R. G. & Rossato, S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da psicologia histórico-cultural.

Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e

Educacional, 19(1), 163-171. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191816>

Leontiev, A.N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

Lopes, J. S. (2023). *Fazer e aprender psicologia na escola: o estágio em psicologia escolar como dispositivo formativo de psicólogas* (Tese de doutorado). Universidade Federal

de Santa Catarina, Santa Catarina.

<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/249895>

Macedo, J. P., Alves, C. S., Bezerra, L. L. S., & Silva, J. R. (2018). *A “popularização” do perfil dos estudantes de Psicologia no Brasil*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 40(2), 81-95. DOI: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arp/v70n2/07.pdf>

Macedo, J. P., Dantas, C., Lima, M. S. S., & Dimenstein, M. (2017). Transnacionalização do Ensino Superior: impactos nos processos formativos em Psicologia no Brasil. *Psicologia: ciência e profissão*, 37(4), 852-868. <https://doi.org/10.1590/1982-3703004272016>

Macedo, J. P., & Dimenstein, M. (2011). Expansão e interiorização da Psicologia: reorganização dos saberes e poderes na atualidade. *Psicologia: ciência e profissão*, 31(2), 296-313. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932011000200008>

Macedo, J. P., Ramos, B. B., Souza, C. J., Lima, M. S. S., & Fonseca, K. P. B. C. (2018). *Formação em Psicologia e oligopolização do ensino superior no Brasil*. *Estudos de Psicologia*, 23(1), 46-56. <https://doi.org/10.22491/1678-4669.20180006>

Macedo, J. P., & Reis, S. T. (2021). Políticas educacionais dos governos PT (2003-2016): impacto no perfil dos graduandos em Psicologia. *Educação em Revista*, 37, 1-15. <https://doi.org/10.1590/0102-4698234389>

Machado, A. M. (2003). Os psicólogos trabalhando com escola: intervenção a serviço do quê? In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. Casa do Psicólogo.

Machado, A. M. (2012). Formas de pensar e agir nos acontecimentos escolares: criando brechas com a psicologia. In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Marigá, PR: Eduem.

- Machado, A. M. (2014). Exercer a postura crítica: desafios no estágio em psicologia escolar. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 34(3), 760-773. <http://dx.doi.org/10.1590>
- Marques, E. de S. A., & Carvalho, M. V. C. (2014). Vivência e afetação na sala de aula: um diálogo entre Vigotski e Espinosa. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 23(41), 41-49.
http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-70432014000100005&lng=pt&tlng=pt
- Marques, E. de S. A., & Carvalho, M. V. C. (2019). Vivência e prática educativa: a relação afeto-intelecto mediando modos de ser professor e aluno. *Obutchénie. Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 3(2), 1–25.
<https://doi.org/10.14393/OBv3n2.a2019-51563>
- Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia*, 2(1), 7-27.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Martins, L. M. (2012). Da formação humana em Marx à crítica da pedagogia das competências. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Martins, L. M. (2020). Dialética singular-particular-universal: implicações do Método Materialista Dialético para a Psicologia e Educação. In Franco, A. F.; Tuleski, S. C. & Mendonça, F. W. (2020). *Ser ou não ser na sociedade Capitalista: o Materialismo Histórico-Dialético como método da Psicologia Histórico-Cultural e da Teoria da Determinação Social dos processos de saúde e doença*. Goiânia: Editora Phillos, 32-51.
- Martins, L. M. & Carvalho, B. (2016). A atividade humana como unidade afetivo-cognitiva: um enfoque Histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 699-710.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287149565015>

- Martins, L. M. & Eidt, N. M. (2010). Trabalho e atividade: categorias de análise na psicologia histórico-cultural do desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 15(4), 675-683.
<https://www.scielo.br/j/pe/a/P4BLV9bV3zzMmqJ7bDkjcCc/?format=pdf&lang=pt>
- Matos, D. P. & Carvalho, G. F. S. (2019). In Carvalho, G. F. S., Dias, R. K., & Silva, R. J. (Orgs.). *A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno* (p. 134-151). São João del-Rei, MG: IF Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.
- Marx, K. (2011). *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo, SP: Boitempo.
- Marx, K. & Engels, F. (2001). *A ideologia alemã*. 2. ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Meira, M. E. M. (1997). *Psicologia escolar: pensamento crítico e práticas profissionais* [tese de doutorado, Universidade de São Paulo].
https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-01122022-181909/publico/ragonesi_do_1997.pdf
- Meira, M. E. M. (2003). Construindo uma concepção crítica de Psicologia escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia sócio-histórica. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia escolar: teorias críticas*. Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa da crítica na psicologia. *Psicologia Política*, 12(23), 13-26. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v12n23/v12n23a02.pdf>
- Mello, S. L. (1997). A formação profissional dos psicólogos: apontamentos para um estudo. In Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.
- Mesquita, M. C. G. D., Carneiro, M.E.F., & Siqueira, T. C. B. (2012). A relação entre trabalho e estudo: uma reflexão sobre as estudantes dos cursos de pedagogia. *Revista*

de Ciências Humanas, 13(20), 51-68.

<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/353/639>

- Minayo, M. C. S. (2007). Trabalho de campo: contexto de observação, interação e descoberta. In: Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 26. ed. Petrópolis/RJ: Vozes.
- Moraes, C. M., Araújo, L. F., & Negreiros, F. (2020). Educação de Jovens e Adultos e representações sociais: um estudo psicossocial entre estudantes da EJA. *Interações*, 21(3), 529-541. <https://doi.org/10.20435/inter.v21i3.2312>
- Nasciutti, F. M. B. & Silva, S. M. C. (2014). O processo de ensinar/aprender uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional. *Psicologia em Estudo*, 19(1), 25-37. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-7372207600003>
- Negreiros, F., Silva, R. B. A., Rocha, J. O., Fonseca, T. S., Carvalho, L. S., Oliveira, F. M. (2020). Inserção profissional da/o psicóloga/o escolar em instituições públicas do Piauí: Georreferenciamento e Políticas Educacionais. *Cadernos de Educação*, 19(39), 123-143. <http://dx.doi.org/10.15603/1679-8104/ce.v19n39p123-143>
- Negreiros, F. (Org.). (2021). *Palavras-chave em psicologia escolar*. Campinas, SP: Alínea.
- Negreiros, F. & Fonseca, T. S. (2021). *Psicologia Escolar crítica e registros documentais*. Campinas/SP: Editora Alínea.
- Oliveira, P. S. (2020). *Formação em psicologia para atuação crítica em educação básica pública: contribuições dos estágios acadêmicos* [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo]. <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/23413>
- Parecer CNE/CES nº 1071/2019, aprovado em 4 de dezembro de 2019.* (2019). Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de Graduação em Psicologia e estabelecimento de normas para o Projeto Pedagógico Complementar (PPC) para a

Formação de Professores de Psicologia.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECESN10712019.pdf?query=teste

Pasqualini, J. C. & Martins, L. M. Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

Patto, M. H. S. (1993). *Conceito de cotidianidade em Agnes Heller e a pesquisa em educação. Perspectivas*, 16, 119-41.

<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/775/636>

Patto, M. H. S. (1997). Repensando a psicologia escolar. In Patto, M. H. S. (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. 3. ed. São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2015). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Patto, M. H. S. (2019). O lugar social da psicologia e a formação de psicólogos. *International Studies on Law and Education*, 33, 7-18. <http://www.hottopos.com/isle33/07-18Patto.pdf>

Patto, M. H. S. (2022). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia*. 2. ed. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

Paula, M. F. C., & Lamarra, N. F. (2011). *Reformas e democratização da educação superior no Brasil e na América Latina*. São Paulo, SP: Ideias & Letras.

Paulo Neto, J. (2011). *Introdução ao estudo do método de Marx*. São Paulo, SP: Editora Expressão Popular.

Pasqualini, J. C., & Martins, L. M. (2015). Dialética singular-particular-universal: implicações do método materialista dialético para a psicologia. *Psicologia & Sociedade*, 27(2), 362-371. <http://dx.doi.org/10.1590/1807-03102015v27n2p362>

- Pasqualini, J. C. (2016). A teoria histórico-cultural da periodização do desenvolvimento psíquico como expressão do método materialista dialético. In Martins, L. M.; Abrantes, A. A.; Facci, M. G. D. (Orgs.). *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice* (p. 241-265). Campinas, SP: Autores Associados.
- Pessoa, C. T., Trindade, C., & Leonardo, N. S. T. (2023). Psicologia no Ensino Superior: Tecendo contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural. *PLURAL - Revista De Psicologia UNESP Bauru*, 1, e022006. <https://doi.org/10.59099/prpub.2022.20>
- Pieniak, J.; Facci, M. G. D. & Barreto, M. A. (2021). Estágio em psicologia escolar e educacional: teoria e prática em um serviço-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 25, 1-11. <https://doi.org/10.1590/2175-35392021228828>
- Pino, A. (2010). A criança e seu meio: contribuição de Vigotski ao desenvolvimento da criança e à sua educação. *Psicologia USP*, 21(4), 741-756. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400006>
- Pires, V. S. & Silva, S. M. C. (2012). O processo de subjetivação profissional durante os estágios supervisionados em Psicologia. *Psico*, 43(3), 368-379. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/9857>
- Rechtman, R. & Bock, A. M. M. B. (2019). Formação do psicólogo para a realidade brasileira: identificando recursos para atuação profissional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 35, 1-10. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3551>
- Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004. (2004). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rces0804.pdf?query=Documento%20Curricular

Resolução CNE/CES nº 5, de 15 de março de 2011. (2011). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia.

https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN52011.pdf?query=Brasil

Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de outubro de 2023. (2023). Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-regulacao-e-supervisao-da-educacao-superiores/30000-uncategorised/91151-resolucoes-cne-ces-2023>

Rios, C. F. M., & Rossler, J. H. (2017). O trabalho como atividade principal no desenvolvimento psíquico do indivíduo adulto. *Psicologia em Estudo*, 22(4), 563-573.

<https://doi.org/10.4025/psicoestud.v22i4.37465>

Rossler, J. H. (2012). A educação como aliada da luta revolucionária pela superação da sociedade alienada. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

Sandall, H., Queiroga, F., & Gondim, S. M. G. (2022). Quem somos? Caracterizando o perfil das(os) psicólogas(os) no Brasil. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem faz a Psicologia brasileira?: um olhar sobre o presente para construir o futuro: formação e inserção no mundo do trabalho* (v. 1., p. 42-53). Brasília/DF: Conselho Federal de Psicologia.

Santos, F. O. & Toassa, G. (2015). A formação de psicólogos escolares no Brasil: uma revisão bibliográfica. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(2), 279-288. <https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0192836>

- Santos, A. C. & Nóbrega, D. O. (2017). Dores e delícias em ser estagiária: o estágio na formação em Psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(2), 515-528.
<https://doi.org/10.1590/1982-3703002992015>
- Saviani, D. (2012). Perspectiva marxiana do problema subjetividade-objetividade. In Duarte, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Scarin, A. C. & Souza, M. P. R. (2020). Medicalização e patologização da educação: desafios à psicologia escolar e educacional. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-8.
<https://doi.org/10.1590/2175-35392020214158>
- Sistema e-MEC. (2024). *Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior*. Ministério da Educação. <https://emec.mec.gov.br/emec/nova>
- Souza, B. P. (2007). Apresentando a orientação à queixa escolar. In Souza, B. P. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo, SP: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Souza Filho, J. A., Lavor Filho, T. L., Queiroz, A. A., Araújo, T. D., Pereira, L. C. H., Costa, E. A. G. A., Miranda, L. L., & Barros, J. P. P. (2023). Notas sobre a formação do psicólogo escolar/educacional: revisão sistemática de 2099-2019. *Psicologia escolar e educacional*, 27, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392023-243249>
- Souza, J. B., & Damasceno, S. (2019). O ensino superior e as condições de permanência dos estudantes que trabalham. In Carvalho, G. F. S., Dias, R. K., & Silva, R. J. (Orgs.). *A tensa relação entre o trabalho e o estudo no Brasil: os desafios enfrentados pelos estudantes do ensino técnico e superior noturno* (p. 134-151). São João del-Rei, MG: IF Sudeste de Minas Gerais – Campus São João del-Rei.

- Sousa, R. A. & Negreiros, F. (2023). Produção do fracasso escolar na atualidade: uma revisão sistemática da literatura dos últimos 10 anos. *Revista de Psicologia, Educação e Cultura*, 27(1), 54-73. <https://doi.org/10.58086/827q-yb57>
- Souza, M. P. R. (2010). Psicologia escolar e políticas públicas em educação: desafios contemporâneos. *Em Aberto*, 23(82), 129-149. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.23i83.2255>
- Souza, M. P. R., Amaral, T. P. & Ramos, C. J. M. (2024). A formação do psicólogo escolar e educacional latino-americano: apresentando a pesquisa. In Souza, M. P. R. (Org.). *A formação em Psicologia Escolar e Educacional em países da América Latina*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Souza, M. P. R. & Rocha, M. L. (2012). Políticas educacionais: legislação, formação profissional e participação democrática. In Facci, M. G. D.; Meira, M. E. M. & Tuleski, S. C. (Orgs.). *A exclusão dos “incluídos”: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos*. 2. ed. Marigá, PR: Eduem.
- Souza, M. P. R. & Barbosa, D. R. (2020). Formação de psicólogos e Diretrizes Curriculares Nacionais em Psicologia. In: Souza, M. P. R.; Checchia, A. K. A.; Ramos, C. J. M.; Toassa, G.; Silva, S. M. C. & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar*. Curitiba/PR: CRV.
- Souza, M. P. R.; Silva, S. M. C. & Toassa, G. (2020). Desafios e perspectivas para a formação de psicólogos nos processos educativos. In: Souza, M. P. R.; Checchia, A. K. A.; Ramos, C. J. M.; Toassa, G.; Silva, S. M. C. & Brasileiro, T. S. A. (Orgs.). *Diretrizes curriculares e processos educativos: desafios para a formação do psicólogo escolar*. Curitiba/PR: CRV.

- Tada, I. N. C. (2016). Estágio curricular em psicologia escolar e a complexidade do cotidiano nas instituições educativas. In: Facci, M. G. D. & Meira, M. E. M. (Orgs.). *Estágios em psicologia escolar: proposições teórico-práticas*. Maringá/PR: Eduem.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A Atuação do psicólogo como expressão do pensamento crítico em psicologia e educação. In Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. *Psicologia Escolar: práticas críticas*. Casa do Psicólogo.
- Teles, L. A. L. (2019). *O estágio em Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica: contribuições de supervisoras na formação de psicólogas* (tese de doutorado). Universidade Federal da Bahia, Bahia. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/31688>
- Teles, L. A. L.; Viégas, L. S. (2023). Desmedicalizando a vida escolar: desafios formativos para a Psicologia Escolar e Educacional em uma perspectiva crítica. *Interação em Psicologia*, 27(1), 31-39. <http://dx.doi.org/10.5380/riep.v27i1.77570>
- Teles, L. A. L., & Viégas, L. S. (2024). O estágio obrigatório curricular em Psicologia Escolar/Educacional Crítica: uma experiência no Piauí. *Psicologia Escolar e Educacional*, 28, 1-9. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392021208740>
- Terribili Filho, A., & Nery, A. C. B. (2011). Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 25(1), 61-81. <https://doi.org/10.21573/vol25n12009.19327>
- Toassa, G. & Souza, M. P. R. (2010). As vivências: questões de tradução, sentidos e fontes epistemológicas do legado de Vigotski. *Psicologia USP*, 21(4), 757-779. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000400007>
- Trindade, C., Leonardo, N. S. T., Pessoa, C. T., & Silva, S. M. C. (2023). Educação de jovens no Ensino Superior: elementos para práticas pedagógicas a partir da Psicologia Histórico-Cultural. In Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Franco, A. F. (Orgs.)

Implicações da periodização do desenvolvimento humano para a prática pedagógica: em destaque a Psicologia Histórico-Cultural (280-295). Paranaíba, PR: EduFatecie.

Tropiá, P. V., & Souza, D. C. C. (2023). As portas permanecem semiabertas: estudantes trabalhadores nas universidades federais. *Proposições*, 34, 1-29.

<https://doi.org/10.1590/1980-6248-2021-0033>

Ulup, L. & Barbosa, R. B. (2012). A formação profissional e a ressignificação do papel do psicólogo no cenário escolar: uma proposta de atuação – de estagiários e psicólogos escolares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 32(1), 250-263.

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000100018>

Vigotski, L. S. (2018). *Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia*. Rio de Janeiro, RJ: E-Papers.

Vigotski, L. S. (2000). Manuscrito de 1929. *Educação e Sociedade*, 21(71), 21-44.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200002>

Vigotski, L. S. (2009). *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vizelli, A. C. & Freitas, A. P. Desenvolvimento humano como propósito e desafio na formação em psicologia escolar e educacional. *Revista Amazônida: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas*, 7(1), 1–17, 2023. <https://doi.org/10.29280/rappge.v7i01.11596>

Vygotski, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes Editora Ltda.

Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em Psicologia*. São Paulo, SP: Martins fontes.

Zanella, A. V.; Reis, A. C.; Titon, A.; Urnau, L. C. & Dassoler, T. (2020). Contribuições de Vigotski à pesquisa em psicologia. In: ZANELLA, A. V. *Psicologia histórico-cultural*

em foco: aproximações a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis/SC: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

Yamamoto, O. H., Falcão, J. T. R., & Seixas, P. S. (2011). Quem é o estudante de psicologia do Brasil?. *Avaliação Psicológica*, 10(3), 209-232.

https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712011000300002

Anexos

Anexo 1 - Parecer emitido pelo Comitê de Ética em Pesquisa

— DADOS DA VERSÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Estágio em Psicologia Escolar Crítica: uma experiência de Pesquisa-Ação em Rondônia
Pesquisador Responsável: ALINE ALVES DE MORAES
Área Temática:
Versão: 1
CAAE: 70263023.9.0000.5540
Submetido em: 01/06/2023
Instituição Proponente: Instituto de Psicologia - UNB
Situação da Versão do Projeto: Aprovado
Localização atual da Versão do Projeto: Pesquisador Responsável
Patrocinador Principal: Financiamento Próprio



Comprovante de Recepção:  PB_COMPROVANTE_RECEPCAO_2151764

— DOCUMENTOS DO PROJETO DE PESQUISA

- ↳ Versão Atual Aprovada (PO) - Versão 1
 - ↳ Projeto Original (PO) - Versão 1
 - ↳ Documentos do Projeto
 - ↳ Comprovante de Recepção - Submissã
 - ↳ Cronograma - Submissão 1
 - ↳ Declaração de Instituição e Infraestrutu
 - ↳ Folha de Rosto - Submissão 1
 - ↳ Informações Básicas do Projeto - Subm
 - ↳ Outros - Submissão 1
 - ↳ Projeto Detalhado / Brochura Investiga
 - ↳ TCLE / Termos de Assentimento / Justif
 - ↳ Apreciação 1 - Instituto de Ciências Human
 - ↳ Projeto Completo

Tipo de Documento	Situação	Arquivo	Postagem	Ações

— LISTA DE APRECIÇÕES DO PROJETO

Apreciação ↕	Pesquisador Responsável ↕	Versão ↕	Submissão ↕	Modificação ↕	Situação ↕	Exclusiva do Centro Coord. ↕	Ações
PO	ALINE ALVES DE MORAES	1	01/06/2023	31/07/2023	Aprovado	Não	   

Apêndices

Apêndice A - Questionário de Identificação do Perfil Histórico-social e formativo estudantil

QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO DO PERFIL HISTÓRICO-SOCIAL E FORMATIVO ESTUDANTIL (QIPE)

1. DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

Idade: _____ Gênero: _____ Estado civil: _____ Nº de filhos: _____

Cidade em que reside: _____ Religião: _____

Moradia: () Família () Sozinha(o) () República () Outro _____

Meio de transporte usado para chegar à faculdade: _____

Trabalha? () Sim () Não

Em quê: _____ Cidade: _____

Turno(s): _____ Nº de horas diárias: _____ Nº de horas semanais: _____

Renda Familiar Mensal: considerar o atual valor do salário mínimo – R\$ 1.320,00

() abaixo de 1 salário mínimo

() de 1 a 2 salários mínimos

() de 3 a 4 salários mínimos

() De 4 a 6 salários mínimos

() Acima de 6 salários mínimos

2. FORMAÇÃO BÁSICA E COMPLEMENTAR

Formação no Ensino Médio: () Público () Privado Ano de conclusão: _____

Outra formação: () Técnico _____

() Graduação _____

() Pós-graduação _____

Cursos realizados: _____

Participação em Projetos: _____

Participação em Eventos Científicos: _____

3. VIVÊNCIAS CURRICULARES E AUTOPERCEPÇÕES NO CURSO DE PSICOLOGIA

Mês/ano de ingresso: _____

3.1 Influências sob a decisão de fazer o curso: pode-se marcar mais de um item.

() Incentivo de amigos () Incentivo de familiares () Realização Pessoal () Realização Profissional () Orientação/sugestão Institucional () Possibilidade de ingressar num curso superior () Possibilidade de convivência com diferentes pessoas () Outras _____

3.2 Desenvolvimento de Competências (DCNs do curso de Psicologia/2019): pode-se marcar mais de um item.

3.2.1 Competências científicas básicas:

() Incorporar à sua prática a ciência como sistema de conhecimentos úteis para a vida e base para a sua ação profissional

() Considerar a ciência como modo de construção de interpretações da realidade, tomando-a como base para o diálogo com a sociedade

3.2.2 Competências profissionais básicas:

() Atuar eticamente

() Agir profissionalmente

() Relacionar-se apropriadamente com clientes, usuários e outros

() Trabalhar respeitando a diversidade e mostrar competência cultural

- Atuar profissionalmente com base no conhecimento científico acumulado
- Refletir sobre o próprio trabalho
- Estabelecer objetivos ou metas pertinentes à atividade
- Realizar avaliação psicológica
- Realizar intervenções psicológicas e psicossociais
- Comunicar-se de forma eficaz e apropriada
- Atuar em equipes multiprofissionais

3.3 Dificuldades enfrentadas: pode-se marcar mais de um item.

- Relações com os colegas de curso
- Relações com os professores
- Relações com os funcionários da instituição
- Acompanhar a dinâmica de estudos universitários
- Coordenar os estudos universitários com o trabalho profissional
- Dominar os métodos e técnicas de produção científica
- Conciliar formação, trabalho e família
- Insuficiência na formação básica
- Outro _____

3.4 Percepções sobre o Currículo:

Fundamentos epistemológicos/teóricos da Psicologia

- Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Relacionamento teoria e prática

- Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Atividades práticas

- Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Metodologias Avaliativas

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Carga-horária das disciplinas

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Eventos

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Projetos de Pesquisa

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Projetos de Extensão

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

3.5 Percepções sobre a Atuação Docente ao longo do curso:**Qualidade do corpo docente**

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Quantitativo Docente

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Formação Docente

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Compromisso docente com a formação discente

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

Relação Interpessoal com discentes

Insuficiente Suficiente Além da suficiência

3.6 Formação Extra-curricular:

Participação em eventos/cursos de formação na área:

Participação em projetos de extensão:

Participação em projetos de pesquisa:

Participação em estágio:

Participação em Monitoria:

3.7 Estágio Básico em Processos Educacionais

Necessidades/expectativas em relação ao Estágio Básico em Processos Educacionais:

Receios em relação ao Estágio Básico em Processos Educacionais:

Outras observações:

Apêndice B - Roteiro da Entrevista em Profundidade

ROTEIRO DA ENTREVISTA EM PROFUNDIDADE

1. De maneira geral, como foi o Estágio Básico em Processos Educacionais?
2. Quais disciplinas mais contribuíram para a realização do estágio?
3. Quais disciplinas menos contribuíram para a realização do estágio?
4. Quais vivências (dia/fatos marcantes) você destacaria nessa experiência?
5. Qual(is) entrave(s)/percalço(s) foi(ram) vivenciado(s)?
6. Qual(is) potencialidade(s)/facilidade(s) foi(ram) vivenciado(s)?