

LÉIA VIVIANE FONTOURA



**ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E
PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: O
CASO DA UNIVALI**

Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Peri Mesquida.

**CURITIBA
2000**



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, NÍVEL DE MESTRADO DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.

Exame de Dissertação n.º 189

Aos dezesseis dias do mês de maio de dois mil realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA FORMAÇÃO ACADÊMICA E PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: O CASO DA UNIVALI", apresentada por **Leia Viviane Fontoura**, ano de ingresso 1997 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. Dr. Peri Mesquida	
Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapetto Ferreira	
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. Dr. Peri Mesquida	Conceito	A
Prof.ª Dr.ª Naura Syria Carapetto Ferreira	Conceito	A
Prof. Dr. Jamil Ibrahim Iskandar	Conceito	A
	Conceito Final	A

Observações da Banca Examinadora:

A Banca recomenda a publicação do texto em virtude da relevância do tema.

Prof.ª Dr.ª Maria Amélia Sabbag Zainko
Diretora da Área de Educação
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

AGRADECIMENTOS

A minha família que me deu a oportunidade de ser quem sou, especialmente minha mãe, amiga e companheira fiel que apoiou-me incondicionalmente.

Ao professor Peri Mesquida, pela sua competente orientação, aposta e incentivo na elaboração desta dissertação.

Ao apoio dos amigos que souberam compreender minha ausência no decorrer desta pesquisa.

Aos alunos do curso de Psicologia da UNIVALI que possibilitaram a construção destas reflexões, em especial aos que participaram como sujeitos da pesquisa.

Aos professores Naura Syria Carapetto Ferreira e Jamil Ibrahim Iskandar que contribuíram para o aprimoramento desta dissertação.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	vi
RESUMO	vii
ABSTRACT	viii
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL	11
1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA	11
1.2 RAÍZES POSITIVISTAS DA PSICOLOGIA	46
1.3 A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO: O PARADIGMA TECNICISTA.....	53
1.4 A INFLUÊNCIA POSITIVISTA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO	60
CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR / EDUCACIONAL	67
CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: UM PROBLEMA NÃO RESOLVIDO?	94
3.1 RESULTADOS	99
3.1.1 Informações Gerais sobre o Estágio.....	99
3.1.2 Dificuldades Encontradas	103
3.1.3 Habilidades e Conhecimentos necessários ao Psicólogo Escolar/Educacional	104
3.1.4 Avaliação da Formação Acadêmica do Psicólogo para Atuar na Educação	106
3.1.5 Percepção da Formação Acadêmica do Curso de Psicologia	109
3.1.6 Sugestões	110

CAPÍTULO IV: A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL ATRAVÉS DA FALA DOS ESTAGIÁRIOS.....	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
ANEXO	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Instituição onde realiza o estágio (n = 21).....	99
Tabela 2 - Motivo da escolha do estágio (n = 21)	100
Tabela 3 - Abordagem teórica adotada (n = 21).....	100
Tabela 4 - Atividades desenvolvidas no estágio (n = 21)	101
Tabela 5 - Dificuldades encontradas na realização do estágio de Psicologia Escolar (n = 21)	103
Tabela 6 - Habilidades e conhecimentos importantes para o bom desempenho do psicólogo escolar/educacional (n = 21)	104
Tabela 7 – A formação acadêmica proporcionou as habilidades e conhecimentos (n = 21)	106
Tabela 8 - Opção do estágio de Psicologia Escolar se não fosse obrigatório (n = 21)	108
Tabela 9 - Pretende atuar profissionalmente como Psicólogo escolar/educacional (n = 21)	108
Tabela 10 – Percepção geral da formação acadêmica do psicólogo (n = 21).....	109
Tabela 11 – Sugestões para a melhoria da formação acadêmica (n = 21).....	110

RESUMO

A Psicologia constituiu-se, sustentando suas práticas e bases epistemológicas no seio da Medicina e da Filosofia. No Brasil, a Psicologia nasceu em laboratórios e clínicas médicas, mas também ligada à Educação com suas preocupações a respeito do processo ensino-aprendizagem. A partir da década de 60, tornou-se uma prática na instituição escolar. Os seus pressupostos teóricos estavam fixados no positivismo, fertilizados pelo liberalismo conservador. A formação acadêmica é fortemente influenciada pelo modelo dominante do comportamentalismo, sob a perspectiva tecnicista. A partir dos anos 80, a Psicologia Escolar/Educacional buscou trabalhar com conceitos globais, com maior poder de intervenção, articulada com fazeres específicos de outros profissionais. Tais mudanças ainda não rompem o modelo dominante e limitado de formação acadêmica e ação profissional, porém, fornecem rumos para sua renovação e ampliação do seu significado social. Foi demonstrado, ao longo desta dissertação, que o paradigma tecnicista ainda não foi superado, apesar de todas as críticas e inserção de análises mais sociais, postularem uma “visão crítica e transformadora”. As raízes positivista e tecnicista da formação do psicólogo e do educador ainda estão imprimindo uma prática parcial, desarticulada, imediatista, coerente com o sistema capitalista de ordem liberal ou neoliberal. Com a pesquisa de campo, ficou notório a insuficiência de conhecimentos e habilidades na formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional para atuar enquanto agente social crítico na educação. As metodologias inadequadas dos professores do curso de Psicologia que não apresentam formação pedagógica, a fragmentação das disciplinas e a dissociação da teoria com a prática impedem a análise crítico-interpretativa de questões fundamentais de ordem política e social almejadas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar/Educacional; Formação Acadêmica; Positivismo; Tecnicismo; Educação.

RESUMO

A Psicologia constituiu-se, sustentando suas práticas e bases epistemológicas no seio da Medicina e da Filosofia. No Brasil, a Psicologia nasceu em laboratórios e clínicas médicas, mas também ligada à Educação com suas preocupações a respeito do processo ensino-aprendizagem. A partir da década de 60, tornou-se uma prática na instituição escolar. Os seus pressupostos teóricos estavam fixados no positivismo, fertilizados pelo liberalismo conservador. A formação acadêmica é fortemente influenciada pelo modelo dominante do comportamentalismo, sob a perspectiva tecnicista. A partir dos anos 80, a Psicologia Escolar/Educacional buscou trabalhar com conceitos globais, com maior poder de intervenção, articulada com fazeres específicos de outros profissionais. Tais mudanças ainda não rompem o modelo dominante e limitado de formação acadêmica e ação profissional, porém, fornecem rumos para sua renovação e ampliação do seu significado social. Foi demonstrado, ao longo desta dissertação, que o paradigma tecnicista ainda não foi superado, apesar de todas as críticas e inserção de análises mais sociais, postularem uma “visão crítica e transformadora”. As raízes positivista e tecnicista da formação do psicólogo e do educador ainda estão imprimindo uma prática parcial, desarticulada, imediatista, coerente com o sistema capitalista de ordem liberal ou neoliberal. Com a pesquisa de campo, ficou notório a insuficiência de conhecimentos e habilidades na formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional para atuar enquanto agente social crítico na educação. As metodologias inadequadas dos professores do curso de Psicologia que não apresentam formação pedagógica, a fragmentação das disciplinas e a dissociação da teoria com a prática impedem a análise crítico-interpretativa de questões fundamentais de ordem política e social almejadas.

Palavras-chave: Psicologia Escolar/Educacional; Formação Acadêmica; Positivismo; Tecnicismo; Educação.

ABSTRACT

Psychology constituted itself by grounding its practices and epistemological bases in the heart of Medicine and Philosophy. In Brazil, Psychology was born in laboratories and medical clinics, but was also linked to Education, with its concerns about the teaching-learning process. Since the 1960s, it has become a practice within schools. Their theoretical premises were focused on the positivism, and fed by conservative liberalism. Academic training is strongly influenced by the prevailing model of behaviorism, from a perspective of the technical school of thought. Since the 1980s, School/Educational Psychology has tried to work with more global concepts, with greater powers of intervention and linked with the specific activities of other professionals. These changes have not yet broken the prevailing and restricted model of academic training and professional action, but provide ways of renewing them and widening their social meaning. It has been shown throughout this dissertation that the paradigm of the technical school of thought has not been overcome in spite of all the criticism and the introduction of more social analysis. A “critical and transforming view” is, therefore, postulated. The positivist and technical roots of psychologists’ and educators’ training are still printing a practice that is partial, unarticulated, immediate and consistent with the capitalist system of a liberal or neo-liberal nature. Through field research, it became obvious that the academic training of the school/ educational psychologist lacks the knowledge and skills to enable them to act as agents of social criticism in education. The inappropriate methodologies used by the teachers of the Psychology Course who do not have pedagogical training, the fragmentation of the disciplines and the dissociation of theory from practice, hinder the critical-interpretative analysis of the fundamental political and social questions desired.

Key words: School/Educational Psychology; academic training, positivism, technical school of thought, education.

ABSTRACT

Psychology constituted itself by grounding its practices and epistemological bases in the heart of Medicine and Philosophy. In Brazil, Psychology was born in laboratories and medical clinics, but was also linked to Education, with its concerns about the teaching-learning process. Since the 1960s, it has become a practice within schools. Their theoretical premises were focused on the positivism, and fed by conservative liberalism. Academic training is strongly influenced by the prevailing model of behaviorism, from a perspective of the technical school of thought. Since the 1980s, School/Educational Psychology has tried to work with more global concepts, with greater powers of intervention and linked with the specific activities of other professionals. These changes have not yet broken the prevailing and restricted model of academic training and professional action, but provide ways of renewing them and widening their social meaning. It has been shown throughout this dissertation that the paradigm of the technical school of thought has not been overcome in spite of all the criticism and the introduction of more social analysis. A “critical and transforming view” is, therefore, postulated. The positivist and technical roots of psychologists’ and educators’ training are still printing a practice that is partial, unarticulated, immediate and consistent with the capitalist system of a liberal or neo-liberal nature. Through field research, it became obvious that the academic training of the school/ educational psychologist lacks the knowledge and skills to enable them to act as agents of social criticism in education. The inappropriate methodologies used by the teachers of the Psychology Course who do not have pedagogical training, the fragmentation of the disciplines and the dissociation of theory from practice, hinder the critical-interpretative analysis of the fundamental political and social questions desired.

Key words: School/Educational Psychology; academic training, positivism, technical school of thought, education.

INTRODUÇÃO

A formação acadêmica do estudante de Psicologia vem despontando, há algumas décadas, como uma preocupação crescente dos profissionais da área, pois é vista como garantia de qualificação e, portanto, como possibilidade de se ampliar o mercado. Entretanto recai um peso bastante grande sobre os professores responsáveis por essa formação. Apesar de se acreditar que esta não é algo que se dê ou que se compre, é construída mediante circunstâncias e relações dinâmicas, na qual o sujeito está inserido, o que torna o tema complexo e desafiador. Além disso, o curso não deveria formar somente o psicólogo, mas também o cidadão. E serão formados profissionais e cidadãos, se aqueles que ingressarem na Universidade estiverem comprometidos com esse projeto, assumindo-o como seu. Logo, nesta dissertação, a formação é concebida como “via de mão-dupla”, e esse projeto deixa de estar restrito à esfera individual para tornar-se um objeto coletivo.

A preocupação com o processo de formação iniciou-se na década de 80, tendo como origem a experiência vivenciada na prática pedagógica no ensino fundamental, onde encontramos lacunas nos conhecimentos necessários ao desempenho da tarefa de educadora. Grande parte dessas necessidades foram sanadas com a graduação em Psicologia e especializações em Psicologia Educacional e Orientação Pedagógica, no início da década de 1990, quando passamos a atuar, profissionalmente, como docente, na disciplina de Psicologia para o ensino médio, em instituição pública.

Novo dimensionamento fora realizado por ocasião do ingresso na Secretaria Municipal da Educação de Balneário Camboriú, no cargo de psicóloga responsável por vinte unidades escolares de educação básica, ocasião em que a atividade de consultoria/assessoria foi privilegiada. Naquele momento, as indagações profissionais estavam ligadas aos “flagrantes” ocorridos nas escolas: a relação professor-aluno, que exacerbava a característica autoritária, as relações pedagógicas comprometidas em função de relações pessoais deterioradas, a dispersão profissional, a indefinição de papéis e tarefas a serem desempenhadas e tantas outras situações conflitantes, principalmente as expectativas dos profissionais da educação em relação ao papel do psicólogo cuja maior demanda se concentra na clínica.

Agregada a essa experiência, desenvolveu-se a docência na educação superior, no curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), ministrando a disciplina Psicologia Escolar e Supervisão de Estágio nesta área, o que nos permite instigar a constante revisão e nos preocupar com a formação acadêmica e a prática profissional da Psicologia na Educação. Embora, tradicionalmente, a Psicologia Escolar/Educacional (optou-se por este termo, pois já é uma realidade a atuação do psicólogo fora do espaço escolar, mas atuando na Educação) seja tratada como uma área de atuação profissional nos cursos de Psicologia, constatou-se que grande parte dos acadêmicos não apresentam interesse em atuar na área. Surge, daí, uma primeira questão: este quadro é atual ou advém desde os primórdios da formação do psicólogo no Brasil, e por quais motivos?

De acordo com a pesquisa desenvolvida pelo Conselho Federal de Psicologia (1988), a escola é apontada como a terceira principal área de atuação por 11,7% do psicólogos brasileiros, precedida apenas pela Clínica (55,3%) e Organizações (19,2%). Poder-se-ia supor,

portanto, que a Educação já seria uma área de atuação profissional bem estabelecida pelos psicólogos e o desinteresse dos acadêmicos da UNIVALI é um fato específico desta instituição?

No entanto, uma análise mais minuciosa desses mesmos dados demonstra que, pelo menos 50% dos psicólogos escolares, acabam desistindo da área, por diferentes motivos, encaminhando-se, principalmente, para a Clínica; além disto, grande parte dos psicólogos que atua na Educação (38%) exercem também atividades profissionais em outras áreas, fazendo a chamada “dobradinha”, sendo Clínica e Educação a mais freqüente.

Em síntese, apesar de a Educação ser a terceira área de atuação dos psicólogos brasileiros, não se pode dizer que seja uma área de atuação bem estabelecida; ao contrário, tem sido uma área freqüentemente utilizada como “trampolim” para outras (principalmente a Clínica), e onde os psicólogos realizam, amiúde, um tipo de atuação à luz dos modelos desenvolvidos na Clínica (LEITE, 1992).

Diante desse quadro, duas questões são pertinentes: por que isto ocorreu? Quanto a formação acadêmica do psicólogo contribui para manter esta situação? “Transformar a psicologia escolar em objeto de estudo parece, portanto, um primeiro passo para instaurar, em seu âmbito, um exercício de crítica, dimensão da consciência necessária da sociedade, e transformá-la numa psicologia crítica, dimensão da consciência possível desta sociedade” (PATTO, 1984, p.15).

Com este contexto delineado, objetiva-se investigar o seguinte problema: Qual concepção de mundo poderia ser veiculada pelas instituições de educação superior de modo a habilitar o estudante de Psicologia, a fim de possibilitar a sua atuação na área da Educação, enquanto agente crítico e transformador?

São estabelecidas duas hipóteses para nortear a presente pesquisa:

1. A formação acadêmica não prepara o estudante de Psicologia para atuar na área de educação de forma a estar comprometido com respostas aos problemas que a sociedade apresenta, tais como a mundialização neoliberal, as inovações tecnológicas, as exigências do mundo do trabalho, entre outras.
2. A formação acadêmica não prepara o estudante de Psicologia para ser um psicólogo escolar/educacional insatisfeito com o *status quo* da educação e agente de transformação.

GOMIDE (1988, p. 85), constatou, a partir de dados de sua pesquisa, o baixo nível do ensino de Psicologia no Brasil

Evidentemente, este diagnóstico não deverá agradar à maioria dos psicólogos, muito menos ao conjunto de profissionais responsáveis pela sua formação - os docentes.

No entanto, estes dados deverão servir para respaldar as atitudes daqueles que, com mais entusiasmo e competência, lutam por um ensino de Psicologia de melhor qualidade, pois atitudes ineptas ou negligentes não poderão mais ser, como até então foram, atribuídas à ignorância dos fatos. Creio que este diagnóstico, embora preocupante, propiciará condições para análise, discussões e sugestões importantes, pois enxergar melhor a realidade favorece sem dúvida alguma, a escolha dos caminhos mais adequados para assegurar, no futuro, a qualidade do Ensino de Psicologia no Brasil.

É neste contexto, e com a preocupação de contribuir para a melhoria da formação do psicólogo, mais especificamente do psicólogo escolar/educacional, que nos propusemos a realizar esta dissertação. Entendemos que esta situação tal como se nos apresenta e Gomide ratifica no texto acima citado, não pode continuar a se fazer sentir nos cursos de Psicologia. A ação dos professores, no sentido de buscar um ensino de Psicologia Escolar/Educacional com respaldo teórico-prático, comprometido com a realidade social e com a melhoria da educação no Brasil, é fundamental para mudar o *status quo* vigente.

O tema formação do psicólogo vem ocupando espaços em publicações, nestas duas últimas décadas¹, e denuncia fatos como: existência de teorias e métodos psicológicos multifacetados, supervalorização do enfoque clínico em detrimento de um aprofundamento sócio-político, evidências de caráter ideologizante de sua prática, falta de preparação para pesquisas, entre outros. Porém, constatamos que são poucas as propostas concretamente apresentadas, notadamente no que diz respeito ao saber e ao fazer acadêmico, e, mais especificamente, ao ensino e aos estágios que referendam a formação do psicólogo na Educação. Geralmente, as análises a respeito são gerais denunciando a estrutura vigente nos cursos, mas sem fundamentar-se em uma pesquisa que diagnostique a estrutura e o funcionamento concretos dos cursos de Psicologia e, em particular, daqueles que formam o psicólogo escolar/educacional.

¹ CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (1988, 1992, 1994); MELLO (1975); BOTOMÉ (1987, 1988); SEMINÉRIO (1987); GUZZO, WECHSLER e ALMEIDA (1993); PFROM NETTO (1977); VON BUETTNER (1990); OLIVEIRA (1992); GONÇALVES (1994); ANDALÓ (1992); NORONHA (1995); BENZI (1996); GOMES (1995); BRANDÃO (1995); WECHSLER (1996), dentre outros.

Diante deste quadro, uma pesquisa, mesmo localizada, pode oferecer dados importantes para tomadas de decisão no âmbito dos cursos de Psicologia. A investigação científica proposta nesta dissertação, pretende, a partir de um quadro teórico pertinente, analisar, interpretar e criticar dados concretos e localizados que dizem respeito à formação profissional do psicólogo escolar/educacional e à difusão pelas instituições de ensino superior de concepções de mundo que tanto podem manter e reproduzir a situação em que os mesmos se encontram, como fazer do profissional por elas formado um elemento insatisfeito com o *status quo*.

PEREIRA (1983, p.425), constatou que “os estágios obrigatórios e com supervisão sofrem vários tipos de restrições: de espaço, de tempo, de disponibilidade dos professores para a supervisão, do tipo de clientela que procura os serviços gratuitos de Psicologia, do fato de os estágios serem apêndices de cursos teóricos, da fragmentação do conhecimento, e assim por diante”.

Esta observação de Pereira, instiga a pesquisadora a verificar, através de uma adequada investigação científica, a natureza e a forma dos estágios oferecidos pelos cursos de Psicologia para o futuro psicólogo escolar/educacional.

Na medida em que o estágio é parte integrante da totalidade do curso, entender o seu funcionamento é um exercício intelectual e científico do qual não se pode prescindir.

PATTO (1983, p.2), analisando a formação dos psicólogos, escreve

Privilegiando a formação em psicologia clínica, em seu sentido mais restrito, ou seja, de diagnóstico e tratamento de distúrbios da personalidade (...) esses cursos não têm dedicado a devida atenção à formação do psicólogo, de modo a motivá-lo e prepará-lo para o exercício de uma função profilática e libertadora junto às camadas oprimidas da população, na qual possa fazer psicologia sem psicologizar e fazer ciência sem cientificar.

Avaliando a formação do psicólogo ao longo desses últimos anos, MELLO (1989, p.17), afirma: “De forma geral, o que não estamos sabendo fazer é voltar à formação (não somente do psicólogo como também de outras profissões) para encontrar as pontes com a comunidade mais ampla. Não estamos conseguindo construir essas pontes que apreendem o social como um todo”.

Neste sentido, MANCEDO (1997, p.25), corrobora a afirmação acima, escrevendo que

Na prática, não houve propriamente uma estagnação nos cursos de formação. No entanto, as mudanças ocorridas foram superficiais, desenvolvidas somente nos currículos, abrangendo apenas ampliações de cursos, alterações de carga horária, trocas de disciplinas e modificações do período em que são oferecidas.

Deste modo, fica evidente que as mudanças curriculares realizadas estão aquém dos requisitos apresentados como necessários (...), distando da possibilidade de atendimento às ‘queixas’ de alunos, professores e profissionais. Parecem ter consistido tão somente num esforço de acomodação ou de busca de um certo equilíbrio, no sentido de minimizar a antiga hegemonia da área clínica.

MALUF (1994), também traz importantes contribuições, ao percorrer fontes bibliográficas do período de 1980-1992, referentes à formação e atuação do psicólogo escolar, afirmando que

a - As publicações referentes às atividades dos psicólogos escolares estão voltadas para os aspectos clínico e psicométrico, de forma acrítica e descontextualizada. Comenta que, em geral, os estagiários dos cursos de Psicologia reproduzem estas práticas limitadoras da sua atuação.

b - Os cursos de Psicologia oferecem uma formação insatisfatória e ineficiente, do tipo de atuação predominante.

c - Há uma certa inovação na atuação do psicólogo escolar/educacional e melhoria na qualidade dos estágios, bem como atualização dos conteúdos das disciplinas de Psicologia Escolar.

Diante desta revisão teórica, realiza uma pesquisa com psicólogos que atuam na Educação e que são reconhecidos, por seus pares, como autores e profissionais inovadores. Como requisitos e sugestões para a formação, afirma

O psicólogo da educação deve receber uma formação que o habilite a atuar na sociedade em transformação, com ampliação de seus enfoques, com capacidade de análise das inovações na perspectiva de uma educação de qualidade para todos, buscando soluções, inclusive institucionais, que exigem um amplo leque de cooperação.

Necessita-se de uma formação para os tempos de hoje que, se por um lado deve atender às demandas da sociedade, por outro deverá estar atualizada no que se refere à evolução dos conhecimentos psicológicos (MALUF, 1994, p.188-189).

Quando se depara com este quadro, pode-se perceber que, apesar da preocupação de alguns profissionais da área, no sentido de apontar para práticas alternativas e desvelar o comprometimento ideológico dos afazeres do psicólogo nas escolas, pouca coisa mudou em termos da formação, pois esta passa pela questão da importação do modelo tecnicista de

ensino, reflexo de tradicional reprodução, na qual decorre a transposição do referencial teórico-prático sem vinculação com a realidade sócio-brasileira.

A partir desse quadro, acredita-se que é necessário repensar a formação dos psicólogos, em especial da Psicologia Escolar/Educacional que continua ocupando posição de pouco destaque e/ou valorização no cenário nacional, enquanto atividade profissional. Acredita-se que é importante a ação dos professores, no sentido de buscar um ensino de Psicologia voltado para a Educação, com respaldo teórico-prático, comprometido com a realidade social e que desperte o interesse do acadêmico em atuar, responsavelmente, enquanto agente social, o que seria de fundamental importância para o processo de mudança social da precária situação da Educação no Brasil. Neste sentido, é fundamental que o psicólogo escolar/educacional possua uma forte base pedagógica e de teoria da Educação, a fim de poder contribuir para a superação dos problemas que a educação escolar apresenta.

Buscando caminhos para responder ao problema de pesquisa proposto, objetiva-se investigar a formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional, e seu preparo teórico/prático, de modo a verificar se o mesmo está instrumentalizado para atuar, enquanto agente articulador de mudanças e promotor da vida. Para tanto, em um primeiro momento, realizaremos uma leitura das relações entre Sociedade, Psicologia e Educação, procurando desvelar, no desenvolvimento da Psicologia e da sua relação com a Educação, o modelo de atuação e formação que predominou a partir do período em que ocorre a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil (primeira metade do século XIX), até os dias atuais.

Em um segundo momento, problematizar-se-á as implicações para a formação acadêmica dos psicólogos escolares/educacionais, a partir de uma pesquisa realizada junto aos estagiários do décimo período do ano de 1998, do curso de Psicologia da UNIVALI, através de entrevista semi-estruturada, qual a percepção que possuem da formação acadêmica que estão recebendo ou receberam; que conhecimentos e habilidades consideram importante desenvolver; quais as que lhes são úteis; quais as que lhes são indispensáveis e o que consideram necessário redimensionar, tendo em vista uma avaliação de sua formação e atuação na Educação, de modo a serem agentes sociais de inovação e mudança comprometidos com o processo de desenvolvimento e bem-estar dos sujeitos que atuam no cotidiano educacional. Com uma abordagem metodológica qualitativa, procurar-se-á a efetivação da análise dos conteúdos das entrevistas, organizando-as em categorias temáticas e discutindo as falas dos estagiários. Concluiremos o nosso estudo tecendo considerações na elaboração de subsídios e encaminhamentos para a formação do psicólogo escolar/educacional, síntese possível de uma pesquisa sujeita a limitações, portanto, transitória e em construção permanente.

CAPÍTULO I - TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA NO BRASIL

1.1 UM POUCO DE HISTÓRIA

Para que se possa analisar o modelo de atuação e formação que predominou no Brasil, no desenvolvimento da Psicologia enquanto profissão, em especial da Psicologia Escolar/Educacional, torna-se necessário um exame anterior das relações da Psicologia, enquanto ciência, com a Educação, contextualizando-as, historicamente, e procurando acompanhá-las em diversos momentos sociais.

O marco que conduz a Psicologia à condição de ciência, ao lado da Biologia e da Fisiologia, é a criação do primeiro laboratório de Psicologia na Universidade de Leipzig, na Alemanha, em 1879, por Wilhelm Wundt. Os experimentos realizados são da área de Psicofisiologia, na qual se desenvolveu a concepção do paralelismo psicofísico, ou seja, os fenômenos mentais correspondem aos fenômenos orgânicos (MUELLER, 1978).

O *status* de ciência é alcançado na medida em que se “liberta” da Filosofia e atrai novos pesquisadores e estudiosos que, sob novo paradigma de produção de conhecimento, passam a definir seu objeto de estudo, delimitando o campo, diferenciando-o de outras áreas de conhecimento, formulando os métodos de estudo deste objeto e formulando teorias enquanto um corpo consistente de conhecimentos na área (BOCK et al., 1995).

É necessário, no entanto, que se conheçam alguns aspectos do contexto social no qual o estudo do homem deixou de considerar seus estados subjetivos, priorizando o exame do

comportamento sob a ótica das ciências biológicas. As modificações jurídicas, políticas, sociais, econômicas e culturais ocorridas na segunda metade do século XIX, na sociedade ocidental, com um capitalismo consolidado, apresentavam-se calcadas na ideologia liberal.

Na nova sociedade, a classe média em ascensão, criatura e criadora do capitalismo, encontrava, nesse sistema e nos princípios do liberalismo que o fundaram, meios para legitimar seu poder e favorecê-la enquanto classe social. Esta sociedade, assim constituída, prognosticava que o equilíbrio, a harmonia e o progresso da humanidade seria possível desde que se encontrassem os mecanismos adequados para manutenção de um modelo econômico e social, evidentemente assentado nos princípios do individualismo, da liberdade, da igualdade, da propriedade e da segurança. Nesta perspectiva, a investigação científica enveredava para a busca do conhecimento sobre as formas de adaptação dos organismos ao meio, com métodos cuja objetividade e precisão pudessem permitir que se escondessem questões sensíveis, porém não observáveis, na nova sociedade de classes que, para seu desenvolvimento, requeria a ordem e o progresso. Foi com o positivismo que o estudo do comportamento recebeu *status* de ciência (JAPIASSU, 1995).

Para um entendimento mais claro da influência do positivismo sobre às ciências humanas e sociais e, por extensão, à psicologia, é importante fazer um pequeno resgate histórico dessa concepção de mundo, começando pelo seu nascimento no quadro das lutas políticas e sociais da Europa.

Embora assentando sua raiz histórica nas idéias de Galileu e Descartes, que divinizaram a pesquisa científica, acentuando o estudo das leis da natureza, o positivismo enquanto teoria

filosófica, nasceu como reação contra o idealismo de Hegel (1770-1831), ou melhor ainda, como uma exigência a um maior respeito à experiência e aos dados positivos, dentro do quadro teórico do iluminismo (OLIVEIRA, 1993).

Antoine Nicolas de Condorcet (1666-1790), francês matemático, filósofo ligado aos Enciclopedistas. Afirmava que é possível planejar uma sociedade e as instituições que fazem parte dela, graças à matemática social. Metodologicamente, acreditava que os fatos sociais são da mesma natureza dos fenômenos naturais. Pobreza e miséria serão analisadas vistas e interpretadas como fenômenos naturais, imutáveis e necessários, mas que podem ser planejados enquanto fenômenos humanos, dentro de uma sociedade. O impacto pode ser mais ou menos forte, porém inalterado; o homem não muda a estrutura da sociedade, somente atua sobre o impacto que os fenômenos têm sobre ela. A natureza tem suas leis próprias independente de qualquer outro fator, mesmo sobrenatural. Condorcet é radicalmente contra tudo que diz respeito ao clero, pois este representa os dogmas, vistos por ele como “preconceitos”, isto é, tudo que torna impossível a transformação social. Além disso, atribuía aos senhores feudais e à aristocracia, juntamente com o clero, toda estagnação social, política e econômica (MESQUIDA, 1997).

Claude Henri de Saint-Simon (1760-1825), discípulo de Condorcet, escreveu a obra “Fisiologia social”. Nesta obra dizia que o mesmo método utilizado para interpretar as leis da natureza será empregado para analisar e interpretar as leis sociais. A Biologia é, para ele, a ciência básica. Assim, a sociedade seria como o organismo humano, com muitos órgãos, mas na hipótese de um deles ficar enfermo, sua “doença” impediria o progresso, a evolução saudável do corpo social. Saint-Simon, seguindo a visão de Condorcet, percebe as classes

sociais dirigentes do seu tempo, a aristocracia e os senhores feudais, como sanguessugas da produção das outras camadas sociais, enfraquecendo o organismo social.

Tanto Condorcet quanto Saint-Simon são defensores da revolução política e industrial que ocorre na Europa e que iria exigir a adequação do regime político aos interesses dos grandes empresários. O positivismo será a concepção social de mundo da burguesia, classe empresarial, na sua luta contra os senhores feudais, o clero e a aristocracia. E Augusto Comte (1798-1857), no século XIX, foi o sistematizador dessa corrente filosófica e social, transformando-a em “ciência social”. Comte organiza o positivismo de forma a fazê-lo a teoria de sustentação do discurso e das ações da burguesia, concedendo-lhe estatuto de ciência capaz de resolver os problemas básicos da humanidade. Com Comte, “pela primeira vez a teoria social se desvinculou da filosofia: o positivismo transforma a teoria social em ciência autônoma, fundando a sociologia”, fato que permite à “sociologia positivista surgir como uma ciência que reflete, em seu conteúdo basicamente conservador, o momento de consolidação do capitalismo e da hegemonia da burguesia; é uma resposta burguesa aos problemas e contradições sociais provenientes da objetivação do capitalismo na Europa”(PERTERSEN, 1998, p. 35).

Percebe-se no positivismo uma acentuação sobre os fatos em detrimento da teoria, enfatizando a observação e a experimentação. Dessa maneira, ARNAUD (1971, p. 16) constata que, para o positivismo, “a observação dos fatos é a única base sólida dos conhecimentos humanos”. É claro que este arcabouço epistemológico irá influenciar as diversas disciplinas que desejam possuir estatuto de ciência, entre elas a psicologia.

Na medida em que o positivismo, enquanto doutrina filosófica, determinista, tinha por métodos de trabalho a observação e a verificação experimental, excluindo qualquer possibilidade de influência da metafísica ou de métodos introspectivos. Sua finalidade última seria a formulação de leis gerais sobre o funcionamento dos organismos e da sociedade, na medida em que somente a ordem e a sistematização trariam o progresso da ciência e, conseqüentemente, da sociedade. Estas leis gerais, buscadas pelo positivismo, tinham um substrato essencialmente quantitativo e estatístico. Vê-se, então, a Psicologia surgindo como uma ciência preocupada com a ordem e as leis e com padrões gerais de comportamento estabelecidos estatisticamente (JAPIASSU, 1995).

A sociedade burguesa dos séculos XVIII e XIX via, na Educação institucionalizada nas escolas, a instância que poderia concretizar o princípio da igualdade de oportunidades da sociedade democrática². Considerando-se que este princípio pressupõe a desigualdade, esta passou a ser uma questão individual, presa, por sua vez, ao princípio do mérito pessoal. Em outras palavras: a Educação dada pela escola oferecia oportunidades iguais para todos os indivíduos da sociedade democrática; aqueles que não se aproveitassem dessas oportunidades estariam revelando desigualdades individuais determinadas por condições pessoais como as de cunho racial, cultural, biológico, ou outras (PATTO, 1993).

Assim, tem-se o seguinte quadro: a Psicologia, por um lado, originando-se como instrumento científico que buscava leis gerais sobre o comportamento, e a Educação, por outro, encarregada pelo Estado burguês de elemento equalizador dos indivíduos dentro das

² Ver: Condorcet, Antoine. Cinq mémoires sur l'instruction publique. Paris: LBRF, 1990, p. 9-73.

classes sociais a que pertenciam. Desta forma, a Educação liberal encontra, na Psicologia, informada pelo positivismo, os instrumentos necessários e adequados para consolidar-se como elemento viabilizador do princípio de igualdade, conservando e escamoteando a desigualdade.

A bibliografia disponível³ refere que a Psicologia, enquanto instrumento aplicado à Educação, origina-se, justamente, no final do século XIX, com o empenho dos educadores e psicólogos em classificarem crianças com dificuldades escolares e proporem métodos especiais de educação a fim de ajustá-las aos padrões de normalidade definidos pela sociedade burguesa.

De acordo com PATTO (1984), os trabalhos de Sir. Francis Galton (1883), desenvolvidos na Inglaterra, na segunda metade do século XIX, constituem-se em importante marco da Psicologia ligada à Educação. Galton criou instrumentos que permitiam a mensuração de diversos aspectos de aprendizagem (acuidade visual, auditiva, tempo de reação e discriminação). Seu interesse em comprovar a “hereditariedade dos talentos” levou-o a diversas investigações psicológicas em escolares ingleses.

Já no início do século XX, em 1904, Alfred Binet e Theophile Simon, criaram, por incumbência do governo francês, instrumentos para identificar crianças escolares que necessitassem de educação especializada, ou seja, as que não conseguiam aprender em classes e escolas comuns. (PFROMM NETTO, 1996).

³ Ver MASSIMI (1990), PATTO (1984 e 1993), PFROMM NETTO (1996), MASINI (1978).

Embora diversas obras que enfocavam política, moral, direito, medicina, educação, já trouxessem assuntos ligados às esferas do comportamento humano, desde o Brasil colonial, a Psicologia brasileira - como área de conhecimento instituída - surgiu, de acordo com os estudiosos do tema, no contexto educacional da primeira metade do século XIX, período no qual se destaca a criação dos primeiros cursos superiores no Brasil. Estes cursos tinham a precípua finalidade de fornecer a educação superior para uma elite aristocrática e economicamente privilegiada, em detrimento dos demais níveis de educação e das demais camadas sociais. Os primeiros cursos superiores no Brasil foram os de Medicina (1808) e, mais tarde, o Direito (1827), que eram destinados aos filhos das famílias que se sustentavam no poder e cuja formação primária e secundária havia sido obtida através de preceptores e freqüência a escolas confessionais e isoladas, aqui e/ou no exterior (GHIRALDELLI, 1994 e CUNHA, 1986).

A Psicologia acadêmica brasileira, então, originou-se nos trabalhos realizados por médicos, nas primeiras faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia, desde 1808, e evoluíram da especulação filosófica para a metodologia experimental, a partir de 1833, por influência daqueles profissionais que, por terem suas origens junto à aristocracia dominante, tiveram a prerrogativa de complementar sua formação acadêmica e intelectual nos centros culturais europeus e, assim, entraram em contato com o pensamento liberal e a ciência positivista (MASSIMI, 1990).

Em um valioso trabalho que oferece um estudo factual, detalhado, sobre a Psicologia no Brasil - LOURENÇO FILHO (1954), afirma que, nas origens desta ciência, são encontrados trabalhos cujos fundamentos filosóficos provêm de fontes diversas e até mesmo

contraditórias: Psiquiatria, Neurologia e Medicina Social. Nesse trabalho, o autor chama a atenção para a necessidade de que a Psicologia dê às suas pesquisas um caráter objetivo, a fim de que se consolide como ciência, certamente sob uma ótica experimentalista e positivista.

Tomando-se a referência que LOURENÇO FILHO (1954), faz sobre as fontes contraditórias que originaram a Psicologia no Brasil, encontram-se, no curso de sua história, movimentos de reprodução, alternando-se com movimentos de resistência aos padrões sócio-culturais.

Conforme PESSOTTI (1975, p.01), “os primeiros trabalhos brasileiros de interesse psicológico foram teses de conclusão de cursos (doutoramento), nas faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro, ainda na primeira metade do século passado”. LOURENÇO FILHO (1954), cita trabalhos médicos ligados à psiquiatria, desenvolvidos por profissionais que, na maior parte das vezes, realizaram especialização na Europa, onde estiveram em contato com a “psicologia objetiva”. De acordo com PENNA (1985), o pensamento psicológico brasileiro, assim como a cultura do Século XIX, em suas origens, foram profundamente marcados pelas idéias francesas embebidas pelo positivismo comteano. Entre os trabalhos mencionados por esses autores, alguns títulos sugerem uma orientação que parece evoluir da especulação filosófica para a metodologia experimental, no final do Século passado a início do Século XX⁴.

⁴ “Paixões e Afetos de Alma”, tese defendida por Manuel Inácio de Figueiredo Jaime, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1836. “Proposição a Respeito da Inteligência”, tese defendida por José Augusto César de Menezes, também na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1843. “Psicofisiologia Acerca do Homem”, tese defendida por Francisco Tavares da Cunha, na Faculdade de Medicina da Bahia em 1851. “Funções do Cérebro”, tese defendida e publicada por Guedes Cabral, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1876. “Psicofisiologia da Percepção e das Representações”, tese defendida por José Estelita Tapajós, na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro em 1890. “Estudo Psicoclínico da Afasia”, trabalho

Como já foi referido anteriormente, esses primeiros trabalhos da Psicologia no Brasil foram desenvolvidos por profissionais da Medicina que, oriundos de uma elite economicamente privilegiada, tiveram o privilégio de realizar ou complementar sua educação e formação intelectual em centros de cultura europeus (principalmente na França); assim, a erudição humanista e academicista aí veiculada conduzia ao estudo dos fenômenos psicológicos, sob a ótica positivista, com ênfase na observação direta e na experimentação. É, pois, dessa elite intelectual, representada pela aristocracia oligárquico-rural, que emergiria a classe política que haveria de deter o poder e dar diretrizes à sociedade brasileira no início do Século XX, tendo, então, como pano de fundo, o ideário liberal intercambiante com o cientificismo positivista (PESSOTTI, 1975).

De acordo com MESQUIDA (1994), o liberalismo no Brasil foi “adaptado” à realidade do sistema escravocrata e às grandes propriedades fundiárias da época, constituindo-se um verdadeiro “liberalismo conservador” (NOGUEIRA, 1984).

Tal ‘adaptação’ forçada fez dos ideais liberais ‘idéias fora do lugar’, à semelhança do que se verificou com todos os modelos europeus levados a se harmonizarem com uma realidade histórica e cultural diferente daquela que lhes dera à luz. Dessa maneira, apesar desses ideais serem proclamados em voz alta nos discursos dos políticos e nos ‘arrazoados’ dos intelectuais, não havia eco na sociedade civil (MESQUIDA, 1994, p.71).

apresentado por Odilon Goulart em 1891. “A Memória e a Personalidade”, tese defendida por Alberto Seabra em 1894. “Duração dos Atos Psíquicos Elementares”, tese de Henrique Roxo, divulgada em 1900, “primeiro grande trabalho experimental publicado no País, ou a primeira investigação de ordem propriamente científica” (LOURENÇO FILHO, 1954. p.269).

Quanto ao positivismo no Brasil: “As idéias de Auguste Comte (1798-1857) influenciaram um grupo de intelectuais brasileiros, mesmo antes de ser fundada a primeira sociedade positivista no Brasil, em abril de 1876. Os precursores deste grupo tinham estudado em Paris, com o mestre, ou na Bélgica, com seus discípulos” (Ibid., 1994, p.77).

Embora, desde 1890, por conta da Reforma Benjamin Constant (que se restringiu ao Distrito Federal), a Psicologia já estivesse em contato com a Educação e a Pedagogia nos currículos das Escolas Normais, surge, em 1906, o Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro, junto ao Pedagogium. A idéia de se fundar o Pedagogium surgira em 1882, com o “parecer do projeto de ensino primário”, de autoria do deputado Rui Barbosa. No entanto, aquele órgão somente foi criado em 1890, pelo Decreto nº 667, de 16 de agosto, visando a ser o “centro propulsor das reformas e melhoramentos de que carecesse a educação nacional”, embora esse caráter nacional lhe tenha sido subtraído pela política descentralizadora da Constituição Republicana de 1891 (PENNA, 1985, p.7).

A partir da nomeação, em 1897, de José Joaquim Medeiros e Albuquerque como diretor da instrução pública do Distrito Federal (Rio Janeiro), as atividades iniciais e restritas do Pedagogium como museu foram ampliadas. Transformou-se, então, em um centro de cultura superior, aberto ao público, e ali foi instalado, em 1906, o Laboratório de Psicologia Experimental, sob a direção de Manoel Bonfim. De acordo com PESSOTTI (1975), esse laboratório constitui-se segundo um planejamento elaborado por Binet em Paris ⁵.

Manoel Bonfim, médico sergipano, autodidata, realizou trabalhos em três diferentes áreas: História, Pedagogia e Psicologia. Na área pedagógica, Bonfim publicou “Lições de Pedagogia” e “Cultura e Educação do Povo Brasileiro”. Na Psicologia, em seu livro “Pensar e Dizer” (1923), Manoel Bonfim revela seu desencanto com as limitações e a insuficiência da Psicologia de laboratório para a compreensão do pensamento. Assim, embora sob a influência dos movimentos psicológicos internacionais voltados para as explicações fisiológicas, biológicas e físicas do comportamento humano, já se podem encontrar, com Manoel Bonfim, tentativas de compreender a educação e os processos de aprendizagem sob um enfoque que envolvia questões de cunho sociológico, permitindo, dessa forma, que se abrissem pequenas, porém, significativas, fendas no conservadorismo educacional e cultural brasileiro. O Pedagogium, que também se ocupava da promoção de cursos de alto nível e servira de local para o aperfeiçoamento de estudantes e normalistas formados, foi extinto por decreto municipal em 1919 (PENNA, 1985).

Em São Paulo, em 1914, organizou-se um núcleo de estudantes ligados à Psicologia Pedagógica, sob a coordenação de Ugo Pizzoli, que chegara ao Brasil no ano anterior e fora convidado por Oscar Thompson (diretor da Escola Normal de São Paulo), para ali criar o Laboratório de Pedagogia Experimental, cuja produção científica decaiu após o retorno de Pizzoli para a Itália, em 1924, sendo rearticulado por Lourenço Filho. Este educador, em 1925, assumiu a cátedra de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, onde realizou e orientou pesquisas experimentais, bem como introduziu obras de autores como Claparède, Binnet, Simon, Durkheim e Dewey, ligados ao conhecimento científico e liberal da época

⁵ Foi também iniciativa de Medeiros e Albuquerque a introdução dos testes americanos no Brasil, através e sua publicação *Tests*, em 1924. Conf. PESSOTTI, 1975, p. 7.

(PATTO, 1993).

Lourenço Filho, através de seus trabalhos científicos, técnicos e administrativos, foi um dos mais influentes psicólogos e educadores brasileiros da primeira metade e parte da segunda metade do Século XX. Com formação básica no magistério primário e secundário, Lourenço Filho, no decorrer de seus estudos, entrou em contato com o pensamento educacional científico norte-americano representado pelo movimento da Escola Nova, que tinha John Dewey como um de seus principais nomes. Devido à sua formação e às posições pedagógicas inovadoras, porém de nítida dependência cultural norte-americana, Lourenço Filho participou, durante décadas, de diversos momentos importantes da Educação brasileira, disseminando, em nossa realidade, os princípios do que considerava uma Educação científica, e ocupando diversos cargos de destaque no sistema educacional: em 1922, por solicitação do governo do Ceará, foi para aquele Estado para lá organizar o ensino público; em 1930, foi nomeado diretor geral do Ensino do Estado de São Paulo; em 1947, tornou-se diretor geral do Departamento Nacional de Educação, onde planejou e dirigiu a Campanha Nacional de Educação de Adultos. Em 1962, presidiu a comissão que instituiu o ensino de Psicologia como curso autônomo, destinado à formação de psicólogos em suas várias áreas de atuação (PATTO, 1993).

O médico Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho, em 1918, em Pernambuco, defendeu sua tese, na Escola Normal de Recife, sobre “Classificação da Crianças Anormais”, na qual salientava a necessidade da Educação dos deficientes mentais (hoje chamamos de portadores de necessidades especiais), iniciando, assim, uma campanha para assistência às crianças excepcionais, à qual mais tarde engajar-se-ia a psicóloga e educadora Helena

Antipoff⁶, chegada ao Brasil em 1929. Mello Sobrinho, médico, que se revelou um vocacionado educador e psicólogo social⁷, em 1923, como diretor da Escola Normal Oficial de Recife, pôs em execução uma reforma pedagógica, então revolucionária, utilizando modernas técnicas de ensino, aplicando testes de aptidão, substituindo os critérios de idade cronológica pelos de idade mental e implantando incentivos e benefícios para alunos e professores: caixa escolar, assistência dentária, serviços de visitadoras escolares e merenda. Durante sua gestão como diretor da Escola Normal Oficial, criou, em 1925, a escola para anormais, ligada ao Curso de Aplicação, a fim de proporcionar formação às futuras professoras; porém, desde 1924, Ulisses Pernambucano vinha respondendo pela disciplina de Psicologia na Escola Normal, oferecendo conhecimentos de psicopedagogia às alunas normalistas. Ainda em 1925, fundou o Instituto de Psicologia de Recife, que cuidava da formação e especialização de educadores. Como diretor do Hospital de Alienados e com a promoção da reforma da assistência a psicopatas, Ulisses Pernambucano anexou o Instituto de Psicologia ao Serviço de Higiene Mental. As suas preocupações educacionais e sociais podem ser aferidas pelas providências todas como diretor do Hospital de Alienados: destruição de calabouços, suspensão do uso de camisas de força, criação do serviço aberto, utilização de testes e medidas

⁶ Helena Antipoff (1892-1974), de origem russa, psicóloga e educadora, ex-assistente de Edouar Claparède, integrou a equipe do Instituto Jean Jacques Rousseau, sob o comando de Th. Simon e Léon Walther. Chegou a Belo Horizonte, em 1929, para implantar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico de Minas Gerais, e não deixou mais o Brasil. Preocupada com as crianças, em especial com “as diferentes” (portadoras de necessidades especiais), ajudou a criar a Sociedade Pestalozzi, a Fazenda do Rosário, O Centro de Orientação Juvenil, a Casa do Pequeno Jornaleiro. Elaborou testes, entre os quais *Minhas Mãos*, adaptou e padronizou muitos outros, entre os que nos anos 30 e 40 eram aplicados nos centros mais avançados. Tornou-se a pioneira na difusão da abordagem interacionista da formação da inteligência ao demonstrar, já em 1931, o papel do meio ambiente sócio-cultural no desenvolvimento da cognição. Defendia a idéia de que todas as crianças, mesmo aquelas que tivessem revelado limitações nos testes, poderiam ser educadas. Dedicou parte considerável de sua vida à formação de psicólogos e de professores. Conf. Daniel Antipoff. Helena Antipoff, Sua Vida, Sua obra, 1975 e Psicologia: Ciência e Profissão. Dos 100 anos dos pioneiros. Nº 1/92.

⁷ Conforme depoimentos que aparecem no Ciclo de Estudos sobre Ulisses Pernambucano, Recife, 1978, publicado pela Academia Pernambucana de Medicina.

psicológicas como instrumentos auxiliares nos diagnósticos psiquiátricos, criação de sistema e internato acadêmico para estudantes de Medicina e, através do Serviço de Higiene Mental, pode suspender a interferência da polícia sobre os cultos afro-brasileiros. Suas posições avançadas como educador e psiquiatra, as preocupações sociais com as populações carentes e marginalizadas e com a formação integral dos universitários levaram-no a um processo de perseguição política, a partir de 1935, sendo, em seguida, aposentado “a bem do serviço público” (YAZLLE, 1990 e PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO, n.1/92).

Neste resgate da memória da Psicologia Brasileira, importante se faz mencionar os trabalhos desenvolvidos pelo psicólogo polonês Wacław Radecki, colaborador de Claparède na Universidade de Genebra, que foi contratado, em 1924, para chefiar o Laboratório de Psicologia da Colônia de Psicopatas, no Engenho de Dentro, Rio de Janeiro. Essa Colônia prestava dois tipos de serviços: o de profilaxia das doenças mentais e nervosas e o de formação de enfermagem, curso este que mantinha uma Cadeira de Psicologia. Radecki criou equipes de trabalho multidisciplinar, incluindo pedagogos, psicanalistas e médicos, atuando no Laboratório de Psicologia da Colônia que, posteriormente, deu origem ao Instituto de Psicologia, subordinado ao Ministério da Saúde. Conforme MASSIMI (1990, p.66): “Em 1932, o laboratório é transformado pelo Decreto Lei nº 21.173, no Instituto de Psicologia da Secretaria de Estado de Educação e Saúde Pública, onde deveria ser organizado o primeiro curso de Psicologia. Todavia, provavelmente devido a problemas financeiros, o Instituto sobrevive apenas poucos meses, sendo incorporado, em junho de 1937 (Lei nº 452), à Universidade do Brasil”.

Embora, neste trabalho, procure-se salientar as relações da Psicologia com a Educação

brasileira, é possível verificar, subjazendo a essas relações, uma forte presença dos modelos biológico e físico da ciência, predominante na Medicina; por exemplo: na maioria das instituições educacionais, havia a preocupação de se criarem laboratórios de Psicologia para o estudo de aspectos do comportamento (aprendizagem, memória, percepção, acuidade visual e auditiva etc.), e de buscarem patologias orgânicas para explicar os desvios ou desajustes; são tímidas as preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada (YAZLLE, 1990).

No Brasil, a influência da Medicina sobre a Psicologia se fez sentir durante muito tempo, mesmo após a criação do primeiro órgão autônomo da Psicologia: a Liga Brasileira de Higiene Mental, no Rio de Janeiro, por volta de 1922, com forte inspiração da psicanálise (PENNA, 1988). Essa inspiração psicanalítica manteve-se bastante presente, particularmente nas especialidades de psicologia clínica e psicologia educacional, que adotaram o “modelo médico”⁸ de atuação (diagnóstico e prescrição), com ênfase no atendimento individual. Neste sentido, tomamos como exemplo os trabalhos de Psicologia desenvolvidos no Instituto de Higiene de São Paulo, a partir de 1926, que resultaram no Serviço de Inspeção Médico-Escolar e deram origem, em 1938, à primeira Clínica de Orientação Infantil, sob direção do psicanalista Durval Marcondes (PESSOTTI, 1975).

Organizado pela psicóloga Noemy da Silveira Rudolfer, no ano de 1931, em São Paulo, foi criado o Serviço de Psicologia Aplicada, como resultante do trabalho iniciado por Lourenço Filho no Laboratório de Pedagogia Experimental. Esse serviço, além de seu trabalho junto aos grupos escolares da Capital de São Paulo, criou cursos de aperfeiçoamento,

⁸ Conforme se verá no segundo capítulo.

incluindo disciplinas como biologia e sociologia. Nestes cursos, o destaque metodológico era dado segundo os trabalhos de Pavlov, Watson e Thorndike. Esses primeiros trabalhos de atendimento psicológico, mesmo os ligados à esfera educacional, também eram realizados (ou orientados), por médicos, e a ênfase na abordagem era colocada nos “desvios” de conduta e nos estudos experimentais dos processos cognitivos, perceptivos, sensoriais. Era forte a influência dos trabalhos experimentais realizados em outros países e freqüente o emprego de testes psicométricos e psicofísicos, o que, provavelmente, lhes conferia status científico, com o predomínio de procedimentos de quantificação, mensuração e controle (PATTO, 1984).

Em sua maioria, esses trabalhos iniciais da psicologia brasileira revelam a preocupação com o conhecimento, a pesquisa das condutas sob o enfoque do modelo experimental das ciências biológicas (ou seja, o exame do comportamento adaptativo dos organismos), o que viria a permitir uma postura corretiva daqueles comportamentos considerados “desadaptados” aos padrões da cultura de quem os estudava ou examinava. Em suma: o organismo, adaptando-se ao meio; o homem, ajustando-se à sociedade. Historicamente, foi na década de 20 que o Brasil começou a se expandir industrialmente e a acompanhar o modelo capitalista, internacional, na qualidade de nação periférica. Evidentemente, esse movimento incluía o intercâmbio não apenas da produção industrial, mas também a importação de valores e idéias que serviriam de base para um modelo de organização social e política (PATTO, 1984).

A expansão industrial desse período começou a atrair para os centros urbanos, fabris, um razoável contingente humano formado pelo elemento rural, despreparado para o exercício das novas formas de comportamento exigidos no trabalho. Estes fatos, ao lado de outras circunstâncias sociais e políticas, passaram a pressionar a Educação para que esta qualificasse a

mão-de-obra necessária para o novo mercado que se abria. Diante dessas contingências, fazia-se necessário que o sistema se abrisse e se expandisse para abrigar as massas populares que careciam das competências mínimas e de habilidades profissionais para manter-se como mão-de-obra. Ao processo de industrialização interessava essa qualificação, até mesmo como estratégia de controle, em uma perspectiva taylorista de administração científica, ou seja, em nome da maior produtividade e eficiência se buscava a especialização ao extremo. KUENZER e MACHADO, refletindo sobre a Teoria Geral de Administração, de Taylor, como organização do trabalho e seu controle, explicam

Tendo como fundamento a racionalização do processo produtivo pela organização do trabalho, ele institucionaliza a divisão manufatureira que separa a decisão da execução, fragmentando-o em inúmeras partes que exigem baixos níveis de qualificação. O trabalho assim dividido é supostamente reconstruído em sua totalidade ao nível da organização. Em decorrência da fragmentação e do empobrecimento do conteúdo do trabalho, que passa a ser automatizado e desinteressante, surge a necessidade do controle externo, para assegurar a compatibilidade entre o que foi planejado e o que está sendo executado, bem como a conformidade do trabalhador, dada a sua alienação do seu próprio trabalho. Pretende-se, desta forma, pelo controle das decisões sobre o trabalho, impedir que as contradições geradas pelo próprio capitalismo inviabilizem seu desenvolvimento. Para tanto Taylor propõe:

- o estudo detalhado das tarefas pelos especialistas e a separação entre o planejamento do trabalho e sua execução, dissociando, desta forma, o processo de trabalho das especialidades do trabalhador e permitindo que os planejadores usem o monopólio do conhecimento para controlar cada fase do processo produtivo;
- a gerência, com função de impor ao trabalhador a maneira de realizar a tarefa e controlar sua execução;
- o treinamento do trabalhador para a execução de sua tarefa específica (1986, p.31-2).

A esse tempo (1922), começam a surgir movimentos populares de características nacionalistas, movimentos culturais revolucionários (Semana de Arte Moderna, Revolta do Forte, etc.), movimentos reivindicatórios e grevistas, o tenentismo, manifestações que refletiam tanto a consciência da população e da intelectualidade brasileira quanto as consequências das

relações estabelecidas com outras nações, outras culturas e o desejo da elite e das novas gerações de participarem mais diretamente das decisões nacionais. O término da Primeira Guerra Mundial e a vitória da Revolução Russa foram episódios que influenciaram, significativamente, essas manifestações. Contudo, esses movimentos progressistas que colocam em ebulição os diversos setores da cultura brasileira, não ousavam ir além das idéias de uma sociedade democrática, mesmo porque estavam sob o controle de um Estado emergente do autoritarismo e do elitismo aristocrata, onde somente falar em democracia já era uma sacrilégio (SODRÉ, 1989).

Com este pano de fundo, o movimento da Escola Nova foi introduzido no Brasil por Lourenço Filho e Anísio Teixeira, trazendo, em seu bojo, os ideais democráticos norte-americanos e a missão da educação na consecução desses ideais, conforme propunha o filósofo e educador John Dewey. Fundamentalmente, o escolanovismo baseava-se no mito de igualdade de oportunidades, no papel da educação em oferecer condições para que cada indivíduo da sociedade pudesse desenvolver suas potencialidades (PATTO, 1993).

Estas preocupações da Escola Nova encontraram, na psicologia, através do movimento dos testes psicológicos, dos conceitos de inteligência, maturidade, elementos auxiliares para a consecução de uma educação “científica” que, explicando “psicologicamente” as diferenças individuais, escamoteava as desigualdades sociais. É neste contexto que surge - ao lado das práticas psicológicas já descritas anteriormente - em 1924, a Associação Brasileira de Educação com a participação de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, a qual procurava divulgar e disseminar, junto à sociedade brasileira, as propostas democratizantes da Escola Nova. Essas propostas tomaram corpo através do “Manifesto dos

Pioneiros da Educação Nova”, trazido a público em 1932, com assinatura de vinte e seis educadores brasileiros (YAZLLE, 1990). Dada a sua importância social e histórica, o “Manifesto dos Pioneiros”, até os dias atuais, tem sido alvo de interpretações polêmicas⁹. Embora se possa fazer uma leitura crítica a respeito do conteúdo cientificista e tecnicista embutido no Movimento da Escola Nova no Brasil, há que reconhecê-lo também como um marco progressista na Educação brasileira e de confronto com a sociedade conservadora da época. O “Manifesto dos Pioneiros” acendeu, por ocasião de sua publicação, um fervoroso ataque da Igreja Católica, grande responsável pelo conservadorismo da educação das aristocracias¹⁰.

Sobre o Movimento da Escola Nova, calcado no ideário liberal e opondo-se à pedagogia tradicional, mas ainda a serviço da classe dominante, posiciona-se SAVIANI

A ‘Escola Nova’ organizou-se basicamente na forma das escolas experimentais ou como núcleos raros, muito bem equipados e circunscritos a pequenos grupos de elite. No entanto, o ideário escolanovista, tem sido amplamente difundido, penetrou nas cabeças dos educadores acabando por gerar consequências também nas amplas redes escolares oficiais organizadas na forma tradicional. Cumpre assinalar que tais consequências foram mais negativas que positivas uma vez que, provocando o afrouxamento da disciplina e a despreocupação com a transmissão de conhecimentos, acabou por rebaixar o nível do ensino destinado às camadas populares as quais muito freqüentemente tem na escola o único meio de acesso ao conhecimento elaborado. Em contrapartida, a ‘Escola Nova’ aprimorou a qualidade do ensino destinado às elites (1987, p.14).

Vitoriosa a Revolução de 1930, consolidando o capitalismo no Brasil, o Governo

⁹ Veja-se, por exemplo: CURY, C.R.J. Comemorando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, 1982. Veja-se também Revista brasileira de Estudos Pedagógicos, que dedicou, em seu nº 150, vol.65, maio/ago. 1984, grande espaço para discussões sobre o “Manifesto”; além de SAVIANI, 1987 e 1996.

¹⁰ A posição dos educadores católicos está apresentada de forma exaustiva no trabalho de Regis de Moraes: História e pensamento na educação brasileira. Campinas, São Paulo: Papirus, 1985.

Provisório de Getúlio Vargas fundou o Ministério da Educação e Saúde, tendo como seu primeiro ministro Francisco Campos. Este Ministério toma a si a centralização das decisões de caráter educacional, privilegiando - ainda uma vez - o ensino das elites, dificultando que questões de fundo, referentes a uma efetiva democratização do ensino fossem abordadas (ROMANELLI, 1996). Foi, pois, como forma de resistência a esse autoritarismo e conservadorismo que se posicionaram os signatários do “Manifesto dos Pioneiros” em 1932, anteriormente mencionado. No entanto, a sensibilização popular com relação ao direito à educação, aliada a outras questões sociais, políticas e culturais acabaram por levar o Ministério da Educação e Saúde a conduzir uma organização educacional que privilegiava a abertura das escolas às classes populares: era a chamada democratização do ensino que, no entanto, se limitava à expansão meramente quantitativa das oportunidades educacionais¹¹, respondendo às necessidades da industrialização emergente e favorecendo a imagem populista de um governo autoritário que se instalava pouco a pouco (YAZLLE, 1990).

Também são criados, nessa época, os Serviços de Orientação Profissional que,

¹¹ Sobre “oportunidades” e “chances iguais para todos”, pergunta-se: como as crianças oriundas das classes populares teriam as mesmas “condições” de aproveitamento às oportunidades, comparando-as com os filhos da elite? A escola em sua linguagem, organização, conteúdos, avaliação é planejada pela e para a classe dominante, na qual os resultados para estes estão condicionados apenas secundariamente à sua *performance* escolar, pois mantem-se na mesma cultura. A escola, seus processos de ensino-aprendizagem e avaliação pedem muito mais que aquilo que abertamente solicita, pois pressupõe aprendizagens que se desenvolvem fora e antes dela. Em decorrência, as desigualdades sociais mascaram-se em desigualdades escolares e a seleção social dissimula-se sob a ilusão da seleção educacional. Conforme SOARES (1997, p. 52-53): “A própria expressão ‘oportunidades educacionais’ pressupõe a aceitação da discriminação entre estudantes. Oferecer *oportunidades* educacionais significa oferecer *ensejo, ocasião* para que o indivíduo se eduque; não significa, nem semanticamente nem na práxis do sistema de ensino, oferecer *condições* para que o indivíduo se eduque. Sob o universalmente aceito princípio da ‘igualdade de oportunidades educacionais’ subentende-se outro princípio: o das desigualdades entre os indivíduos para fazer uso dessas oportunidades. Por isso, a desigualdade de resultados é aceita como natural e por ela não se responsabiliza a escola: o fato de igualar as oportunidades isenta-a de responder pela desigualdade de resultados. Tal ‘isenção’ justificou-se enquanto foi possível atribuir o sucesso ou fracasso escolares à presença ou ausência de dons inatos, a desigualdades naturais de capacidade intelectual que conduziriam, forçosamente, a desigualdades no aproveitamento das oportunidades educacionais”.

“embora fossem iniciativas formalmente clínicas ou de Psicologia do Trabalho, têm quase todas implicações educacionais” (ROSAS, 1984, p.316), visando o aumento da produtividade tanto industrial quanto acadêmica. A partir deste período, foi fértil a construção de testes de aptidão e de personalidade, em consonância com o panorama sócio-político da época, ou seja: a busca de perfis humanos ajustáveis às necessidades do sistema.

Embora, desde a vinda da família real para o Brasil e durante sua permanência (1808 a 1821), diversos cursos superiores tenham sido criados, a primeira universidade, criada de acordo com o Estatuto das Universidades Brasileiras, foi a Universidade de São Paulo. Fundada em 25 de janeiro de 1934, a nova Universidade incluía a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, segundo AZEVEDO (1953), passou a ser a medula do sistema, tendo por objetivos a formação de professores para o magistério secundário e a realização de altos estudos desinteressados e a pesquisa” (ROMANELLI, 1996, p.132). O Laboratório de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, dirigida por Oscar Thompson, fundado em 1932, foi incorporado à Universidade de São Paulo, e, em 1935, foi criada a Cadeira de Psicologia como disciplina obrigatória para os três primeiros anos do currículo de Filosofia, ministrada pelo filósofo francês Jean Mangué (ROMANELLI, 1996).

Os princípios ligados ao objetivismo científico, ao academicismo, ao individualismo, presentes na Psicologia e na Educação e inerentes ao ideário liberal, acabaram por se tornar fortes aliados do Estado Novo, instalado em 1937, na medida em que nesses princípios se embutia, também, uma ideologia controladora e discriminatória que se, apoiando no “psicologismo” e no “pedagogismo”, resguardava a sociedade de classes que sustentava o

regime da responsabilidade pelo fracasso dos indivíduos e sua marginalização do processo social. Através dos testes psicológicos, e das técnicas pedagógicas científicas, poderiam ser criadas condições para “ajustar”, “normalizar” ou “adequar” os indivíduos segundo critérios que fossem estabelecidos, em última instância, pelo contexto sócio-político (PATTO, 1993).

O Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), criado em 1938, sob a direção de Lourenço Filho, junto ao Ministério da Educação e Saúde, “estabelece uma Secção de Orientação e Seleção Profissional, pois que deveria colaborar com o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP) na preparação do material destinado à seleção de candidatos ao serviço civil em todo o país” (LOURENÇO FILHO, 1954, p.278).

As reformas educacionais ocorridas no período correspondente ao Estado Novo, que perdurou até 1945, tornaram mais evidentes alguns aspectos da sociedade de classes já então constituída, ou seja, a distinção entre trabalho braçal e trabalho intelectual: criaram-se escolas técnicas públicas e cursos profissionalizantes, em parceria e a serviço das indústrias - SENAI, SENAC - para treinamento das classes trabalhadoras, e escolas acadêmicas e humanistas, em geral particulares, destinadas às classes média e alta, propedêutico ao ensino superior. A constituição de 1937, em seu artigo 129, já dispunha que, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado era a criação do ensino pré-vocacional e profissional destinado às “classes menos privilegiadas”. Estabelecia-se, assim, através da Educação, a oficialização da discriminação social. Conforme FREITAG

A política educacional do Estado Novo não se limita à simples legislação e sua implantação. Essa política visa, acima de tudo, transformar o sistema educacional em um instrumento mais eficaz de manipulação das classes subalternas. Outrora totalmente excluídas do acesso ao

sistema educacional, agora se lhes abre generosamente uma **chance**. São criadas as escolas técnicas profissionalizantes ('para as classes menos favorecidas'). A verdadeira razão dessa **abertura** se encontra, porém, nas mutações ocorridas na infra-estrutura econômica, com a diversificação da produção. Especialmente o trabalho nos vários ramos da indústria exige maior qualificação e diversificação da força de trabalho, e portanto um maior treinamento do que o trabalho na produção açucareira ou do café. O Estado Novo, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho de que elas necessitam. Essa medida política é tomada no interesse do desenvolvimento das forças produtivas (veja-se o pronunciamento do então Ministro Capanema de querer 'criar um exército de trabalho para o bem da nação'), mas beneficiando diretamente os diferentes setores privados da indústria (1986, p.52-3).

Nesta mesma perspectiva de trabalho - ampliada mais tarde para as outras áreas de abordagens da Psicologia - foi fundado, em 1947, o Instituto de Orientação e Seleção Profissional (ISOP) no Rio de Janeiro, junto à Fundação Getúlio Vargas e dirigido por Emilio Mira Y Lopes. Pelo ISOP passaram inúmeros especialistas da Psicologia, como Leon Walther, Pierre Weil e Ruth Scheefer. Conforme FREITAS, "...o instituto de Seleção e Orientação Profissional, da Fundação Getúlio Vargas, surgiu das necessidades da comunidade brasileira, no momento em que já se entremostrava, na esfera do Governo, o interesse pelo problema da produtividade, nas condições de eficiência em que esta deve ocorrer para cumprir seus mais altos objetivos econômicos sociais" (1973, p.8).

A Lei Orgânica do Ensino Primário foi promulgada logo após a queda do Estado Novo. Nesta Lei, se fazem presentes, novamente, algumas reivindicações dos "Pioneiros da Educação Nova", orientadas pelos princípios da gratuidade e obrigatoriedade no ideário liberal de universalização da educação fundamental, orientador da Constituição de 1946. Assim, reabre-se o debate educacional entre grupos conservadores e inovadores, debate este que, apenas se eclipsou temporariamente com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases, em 1961. É importante deixar claro que, saindo o país de período extremamente autoritário, os educadores

que acima denominamos inovadores, eram os defensores da Escola Nova, introduzida no Brasil na década de 1920. Aliás, foi o próprio Lourenço Filho quem presidiu a comissão encarregada de propor o ante-projeto da Lei de Diretrizes e Bases (ROMANELLI, 1996).

Durante a Segunda Guerra Mundial, aliando-se o Brasil aos Estados Unidos, abriram-se novas (e fortaleceram-se as anteriores) fontes de influência do comportamento brasileiro, incluindo aí o pensamento científico. Conforme PEREIRA (1971, p. 2): "... o desenvolvimento da ciência nos países mais adiantados e o crescente aproveitamento dos recursos que ela oferece em diversos setores da atividade humana, sobretudo após a Segunda Guerra Mundial, trouxeram como consequência o interesse público pelas realizações da psicologia e um aumento considerável do número de instituições de pesquisas, escolas e cursos a ela devotados".

Até a criação do curso de Psicologia na Universidade de São Paulo, em 1958, as atividades da Psicologia, em suas três principais áreas de atuação profissional (clínica, educacional e trabalho), tiveram seu poder de penetração na sociedade brasileira contemporânea, primeiramente, através das Escolas Normais e Institutos de Educação e, posteriormente, através dos Centros e Serviços de Orientação coordenados por nomes como Helena Antipoff, Elisa Dias Veloso, Iva Waisberg Bonow, Betti Katzenstein, Bela Szekely, de formação basicamente européia. Colaborando com essas pessoas, inúmeros intelectuais ligados a áreas afins (Filosofia, Educação etc.), que tiveram contato com a Psicologia através de "Cursos de Aperfeiçoamento" ou da disciplina enquanto parte do currículo acadêmico, vieram a constituir o primeiro grupo de profissionais da Psicologia no Estado de São Paulo, e essas pessoas, posteriormente distribuídas pelas universidades brasileiras, passaram a colaborar na

formação dos novos cursos de Psicologia.

Embora, desde 1947, a cadeira de Psicologia Educacional oferecesse um curso de especialização aberto aos licenciados em Pedagogia, e, desde 1945, os alunos licenciados em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais pudessem inscrever-se nos cursos de Psicopatologia e Psicologia Clínica, impunha-se a criação de um curso a nível universitário para formação específica em Psicologia, uma vez que psicólogos com curso de especialização e mesmo outros profissionais sem formação em psicologia já vinham atuando em várias áreas de seleção profissional, orientação profissional e clínica, já existiam mesmo no serviço público, cargos de psicólogo, psicologista e psicotécnico (PEREIRA, 1971, p.1).

Foi com a tese de doutoramento de Arrigo Angelini sobre “os efeitos da similaridade intraserial e de graus de derivação inter-serial na aprendizagem verbal”, defendida em 1953, junto à Cadeira de Psicologia Educacional da Universidade de São Paulo, que se demarcou a passagem gradual da influência do pensamento europeu para o norte-americano nos trabalhos científicos da Psicologia no Brasil. Angelini, em 1955, passa a dirigir aquela Cadeira, em substituição a Noemy Silveira Rudolfer. Essa mesma influência se observa também em outras teses defendidas na Universidade de São Paulo, no mesmo período, por Joel Martins (um estudo behaviorista sobre neurose experimental) e José Severo Camargo (um estudo com ratos, reaplicando experimento com galinhas feito por Köhler sobre percepção visual) (ROSAS, 1984, p.321).

O curso de Psicologia, implantado em 1958 na Universidade de São Paulo, tinha seu primeiro currículo, em nível de bacharelado, composto de quinze disciplinas distribuídas em três anos letivos. Este currículo vigorou até 1962, quando foi aprovada a Lei 4119, que “dispõe sobre os cursos de formação em Psicologia e regulamenta a profissão de Psicólogo”.

Em 1964, esta Lei foi regulamentada pelo Decreto nº53.464, e definia como funções do psicólogo, em seu artigo 04

- 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de:
 - a) diagnóstico psicológico;
 - b) orientação e seleção profissional;
 - c) orientação psicopedagógica;
 - d) solução de problemas de ajustamento.
- 2) Dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
- 3) Ensinar as cadeiras ou disciplinas de psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor.
- 4) Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia.
- 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares.
- 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia.(CFP, 1995, p.12).

Essa Lei previa, também, a duração de cinco anos de curso para a obtenção de diploma de psicólogo, além de condicionar a criação dos cursos de Psicologia à existência, nas faculdades, de serviços de atendimento ao público, nas áreas de aplicação à clínica, à educação e ao trabalho. A duração e o currículo mínimo do curso de Psicologia foram fixados através do Parecer nº403 do Conselho Federal de Educação, em 1963. Assim, a Psicologia adquiria, legalmente, *status* profissional e a formação dos psicólogos em universidades - não mais restritiva aos Centros, Serviços ou Clínicas - permitia que se abrissem debates interdisciplinares e metodológicos, favorecendo um certo delineamento da identidade da Psicologia brasileira, embora fortemente marcada por toda a influência estrangeira a que sempre se submeteu a produção acadêmica brasileira (PATTO, 1984).

A década de 1960 foi cenário de grandes movimentos na sociedade brasileira, cujo

caráter “desenvolvimentista” era assentado, basicamente, em uma visão tecnocrata, com evidentes reflexos na educação. A política desenvolvimentista, alicerçada no processo de industrialização foi acompanhada da instalação de empresas multinacionais no Brasil, garantia sua alta produtividade através da introdução de um *know-how* tecnológico que permitia o achatamento dos salários dos trabalhadores. Por outro lado, todo esse processo, demandando a criação de infra-estrutura empresarial exigia a rápida habilitação das parcelas médias da população - justamente aquelas que poderiam garantir o consumo dos bens produzidos - para preencher seus quadros, principalmente em nível do exercício de funções intermediárias da burocracia e de supervisão. A presença de capital estrangeiro, que mantinha a “euforia desenvolvimentista”, permitiu que os Estados Unidos interferissem explicitamente na política brasileira¹².

Por seu turno, a Universidade conscientizara-se de suas características elitistas e passara a lutar pela efetiva democratização do ensino, pelo ensino gratuito em todos os níveis, por uma educação popular, posicionando-se contra a ingerência norte-americana na política brasileira.

A partir de 1961, a Psicologia brasileira - então com fortes tendências gestaltistas - reorienta seu enfoque para o neo-behaviorismo, com a introdução no Brasil da Análise Experimental do Comportamento, através do professor Fred Keller. Esta nova tendência fortaleceu-se em nosso meio com os trabalhos de pesquisadores como Carolina Martuscelli Bori, Isaias Pessotti, João Cláudio Todorov, Maria Amélia Matos, entre outros, principalmente

¹² Ver Moniz Bandeira. Presença dos Estados Unidos no Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978, p.413-456.

na Universidade de Brasília e na Universidade de São Paulo. Aliás, conforme ROSAS (1984), era exigência do Conselho Federal de Educação, na época, a instalação de Laboratório de Psicologia Experimental para a autorização de funcionamento dos Cursos de Psicologia.

Os cursos de Keller, na USP, distinguem-se pela ênfase no treino dos alunos em técnicas de experimentação e pelo rigor conceitual. A psicologia Experimental, em São Paulo, que mostrava, até então uma predominante tendência gestaltista ou lewiniana, tomou uma orientação neo-behaviorista que produziu notável progresso na pesquisa pura, nos métodos de ensino escolar e na prática terapêutica, baseados nos princípios da análise experimental do comportamento. Esse progresso difundiu-se no Estado de São Paulo e no país por vários motivos e, entre eles, a criação de Faculdades isoladas no interior de São Paulo. Numa delas, a de Rio Claro, foi realizada a primeira experiência brasileira de ensino programado e um dos primeiros experimentos sobre análise experimental, divulgados no país. Tratava-se da aprendizagem de discriminação em abelhas e foi comunicado à Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em Curitiba (1962), juntamente com a outra pesquisa, de Dora Fix Ventura, sobre esquemas de reforçamento, em ratos. Com a criação da Universidade de Brasília, a formação de psicólogos no Brasil começou a fazer-se segundo um currículo avançado e em boas condições de treinamento experimental, como parte das especialidades do Instituto Central de Biologia. O Currículo, o programa e o laboratório de Brasília deveriam tornar-se modelos para as demais escolas do país. Após dois anos de intenso trabalho, coordenado por Carolina M. Bori, o Departamento dissolveu-se no fim de 1965 (PESSOTTI, 1975, p.19).

Essa Psicologia, orientada por cânones positivistas e que, portanto, concede *status* científico a trabalhos de pesquisa ou de aplicação, tratados empiricamente, com ênfase nos procedimentos experimentais, de observação, de mensuração e de quantificação, manteve-se no Brasil, adaptando-se às várias convulsões e transformações sociais e culturais pelas quais passou o país até os dias atuais. Especificamente, na área da Psicologia Escolar/Educacional, esta afirmação se ilustra através dos trabalhos de Geraldina Porto Witter, Nilse Pinheiro Meijas, entre outros, que se mantiveram fiéis à metodologia proposta pela análise experimental do comportamento, seja em pesquisas realizadas em situações experimentais, seja em ações

desenvolvidas em escolas e instituições. Ainda na década de 1960, a Psicologia brasileira procura abordar os problemas educacionais sob uma perspectiva social. Porém, as soluções propostas apresentavam um caráter assistencialista, conservador e impregnado de um quadro conceitual insuficiente à nossa realidade.

PATTO (1984), expõe, detalhadamente, a tese de Geraldina P. Witter, expoente psicóloga e pesquisadora da área da Psicologia Escolar, membro fundadora da Associação Brasileira de Psicologia Escolar/Educacional – ABRAPEE. A tese – O psicólogo escolar: pesquisa e ensino (1977), afirma que: “de psicometrista e psicólogo clínico, no sentido tradicional de diagnóstico e tratamento, o psicólogo passou a desempenhar, junto ao sistema escolar, as funções de *consultor, especialista em educação, ergonômista, modificador do comportamento, pesquisador*, estendendo também à comunidade o âmbito de sua atuação” (ibid, 1984, p.102). Fiel ao neobehaviorismo skinneriano, a tônica de todas as funções é na preparação do psicólogo para que este torne engenheiro do comportamento na promoção da eficiência do ensino e na modificação de comportamentos inaceitáveis (como, por exemplo, relata a experiência em classe indisciplinada). Não há preocupação com a crítica sobre a relação escola e sociedade, sobre os conteúdos, programas escolares, metodologias e funcionamento do sistema escolar. Na proposta rogeriana, a ênfase está na modificação das relações de poder, estabelecidas entre as pessoas, porém o termo “poder” é restrito ao exercício da autoridade sobre o sujeito, sem considerar as instâncias políticas, econômicas e sociais. Segundo PATTO (1984, p.109)

Mais do que acontece em outras propostas de introdução da psicologia na escola – por exemplo, a proposta rogeriana, os programas de higiene mental de linha psicanalítica – constamos entre

os proponentes do modelo comportamental aplicado ao ensino e à escola a marca de uma crença inabalável na psicologia escolar como solução para todos os males do ensino, dos distúrbios de aprendizagem e de ajustamento escolar e social. A partir da restrita função psicométrica inicial, assistimos ao surgimento da intenção de uma verdadeira expansão tentacular da ação da psicologia na escola, que quer atingir a todos os aspectos da vida escolar e preconiza a transformação do psicólogo num centro de decisões todo-poderoso, em função do qual todos os demais participantes da instituição passem a pautar seu pensamento e sua ação. É a “psicologização” da escola levada ao extremo; uma vez efetivada, passa a ocultar a natureza social e política de uma ampla gama de problemas sobre os quais incide, com todo o poder que sua cientificidade lhe outorga.

A lei de Diretrizes e Bases - cujas discussões se iniciaram em 1948 – foi, finalmente, promulgada em 1961. Do debate travado durante todos aqueles anos, entre políticos conservadores e inovadores, de fato vence o pensamento conservador, na medida em que a Lei negligenciava a educação pública para as camadas menos favorecidas da sociedade e oferecia subsídios públicos para o ensino particular. Assim, os segmentos mais pauperizados, postos à margem pelo sistema educacional, porém que - dentro de um referencial liberalista - poderiam comprometer a harmonia social já tão desgastada na ocasião, passam a ser denominados “carentes culturais”, ou seja, possuidores de desvantagens sócio-culturais que impedem seu bom desempenho escolar. Estas desvantagens estariam presentes nos aspectos emocionais, intelectuais, motores e lingüísticos e só poderiam ser reparados através de recursos pedagógicos planejados especialmente e considerados como “programas de educação compensatória” (PATTO, 1984).

A teoria da carência cultural surge na década de 1960, nos Estados Unidos, como forma de “guerra à pobreza”; entretanto, o que estava implícito era a necessidade de o Estado conter as tensões internas do país, geradas em parte pelo poder político que as minorias sociais e raciais vinham adquirindo e que poderiam representar uma ameaça à democracia norte-

americana. Embora se reconheça que a Psicologia já vinha minimizando o poder dos fatores biológicos para explicar o comportamento, os programas compensatórios tinham, como pressuposto, que os fatores ambientais (sócio-econômicos) produziam déficits comportamentais, tomando por referencial os padrões normativos da classe dominante; caía-se, assim, no determinismo sociológico e funcionalista. O determinismo sociológico impunha critérios de normalidade, conforme os quais se estabeleciam os “deficientes” ou os “carentes”. Surgem, então, os programas compensatórios, assistenciais, que tinham a pretensão de que os fatores sociais seriam superados através da educação, que viabilizaria a recuperação ou o surgimento de indivíduos produtivos (PATTO, 1993).

Nessa perspectiva liberal-conservadora - segundo a qual a educação oferecia oportunidades a todos os que dela desejassem se beneficiar, visando ascensão social e participação no mundo da produção - a escola, enquanto também reprodutora com o Estado no seu papel de produzir e fortalecer as desigualdades sociais, não via desmistificada esta função, permanecendo como instituição “generosa”, oferecendo programas especiais para os desprivilegiados socialmente. Entretanto, aqueles que por ela passassem e fracassassem eram definitivamente postos à margem e individualmente responsabilizados, fortalecendo preconceitos com relação às camadas dominadas, como conclui FREITAG em sua tese de doutorado (1986). É importante salientar que nos programas de educação compensatória se escondia uma inculcação da cultura dominante, permitindo que, sutilmente, fossem negados os padrões da cultura de origem das crianças que deles participavam, ocultando, desta forma, as condições de vida que determinavam tais padrões. Não se tratava, pois, apenas de uma questão metodológica, mas de uma questão fortemente ideológica (PATTO, 1993). Daí, a importância do discurso supostamente democrático da “igualdade de oportunidades” sem igualdade de

condições.

É interessante ressaltar que, no mesmo momento histórico em que a Psicologia se encontrava embebida de um referencial conservador para lidar com camadas populares, na Educação - minada por uma Lei de Diretrizes e Bases altamente seletiva e ambivalente, no sentido em que procurava contemplar o pensamento dos diversos grupos da sociedade civil brasileira, surgiram movimentos de grande força progressista (na universidade, no movimento estudantil, na igreja) que se refletiram nas propostas de Educação Popular como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base e o próprio Programa Nacional de Alfabetização, promovido pelo Ministro da Educação e Cultura e coordenado por Paulo Freire (GHIRALDELLI, Jr., 1994). No entanto, este Programa não chegou a ser implantado, em decorrência do Golpe Militar de 1964, determinando a prisão de Paulo Freire que passa a viver em exílio no Chile por quatorze anos e, mais tarde, como cidadão do mundo. Em 1967, no Brasil, o governo ditatorial militar criou Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, aplicando o método de Paulo Freire de maneira deturpada, amputando o processo de conscientização, considerado subversivo, e divulgando somente as fichas de leitura. “Um dia teremos que nos perguntar porque os textos e as falas oficiais e ortodoxas ocultam, com tanto empenho, as inovações didáticas e as conversões políticas desse período em que a educação foi levada a sério, a ponto de haver sido uma das práticas sociais mais direta e impiedosamente reprimidas quando a noite escura de 1964 caiu sobre o país” (BRANDÃO, 1980, p.12).

Contudo, desde 1962, quando a Fundação Ford financiou o Projeto de Educação

Compensatória para o Estado da Guanabara¹³, na realidade brasileira, houve o surgimento de inúmeros trabalhos e programas na área de Psicologia Escolar, nos quais são criadas e desenvolvidas estratégias psicopedagógicas - remediativas ou preventivas - na tentativa de “elevar a cultura” dos grupos minoritários até o padrão da cultura dominante, mas acrítica e na forma da “pedagogia da resposta” (FREIRE e FAUNDEZ, 1980). Entretanto, graças a tais trabalhos - em sua maioria realizados com inegáveis cuidados metodológicos¹⁴ - foi que os especialistas puderam perceber a inocuidade da utilização de uma abordagem funcional e tecnicista para a solução de problemas que envolvem questões de cunho individual e determinantes histórico-sociais.

Além do pionerismo do trabalho de Therezinha Lins de Albuquerque, desenvolvido na Escola Guatemala, no Rio de Janeiro, por indicação de Lourenço Filho, e iniciado em 1955 (ALBUQUERQUE, 1986), foi também graças aos trabalhos referentes aos programas de “educação compensatória” e de projetos remediativos com enfoque clínico que a Psicologia Escolar foi se firmando no Brasil, como área de atuação do psicólogo. Entretanto, é necessário considerar que essa Psicologia, da maneira como foi exercida, mostrou-se, em todos os momentos, delineados de sua história como uma profissão predominantemente comprometida com o conservadorismo e o reprodutivismo social, mesmo em suas propostas que apareciam como mais avançadas.

O Regime Militar, implantado em 1964, profundamente comprometido e controlado

¹³ Ver Secretaria da Educação e Cultura - Fundação Ford. Projeto Piloto - Uma experiência em Educação. Petrópolis: Vozes, 1967.

¹⁴ Necessário se faz lembrar os trabalhos pioneiros, nas décadas de 60-70 de Ana Maria Poppovic, Geraldina Porto Witter, Therezinha Lins de Albuquerque e Maria Helena Novaes.

pelo capital internacional, necessitava substituir as propostas educacionais anteriores que, por um lado populistas, acenavam para melhorias das condições de vida para a população economicamente desfavorecida e, por outro lado progressistas, viam a educação como via de crescimento e libertação do homem. Evidentemente, nenhuma destas propostas (ou suas nuances) servia ao modelo de desenvolvimento econômico adotado pelo regime, mesmo porque permitiam colocá-lo em dúvida e acirrar os confrontos entre população e governo.

Com a justificativa de viabilizar mudanças profundas no sistema educacional brasileiro, o governo assinou diversos convênios através do Ministério de Educação e Cultura com a *Agency For Internacional Development*, com o objetivo declarado de criar um modelo educacional que favorecesse a produção de recursos humanos necessários à sustentação do modelo de desenvolvimento econômico. Assim, inicia-se uma supervalorização das áreas tecnológicas na Educação com a correspondente desvalorização das ciências humanas e sociais; estes aspectos ao lado de outras questões educacionais já referidas neste trabalho, propiciam segundo ROMANELLI (1996), o surgimento de crises estudantis.

Esses movimentos recrudesceram após a implantação, em 1968, pelo Governo Militar, da Reforma Universitária que, conforme MARTINS FILHO, foi “redigido por um grupo de burocratas do Estado e de intelectuais conservadores, sem qualquer participação estudantil, os dois únicos universitários convidados recusaram-se a participar. (1987, p.127). O governo atribuíra a esse Grupo de Trabalho a tarefa de “estudar a forma da Universidade brasileira, visando à sua eficiência, modernização, flexibilidade administrativa e formação de recursos humanos de alto nível para o desenvolvimento do país” (ROMANELLI, 1996, p.205).

De acordo com FREITAG (1986), esse Grupo de Trabalho contava, além dos especialistas brasileiros, com *experts* norte-americanos (nomeados pelo próprio presidente Costa e Silva) que elaboraram e redigiram, em gabinete, a Reforma Universitária Brasileira, em menos de 60 dias. A Reforma Universitária apresentada pelo governo, criava mecanismos administrativos, burocráticos e acadêmicos que permitissem consolidar, sem oposições, uma Universidade que formasse mão-de-obra e tecnologia necessárias ao regime econômico vigente, comprometido com o capital internacional. Evidenciava-se a carga ideológica embutida nessa Reforma que atendia aos interesses econômicos (empresariado) através dos interesses políticos e de segurança (Forças Armadas), distanciando, novamente, parcela da classe média dos interesses da universidade e da Educação. Assim, “o sistema educacional passa a ser visto como um sistema aberto, em permanente interação com o meio ambiente do qual recebe entradas, que são processadas e resultam em produtos que são devolvidos ao meio” (KUENZER e MACHADO, 1986, p.39).

É a definitiva implantação da Tecnologia Educacional que, orientada pelo positivismo, encontra, na Análise Experimental do Comportamento, sua complementação psicológica. Há de se considerar que foi a partir da década de 80 que a pesquisa educacional - reconhecendo a insuficiência das abordagens tecnicistas e descontextualizadas - passou a recorrer também às teorias histórico-críticas para a compreensão dos impasses da Educação brasileira com relação à sua clientela predominante que é aquela procedente das classes populares.

A Psicologia Escolar, enquanto área profissional específica, até então vinha se caracterizando pela psicologização¹⁵ das questões educacionais, originando práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase nos processos de aprendizagem e nos procedimentos

¹⁵ Expressão utilizada, com frequência, como equivalente à de “patologizar”.

remediativos como solução dos chamados problemas escolares. Contudo, na década de 1990 já se verificam algumas práticas de psicólogos atuando na Educação voltados para a superação do psicologismo, contemplando os determinantes concretos, sociais e históricos das necessidades e dificuldades que envolvem as instituições educacionais. Essas práticas, ao lado daquelas de cunho radicalmente tecnicistas e elitista, serão discutidas no próximo capítulo, pelo fato de conceberem o homem na totalidade de suas relações sociais, poderão abrir as fronteiras da Psicologia tradicional, conservadora, para os conhecimentos provenientes de outras áreas das ciências humana e sociais, contribuindo para a constituição de uma Psicologia crítica e emancipadora.

1.2 – RAÍZES POSITIVISTAS DA PSICOLOGIA

Como diz BELTÁN (1992), a Psicologia tem um longo passado e uma breve história. O longo passado remonta ao pensamento grego onde se encontram as verdadeiras raízes da Psicologia. Lembramos aqui a figura de Anaxágoras (500-428 a.C.), ao afirmar que há uma inteligência ordenada do universo, exterior ao mesmo. A breve história inicia-se no século XIX, com a inauguração do primeiro laboratório de psicologia experimental realizada por Wundt, em Leipzig, e continua no século XX, com o manifesto behaviorista de Watson. São estas três balizas históricas que marcaram definitivamente a rota da psicologia. E todas elas fizeram uma opção particular pelo objeto, pelo método e pela orientação psicológica (PENNA,

1988).

É com a chegada do Século XX que a Psicologia começa a dar seus primeiros passos de afirmação como ciência positiva independente, os quais surgiram na seqüência das perspectivas abertas pelo avanço obtido no conhecimento da fisiologia da atividade nervosa superior conseguido por Pavlov. E, como sempre acontece quando um novo ramo da ciência faz sua aparição, a maneira de encarar varia não só com as características pessoais dos diversos cientistas, mas também com o meio sócio-histórico-político em que está inserido e o grau de evolução dos conhecimentos que vão surgindo. Assim, não admira que a Psicologia, ao dar os seus primeiros passos como ciência positiva, se apresente como aparentemente fragmentada ou até dividida em múltiplas correntes, as quais, em última análise, deverão ser encaradas numa visão eclética como pedras - mestras complementares que permitiram a edificação progressiva da grande realidade atual que é a ciência psicológica (PENNA, 1988). Dentre as grandes correntes da Psicologia, será aqui abordado a Behaviorista ou Psicologia do Comportamento tendo em vista o tema proposto deste trabalho.

John B. Watson (1878-1959), norte americano, psicólogo, doutorado pela Universidade de Chicago, publica, em 1913, o artigo *Psychology as the behaviorist views it*, na *Psychological Review* e constitui o primeiro documento expressivo da fundação do behaviorismo (PENNA, 1988). Nele Watson define a Psicologia como um ramo puramente objetivo e experimental das ciências naturais. Seu objetivo seria o da *predição e controle* do comportamento, proclamando-se a continuidade entre o animal e o homem. Por igual, não se privilegia o comportamento humano como objeto destacado da pesquisa, embora nele se reconheça maior refinamento e complexidade. Segundo Watson, dois problemas fundamentais

se propõem ao behaviorismo: conhecido o estímulo, prever a resposta, e, conhecida a resposta, identificar o estímulo. Watson firma-se em uma posição periferalista. Nenhuma preocupação com variáveis que possam produzir no organismo. A posição assumida é rigorosamente de tipo *S - R* (estímulo - resposta). O organismo é, taticamente, definido como vazio. A posição é, também, formulada como ambientalista. Só o meio circundante conta. Watson estabelece ainda a distinção clássica entre fisiologia e psicologia. A distinção, obviamente, não se revela original. De qualquer modo, enfatiza-se caber à fisiologia operar com o estudo dos sistemas que compõem o organismo. Compete-lhe o estudo das respostas de alguns de seus segmentos. À Psicologia competiria o estudo das respostas do organismo enquanto totalidade. À medida em que opta pelo ambientalismo, assume uma posição antiintuitiva. Daí decorre a importância concedida ao tema da aprendizagem. Para Watson, a rigor, o *behaviorismo* confunde-se com uma teoria da aprendizagem (PENNA, 1988).

A posição assumida por Watson conta, naturalmente, com antecedentes. Algumas fontes foram apontadas por Titchener e reproduz textos retirados da obra de Comte e de Cournot que antecipam pontos doutrinários sustentados por Watson, especialmente os que condenam a ineficácia da perspectiva introspecionista, afinal, responsável por tantas psicologias quantos possam ser os que se venham a definir como psicólogos (PENNA, 1988). Também Mueller reporta-se a Comte como indiscutível fonte de Watson, repetindo as referências ao método introspectivo como incompatível com uma Psicologia que se pretenda científica. Científica só poderá ser uma Psicologia que opte por uma objetividade, que prefira o controlável e verificável, conforme impunha o positivismo. Precisamente por isso, a influência de Comte é inequívoca (MUELLER, 1978). Na verdade, considerando que o positivismo se caracteriza, conforme recorda MORENTE (1947, p.35) "... pelo espírito naturalista, anti-

sistemático, anticonstrutivo e antimetafísico, temos que concordar que todas essas características se encontram fundamentado a posição de Watson”.

Influências importantes terão sido exercidas pelo instrumentalismo de Dewey, derivado da biologia evolucionista inglesa e da psicologia alemã da função e do ato, assim como o movimento da reflexologia russa. Especialmente o destaque maior cabe a Bechterew, em face de seus trabalhos sobre a produção de reflexos condicionados motores, por oposição a Pavlov, totalmente centrado sobre a formação de respostas condicionadas em nível glandular. A importância de Bechterew refere-se na própria evolução do movimento behaviorista, dado que permite distinguir duas fases: antes dos seminários realizados sobre a obra do reflexologista russo e depois do processamento desses seminários. A influência nova se refletirá no modo como Watson procurará explicar a aprendizagem (PENNA, 1988).

Watson trabalhou com dois conceitos básicos: o de *estímulo* e o de *resposta*. Por estímulo deve-se entender todas as modificações registradas no meio capazes de serem detectadas pelos receptores sensoriais. As respostas serão as modificações observadas no organismo como decorrências dos estímulos. Não se registra qualquer preocupação com os estados da consciência. Esses estados constituem-se em eventos *internos*, não observáveis publicamente, não controláveis e irrelevantes. Socialmente, não existem. Por isso, um pensamento pode ser livre. Outra a situação da palavra, do discurso. Aqui, se caracteriza comportamento. Socialmente, eles são eficazes, podendo determinar influências, alterar respostas, afetar a estrutura. Cabe, precisamente, o poder de controlá-los. A liberdade de pensamento é facilmente admissível. Afinal, estará marcada pela inocuidade. Nunca, porém, a liberdade de expressão. Esta terá de ser filtrada, censurada, vigiada, obviamente pelos efeitos

sobre o comportamento do grupo, pelas conseqüências sobre a conduta social, pela ameaça ao sistema. Fiel ao ponto de vista comportamentalista, nega qualquer diferença entre o pensamento e a linguagem. A linguagem não exprimiria o pensamento. Ela seria o pensamento. A tese revelou-se, à altura em que se propôs, excessivamente revolucionária. Não chegou a produzir impacto no campo da Psicologia, porém assinala-se que, em nível de linguagem, ainda deve-se a Watson uma tentativa de explicação do processo de aquisição de significados (MARX e HILLIX, 1970).

Watson admite que o homem recebe geneticamente certas estruturas que estabelecem disponibilidades para certos tipos de comportamento que se exibirão nos que as possuam bastante semelhantes. Esses comportamentos contudo, não são adquiridos hereditariamente. Eles são aprendidos. Sobre as emoções, Watson admitiu a presença de três padrões básicos: os de medo, ódio e amor. Pretendeu que esses três padrões estivessem, originalmente, associados a um número reduzido de estímulos. Presentes tais estímulos, as respostas emocionais se liberariam (MARX e HILLIX, 1970).

Apesar de todas as críticas apontadas à doutrina behaviorista de Watson, ela foi conquistando cada vez mais adeptos e viria a tornar-se o fulcro de todo o desenvolvimento futuro da Psicologia, na medida em que esta ciência cada vez mais se afirmava nos seus aspectos de ciência do comportamento. Mau grado os ataques constantes que introspeccionistas por um lado, e gestaltistas, por outro, faziam à corrente behaviorista, ela viria a conseguir uma expansão cada vez maior, tendo até, sobretudo nos Estados Unidos, obtido posições hegemônicas: a sua objetividade, os conhecimentos que dava sobre comportamento, aplicáveis, por exemplo, na publicidade, conferiam-lhe um cunho extraordinariamente pragmático para um país em grande expansão industrial e comercial, que pretendia afirmar-se (RODRIGUES, 1983, p.37-38).

Um dos continuadores de Watson que havia de contribuir marcadamente para a citada

hegemonia do behaviorismo nos Estados Unidos foi Skinner (nascido em 1904). Um dos aspectos mais importantes da sua contribuição consistiu em ter advogado o estudo do comportamento de animais inferiores e com ciclos vitais pouco duradouros, o que lhe permitiu fazer tal estudo dum ponto de vista evolutivo, a partir do nascimento e através de várias gerações, não desprezando, como fizera Watson, a influência no comportamento de fatores hereditários (RODRIGUES, 1983).

Outro aspecto não menos importante da contribuição de Skinner para a expansão do behaviorismo foi o de ter aplicado os princípios desta corrente ao estudo da aprendizagem. Partindo do condicionamento chamado *clássico*, de Pavlov, e da fórmula S-R, de Watson, fez notar a insuficiência desta fórmula para explicar muitos dos aspectos do comportamento; considerava-a demasiadamente rígida e simplista para explicar atividade comportamentais complexas. O comportamento a seu ver, seria determinado por uma multiplicidade de variáveis e só a observação da sua totalidade poderia evitar críticas ao behaviorismo e levar os psicólogos que as faziam a não serem tentados a recorrer à introspecção ou a conceitos de realidade duvidosa, recurso que Skinner, como behaviorista dos mais ortodoxos, não admitia de forma alguma. Por isso, desenvolveu os seus trabalhos enquadrados no conceito introduzido pelo neo-behaviorista Tolman (1886-1959) de *variável intermédia* (*drive*, *necessidade*, *pulsão* - conceitos a definir quanto ao estudo da *motivação*) ao ter afirmado, por exemplo, que nas mesmas condições de ambiente, a resposta de um animal seria diferente conforme estivesse farto ou faminto. Assim, idealizou o *condicionamento instrumental* ou *operante*, que representa uma forma elementar de aprendizagem mediada pelo ato de recompensar as respostas corretas (*reforço positivo*), pois a obtenção dessa recompensa depende de uma atuação comportamental aprendida pelo animal (RODRIGUES, 1983).

Sustentando, como acentua Chaguiboff, que "...uma das idéias mais falsas que se podem formar em Psicologia é a de que o Homem é um ser superior, cujos atos têm, por essência, uma origem diferente da dos comportamentos animais" (CHAGUIBOFF, 1979, p.16).

Skinner aplicou à aprendizagem humana os mesmos princípios do *condicionamento instrumental* e propôs uma técnica de ensino conhecida por *ensino programado*, que consiste em apresentar a matéria a aprender dividida em pequenas estruturas, devendo o aluno ser testado no fim da apresentação de cada uma dessas estruturas e mostrar aproveitamento antes que se passe à apresentação da estrutura seguinte. A tomada de conhecimento pelo aluno do seu aproveitamento e a respectiva satisfação encontrada constituem o *reforço positivo* (há outra forma de reforço - o *reforço negativo* - que consiste em recompensar, suprimindo, após uma resposta correta, uma punição que vinha sendo aplicada desde uma resposta anterior errada) (RODRIGUES, 1983, p.39).

Se o rigor de observação limitado aos fenômenos objetivos defendido por Skinner constituiu, por um lado, contributo decisivo para a afirmação da Psicologia como ciência positiva e independente, por outro lado revelou-se um entrave para a explicação de alguns fatos que fugiam ao rigor matemático dos conceitos deste investigador. Por isso, as críticas ao behaviorismo não paravam. Algumas delas, surgidas do próprio seio da corrente, deram origem a suas variantes menos ortodoxas, mas que, por mais ecléticas e menos rígidas, acabaram por encontrar a solução de compromisso de que tanto necessitava o behaviorismo de Watson e de Skinner para se afirmar universalmente. Tais variantes, conhecidas genericamente por *doutrinas neo-behavioristas*, estão hoje largamente difundidas e dispõem de influência preponderantemente nos países de língua inglesa. Dentre os neo-behavioristas mais famosos,

deverá citar-se Tolman, o qual chamou a atenção para a interferência na aprendizagem de fatores de natureza cognitiva e, assim, ter-se demarcado como autor de um método pedagógico alternativo do proposto por Skinner (RODRIGUES, 1983).

O behaviorismo, seguramente, constitui-se num dos principais capítulos da história da Psicologia. Ora definido como uma ciência natural do comportamento, ora como a filosofia da ciência do comportamento humano, ele representa a defesa mais discutida, criticada, controvertida e questionada do projeto de tornar a Psicologia uma ciência empírica e objetiva e, portanto, nitidamente centrada e originada teoricamente no positivismo conteano.

1.3 - A INFLUÊNCIA DO POSITIVISMO NA EDUCAÇÃO: O PARADIGMA TECNICISTA

O positivismo, além de ser uma corrente filosófica é, também, um modo de pensar a realidade e exercer influência sobre ela. Como tal, conforme referido anteriormente, invade a Psicologia, a Sociologia, entre outras ciências. Influi e se faz presente principalmente na psicologia behaviorista, na engenharia comportamental, e na sociologia funcionalista. Manifesta-se na Educação sobretudo na chamada pedagogia tecnista.

No final da primeira metade do século atual, diante da crise do escola-novismo, a

tendência tecnicista passou a se impor cada vez mais. Ela surgiu nos Estados Unidos e expandiu-se rapidamente pelos países latino-americanos. No Brasil, esta tendência se impôs principalmente após o golpe de 64, quando foram feitos os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura; *United States Agency For Internacional Development*). Por esses acordos o Brasil passou a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma educacional (ROMANELLI, 1996).

As leis 5.540/68 (que reformulou o ensino superior) e 5.692/71 (que reformulou o ensino de 1º e 2º graus) são marcos importantes dessa reforma. Conforme SEVERINO (1986,p.92) “A nova política educacional implementada pelo governo pós-64, além de seu caráter puramente mercantil, tem, pois, função ideológica muito atuante, respondendo bem à reprodução da ideologia e, através dela, do sistema das relações sociais. O que se quer do sistema educacional é a produtividade, o baixo custo de mão-de-obra numerosa mas com qualificação puramente técnica, disciplinada e dócil, adequada às necessidades da manutenção do sistema econômico vigente.”

Portanto, a década de 70, no Brasil mostrou que “o avanço do capitalismo monopolista já oferece condições à política educacional de acionar um novo mecanismo de recomposição de hegemonia: os meios de comunicação de massa e as tecnologias de ensino”. Configura-se como predominante a tendência tecnicista, que passa, em consequência, a inspirar a maior parte dos estudos e iniciativas na área de educação. A partir daí, os meios educacionais são invadidos por correntes ou propostas pedagógicas tais como o enfoque “sistêmico, operacionalização de objetivos, tecnologias de ensino, instrução programada, máquina de ensinar, educação via satélite, tele-ensino, micro-ensino etc”. (SAVIANI, 1983, p. 41-42).

Essa década trouxe para a educação no Brasil a marca da “modernização” da escola, através dos pressupostos da objetividade, racionalidade e neutralidade colocados como condição da cientificidade. Tais características estão no pensamento positivista que embasa a teoria do capital humano e a abordagem tecnicista. A introdução desses enfoques de base desenvolvimentista, onde estão presentes as noções de eficiência, produtividade e controle, serviu também ao momento político que o Brasil atravessava: período mais feroz e violento da ditadura militar. Assim, a ideologia de segurança nacional aí está presente: através da criação de uma série de mecanismo para uma maior e melhor vigilância. As escolas se organizam racionalmente (se burocratizam), não para que sua produtividade seja maior, mas para que o controle possa ser melhor exercido. Assim como nas fábricas, isso era desejável em relação aos operários. Também nas escolas tal esquema passa a ser hegemônico. Toda a política educacional brasileira é dirigida por esses pressupostos “científicos”, “objetivos”, “racionais” e “neutros”. “As questões educacionais tenderem, pois, a ser pensadas segundo o modelo empresarial” (SAVIANI, 1984, p. 279).

Decorre daí o parcelamento do trabalho pedagógico com a especialização de funções dentro da escola. É nesse quadro que se inscrevem os “especialistas em educação”, cujos saberes dominam nos estabelecimentos de ensino a partir de então. O próprio direcionamento do curso de Pedagogia, após a reforma universitária de 1968, prevê a existência desses técnicos, pois foram criadas três áreas de especialização: orientação, supervisão e administração. “Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária, relegados que são à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle

ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (SAVIANI, 1984, p.16-17).

Para entender a que demandas atendem os especialistas “técnico-científicos” nas formações capitalistas, é importante a colocação, ainda que de forma sucinta, de alguns pontos sobre a “ciência” e os saberes e poderes que encerram tais “especialismos”. Os saberes, compreendidos como materialidade, prática e acontecimentos, são dispositivos políticos articulados com a estrutura econômica (FOUCAULT, 1979).

Assim, os acontecimentos inscreveram-se nas condições políticas que são aquelas onde se formam o sujeito e os diferentes domínios do saber. As chamadas ciências e técnicas trazem, com isso, claramente as marcas das relações, da produção e da divisão capitalista, que separam radicalmente trabalho intelectual e manual, impedindo que os trabalhadores produzam conhecimentos e se tornem capazes de determinar o uso que será feito dos demais conhecimentos produzidos. Portanto, não há saber neutro; todo saber é político. Daí a análise do saber implicar necessariamente a análise do poder, visto não haver relação de poder sem a instituição de um campo de saber. Da mesma forma, todo saber constitui novas relações de poder. Veja-se que onde se exercita o poder, ao mesmo tempo, forma-se saberes e estes, em contrapartida, asseguram o exercício de novos poderes.

Cada formação social tem seu regime de “verdade”; tais “verdades”, segundo a concepção positivista, são dadas pelas ciências. Estas acolhem determinados tipos de discurso como “verdadeiros”, fazendo distinção entre os enunciados considerados “verdadeiros” e aqueles considerados “falsos”. Não se estabelecem relações entre os saberes, mas se

desqualificam uns como não competentes, sobrepondo-se os considerados “científicos”, “verdadeiros”, “objetivos” e “neutros”. Foucault chama de “saberes dominados” aqueles que são considerados abaixo do nível requerido pela cientificidade; caracterizando-se por serem não qualificados, locais, descontínuos e não legitimados pela tirania dos discursos englobantes e hierarquizantes. Pergunta ele: “que tipo de saber vocês querem desqualificar no momento em que vocês dizem: ‘é uma ciência’? Que sujeito falante, que sujeito de experiência ou de saber vocês querem ‘minorar’ quando dizem: ‘eu formulo este discurso, enuncio um discurso científico e sou um cientista’?” (FOUCAULT, 1979, p.170-171).

Portanto, os discursos ditos “científicos” e “neutros” produzem no social “verdades” dotadas de efeitos poderosíssimos. Dentre eles, o de naturalizar a divisão entre trabalho manual e intelectual, marcar esses lugares como territórios do não saber e saber, respectivamente, e, portanto, percebidos como inferior e superior.

Assim, no dizer de Marilena Chauí, a ciência dificilmente pode ser vista como um elemento de libertação

...pelo contrário tornou-se poderoso elemento de intimidação sócio-política através da noção de competência. Poder-se-ia resumir a noção de competência no seguinte refrão: não é qualquer um que pode dizer qualquer coisa a qualquer outro em qualquer lugar e sob qualquer circunstância. O discurso e a prática científicos, enquanto competentes possuem regras precisas de exclusão e de inclusão cuja determinação em última instância é dada, finalmente, pela divisão das classes sociais. No entanto, não é apenas como reprodutora da divisão social e dos sistemas de exclusão social que a ciência é poderoso instrumento de dominação, e nem mesmo como condição necessária da tecnocracia. Ela é poderoso elemento de dominação porque é fonte de intimidação (CHAUÍ, 1982, p. 58).

Essas múltiplas falas dos especialistas “competentes” geram o sentimento individual e

coletivo de incompetência, poderosa arma de dominação. “Interpostas entre nós e nossas experiências, esses discursos competentes têm a finalidade de me fazer considerar a minha própria vida como desprovida de sentimento, enquanto não for obediente aos cânones do ‘progresso científico’ que me dirá como ver, tocar, sentir, falar, escrever, ler, pensar e viver” (CHAUI, 1982, p.58-59).

A produção desse sentimento de incompetência é ainda reforçada pelo saber que chega aos trabalhadores como algo totalmente fora do seu alcance, ou seja, desconhecem como esse saber foi produzido e para que serve. Com isso, são convencidos - o que é uma realidade - que todos aqueles que não tenham informações “competentes” não têm condições de expressar suas opiniões sobre quaisquer assuntos e, portanto, encontram-se excluídos socialmente.

Assim, os “técnicos” em educação aparecem para todos na escola

como os que de fato entendem do assunto, possuem o saber da educação, verdadeiros iluminados, detentores do conhecimento ‘científico’, ‘rigoroso’, ‘objetivo’ e ‘neutro’. É a divisão do trabalho manifestando-se também na área da educação como ‘natural’, ‘racional’. É a própria racionalidade capitalista que em nome de uma crescente eficiência e execução das tarefas, de uma maior racionalização do trabalho, fragmenta o seu processo, separando radicalmente, de um lado, os que sabem, planejam e decidem e, do outro, os que fazem e executam (COELHO, 1982, p.32-33).

Os “especialistas em educação” surgem e se fortalecem nas escolas, não pela necessidade de modernizar esses estabelecimentos, introduzindo novas técnicas e métodos de ensino, como enfatizam a teoria do capital humano e a abordagem tecnicista, mas com a função de melhor controlar, reforçando a divisão hierárquica do trabalho, estruturada sobre a

dominação e a submissão. Ao trabalhar separando os que planejam dos que executam, produzem os meios de fortalecimento da opressão e desqualificação, tornando os novos agentes do poder. Monopolizam uma qualificação e, com isso, proíbem-na aos professores. Esses, em realidade, introjetam sua incompetência e inferioridade e, em sua maioria, reproduzem essas relações com seus alunos e responsáveis (MARGLIN, 1980).

Tal separação entre os que podem planejar e os que somente executam reproduz-se do especialista para o professor e deste para os funcionários, alunos e responsáveis. Assim como os gestos dos operários nas fábricas devem se tornar cada vez mais mecânicos, as tarefas simplificadas ao máximo, para que não haja iniciativa, reflexão e criatividade, também isso é estendido aos professores, funcionários, alunos e responsáveis. Daí, o trabalho para os corpos docente e discente tornar-se extremamente enfadonho, rotineiro, pouco criativo e fatigante. Os salários dos professores vão, assim, gradativamente se aviltando, mas tal depreciação acaba aparecendo como justa, pois não são trabalhadores qualificados. SINGER (1985, p.227) afirma que a partir de 1964 “os salários do pessoal administrativo e dos técnicos não deixaram de subir, ao passo que os dos trabalhadores pouco qualificados diminuí fortemente”.

Assim, a degradação simbólica e econômica do magistério parece natural, uma simples decorrência lógica de uma divisão técnica e racional de funções no interior da escola.

Ser ‘habilitado’ em supervisão, orientação (...) significa, pois estar livre, alforriado do trabalho quase braçal de regência de classe e em condições para o exercício de uma função na tecnoburocracia educacional, melhor remunerada e menos desgastante do que o trabalho direto e permanente com classe de alunos. A passagem da docência ao exercício de uma função burocrática (técnica) é, em geral, entendida como uma promoção, ao passo que a ‘volta’ á sala de aula é freqüentemente tomado como uma punição (COELHO, 1982, p.36).

Portanto, o “aperfeiçoamento e modernização” da escola, em realidade, têm sido uma forma de impedir qualquer tipo de questionamento e crítica. Não é por acaso, e sim uma contrapartida previsível, que novas formas de resistência aparecem entre alunos e professores: o absenteísmo, as diversas formas de sabotagem ao trabalho e de paralisação, como as greves, e as oposições à aprendizagem por parte de muitos alunos. Importante lembrar que a divisão do trabalho é um elemento fragmentador, e o enfraquecimento político dos educadores esta diretamente relacionado com a fragilidade de suas posturas, por isso mesmo estão divididos, seccionados, atomizados. Positivismo?

1.4 - A INFLUÊNCIA POSITIVISTA NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO

Refletir sobre a formação do psicólogo e sua relação com o positivismo remete, certamente, à própria historicidade da Psicologia, no sentido de como este saber foi “inaugurado” e a partir daí, constituído. Embora nascido da Filosofia, o modelo positivista impôs à Psicologia não uma evolução natural e contínua que a levasse, pelo seu próprio movimento, a cortes epistemológicos e conseqüentes mudanças de paradigmas. Como assinala BUCHER (1981, p. 12) “... não se tratava, portanto, de um parto natural, mas de um corte institucional, de uma cesariana que deu à luz um filho não somente prematuro, mas ainda ilegítimo, porque não descende da psicologia secular anterior, mas de pais adotivos, a saber,

das ciências naturais”. Esse corte abrupto encontra-se na base das distintas culturas que convivem no interior do campo psicológico como a “cultura dos cientistas” e a “cultura humanística”, onde o cientista e o psicólogo da educação são exemplos típicos dos dois extremos (FRANCISCO e BASTOS, 1992).

Essa dupla (ou múltipla?) cultura evidencia, assim, uma Psicologia marcada pela dispersão, que em si não seria prejudicial, desde que as diferentes abordagens não se tratassem de forma tão excludente uma das outras, como territórios tão demarcados e tão defendidos. Essa dispersão expressa-se nos debates acerca da existência da ciência psicológica ou de ciências psicológicas e da possibilidade de movimentos em direção à sua unificação. É óbvio que tal quadro tem implicações sobre a prática profissional com a questão que chama as “especialidades” dentro do campo de atuação do psicólogo (FRANCISCO e BASTOS, 1992).

Outra questão básica, no caso brasileiro, é que, em larga medida, apenas se consome - no máximo, se adapta - os conhecimentos gerados pela ciência do primeiro mundo. A produção é reduzida e está muito aquém das demandas postas por um contexto cultural específico. A atividade de pesquisa é ainda incipiente, inclusive nos cursos de graduação, principalmente nas universidades privadas onde o professor trabalha em regime horista (MESQUIDA, 1991).

MATOS (1988) descreve esse quadro e aponta como problemas associados ao fato da pesquisa localizar-se, sobretudo, na pós-graduação, a instabilidade, endogenia e crescimento acelerado desses cursos. Assim, há um profundo desequilíbrio na formação do psicólogo no Brasil pela ênfase praticamente exclusiva na formação técnica ou profissional. A dissociação

ciência-prática produz a contínua divisão/especialização dos campos científicos, cujos produtos passa a ser propriedades de profissões específicas.

A prevalência de um modelo positivista de ciência que se apóia em uma concepção própria e unilinear da relação pesquisa-prática. Neste modelo, a pesquisa, apoiada numa linguagem matemática para expressar a relação lógica entre categorias, volta-se para o teste de teorias, via delineamentos experimentais, cujas restrições tornam os problemas distantes do “mundo real”. A ênfase no teste de teorias deixa pouco espaço para a pesquisa que busca descobertas, algo essencial na prática profissional (MATOS, 1988).

Nesse modelo, os procedimentos e linguagens utilizadas pelos profissionais são tidos como carentes de rigor e inferiores, o que impossibilitaria uma compreensão científica da realidade. “Aos profissionais é reservado um papel secundário, como aplicadores, mais do que como produtores de conhecimento” (FRANCISCO e BASTOS, 1992, p. 217). Esta profunda dicotomia/afastamento entre teoria e prática, em que a prática multiforme não consegue dar conta dos critérios de cientificidade exigidos pela quantificação e observação neutra leva a exigências de produção de conhecimentos dissociados de construção de saber sobre ela mesma.

Em síntese, a natural tensão e o distanciamento entre ciência e prática quotidiana, agravados no modelo tradicional de produção do conhecimento, são reproduzidos pelo modelo clássico de formação dentro do sistema político, social e econômico que o abriga e dele se nutre.

O modelo dominante de formação não articula num processo unificado a formação científica (para a produção de conhecimento) e a formação tecnológica (para prestar serviços). Pelo contrário, aprofunda as distâncias entre esses dois mundos, quer pelo padrão dominante de fazer pesquisa que é ensinado, quer pelo menosprezo da atividade de pesquisa frente à relevância e significado dos problemas práticos (BOTOMÉ, 1988, p.283).

No Brasil, mais do que não articular ciência e prática cotidiana, o problema reside na falta de prioridade com que a pesquisa é tratada nos cursos de graduação, o que se traduz na hipertrofia do teórico, como bem apontou MATOS (1988, p.115): "...um grande número de aulas na graduação é dedicado a contrastar a opinião de diferentes autores sobre diferentes 'escolas', 'sistemas' e 'teorias' psicológicas. De fato é importante que o estudioso aborde seu problema de interesse a partir de um foco conceitual, mas é importante que ele domine o mecanismo de construção, de crítica e de avaliação das teorias, isto é, a pesquisa, seus instrumentos e seu corpo de dados". Assim conclui a autora: "...a consequência geral deste quadro é que a formação dos alunos de psicologia é passiva: na graduação, ele escuta o que o professor leu nos livros e na pós-graduação, lê o que os pesquisadores estrangeiros escreveram nas revistas científicas" (MATOS, 1988, p.116).

Essa formação passiva conduz a uma postura tecnicista onde o graduando, futuro profissional, preocupa-se em dominar maneiras de como fazer, desconhecendo os fundamentos deste fazer. Como assinala BOTOMÉ (1988, p.277): "a formação profissional parece baseada em uma concepção de 'modelo pronto de trabalho de psicologia'. Há uma ausência na formação de habilidades para estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional a partir de problemas da população ou de necessidades do país, da região,

do município ou da instituição onde se insere o psicólogo”.

Além de um modelo de curso predominante voltado para a formação técnica, outro ponto estreitamente vinculado à própria historicidade da Psicologia é, ainda, a persistência, não obstante os esforços de expansão, de uma enorme tendência a currículos voltados para a clínica, em especial para o atendimento individual em nível de prevenção terciária, em detrimento da prevenção secundária e primária. Mesmo em outras áreas de atuação, o que se percebe é que o profissional é preparado para o uso de testes psicológicos quer nas organizações, quer nas escolas.

Mesmo na área social-comunitária, durante um bom tempo, a preocupação dominante foi o de adaptar o seu modelo à comunidade e não produzir um conhecimento a partir das demandas daí derivadas. Só há pouco tempo os cursos de Psicologia começam a entender a necessidade de uma intervenção social-política para além da individual. Nesse sentido, a compreensão de como se concretizaram a ciência e a prática psicológica entre nós é fundamental para apreender que novos rumos se afiguram num momento de intenso questionamento de paradigmas dominantes nas diversas esferas sociais (FRANCISCO e BASTOS, 1992).

A postura positivista, à qual é atribuída parcela significativa da responsabilidade pelo distanciamento ciência-prática, tem sido questionada e novos modelos para conceber o processo de construção do conhecimento têm sido desenvolvidos. A perspectiva pós-moderna do conjunto de posições na Filosofia, História e Sociologia da ciência afirma o caráter social e histórico do empreendimento científico, da superação do positivismo por uma teoria realista.

Nessas perspectivas o conhecimento é visto como uma construção humana, rejeitando-se a idéia de que as teorias possam ser confrontadas (WEBER e CARRAHER, 1982).

Ao se tomar o conhecimento enquanto construção social, abrem-se perspectivas de múltiplos paradigmas e de múltiplos modos de racionalidade, já que as diversas atividades geradoras de conhecimento podem ser influenciadas por diferentes fatores individuais e sociais. Assim na perspectiva construtivista e pós-moderna, a Psicologia científica não tem sido errada na sua concepção histórica e sim, parcial na sua abordagem do conhecimento (WEBER e CARRAHER, 1982).

PATTO (1984, p.33), em entrevista para a revista do Conselho Federal de Psicologia, sintetiza, com muita clareza e pertinência, a posição ora abordada

Queremos transformar o psicólogo num cientista do humano, não um técnico em Psicologia. O seu papel é de formação social e nessa linha a Psicologia está se desenvolvendo. O psicólogo irá trabalhar com relações de poder e submissão, com que estamos impregnados. Acho que aí existe um trabalho maravilhoso para o psicólogo, porque o poder não é uma coisa solta, localizado apenas na macro estrutura.

As relações autoritárias, de poder, estão nas relações do cotidiano, nas relações que cada um estabelece com outro. Elas estão presentes na escola - relação professor - aluno, diretor-professor, psicólogo-cliente. A partir do momento que o psicólogo tomar consciência da dimensão psicológica das relações de poder e, desenvolver métodos [...] de intervenção grupal em que essas relações sejam o centro das atenções, a matéria-prima do seu trabalho, ele estará contribuindo, indiscutivelmente, para a construção de uma sociedade mais democrática.

Contendo o modelo teórico dominante nas várias escolas psicológicas, a concepção behaviorista foi determinante para a direção tomada pela psicologia contemporânea,

produzida, em sua quase totalidade, sobre o paradigma oferecido pela filosofia idealista do conhecimento. As psicologias produzidas a partir de outras concepções a respeito do conhecimento e do sujeito cognoscente são ainda praticamente inexpressivas na formação de psicólogos. A busca em trabalhar com conceitos mais globais, mais complexos ou menos fragmentados, abre perspectiva de um trabalho menos tecnicista, com maior poder de intervenção e articulado com fazeres específicos de outros profissionais. Se tais mudanças ainda não rompem o modelo dominante e limitado de ação, certamente apontam direções, fornecem rumos para o trabalho integrado de todos os envolvidos com a profissão e que se preocupam com a sua renovação e ampliação do seu significado social.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO/ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL

Neste capítulo, busca-se verificar quais as práticas que os psicólogos escolares educacionais vêm desenvolvendo, pois, subjacente à atuação, está a formação. Para tanto, proceder-se-á a uma revisão bibliográfica dos livros do Conselho Federal de Psicologia - CFP (1992 e 1994) por apresentarem uma panorâmica da realidade da psicologia brasileira, oferecendo um perfil da evolução da identidade profissional, segundo os campos de atuação, e por se tratar de material publicado pelo órgão que representa a classe profissional dos psicólogos, tendo como responsabilidade orientar e fiscalizar a profissão, bem como zelar pela Psicologia como ciência e como profissão. Serão expostos os capítulos que se designam ao Psicólogo Escolar/Educacional por interessar diretamente ao tema desta dissertação.

No segundo capítulo da obra "Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços" (CFP, 1992), as autoras realizaram uma pesquisa documental da produção textual, publicada no Brasil em periódicos, anais e banco de dados de dissertações e teses da CAPES e de Universidades, entre 1980 e 1992, que enfocou a atuação e a formação do psicólogo escolar/educacional. Ao todo, foram analisados cento e noventa e três textos, nos quais levantaram "...informações relativas à atuação do psicólogo escolar e em que segmento do mercado de trabalho está inserido" (WITTER et al., 1992, p.25). Entre outros objetivos, analisaram "a tipologia geral dos trabalhos publicados" e levantaram "**onde** o psicólogo escolar

aparece atuando nestes textos, bem como **o que** ele faz e **quem** atende”¹⁶ (Ibid, p.25).

Nos resultados e discussões apresentados, as autoras verificaram que as produções, em sua maioria, privilegiam mais a atuação do que o tema formação e a relação formação - atuação, na qual há o predomínio de trabalhos de autoria única, o que indica “... falta de um trabalho consistente de grupo e de falta de atividade científica interdisciplinar na área, o que pode estar ocorrendo face às circunstâncias de atuação e mesmo à limitada formação para o trabalho em equipe e em pesquisa registrado na área” (WITTER et al, 1992, p.30).

Na terceira tabela, da página trinta e quatro da obra citada, apresentam-se os dados referentes à instituição, onde os psicólogos atuaram, o que fizeram e com quem realizaram a intervenção:

Quadro 1

Os locais de atuação			
Escola	68,4%	Não Especificado	16,6%
Universidade	9,3%	Várias Instituições	3,0%
Instituição de Reabilitação	1,6%	Sistema Educacional	1,0%

Fonte: Witter et al, 1992, p.34

Quadro 2

As atividades realizadas			
Atend. Psicológico	21,6%	Não especificado	19,2%
Prevenção	12,2%	Serviços/Consultoria	10,8%
Orient. Professores	10,4%	Psicodiagnóstico	9,0%
Global ¹⁷	7,0%	Orient. Profissional	5,6%
Pesquisa	4,2%		

Fonte: Witter et al, 1992, p.34

¹⁶ Os grifos são do original.

¹⁷ Esta categoria corresponde a trabalhos que enfocaram várias atividades concomitantemente, conforme indicação das autoras (1992, p.35).

Quadro 3

A população atendida			
Alunos	33,5%	Não especificado	22,0%
Equipe	17,5%	Professores	12,2%
Pais	6,1%	Alunos com neces. esp.	4,9%
Global	3,8%		

Fonte: Witter et al. 1992, p.34

Podemos constatar que o local de maior índice de atuação é a escola de ensino fundamental e médio, havendo também indicação de outros locais onde os psicólogos começam a atuar, enquanto psicólogos educacionais, porém, ainda em quantidade incipiente. Este dado coincide com a pesquisa realizada pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo, publicada em 1984, onde verificou que os psicólogos escolares, nesse Estado, atuam, em sua maioria, nas escolas (67,1%). WECHSLER e GUZZO (1993) também constataram com os psicólogos escolares que participaram do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar, realizado em 1991, no qual se sujeitaram à pesquisa 139 profissionais, que (45%) atuam em escolas de ensino fundamental, (40%) em universidades, (32%) em pré-escolas e (16%) em escolas de ensino médio. Acreditam as autoras que a concentração de psicólogos no ensino fundamental, possivelmente se deva ao problema de repetência e evasão que é mais agravante neste nível de ensino.

A atividade que se sobressaiu foi o Atendimento Psicológico, "... ou seja, cuidando de crianças com dificuldades de aprendizagem, problemas de comportamento, remediação da aprendizagem" (WITTER et al., 1992, p.35); se, de um lado, indicando a predominância de atuações clínicas remediativas, por outro, se somarmos os dados das atividades de Prevenção (12,2%) com Serviços de Consultoria (10,8%) e Orientação a Professores (10,4%), que

poderia também ser chamado de assessoria, pois de acordo com as autoras, "... é esta a função em geral relatada" (Ibid, p.36), Ter-se-ia (33,4%) desses serviços, suplantando em (11,8%) a atividade clínica. WECHSLER e GUZZO (1993) verificaram que as atividades principais dos psicólogos escolares são: orientação ao professor (78%), atendimento a pais, individual ou em grupo (70%), observação em salas de aula (60%) e encaminhamentos (50%). De acordo com as autoras, essas atividades caracterizam uma atuação tradicional do psicólogo na educação e outras áreas despontam nas atividades, como as que envolvem treinamentos e *Workshops*, (45%), prevenção (38%), avaliação curricular (35%) e consultoria (32%); pode-se constatar, com estes dados, que as atuações se diversificam, não prevalecendo o enfoque clínico. YAMAMOTO, SPINELLI e CARVALHO (1996) entrevistaram onze psicólogos que atuam nas maiores instituições escolares de Natal. No que se refere às atividades exercidas, (90,9%) realizam treinamento de professores, (54,5%) educação/reeducação psicomotora, (45,4%) orientação de pais e (45,5%) encaminhamento (psicoterapia). Nesta pesquisa, é possível verificar a presença de atividades tanto com o corpo técnico da instituição e pais, como as atividades voltadas diretamente para o aluno com viés clínico.

Voltando à obra de WITTER e outros (1992), os alunos ainda são o foco de atenção dos psicólogos, pois o que permeia a caracterização das atividades ainda é o "ajudar as pessoas" (BOCK, 1997), indicando ações pouco transformadoras que podem ser fruto de má formação, entre outros fatores (OLIVEIRA e MENDONÇA, 1991). Apesar dessas constatações, a atuação em equipe multidisciplinar e professores já desponta, significativamente, como atividade executada. Conforme OAKLAND (1989), existe uma variabilidade desejada nas atuações realizadas pelo psicólogo escolar, seja no sistema, seja em unidades escolares.

Ao se analisar os dados da tabela três e as considerações das autoras, verifica-se que os psicólogos que trabalham na área educacional pouco avançaram no tipo de atuação efetivada, ou seja, conforme já se referiu no primeiro capítulo, trata-se de práticas individualistas e ajustatórias, com ênfase na população atendida (alunos) e nos processos de aprendizagem e procedimentos “remediativos” como solução dos chamados problemas escolares. Para WITTER et al. (1992, p.37), “Isto pode estar ligado à formação recebida, como também ao fato de ainda não ter conquistado sequer seu espaço em um lugar onde há muito deveria estar atuando legalmente - a escola”. Concorda-se com a afirmação de DEL PRETTE (1993) que a atuação do psicólogo escolar/educacional tem atendido apenas, parcialmente, às necessidades reais das escolas, ou seja, somente as demandas aparentes como os problemas de ajustamento e adaptação do educando à instituição educacional, influenciado por uma formação acadêmica, reforça a representação social do psicólogo como clínico.

O livro “Psicólogo Brasileiro: Práticas emergentes e desafios para a formação”, coordenado por Rosemary Achcar (presidente da Câmara de Educação e Formação Profissional do CFP, 1994), é a continuidade da obra anterior analisada, qual se complementam informações sobre o exercício da profissão do psicólogo, reunindo subsídios para discussão da formação e identificando as práticas inovadoras ou tradicionais.

Maria Regina Maluf, a autora do terceiro capítulo intitulado “Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação”, inicia-o com um breve apanhado histórico sobre a tarefa humana de educar e da psicologia como área de conhecimento científico. Afirma a autora que há duas grandes vertentes: a psicologia científica e a psicologia implícita que revela um saber da complexa ação humana através do discurso filosófico e da literatura. Esta

Psicologia não se transforma, em sua essência, com o passar dos anos, somente muda suas formas de expressão, diferentemente do que ocorre com a psicologia científica que necessita de diversas técnicas e ciências, bem como de seus postulados, ou seja, não é neutra. Conforme a autora

É nesse sentido que se impõe a postura crítica do pesquisador em Psicologia, e que falamos hoje de uma Psicologia crítica. Na produção de nossa disciplina, nós recortamos aspectos da realidade e por isso o homem de Freud é tão diferente do homem de Skinner ou do homem de Piaget. A partir desses recortes, nossas respostas repercutem sobre a realidade social, que será modificada em função das hipóteses explicativas que formulamos (MALUF, 1994, p.159).

A constituição da Psicologia Educacional é jovem. De acordo com MALUF (1994), data de 1903, por Thorndike, com a publicação de *Educational Psychology* e a edição da *Journal of Educational Psychology*, tendo como base teórica o desenvolvimento infantil, a aprendizagem e a medida das diferenças individuais. Nos anos de 1950, foi protagonista de grandes expectativas para soluções dos problemas da educação. Com as pesquisas e publicações, expandiu-se entre 1950 e 1970.

É no início de 1970 que principia "... um período de crítica aos resultados fragmentados até então obtidos e às dificuldades de sua utilização em situações reais. Começa-se a reconhecer, nas relações entre Psicologia e Educação, o influxo unidirecional da primeira sobre a segunda: a psicologia não está conhecendo suficientemente a ação educacional" (MALUF, 1994, p.159). Neste momento, fez-se imprescindível a busca de alternativas, a revisão e análise epistemológica, redefinindo o objeto de estudo da Psicologia Educacional, que, na realidade, consolidou-se, somente na década de 1990.

Com estas constatações explicitadas, a autora afirma que o problema está na unidade da ciência psicológica, que se apóia na posição de Paul Fraisse (1982) quando defende uma unidade da Psicologia através de seu objeto de estudo: "... o homem de natureza e o homem de cultura ao mesmo tempo. Um homem de natureza que, desde o seu nascimento, está imerso num universo social, e está capacitado a assimilar o que lhe é proposto pela educação espontânea ou organizada, constitui-se um homem de cultura. Cabe ao psicólogo ocupar-se das interações entre os dados de natureza e contribuições da cultura, indissociáveis entre si" (MALUF, 1994, p.160).

Neste sentido, analisando os anos de 1970, a Psicologia Educacional apoiou-se somente nos dados da natureza, dados biológicos que resultaram em posturas reducionistas e preditivas criticadas por análises de maior abrangência dos determinantes do comportamento, dando lugar de destaque às interações com o meio, principalmente o social e sua influência cultural.

Assim, a Psicologia Educacional/Escolar vai abandonando o modelo médico, caracterizado pela centralização do indivíduo no diagnóstico e tratamento, e do modelo das ciências naturais com metodologia hipotético-dedutiva dos dados experimentais para buscar, além dos conceitos psicológicos, os de outras ciências, principalmente as sociais, para a investigação das dificuldades no processo educacional. Portanto, a prática que o psicólogo exerceu teria relação direta com sua visão de mundo. Concorda-se com MALUF ao afirmar que

A Psicologia, em suas relações com a Educação, parece estar avançando na busca de maior compreensão do significado do comportamento humano nos contextos de interação em que ele se insere. O psicólogo que busca atender às necessidades educacionais dos indivíduos e grupos precisa ir além do comportamento manifesto e das contingências imediatas de aprendizagem: cabe-lhe preocupar-se com a compreensão dos micro-sistemas em que a criança se insere e suas mútuas relações, e reconhecer o outro como sujeito, ou seja, como uma pessoa a ser escutada (1994, p.161-162).

Importante lembrar que esta posição já era defendida por VIGOTSKY (1991). MALUF (1994), no início do artigo que ora está sendo analisado, percorre o levantamento bibliográfico realizado por WITTER, e outros (1992)¹⁸, referente ao período de 1980 a 1992, acrescenta outras referências publicadas no ano de 1993¹⁹ e resume suas conclusões:

a) A maior parte das publicações referem-se a atuações junto às escolas de ensino fundamental e em consultórios, com atividades clínicas e psicométricas, geralmente descontextualizadas e não-críticas;

b) Reforça a existência de insatisfação com a formação oferecida nos cursos de Psicologia, e da atuação limitadora que ainda predomina;

c) Nas últimas publicações da década de 1980 a 1990, aparece uma certa inovação nas atuações e na formação do psicólogo escolar.²⁰

A seguir, a autora relata a pesquisa de campo, na qual estabelece como sujeitos profissionais de psicologia que realizam estudos e/ou atuam na educação e que são reconhecidos, pelos seus pares, como inovadores. Foram efetivadas nove coletas de dados em diferentes estados brasileiros, através de entrevista semidirigida, e feita a análise de conteúdos. Os objetivos estabelecidos foram

¹⁸ Segundo capítulo da obra do Conselho Federal de Psicologia, analisado no início deste capítulo.

¹⁹ Conf.: CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 24º, 1993; CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, 6ª região, 1993. MELLO, S.L de., 1993.

²⁰ Por exemplo, nas atuações há relatos de consultorias, assessorias e análises institucionais; na formação, há melhorias nos estágios e renovação nos conteúdos das disciplinas de Psicologia Escolar.

- a) captar tipos de atuação profissional indicativos de movimentos de transformação que perpassam a psicologia escolar no Brasil;
- b) identificar os novos requisitos que se apresentam para essa atuação, com vistas a subsidiar propostas de formação desse profissional;
- c) reconhecer, através das trajetórias pessoais dos entrevistados, a possível evolução dos quadros teóricos de referência da psicologia escolar (MALUF, 1994, p.164).

Na discussão e análise dos resultados, as características comuns da trajetória pessoal dos entrevistados que ocorreram a partir da segunda metade da década de 1970, destacaram-se a revisão de suas práticas através de experiências profissionais com a clientela de classes populares e dos referenciais apreendidos no curso de Psicologia. Estes profissionais, já informados por uma perspectiva inovadora, realizaram outros cursos, leituras e reflexões sobre a realidade social, participaram de equipes com caráter multidisciplinar, crítico, comprometido, socialmente, e produzindo conhecimentos no contexto prático. MALUF (1994), descreve as falas dos entrevistados, onde o ponto comum foi a necessidade dos profissionais ao se depararem com a realidade da população de baixa renda perceberem cada qual com sua especificidade, que somente as teorias genéricas da psicologia não bastavam para responder e resolver as dificuldades encontradas. Foi o caso, por exemplo, da entrevistada número cinco que, ao trabalhar na Secretaria do Bem-Estar Social, reformulou sua postura teórica, até então calcada nas teorias sobre carência cultural, para visão materialista-histórica da sociedade, pois via as crianças, com quem lidava, diferentes das descritas por essas teorias, saindo do foco "criança-problema" para a análise da instituição escola, da comunidade, da família, enfim do meio onde a criança está inserida. Outras entrevistadas citam o maior avanço em suas práticas e reflexões, quando participaram, em suas atividades profissionais, de equipes multidisciplinares, e realizaram cursos de Saúde Pública e mestrado em Filosofia da Educação.

Frente à revisão teórica, análises das entrevistas e, de acordo com o 24º Congresso Interamericano de Psicologia (1993), a autora conclui que a formação dos psicólogos brasileiros é próxima ao descrito pelos psicólogos latino-americanos, e apresenta os seguintes requisitos e sugestões para a formação: a) garantia de formação generalista; b) introdução do acadêmico na pesquisa, suprimindo a formação tecnicista; c) ênfase ao compromisso, responsabilidade e mudança social; d) aprofundamento dos conhecimentos epistemológicos em ciências sociais e filosofia; e) desenvolvimento de habilidades de trabalho em equipe e interdisciplinariedade; f) segurança de conhecimento inicial da educação e de instituições escolares em seu contexto social, principalmente nos estágios.

Nas considerações finais, MALUF afirma que o referencial teórico prevalece nas práticas dos psicólogos escolares, atuando ainda "... predominantemente a serviço das classes dominantes" (1994, p. 194), na qual ainda são a maioria dos trabalhos apresentados nos Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar (1992). Entretanto, constata também que, tanto nos relatos das entrevistas como nos textos publicados, esta situação vem se alterando, com perspectivas de uma psicologia educacional contextualizada, crítica, voltada para uma transformação social mais justa, não centrando mais as dificuldades no indivíduo, mas deslocando para a instituição, auxiliando os docentes a alcançarem seus objetivos; conforme a autora "acreditamos que uma nova identidade está surgindo. Um psicólogo da educação mais lúcido a respeito das possibilidades e limites de sua ciência, que não ignora que nenhuma ciência humana aplicada pode desconsiderar o contexto filosófico- político no qual está inscrita" (Ibid, p.195).

Verifica-se então, que, nas duas publicações do CFP (1992, 1994), as conclusões das

pesquisadoras são claras ao constatar que, na década de 1980, a atuação e formação dos psicólogos escolares era eminentemente psicométrica e clínica²¹, descontextualizada, a serviço de uma ideologia liberal conservadora. Na década de 1990, há, principalmente, um redimensionamento de suas práticas e referenciais teóricos, tendo-se constituído numa fase de crítica e questionamentos de seus fazeres, iniciada nos anos 70. O olhar do psicólogo torna-se mais abrangente, passando por outras ciências sociais, saindo do individual para o coletivo, para o social.

O que ficou claro, até o momento, é o que não se deve fazer, mas a identidade, a função social, o perfil do profissional ainda está em construção. Frente a este panorama, acredita-se ser necessário avançar na análise das últimas publicações da área, a fim de se verificar novas práticas e delineamentos do papel do psicólogo educacional, que possam clarear e dar indicativos mais atuais deste quadro. Opta-se, como fonte inicial, o livro "Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática", organizado por WECHSLER (1996), pois reúne pesquisadores e profissionais reconhecidos na área e por ser a obra o resultado do grupo de trabalho que se formou no V Simpósio de Pesquisa e Intercâmbio Científico, realizado em Caxambu de 17 a 20 de maio de 1994, organizado pela ANPEPP - Associação Nacional de Pesquisas e Pós-graduação em Psicologia. A construção da obra objetivou oferecer um panorama dos trabalhos e pesquisas que vêm sendo realizados sobre o tema, fornecendo subsídios para a mudança, possibilitando o crescimento da área enquanto ciência e como profissão do psicólogo escolar. Deste livro, focar-se-á a análise do primeiro artigo do

²¹ Entende-se, tal como DEL PRETTE (1993, p.134): "O que tem sido caracterizado como modelo clínico na escola inclui, entre outros aspectos, a análise das dificuldades de aprendizagem, focalizando as causas no aluno e na família mais do que nas condições intra-escolares; a ênfase na atuação remediativa mais do que reventiva em relação a tais dificuldades; o atendimento direto ao aluno mais do que o indireto, através da assessoria aos professores e ao *staff* escolar.

segundo capítulo referente à formação em psicologia escolar.

No artigo intitulado “Formando Psicólogos Escolares no Brasil, Dificuldades e Perspectivas” GUZZO (1996), o inicia com uma crítica à profissão de psicólogo que ainda é respaldada pela mesma legislação que o constituiu em 1962²², ou seja, há trinta e oito anos, não atendendo mais às demandas de nossa sociedade atual e tendo, como base, a perspectiva

²² Acredita-se que é importante reproduzir as atribuições do Psicólogo Educacional integrante no Catálogo Brasileiro de Ocupações, enviado, em 17 de outubro de 1992, pelo CFP ao Ministério do Trabalho

Atua no âmbito da educação, nas instituições educacionais formais ou informais. Colabora para a compreensão e para a mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino-aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos interpessoais, referindo-se sempre às dimensões política, econômica, social e cultural. Realiza pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo. Participa também na elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino.

Descrição de ocupação (detalhamento das atribuições):

- 1 – Colabora com a adequação, por parte dos educadores, de conhecimentos da Psicologia que lhes sejam úteis na consecução crítica e reflexiva de seus papéis.
- 2 – Desenvolve trabalhos com educadores e alunos, visando à explicação e à superação de entraves institucionais ao funcionamento produtivo das equipes e ao crescimento individual de seus integrantes.
- 3 – Desenvolve, com os participantes do trabalho escolar (pais, alunos, diretores, professores, pessoal administrativo), atividades visando a prevenir, identificar e resolver problemas psicossociais que possam bloquear, na escola, o desenvolvimento de potencialidades, a auto-realização e o exercício da cidadania consciente.
- 4 – Elabora e executa procedimentos destinados ao conhecimento da relação professor-aluno, em situações escolares específicas, visando, através de uma ação coletiva e interdisciplinar, a implementação de uma metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento.
- 5 – Planeja, executa e/ou participa de pesquisas relacionadas à compreensão de processo ensino-aprendizagem e conhecimento das características psicossociais da clientela, visando a atualização e reconstrução do projeto pedagógico da escola, relevantes para o ensino, bem como suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, com a finalidade de fundamentar a atuação crítica do psicólogo, dos professores e dos usuários e de criar programas educacionais completos, alternativos, ou complementares.
- 6 – Participa do trabalho das equipes de planejamento pedagógico, currículo e políticas educacionais, concentrando sua ação naqueles aspectos que digam respeito aos processos de desenvolvimento humano, da aprendizagem e das relações interpessoais, bem como participa da constante avaliação, do redirecionamento dos planos, e práticas educacionais implementados.
- 7 – Desenvolve programas de orientação profissional, visando um melhor aproveitamento e desenvolvimento do potencial humano, fundamentados no conhecimento psicológico e numa visão crítica do trabalho e das relações do mercado de trabalho.
- 8 – Diagnostica as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional e encaminha aos serviços de atendimento da comunidade, aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos, cuja natureza transcenda a escola e a comunidade.
- 9 – Supervisiona, orienta e executa outros trabalhos na área de Psicologia Educacional (CFP, 1995, p.86-88).

generalista²³. A autora assinala algumas das diretrizes do documento da Comissão de Especialistas de Ensino em Psicologia do Ministério de Educação (BORGES, BASTOS e KHOURI, 1994). Entre elas, destaca a formação pluralista, entretanto, não se refere à primeira delas – a formação generalista.

GUZZO (1996), estabelece como objetivo deste texto as dificuldades e necessidades da formação dos psicólogos escolares brasileiros, considerando, como referências principais, o Congresso Constituinte de Psicologia (1994/95), e as atuais publicações internacionais²⁴. Nestas, constata que os cursos de Psicologia em vários países formam especialistas, entre eles, o psicólogo escolar, considerado técnico da educação, na qual tem uma identidade e modelo definido no sistema, uma rigorosa fiscalização e acompanhamento das suas atividades, bem como uma formação acadêmica continuada.

Há, portanto, diferenças significativas quanto à formação acadêmica e condições de trabalho nesta área da Psicologia em relação ao Brasil. Entretanto, o papel deste profissional apresenta semelhanças, à medida que também os norte-americanos vêm se questionando sobre a ineficácia do modelo individual de identificação e qualificação dos estudantes para a

²³ Cabe aqui esclarecer que há uma cisão de posicionamento dos psicólogos a este respeito. A maioria dos autores são favoráveis que a formação seja generalista e pluralista, como é o caso das conclusões da pesquisa realizada por MALUF (1994), e já expressas neste capítulo, de PATTO (1993), BORGES, BASTOS e KHOURI - especialistas do SESU MEC (1994), CFP: Carta de Serra Negra (1992), CFP (1994), NOVAES (1996), BOCK (1995), que é a atual presidente do CFP, entre outros. Assim, como há outro grupo de profissionais que acreditam ser esta uma das barreiras da formação, “para o exercício de uma prática competente” e comparam com o modelo de outros países, principalmente os de elevado índice do PIB, onde a especialidade é garantida na graduação. Entre estes psicólogos, encontra-se OKLAND (1989), WITTER et al (1992), DEL PRETTE (1993), PFROMM NETTO (1977), WECHSLER e GUZZO (1993).

²⁴ ELIOT e WITT (1986); FAGAN (1993 e 1996); International School Psychology (1996); JOHNSON e DEUPRE (1995); MCLOUGHLIN (1995); National School Psychology Association (1994, 1995, 1996); OKLAND e CUNNINGHAM (1992); OKLAND, CUNNINGHAM, GUZZO e KELLY (1995); REYNOLDS et al. (1994); ROGERS e BURSZTYN (1995); SAIGH e OAKLAND (1989); SHAPITO (1994); Texas Education Agency (1990).

influência do contexto social, ou seja, não basta mais saber avaliar os alunos, é necessário a intervenção nos grupos dos contextos educacionais, no seu planejamento, envolvimento com pesquisas e políticas sociais para atender às necessidades atuais. Isto nos indica que não é suficiente definir, com precisão e rigor, as funções e papéis do psicólogo escolar/educacional, pois estes devem ser flexíveis e atentos às mudanças e exigências sociais.

A autora constitui e comenta três categorias de dificuldades na formação do psicólogo escolar

- a) As poucas diferenças entre as agências formadoras do país, que tem como base o currículo mínimo com duração de cinco anos, e que apresentam uma cisão entre teoria e prática, o que dificulta a capacitação e exercício profissional eficiente, onde a prática na maioria dos cursos é relegada ao último ano de formação. A situação se agrava ainda mais em universidades em que os estágios são optativos, expedindo um diploma que dá direito ao profissional se registrar profissionalmente e trabalhar, inclusive, numa área em que não teve sequer algumas horas de experimentação prática, o que sem dúvida, concordamos com a autora, desvaloriza a profissão.
- b) A ausência de modelos de ação profissional específicos para a realidade brasileira, onde o psicólogo escolar está distante do sistema educacional²⁵, trabalhando de forma indireta, e como consequência, obtendo resultados comprometidos de sua atuação. Conforme a autora

²⁵ A autora esclarece que “por sistema educacional entende-se aqui todas as instâncias responsáveis pelos níveis e tipos de escolarização existentes em uma sociedade” (GUZZO, 1996, p.82).

Um modelo de atuação profissional para o psicólogo escolar brasileiro ainda não foi largamente difundido nem estudado, tendo em vista as condições ainda não adequadas de trabalho desse profissional que está perto do sistema educacional, ora via secretarias municipais de saúde, ora de seu consultório particular. Não se pode exercer a Psicologia Escolar desses dois ambientes. O psicólogo escolar típico é aquele que acompanha a criança e o professor no seu principal ambiente, ou seja, a escola, ou aquele que orienta, discute e planeja ações para professores ou outros agentes educacionais de dentro de uma Secretaria de Educação. Essa concepção do profissional de Psicologia Escolar traz em si a adoção de uma abordagem teórica do desenvolvimento humano e de sua compreensão, enfatiza determinantes desse processo que devem ser estudados e compreendidos diante de seu ambiente natural (GUZZO, 1996, p.83).

Partindo desta concepção, pode-se esboçar diferentes modelos de atuação, e concorda-se com ELLIOT e WITT (1986) quando afirmam que o sistema educacional é o principal, dentre outros sociais, que oportuniza o desenvolvimento humano e privilegia, como espaço de trabalho, atividades da população e de seu desenvolvimento. Porém, ainda se está longe de responder a estas questões. Concorda-se também com GUZZO (1996, p.83) ao afirmar que

os modelos de atuação para o psicólogo escolar brasileiro devem ser estudados a partir de caracterizações das instituições educacionais, suas necessidades, seus problemas e suas fontes de recursos. A manutenção constante de informações sobre essa realidade, a participação conjunta do profissional de Psicologia com os de Educação em relação aos seus anseios básicos para o exercício da profissão e a formação voltada para aspectos sociais e políticos do exercício profissional são requisitos fundamentais para a inserção do psicólogo no sistema educacional com ferramentas adequadas para o desenvolvimento do seu trabalho.

- c) Inexistência de padrões profissionais e éticos conhecidos e divulgados para os usuários brasileiros dos serviços psicológicos, indicando a falta de identidade profissional, de cujos padrões de atendimento nem os psicólogos tem ciência, quanto mais a comunidade.

Segundo a autora, em outros países, a profissão do psicólogo, seus serviços e os direitos dos cidadãos quanto ao atendimento, bem como suas críticas quanto à qualidade deste é bem divulgada. A população, em geral, sabe de seus direitos e como deve ser atendida pelos serviços prestados pelos psicólogos. Os órgãos representativos da classe ainda não conseguem fiscalizar as denúncias das questões éticas. É necessário um trabalho mais abrangente. De acordo com a autora, implementar, acompanhar, em nível nacional de esclarecimento, a população quanto às necessidades de formação e qualidade técnica dos psicólogos nas suas diversas atuações, e os direitos dos usuários sobre as conseqüências da atuação profissional, com o acompanhamento e avaliação de seus efeitos sobre os profissionais. Acredita-se que só é possível exercer cidadania à medida que se conhecem direitos e deveres, e, no caso da área educacional, referenda-se o posicionamento da autora

O dia em que a população brasileira exigir seus direitos de receber um ensino de qualidade que respeite as diferenças individuais e assegure o desenvolvimento de qualquer estudante, os psicólogos estarão nas escolas. Para que isso aconteça, é preciso que ele se prepare e se envolva na mudança da situação atual, colaborando com a construção de um modelo de atuação para a realidade brasileira e nos serviços desenvolvidos.

As perspectivas para a Psicologia Escolar no Brasil, passam, portanto, pela revisão urgente e profunda da formação básica desenvolvida pelas instituições de ensino superior, além de uma definição ampla e socializada sobre os padrões éticos e de qualidade no exercício profissional, defendidos por associações de classes e científicas da área (GUZZO, 1996, p.86-87).

A autora segue sua exposição criticando as muitas instituições de ensino superior que ainda não analisaram nem discutiram o documento do SESU/MEC (1994), que trata das diretrizes para a reestruturação curricular e avaliação de cursos de formação de psicólogos, denotando que poucos dão crédito à necessidade urgente de mudanças. Corroborando com a

autora, acredita-se ser lastimável tal panorama num país como o Brasil, onde há tantos miseráveis e desempregados, e se continua a formar psicólogos clínicos para atender a uma pequena elite.

GUZZO (1996), cita a realidade norte-americana quanto à formação dos psicólogos escolares, destacando a responsabilidade ética de exercer influência sobre as políticas sociais e educacionais que valorize, proteja e respeite os educandos e seus familiares; a necessidade de defender as crianças junto ao sistema educacional, ampliando suas oportunidades educacionais. Facilmente, poder-se-ia, segundo a autora, adotar estas diretrizes como necessárias para a formação brasileira. Refere, ainda, a necessidade de fortalecer as associações profissionais, como os Conselhos de Psicologia regionais e federais, e a Associação Brasileira de Psicologia Escolar, investindo em pesquisa e sua divulgação. Ao concluir seu artigo, a autora afirma que há ainda muito o que fazer para a construção da profissão moderna e comprometida com a população. Para tanto, faz-se premente conhecer e defender o atendimento às necessidades dos educandos, assessorar os educadores em seu cotidiano de trabalho, manter-se atualizado, pesquisando novas possibilidades de atuação.

A recente obra *Psicologia Escolar: LDB e Educação hoje*, organizado por GUZZO (1999), traz importantes considerações da interface Psicologia e Educação diante da implantação da Lei de Diretrizes e Bases em 1996. Trata-se de uma coletânea de trabalhos apresentados no VII Simpósio Nacional de Pesquisa e Intercâmbio Científico, realizado pela ANPEPP²⁶ em 1998, sobre o tema da Psicologia Escolar.

²⁶ Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia

O primeiro artigo Psicologia, Educação e LDB: novos desafios para velhas questões? de autoria da psicóloga, doutora e professora Zilda Aparecida Pereira Del Prette, inicia, definindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e traça como objetivo analisar as possibilidades e limites da atuação do psicólogo escolar educacional frente à LDB nº 9394/96. A autora escreve que, após dez anos de debates, a lei aprovada apresenta omissões e contradições geradas pelos confrontos dos interesses de diferentes grupos e certos avanços considerando as legislações anteriores²⁷. Destaca o artigo 71 que define como “despesas educacionais” a atuação de psicólogos que atuam na interface com a Educação, e, no inciso IV, que “situa os seus serviços entre outras formas de assistência social”; inviabiliza, formalmente, a inserção do psicólogo no quadro funcional da escola. (DEL PRETTE, 1999, p. 13). Concorda-se com a autora quanto à visão errônea que se tem da função do psicólogo, a ponto deste ser considerado como despesa, e não investimento, já que a psicologia é um dos fundamentos da educação.

Segue, em seu texto, apresentando alguns pontos da LDB e fazendo relação com as possibilidades de ação do psicólogo, bem como as necessidades de formação acadêmica.

a) Quanto às atividades:

- A construção de relações mais produtivas entre a instituição escolar e outras instâncias educativas da sociedade, principalmente através de convênios de prestação de serviços mais abrangentes e interdisciplinares.
- Projetos de serviços psicoeducacionais para a faixa etária de zero a seis anos

²⁷ LDB – Lei nº . 4024/61, 5540/68 e 5692/71

dirigidos para a articulação entre aprendizagem e desenvolvimento.

- Construção e validação de instrumentos e procedimentos de avaliação, que deve ser psicoeducacional e condizente com o projeto pedagógico da escola.
- Tradução das teorias psicológicas em métodos pedagógicos em parceria com profissionais da educação.
- Pesquisas sobre as possibilidades e limites dos programas de educação à distância.
- Participação dos movimentos em defesa da educação pública e de qualidade.
- Treinamento e orientação a professores, pais e demais profissionais da educação quanto a inserção e integração de crianças portadoras de necessidades especiais no ensino regular, bem como desenvolvimento de programas especiais de ensino.
- Desenvolvimento de programas para a formação continuada de professores.
- Assessoria na elaboração, implementação e avaliação permanente do projeto pedagógico.
- Assessoria na organização de programas e atividades complementares.
- Investigação e intervenção para a otimização da qualidade das interações de sala de aula.
- Diagnóstico e encaminhamento de dificuldades quanto a queixas escolares.
- Implementação de programas para pais e professores com vistas à promoção e desenvolvimento integral dos alunos.

b) Quanto à formação:

- Habilitação para prestar assessoria e consultoria na elaboração e implementação de projetos que atendam à demanda da escola.
- Conhecimento psicológico sobre os fundamentos da educação e dos processos de ensino, relações humanas e das questões pedagógicas, culturais e políticas da educação.
- Conhecimento sobre os processos psicológicos básicos, Psicologia do Desenvolvimento, da Aprendizagem, Social, Clínica, Organizacional, Comunitária, Dinâmica de grupo.
- Conhecimentos em Ciências da Educação (Sociologia, Filosofia e História da Educação), Sociolinguística, Psicolinguística.
- Exercício de reconhecer a amplitude das ações pertinentes ao conhecimento e habilitação profissional em Psicologia e, simultaneamente, identificar questões relevantes de pesquisa associadas a essas opções.

DEL PRETTE e DEL PRETTE (1996), acrescentam ainda: Didática, Economia, Antropologia e compreensão dos objetos específicos da educação como, por exemplo, a leitura, escrita, cálculo, entre outros.

A autora encerra seu texto pontuando que a ação do psicólogo tem sido entendida como a aplicação de um “olhar psicológico” sobre a Educação, o que é correto, desde que não represente um “psicologismo”. Utiliza este termo para indicar “explicações que focalizam o psiquismo, isolando-o de seus determinantes históricos e sociais”, no que se concorda plenamente, assim como ao afirmar que “a análise dos fenômenos educativos precisa incluir a compreensão do sistema educacional em termos das contingências sociais e políticas que sobre

ele incidem” (DEL PRETTE, 1999, p.30). Defende a necessidade de desenvolver o compromisso político do psicólogo com as questões educacionais, o que significa

...formar profissionais capazes de atividade científica e de reconhecer a dimensão política dessa atividade em suas implicações sociais, sem cair no pragmatismo imediatista, porém sem ignorar o contexto social em que essa atividade está ocorrendo. Significa também, por outro lado, formas profissionais competentes em seu compromisso, ou seja, capazes de colocar o seu saber científico a serviço da produção de conhecimento nas diversas áreas de aplicação da psicologia de onde provêm as demandas sociais e, nesse processo, contribuir para a compreensão dos fenômenos e desenvolver e aperfeiçoar estratégias eficientes de intervenção sobre eles (DEL PRETTE, 1990, p.27).

MALUF (1994) e GUZZO (1996), já referidas neste capítulo também escrevem sobre a importância da compreensão das políticas educacionais estarem inseridas na formação dos psicólogos.

Nesta mesma obra, capítulo quatro, WITTER escreve um artigo voltado para a atuação e formação do psicólogo escolar no ensino superior, analisando as perspectivas da nova LDB. Desta forma, também contribui para foco de atenção, a formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional. Enfatiza que a formação de psicólogos deve estar alicerçada em ética que considere sua atuação, pesquisa e publicação, bem como na faculdade de o capacitar a ótimo consumidor da ciência. Deve ser de caráter interdisciplinar, “sem descaracterizar a ênfase no psicológico, e multiteórica, transteórica ou de unicidade em busca da melhor solução para cada situação” (1999, p.105). Como conhecimentos básicos que o psicólogo deve ter para atuar na educação estão

Psicologia da Aprendizagem (...), Psicologia do Desenvolvimento (...), relações interpessoais, treinamento de recursos humanos, ciclo de vida no trabalho, qualidade de vida no trabalho, criticidade, criatividade, Psicologia Organizacional aplicada à escola (...), currículo, avaliação (psicológica, educacional e institucional), formação do cidadão, formação profissional, Psicologia e Educação das pessoas atípicas, bem como de seus papéis e funções (1999, p.106).

Quanto às habilidades para que possa integrar equipe multidisciplinar em instituições educativas, WITTER escreve que o psicólogo deve desenvolver

...habilidades específicas como conhecimentos e pesquisas em saúde comportamental, estar atualizado em informações sobre crianças, adolescentes e jovens de alto risco, bem como sobre problemas específicos tais como déficits de atenção, hipertividade, droga adição, conflitos familiares e aprendizagem, estratégias de prevenção, já que esta deve ser sua primeira linha de frente. Além destas, é necessário que aprenda a envolver a comunidade em todos os níveis e problemas em que haja intervenção (1999, p.121).

NOVAES escreve que o profissional de psicologia, atuando na educação dever ser, “além de competente e versátil, habituado a fazer uma revisão sistemática organizacional das mudanças que ocorrem, compreendendo que a participação de todos que trabalham em educação é imprescindível ao processo de transformação social” (1996, p.62).

ALMEIDA afirma que é necessário desenvolver a “*atitude e da sensibilidade clínica na escuta do outro*, seja do outro semelhante, na posição de sujeito da aprendizagem ou sujeito do ensino, seja do Outro institucional”, e que, antes de qualquer escolha de modelo, o psicólogo deve fazer uma revisão do campo teórico-conceitual psicológico, do ponto de vista histórico, epistemológico e filosófico. Deste modo, poderão ser traduzidas em: “ações,

atitudes e habilidades que possibilitem o exercício de uma atuação profissional transformadora da realidade educacional e das relações sociais, na escola, fornecendo-lhes os argumentos, as reflexões e as explicações teórico-metodológicas (e não corporativistas) que lhe dão sustentação (1999, p. 79-80). Acrescenta, ainda, que as habilidades instrumentais e de competências técnicas são também competências pessoais e éticas: “ao se exigir do psicólogo, na escola, um padrão de atuação calcado em teorias e práticas educacionais e sociais ‘críticas’, ‘transformadoras’ e ‘comprometidas com a realidade social’, se está exigindo algo que se refere, muito mais, a um estado de consciência individual, a valores pessoais, do que propriamente a conhecimentos e posturas adquiridos nos bancos das universidades” (ALMEIDA e cols., 1995, p.131).

Para DEL PRETTE e DEL PRETTE há duas classes de habilidades²⁸ que o psicólogo escolar/educacional deve possuir a fim de contribuir, efetivamente, com a Educação e, conseqüentemente, sedimentar a profissão: a *capacidade analítica* que envolve “as habilidades de identificar os elementos inerentes ou alheios à natureza do processo educacional e às metas da instituição escolar no contexto socio-político, de avaliar necessidades e possibilidades de mudança nesse processo e nessas metas e de planejar alternativas de intervenção orientadas para a concretização dessas mudanças”; e a *capacidade instrumental* que

...envolve as habilidades técnicas (aplicação de testes, condução de entrevistas e observações, estratégias de intervenção psicopedagógica etc.) disponíveis na literatura e razoavelmente assimiladas ao longo da formação acadêmica, e as habilidades interpessoais (comunicação, liderança, cooperação e participação em trabalho coletivo, coordenação de grupos-tarefa,

²⁸ O termo “habilidade” que deve fazer parte da formação acadêmica do psicólogo já foi pontuado por DEL PRETTE e DEL PRETTE (1990) e DEL PRETTE (1993), que é compreendido como competência – enquanto habilidade e conhecimentos indispensáveis.

condução de interações significativas, resolução de problemas interpessoais, tomada de decisão em grupo etc), usualmente desconsideradas pelos currículos de Psicologia. As habilidades técnicas e interpessoais são entendidas como inter-relacionadas, podendo-se afirmar que o resultado de qualquer processo de avaliação e de intervenção psicológica depende, em grande parte (embora não apenas), da competência interpessoal do profissional (1996, p. 145).

Os autores criticam o pouco investimento no planejamento sistemático das habilidades interpessoais das instituições formadoras, eventualmente oportunizado nos estágios profissionalizantes. O mesmo ocorre com o “desenvolvimento da autonomia de julgamento na análise de conteúdo de textos”, referente às habilidades analíticas (1996, p.147).

Outra importante questão na formação acadêmica é a da relação teoria-prática, articuladoras das habilidades instrumentais e analíticas, bem como dos padrões éticos e dimensões do saber que devem orientar a atuação do psicólogo na Educação. Também estes autores, como outros já citados²⁹, concebem, como extremamente inadequado, a prática estar restrita ao último ano de graduação, demonstrando, ainda, vigorar a necessidade de um saber cumulativo para resultar no saber fazer, denotando que a produção de conhecimentos está vinculada ao exercício teórico, diminuindo ou pouco incentivando a produção na prática, entendendo-a como mera aplicadora da teoria.

Com este panorama, após dois anos de intensa discussão mobilizando a classe de profissionais da área, as instituições de ensino e alunos do curso de Psicologia, a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, nomeados pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação e pelo Conselho Nacional de Educação, veiculou, recentemente, na

²⁹ Witter (1996), Guzzo (1996), Maluf (1994) entre outros.

internet, o Projeto de Resolução Regulamentando as Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia que, com base no texto da Lei de Diretrizes e Base da Educação, substitui o currículo mínimo obrigatório enunciado em disciplinas e conteúdos programáticos por diretrizes curriculares assentadas em habilidades e competências profissionais que orientam o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de Psicologia. Conforme o preâmbulo da proposta

A estrutura prevê o curso de Psicologia, diferenciando-se em três perfis de formação: o bacharel em Psicologia, o professor de Psicologia e o psicólogo. Essa diferenciação apoia-se em um núcleo comum de formação que estabelece uma base homogênea no país e uma capacitação básica para o formando lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação. Tanto o núcleo como os perfis profissionalizantes foram definidos em termos de competências e habilidades. O núcleo comum concentra-se no domínio dos conhecimentos básicos e estruturantes da formação. Os perfis concentram-se na diferenciação e domínio de conhecimentos psicológicos e de áreas afins, e na capacitação para utilizá-los em diferentes contextos. [...] Estabeleceu-se como obrigatória a oferta do perfil de formação do psicólogo para todos os cursos. No entanto, os cursos podem diferenciar-se em cada perfil oferecido ao fazerem escolhas quanto a ênfases, competências e habilidades específicas (p. 3).

De forma geral, as diretrizes parecem atender aos anseios da classe de psicólogos, já que mantêm uma formação generalista na base (núcleo comum), com algum grau de especialização (perfis) flexíveis ao projeto do curso de cada instituição. Designa as competências e habilidades já mencionadas neste capítulo, para cada perfil, e dá abertura às instituições formadoras para acrescentarem outras. Reorganiza e amplia as oportunidades de atividades práticas e estágios curriculares ao longo do curso. Neste sentido, o planejamento acadêmico deve inserir, além do programa com os conteúdos disciplinares, os objetivos e procedimentos de avaliação, as atividades práticas que alicerçam as competências e habilidades

exigidas de forma sistemática e gradual, assegurado em termos de carga horária. Quanto aos estágios supervisionados, estes são obrigatórios em todos os perfis, e estruturados em dois níveis: o básico (relacionadas a competências características do núcleo comum) e específico (relacionadas a competências características de cada perfil), cada qual com uma carga horária própria. Recomenda, ainda, que os estágios sejam distribuídos ao longo do curso e vinculados a projetos de pesquisa e extensão do corpo docente.

Portanto, o que o projeto de resolução deixa antever é uma “ruptura epistemológica” que irá permitir aos cursos de Psicologia veicularem uma concepção de mundo que rompe com o tecnicismo exagerado e com a idéia de que o método utilizado nas ciências sociais deve ser o mesmo empregado nas ciências naturais. Dessa maneira, a técnica torna-se um instrumento que, na medida da sua boa utilização, permite a unidade entre a teoria – epistemologia própria das ciências sociais – e a prática, possibilitando, assim, a emergência do que SANTOS (1989, p.150) chama de “novo senso comum”, mas com “mais sentido, ainda que menos comum”, sendo “as teorias positivistas da representação e da técnica” substituídas por uma hermenêutica dialética.

Segundo CASSIRER (1960), uma transição paradigmática implica sempre uma nova psicologia e uma nova epistemologia. Assim, pode-se concluir que uma mudança dessa natureza “pode produzir modificações de longo alcance”, seja na esfera “moral e sócio-política”, seja na teoria e na prática da formação do psicólogo, fato que permitirá uma formação fundada no “igualitarismo e no engajamento social” do psicólogo escolar/educacional (SCHAFF, 1985, p.144).

Oficialmente, os cursos de Psicologia estão chegando ao novo século com perspectivas promissoras, aliando, articuladamente, o ensino e prática que resgatam, criticamente, a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas no estudo dos fenômenos psicológicos e históricos, bem como suas múltiplas interfaces com outras ciências. O foco será nos projetos de curso de cada instituição formadora que deverá ser o eixo da estrutura para que essa promessa de novos tempos se concretize. Enquanto isso, investigando a nossa realidade, passa-se a apresentar e discutir os resultados das entrevistas realizadas com os estagiários de Psicologia Escolar do curso de Psicologia da UNIVALI.

CAPÍTULO III - A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL: UM PROBLEMA NÃO RESOLVIDO?

A experiência como docente do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - mais especificamente ministrando a disciplina de Psicologia Escolar, permite e instiga a constante revisão e preocupação com a formação acadêmica do profissional de Psicologia Escolar/Educacional. Neste sentido, pergunta-se: Como estamos formando nossos alunos? Será que a formação acadêmica prepara o estudante para atuar na educação de forma a estar comprometido com respostas para os problemas que a sociedade apresenta? Se o estágio escolar não fosse obrigatório, teríamos acadêmicos interessados em realizá-lo?³⁰

Diante dessas questões, procura-se identificar os elementos pedagógicos, teóricos e práticos necessários à formação acadêmica em Psicologia Escolar/Educacional que habilite o profissional desta área na Educação, enquanto agente crítico e transformador. Acredita-se que os estagiários em fase final de curso (décimo e último períodos de graduação), são os sujeitos mais indicados para avaliar esta formação. Opta-se pelo grupo de estagiários do segundo semestre de 1998, porque, no semestre em que realizaram a disciplina de Psicologia Escolar, ministrada por outra professora, na ocasião em que iniciaram os estágios, ainda não fazíamos parte do quadro de supervisores da área de Psicologia Escolar. Portanto, só nos conhecíamos de passagem, nos corredores da Universidade.

³⁰ Os estágios supervisionados do curso de Psicologia na UNIVALI abrangem três campos de atuação: Escolar, Organizacional e Clínica, obrigatórios para a Formação de Psicólogo. A carga horária é concentrada no nono e décimo períodos, que perfazem trezentas horas-aula, ou seja, vinte créditos distribuídos em dois semestres para cada área de atuação.

Este aparente transtorno foi providencial para que pudéssemos coletar os dados com fidelidade, isto porque acreditamos que o instrumento mais adequado para responder às nossas questões, e com base no referencial teórico adotado (dialético), é a entrevista semi-estruturada que permitiu esclarecimentos, adaptações e correções a fim de se obter, de forma autêntica, as informações desejadas.

Esta situação ficou clara quando se realizou uma entrevista piloto. Entrevistaram-se três estagiários do nono período (primeiro semestre de 1998), escolhidos aleatoriamente, período em que havíamos ministrado a disciplina de Psicologia Escolar, e desses, um estava sendo supervisionado por nós. Percebemos que os acadêmicos não ficavam à vontade em responder aos questionamentos; as respostas eram superficiais, e as poucas críticas negativas vinham sempre demarcadas como “a culpa foi minha, eu não me esforcei muito”(sic). Após o término das entrevistas, perguntamos como eles se sentiam em avaliar a formação. As respostas vieram sem censura e versaram sobre o mesmo sentimento: não estavam à vontade em criticar a formação, já que a entrevistadora também foi responsável por ela. O temor de nos magoar ficou claro, não conseguindo separar o aspecto afetivo do profissional. Este fato nos alertou e confirmou a escolha dos acadêmicos do décimo período, já em vias da formatura.

Contatamos todos os formandos, totalizando trinta e cinco, e conseguimos marcar e realizar a entrevista com vinte e um deste grupo, em função da indisponibilidade de horário de alguns e de outros não desejarem participar. Todas foram realizadas individualmente, nas salas de supervisão de estágio, algumas da Clínica/escola, outras no Instituto de Psicologia. Em média, duravam cinquenta minutos. O conteúdo das entrevistas foi organizado principalmente em torno dos seguintes pontos: a) informações gerais do estágio, b) dificuldades encontradas;

c) habilidades e conhecimentos necessários para atuar na Educação; d) avaliação da formação acadêmica para atuar na área da Psicologia Escolar/Educacional; e) percepção da formação do curso de Psicologia e, f) sugestões.

De posse das respostas registradas, estabeleceram-se categorias para melhor analisá-las: na questão sobre as atividades que o acadêmico desenvolveu em seu estágio de Psicologia Escolar, realizam-se os registros, conforme a clientela atendida, ou natureza do trabalho (pesquisa e instituição). Nas dificuldades encontradas durante a realização do estágio, consideram-se as seguintes categorias:

- a) Individual: insegurança pessoal; falta de envolvimento com seu papel; dificuldades de comunicação; falta de motivação; postura onipotente; dificuldades em lidar com situação de frustração; dificuldade de trabalhar em equipe.
- b) Formação: precária formação profissional; pouco conhecimento do campo de trabalho; pouca valorização profissional; pouca clareza do trabalho do psicólogo na escola/educação.
- c) Institucional: resistência à aceitação desse profissional percebido como figura ameaçadora e persecutória; desconhecimento do papel do psicólogo; falta de liberdade de ação dentro da instituição; condições físicas e materiais precárias; professores horistas/falta de horário para reuniões, falta de apoio da diretoria.
- d) Social: problemas do próprio grupo social atendido (a pobreza e as carências da clientela e do sistema de ensino); formação dos professores; desinteresse dos pais; falta de compromisso dos professores e ou funcionários.
- e) Instituição formadora: a forma como está organizado os estágios; a supervisão acadêmica não corresponde as necessidades do estagiário; precariedade de bibliografias disponíveis na área.

A pergunta que investiga as habilidades e conhecimentos que o estagiário julga importante para o desempenho do psicólogo escolar/educacional, é do modelo que DEL PRETTE & DEL PRETTE (1996,p.145-146) escreveram em seu artigo “Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional, discutidos no capítulo dois, conforme segue:

- a) Capacidade analítica: Habilidade de identificar os elementos inerentes ou alheios à natureza do processo educacional e às metas da instituição escolar no contexto sócio-político, de avaliar necessidades e possibilidades de mudança nesse processo e nessas metas e de planejar alternativas de intervenção orientadas para a concretização dessas mudanças; raciocínio e pensamento crítico, questionamento, avaliação e julgamento.
- b) Capacidade instrumental: b1) *Habilidades técnicas*: aplicação de testes, condução de entrevistas e observações, coleta e síntese de informações, domínio de métodos de pesquisa; estratégias de intervenção psicopedagógica, etc.) e b2): *Habilidades interpessoais*: comunicação, liderança, cooperação e participação em trabalho coletivo; coordenação de grupos; resoluções de problemas interpessoais, tomada de decisões em grupos.
- c) Conhecimentos : conhecimentos teóricos da Psicologia e de outras áreas de conhecimento (Filosofia, História, Pedagogia, Sociologia, Economia etc.)

A questão que busca avaliar a formação acadêmica do psicólogo para atuar na Educação, foi organizada com as seguintes categorias:

- a) Conhecimentos/conteúdos
- b) Habilidades

- c) Programas (organização das disciplinas)
- d) Professores/Metodologia
- e) Individual

A pergunta que investiga o parecer dos acadêmicos do curso de Psicologia, conforme suas respostas, são assim estabelecidas:

- a) Conhecimentos/conteúdos
- b) Programas (organização das disciplinas)
- c) Professores/metodologia
- d) Individual
- e) Institucional

As sugestões para a melhoria da formação acadêmica foram assim organizadas:

- a) Conteúdos
- b) Programas
- c) Professores/Metodologia

Passou-se a apresentar os resultados das vinte e uma entrevistas com os estagiários do décimo período do curso de Psicologia da UNIVALI, realizadas no período de outubro a novembro do ano de 1998.

3.1 – Resultados

3.1.1 Informações gerais sobre o estágio

Tabela 1 – Instituição onde realiza o estágio (n=21)

Respostas	n
Abrigo para menores.....	2
Grupo escolar	1
Núcleo de desenvolvimento infantil	2
Escola particular	3
Escola pública.....	5
UNIVALI.....	7
Instituição pública para 3ª idade (CCI, asilo e grupo)*	3
Total	23

* Duas estagiárias realizam o estágio em dois campos distintos (asilo e grupo).

O maior número de estágios (8) é realizado em escolas de ensino fundamental e médio, onde as instituições públicas são o destaque. O segundo campo de estágio mais citado (7) está na própria instituição formadora, a UNIVALI. São pesquisas propostas pelos supervisores de área em que os estagiários se engajam, tais como: “Fracasso Escolar”, investigada através de estudo de caso, em duas escolas públicas do Município de Itajaí; “A inserção dos estágios de Psicologia Escolar” que objetiva avaliar os estágios de Psicologia Escolar em todas as escolas do Município de Itajaí, com os educadores que acompanharam os estágios, no período de 1992 a 1996; “Integração do portador de necessidades especiais na UNIVALI – Campus I”, Itajaí. Constataram-se também sete campos de estágio fora do espaço escolar: abrigo, núcleo de desenvolvimento infantil e instituições para terceira idade.

Tabela 2 – Motivo da escolha do estágio (n=21)

Respostas	n
Indicação do supervisor	11
Preferência pela clientela atendida na instituição	4
Disponibilidade de horário	1
Instituição próxima da residência	4
Não queria estagiar em escola	5
Foi convidada por um colega	1
Queria a vivência em escola	1
Total	27

Constatou-se que o motivo mais citado da escolha de campo de estágio foi a indicação do supervisor de área (11), ou seja, a escolha desses estagiários não foi motivada por locais ou projetos oferecidos, mas pela credibilidade e afinidade com o supervisor de área. Importante destacar que o segundo maior motivo de escolha é não desejar intervir em espaço escolar (5). As razões atribuídas deixam transparecer a insegurança quanto ao papel do psicólogo escolar, associada ao interesse de aprender a fazer pesquisa.

Tabela 3 – Abordagem teórica adotada (n=21)

Respostas	n
Cognitiva – comportamental	2
Comportamental	3
Sócio-histórica	3
Psicanálise	4
Gestalt	1
Paulo Freire	1
Humanista	1
Existencialista	2
Não há definição	1
Combinações de abordagens	3
TOTAL	21

Há uma dispersão das abordagens utilizadas. Apenas um destaque para a existência aqui, já no período de estágio, da combinação de diferentes abordagens teóricas, sem

prioridades. Destas, foram citadas Piaget e Vygotsky; Piaget e Frenet; Existencialismo e Sócio-histórica.

Tabela 4 – Atividades desenvolvidas no estágio (n=21)

a) Com professores	n
Capacitação do corpo docente	3
Elaboração de apostila	2
Trabalho de integração	1
Coordenação de reunião	3
Orientação	3
Total	12
b) Com alunos	n
Atividades lúdicas para estimular a percepção e esquema corporal das crianças	2
Acompanhamento individual	3
Orientação profissional	3
Trabalho de relacionamento familiar e valores	1
Encaminhamento para a clínica	1
Oficinas e palestras sobre sexualidade, namoro e drogas	4
Total	14
c) Com funcionários	n
Mini-curso	2
Palestras	3
Dinâmicas de grupo	5
Total	10
d) Com pais	n
Reuniões	3
Orientação	1
Total	4
e) Atividades de pesquisa	n
Revisão teórica	4
Elaboração de instrumento	12
Elaboração de projeto de extensão	2
Devolução dos dados	6
Coleta de dados	12
Tabulação e análise dos dados	11
Total	47

f) Institucional	n
Diagnóstico da instituição	15
Elaboração de projeto (físico e organizacional).....	2
Total	17

g) Outros	n
Coordenação de grupo com idosos.....	2
Total	2

O maior número de atividades desenvolvidas (47) nos estágios, relaciona-se à pesquisa. É interessante ressaltar que poucos verbalizaram a revisão teórica como atividade. Apesar de todos os estagiários apresentarem, em seus relatórios, a revisão de literatura, somente quatro dos sujeitos que estão engajados em projetos de pesquisa citaram-na como atividade. O segundo maior número de atividades (17) foi a de âmbito institucional. Nas demais categorias, as atividades em grupo foram as mais executadas, somando um total de trinta e duas (32), para oito (8) individuais. Aqui, não se está levando em conta as atividades de pesquisa, elaboração de apostilas e as institucionais, pois não envolvem uma clientela direta. No geral, foram cento e seis (106) atividades relatadas dos vinte e um estagiários entrevistados.

3.1.2 Dificuldades encontradas

Tabela 5 – Dificuldades encontradas na realização do estágio de Psicologia Escolar (n =21)

a) Individual	n
Dificuldade de ver resultados	1
Dificuldade de inovar	1
Não tinha interesse na área	1
Dificuldade na redação da revisão teórica	1
Adequação do ritmo de cada um no grupo – produção	1
Tempo com os colegas para discutir o trabalho (grupo).....	3
Insegurança de se colocar no grupo.....	1
Troca de supervisora no meio do estágio, difícil adaptação no início.....	1
Sentir-se pesquisadora e psicóloga escolar ao mesmo tempo	1
Insegurança pessoal em lidar com a bagunça de 40 adolescentes.....	1
Total	12
b) Formação	n
Unir teoria com a prática.....	3
Perceber a pesquisa de uma forma inteira	1
As disciplinas de Aprendizagem, Desenvolvimento e Psic. Escolar ficaram vagas.....	1
Se situar no universo escola	1
Distinguir intervenção de posicionamento.....	1
Total	7
c) Institucional	n
Dificuldade no acesso e receptividade dos educadores.....	7
Pouco tempo que a direção permitiu o trabalho com os professores.....	1
Resistências das funcionárias da instituição.....	1
Dificuldades na coleta de dados (pouca receptividade e retorno)	4
Os professores pedem muito para trabalhar casos isolados de alunos	2
Falta de espaço físico na instituição para o estagiário.....	2
Dificuldade de relação com a supervisora de campo	1
Total	18
d) Social	n
Depende de outros profissionais ou órgãos para o bom andamento das atividades	1
Falta de profissionais interessados em trabalhar com a 3ª idade	1
Falta de profissionalismo e ética dos professores	3
Descaso da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí	1
Dificuldades dos educadores em responder as entrevistas	
(não sabiam responder qual a abordagem que usam na escola, filosofia e objetivos)	1
Total	7

e) Instituição formadora	n
Trabalhar com pesquisa sem ter o projeto.....	1
Pouca bibliografia sobre o tema específico (abrigo e PNEE na Universidade)	2
Pouco tempo de estágio	1
Pouco tempo disponível para preparar material e estudar (três estágios juntos).....	1
A supervisora lamentava muito a limitação do campo de estágio	1
O 1º semestre foi só coleta de dados	1
Dificuldade com a supervisora acadêmica – ausência – falta de orientação	1
Informação sobre qual a proposta do estágio, para a escolha	1
Total	9

De forma dispersa, somam sessenta (60) as dificuldades encontradas durante a realização do estágio em Psicologia Escolar. O maior número está voltado para a instituição em que estagiaram, onde o destaque foi a dificuldade de acesso e receptividade dos educadores (7). As verbalizações indicam a resistência inicial dos professores quanto às propostas de trabalho, a pouca abertura e receptividade da presença dos estagiários.

3.1.3 Habilidades e conhecimentos necessários ao psicólogo escolar/educacional

Tabela 6 – Habilidades e conhecimentos importantes para o bom desempenho do psicólogo escolar/educacional (n = 21)

a) Capacidade analítica	n
Estar bem a par de todo o processo de desenvolvimento infantil e do adolescente - o que é normal e o que não o é, não confundir com deficiência.....	1
Saber o papel do psicólogo educacional (o que pode e não pode fazer)	10
Ter postura ética.....	5
Ser capaz de fazer a leitura crítica da escola (diagnóstico).....	6
Saber se distanciar e perceber as coisas profissionalmente e não emocionalmente	3
Renovar sobre Educação e Psicologia	1
Ter uma proposta definida do que fazer antes de entrar na escola	1
Estar implicado com a história da psicologia, da política e economia	1
Adotar e dominar uma abordagem definida.....	5
Não há um saber fechado, modelo para trabalhar.....	1
Promotor de mudanças, projetos inovadores	4
Conhecimento sobre o <i>staf</i> institucional.....	2
Total	40

b) Capacidade instrumental		n
b1) Habilidades técnicas		6
Saber formular questionários, projetos	1	
Ser um bom observador	1	
Saber utilizar técnicas, ser hábil	1	
Saber buscar diversas bibliografias	1	
Orientar e encaminhar	1	
Saber aplicar testes	1	
b2) Habilidades interpessoais		14
Coordenar grupos	1	
Ser flexível para poder se adaptar e atender a demanda	4	
Ser criativo, saber improvisar	2	
Ser coerente, ter a mesma postura e tratar as pessoas igual	1	
Bom inter-relacionamento com profissionais da área da pedagogia	3	
Saber lidar com frustrações, dificuldades	3	
Total		22
c) Conhecimentos		n
Dinâmica, trabalho em grupo e relações humanas	2	
Sistema de ensino e sua legislação	5	
Metodologias de ensino, concepções, teorias da educação	12	
Conhecer as abordagens e escolher uma	4	
Buscar diversas bibliografias	1	
Disciplinas de psicologia da aprendizagem, desenvolvimento e escolar	14	
Psicologia da Personalidade	2	
Total		40

Das capacidades e conhecimentos julgados pelos estagiários, como necessários para uma boa atuação do psicólogo na Educação, foram verbalizadas cento e duas respostas (102). As categorias de capacidade analítica e conhecimentos foram consideradas as mais importantes, recebendo o mesmo número de requisitos (40). Destes, os mais citados foram a necessidade de conhecer e dominar os conteúdos das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar (14); seguidas das metodologias de ensino, concepções e teorias da educação (12). Na categoria de Capacidade

analítica, o destaque foi para o papel do psicólogo escolar, suas possibilidades e limitações (10). As demais respostas foram dispersas.

3.1.4 Avaliação da formação acadêmica do psicólogo para atuar na Educação

Tabela 7 – A formação acadêmica proporcionou as habilidades e conhecimentos (n = 21)

a) Conhecimentos	n
Teoricamente sim.....	10
A formação acadêmica teórica é divorciada da prática.....	4
Não quanto ao referencial teórico.....	8
Em parte proporcionou conhecimentos.....	4
A academia não definiu o papel do psicólogo escolar.....	6
Falta de formação sobre educação.....	2
Total	34
b) Habilidades	n
Não está ensinando as habilidades (leitura crítica, fazer diagnóstico da instituição).....	1
Não vi onde o psicólogo esta ajudando na aprendizagem.....	1
Faltou ensinar como elaborar projetos e programas (psicomotricidade, sexualidade).....	2
Total	4
c) Programas de ensino	n
Psicologia do desenvolvimento – programas muito extenso; Psicologia da Aprendizagem fica longe de escolar, muito vago, as disciplinas ficam desarticuladas.....	2
Pouco tempo para o estágio em escolar.....	1
A academia limita não proporcionando a prática antes dos estágios.....	2
Total	5
d) Professores/ metodologia	n
Não propicia segurança.....	2
As disciplinas de Psicologia Escolar ficaram muito teóricas, vago.....	2
As disciplinas de Aprendizagem e Escolar foram bem trabalhadas.....	1
Total	5

e) Individual	n
O interesse dos alunos em se informar e saberem (buscar leituras)	8
Não sabe definir a visão de homem e de mundo de cada teoria	1
Faltou fazer Licenciatura.....	1
Não teve problemas porque já atuava em educação	1
Aprendeu muito na prática (no estágio)	2
No início foi difícil unir teoria e prática, a experiência dá subsídios	1
Falta a experiência de outras realidades	1
Total	15

Foram citadas sessenta e três respostas avaliando, os conhecimentos e habilidades proporcionados pelo curso de Psicologia da UNIVALI, para a formação do psicólogo escolar/educacional. Destes, o maior número de incidência de respostas está na categoria de conhecimentos (34), com vinte (20) pontos considerados negativos, dez (10) positivos e quatro (4) neutros, ou seja, parcialmente positivo e negativo. Quinze (15) respostas depositam o sucesso da formação no acadêmico, destacando o interesse dos alunos em buscarem informações, no desejo de aprender (8). As verbalizações nas categorias de habilidades (4) e programas de ensino (5) foram todas negativas. Na categoria de professores e metodologia ocorreram cinco (5) respostas, sendo quatro negativas e uma positiva. No geral, a maioria das respostas (33), avaliam a formação do psicólogo como não sendo suficiente na promoção dos conhecimentos e habilidades necessárias para atuar na Educação.

Tabela 8 – Opção do estágio de Psicologia Escolar se não fosse obrigatório (n = 21)

Respostas	n
Não.....	4
Hoje, no 10º período, sim. Se me perguntasse no 8º, não.....	5
Sim	11
Não sei	1
Total	21

Verificou-se que a maioria dos acadêmicos, apesar das muitas críticas à formação acadêmica recebida na área, optariam em realizar o estágio de Psicologia Escolar, se este não fosse obrigatório. Interessante, os cinco (5) estudantes que responderam não desejar o estágio no momento de escolha, ou seja, no 8º período, porém, após estarem concluindo os estágios, perceberam que não estavam tão mal preparados para esta área quanto imaginavam, e que a Psicologia tem muito a aprender e a contribuir com a Educação.

Tabela 9 – Pretende atuar profissionalmente como Psicólogo escolar/educacional (n = 21)

Respostas	n
Não.....	3
Sim	15
Pretende trabalhar na opção que o mercado oferecer	3
Total	21

Constatou-se que o maior número de acadêmicos (15) entrevistados apresentam o desejo de atuar profissionalmente como psicólogos escolares/educacionais.

3.1.5 Percepção da formação acadêmica do curso de Psicologia

Tabela 10 – Percepção geral da formação acadêmica do psicólogo (n = 21)

a) Conhecimentos/Conteúdos	n
Ofereceu conhecimentos e diretrizes importantes.....	8
Pouco conteúdo em todas as áreas.....	1
Faltou psicofarmacologia, neurofisiologia, área biológica.....	1
Faltou conhecimentos de psicopatologia.....	1
As abordagens foram passadas parcialmente, sem profundidade.....	1
Total	12
b) Programas	n
Muita teoria e pouca prática.....	4
Falta de direcionamento - é aberto à tudo, não aprofunda.....	2
Faltou ligar uma disciplina com a outra, ensino fragmentado.....	3
Três estágios juntos é muito pesado.....	5
Foi só um começo, da uma visão ampla do que é.....	1
Total	15
c) Professores/Metodologia	n
Necessidade de maior diversificação nos métodos didáticos.....	2
Fazer com que os alunos sintam mais a prática, não só nos estágios.....	1
Foi dado muita moleza, provas com consulta, deve puxar mais.....	2
É importante que o professor goste e trabalhe na área em que dá aula, que tenha experiência e tesão na área que atua.....	2
O início do curso é bem matado (fraco).....	2
Existiram ótimos professores, eficientes.....	1
Poucos professores conseguiam associar teoria e prática, dar exemplos.....	1
Em alguns momentos as supervisões deixaram a desejar, sem um <i>feedback</i>	2
Não se mostra a diferença entre uma linha psicológica e outra.....	1
Professores perdidos, sem conhecimentos, com visão parcial ou parcelada.....	4
Tivemos alguns professores bons e auxiliaram.....	1
Total	19
d) Individual	n
A formação depende muito do aluno.....	4
Estou satisfeita.....	1
O estágio me amadureceu muito.....	1
Foi um aprendizado enriquecedor, fui me construindo.....	2
Cresci enquanto ser humano, me ajudou muito na vida.....	1
Total	9

e) Institucional	n
Os interesses nas relações da universidade empresa ocorrem ocultas e dificultam não só para o aluno, como para os professores também.....	1
Biblioteca fraca.....	1
De forma geral é muito boa a graduação.....	4
Nas disciplinas de aprendizagem e desenvolvimento houveram várias trocas de professores no mesmo semestre.....	1
Total	7

Sessenta e duas (62) verbalizações dispersas avaliaram o curso de Psicologia da UNIVALI. O maior número de observações (19) diz respeito ao desempenho e à metodologia dos professores, sendo quinze (15) negativas. Semelhante resultado encontrou-se nas avaliações dos programas, onde, das quinze respostas (15), somente uma (1) foi positiva. Em conhecimentos e conteúdos, das dozes (12) verbalizações, oito (8) avaliaram positivamente os conhecimentos e diretrizes oferecidas na graduação. De forma geral, verificou-se insatisfação dos acadêmicos com a formação acadêmica, somando trinta e seis (36) considerações negativas, para dezessete (17) positivas, indicando que esta formação acadêmica/científica não é suficiente para que o psicólogo desempenhe a função na Educação.

3.1.6 Sugestões

Tabela 11 – Sugestões para a melhoria da formação acadêmica (n = 21)

a) Conteúdos	n
Reservar espaço definido para Vygotsky e Piaget.....	1
Conhecer as várias abordagens de ensino: Montessori, Frenet e Freire.....	1
As críticas ao sistema de ensino são importantes, assim como o que pode ser feito.....	1
Mostrar as várias linhas e abordagens, mas aprofundar uma (menos diversidade e mais profundidade).....	3
Ter mais teorias que dê base as questões práticas (projetos específicos como agressividade, sexualidade).....	1
Aprofundar mais o entendimento das relações de poder na instituição.....	1
Total	9

b) Programas	n
As disciplinas deveriam ter mais ligação e não em blocos estanques.....	4
Diminuir as disciplinas da área médica para aprofundar as linhas psicológicas.....	1
Oferecer estágios em outras áreas, não só as clássicas p/ o estagiário optar.....	1
Aumentar o nº de horas de estágio em escolar.....	3
Mais extensão.....	2
Ter pesquisas.....	3
Divulgar os campos e os projetos que são feitos pelos supervisores, bem como a sua abordagem, para fazermos nossas escolhas.....	4
Dar continuidade aos campos de estágios.....	1
O relatório deveria ser padronizado, ter um profissional responsável pela metodologia.....	1
Os estágios continuarem os três juntos.....	1
O supervisor ter vagas para todos os estagiários que querem trabalhar com ele.....	2
Entrar em estágio via projetos que sejam interessantes p/ as escolas, itinerantes.....	1
Os locais de estágio tem que ter condições físicas e organizacionais.....	1
Os campos tem que desejar o estágio, não como se estivesse fazendo um favor.....	1
Não fazer os três estágios juntos.....	5
Total	31

c) Professores/metodologia	n
Os professores devem passar sua experiência em paralelo com a teoria.....	2
Fazer mais resenhas e artigos.....	2
As avaliações devem ter uma devolução por escrito do porque o aluno tirou tal nota.....	1
Os professores devem ser mais exigentes, não só nos últimos períodos.....	2
Os professores devem gostar e trabalhar na área que da aula.....	1
Ter mais prática associada a teoria.....	17
Deixar claro qual é o papel do psicólogo escolar.....	6
As linhas psicológicas são pouco específicas, mostrar a diferença entre uma e outra.....	1
Oferecer mais estratégias (como se inserir no campo).....	1
Maior presença do supervisor acadêmico no campo de estágio.....	1
Os supervisores da clínica deveriam fazerem observações do atendimento do aluno.....	2
A supervisão deveria estar mais em cima desde o início, não só na entrega do relatório.....	1
Total	37

Os acadêmicos entrevistados sugeriram, ao todo, setenta e sete (77) melhorias para o curso de Psicologia. O maior número (37) de sugestões está voltado para os professores e a metodologia adotada, destas, o destaque foi associar a teoria com a prática (17). Alguns foram mais específicos: apresentar em aula relatos de estagiários e profissionais da área;

elaborar pequenos projetos e colocar em prática; entrevistar profissionais que estejam atuando; realizar visitas às escolas nas disciplinas de aprendizagem, desenvolvimento e escolar. As demais verbalizações são bastante dispersas.

CAPÍTULO IV - A FORMAÇÃO ACADÊMICA DO PSICÓLOGO ESCOLAR/EDUCACIONAL ATRAVÉS DA FALA DOS ESTAGIÁRIOS

As atividades de Estágio Supervisionado do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI - fazem parte da habilitação de formação do psicólogo, obrigatórias para obtenção desse título, concentrando a carga horária no nono e décimo períodos, correspondendo a cento e cinquenta horas/aula em cada semestre, sendo sessenta horas/aula de supervisão e duzentos e quarenta horas/aula de atividades a serem desenvolvidas no campo de estágio. São oferecidas as três principais áreas de atuação: Escolar, Organizacional e Clínica. Os estagiários escolhem seus supervisores, mediante suas preferências e número de vagas oferecidas pelo profissional. Na área escolar, objeto desta pesquisa, o grupo de supervisores acordaram em estipular as vagas, dividindo o número de estagiários matriculados em igualdade, salvo se algum supervisor desejar diminuir sua disponibilidade de horas/aula.

No estágio em Psicologia Escolar, apesar de ainda contemplar esta nomenclatura que remete a atuação do psicólogo na instituição escola, o grupo de supervisores da UNIVALI responsáveis por esta área, oferece vagas também em outras instituições que remete o estagiário a ações de cunho educativo, atendendo às tendências atuais de ampliação dos afazeres do psicólogo nesta área³¹. Podemos constatar tal realidade na primeira tabela do capítulo três, onde sete acadêmicos realizam estágios em instituições não escolares (abrigo para menores, núcleo de desenvolvimento infantil, Centro de Convivência do Idoso, asilo e grupo de terceira idade). Com este mesmo número (7), verifica-se que a UNIVALI,

³¹ Como já foi exposto no capítulo dois. Também confira DEL PRETTE, 1996.

representando campo de estágio voltada para a pesquisa, já vem atendendo a uma das orientações das novas Diretrizes Curriculares dos cursos de Psicologia (1999)³², que indica a necessidade dos estágios estarem vinculados a pesquisas e atividades de extensão dos docentes do curso. Outro campo citado, com apenas um estagiário a mais que os demais (oito), são as escolas de ensino fundamental e médio. Destas, cinco são de natureza jurídica pública e três, privada.

O motivo da escolha do campo de estágio mais citado (11) está na indicação do supervisor de área. É preciso esclarecer que o curso de Psicologia foi implantado em agosto de 1987, e os primeiros estágios ocorreram em agosto de 1991, quando os acadêmicos abriam os campos de estágio, podendo atuar nas instituições de seu interesse desde que localizadas a um raio de cem quilômetros da UNIVALI. Este modelo foi questionado pelo grupo de supervisores da área escolar (composto, na ocasião desta pesquisa, por seis professores), que definiu, no ano de 1997, pela prioridade de manutenção dos campos de estágio, garantindo a continuidade dos mesmos, fazendo com que os resultados a médio e longo prazo possam se concretizar, correspondendo às expectativas das instituições concessionárias, gerando credibilidade e qualidade nos serviços prestados. A necessidade de abertura de novos campos faz-se mediante aprovação do grupo de supervisores. Tal situação nos remete à constatação de que os estagiários realizam suas escolhas motivados pela representação do supervisor quanto à sua credibilidade e afinidade pessoal, pois todos os profissionais são professores do curso e, portanto, conhecidos dos alunos. Confirma-se com a sugestão explicitada na tabela onze, onde há a indicação de que os supervisores divulguem os campos e projetos, assim como sua

³² Art. 47, "Parágrafo Único – É recomendável que os estágios supervisionados oferecidos pelo curso estejam vinculados a projetos de pesquisa e de Extensão do seu corpo docente" (1999, p.18).

abordagem para que os estagiários possam realizar suas escolhas.

Chama a atenção o fato de cinco acadêmicos relatarem como motivo da escolha o desejo de não estagiarem em instituição escolar. As razões desta opção podem ser atribuídas à falta de credibilidade no sistema educacional, as dificuldades institucionais das escolas públicas e ao não reconhecimento oficial do psicólogo como profissional que atua na Educação, minimizando a possibilidade de contratação, e, principalmente, da insegurança quanto ao papel do psicólogo escolar. Este último motivo também transparece nas falas daqueles que optaram em realizar pesquisa como forma de resgatar o que não ficou claro na formação acadêmica. Para WITTER et al (1992, p.37), “Isto pode estar ligado à formação recebida, como também ao fato de ainda não ter conquistado sequer seu espaço em um lugar onde há muito deveria estar atuando legalmente: a escola”.

A pesquisa está inserida em um âmbito de menor risco do confronto de conhecimentos diretos com a população atendida, remetendo, em primeira instância, a um fórum privado de discussão (estagiários e supervisor), sem a exposição imediata de conhecimentos que poderiam estar apreendidos, neste momento da formação, na qual se espera, com o auxílio do professor escolhido para a supervisão, estar sendo superada a presente dificuldade. Este dado aparece em diversos momentos da entrevista, como pode ser observado na tabela seis que trata das capacidades e dos conhecimentos importantes para o bom desempenho do psicólogo escolar/educacional. Os acadêmicos apresentaram em maior número (10): saber o papel do psicólogo educacional, seguido da capacidade de fazer a análise da instituição (diagnóstico da escola). Na tabela onze, sobre sugestões, há seis indicações da necessidade de deixar claro o papel do psicólogo escolar.

É possível verificar que a formação acadêmica do psicólogo não o está preparando para atuar com segurança na educação, confirmando a primeira hipótese desta pesquisa. As falas dos entrevistados quanto a esta constatação são remetidas às disciplinas de Psicologia Escolar I e II que não deixam claro os modelos de atuação do psicólogo escolar, as possíveis intervenções, limites de seu papel e funções frente aos especialistas da educação, em especial as atribuições do orientador educacional e do psicólogo. Em relação aos conhecimentos necessários, são destacados os das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Desenvolvimento e Escolar, seguidos das metodologias de ensino, concepções e teorias da educação. Estes três últimos conteúdos são contemplados nas disciplinas de Licenciatura, de caráter optativo, que habilitam o acadêmico para atuação docente. Na disciplina de Psicologia Escolar I, aqueles conteúdos são superficialmente trabalhados.

Esta pesquisa levou-nos a constatar a dificuldade dos acadêmicos em articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso para atuarem na educação, ficando restritos às críticas nas três primeiras disciplinas (aqui considerado como fenômeno psicológico, porém, enquanto disciplina, tem-se ao todo, oito, distribuídas da seguinte forma, na grade curricular: 3º período – Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia do Desenvolvimento I; 4º período – Psicologia da Aprendizagem II e Psicologia do Desenvolvimento II; 5º período – Psicologia do Desenvolvimento III; 6º período – Psicologia do Desenvolvimento IV; 7º período – Psicologia Escolar I e 8º período – Psicologia Escolar II). Esta dificuldade de articulação dos conteúdos fica claro na tabela cinco que se refere às disciplinas de aprendizagem, desenvolvimento e escolar como vagas. Na tabela sete, novamente aparece o termo “vago” para estas disciplinas, com o acréscimo de programas muito extensos, desarticulação das disciplinas; Psicologia da Aprendizagem fica longe de Psicologia Escolar. Na tabela dez, que apresenta os dados da

percepção geral da formação do psicólogo, aparecem: “falta de direcionamento, é aberto a tudo, sem profundidade” e “faltou ligar uma disciplina com a outra, ensino fragmentado”. As sugestões expostas na tabela onze estão contempladas na fala de quatro acadêmicos: “As disciplinas deveriam ter mais ligação e não em blocos estanques”.

São poucas as falas que referem os conteúdos das disciplinas de personalidade, dinâmica e relações de grupo, psicologia social, psicologia organizacional, psicologia aplicada à educação especial e ética. É evidente que as disciplinas de Psicologia Escolar I e II estão falhando em seus objetivos, já que fazem parte de um bloco de disciplinas profissionalizantes que remete à intervenção. As orientações nesta área, como se apresenta no capítulo dois, estão voltadas para a realidade de cada instituição, que deve ser analisada a partir da realidade da mesma, para a construção de um projeto de intervenção. A construção de projetos envolve, além de sólidos conhecimentos nas disciplinas já citadas que são as constitutivas dos afazeres do psicólogo nesta área, as habilidades técnicas e interpessoais necessárias para estabelecer a análise e a demanda real da Instituição.

Frente a este quadro, constata-se que não está havendo articulação nestas disciplinas para que os acadêmicos façam as devidas “pontes” necessárias à sua atuação, permanecendo como disciplinas isoladas e dificultando a construção das diversas “teias” do conhecimento. Outra implicação para a escolha dos estagiários em pesquisas está na falta do exercício da mesma durante o curso de graduação. As propostas em andamento não abarcam, ainda, um número significativo de estudantes.

Os resultados da investigação leva a constatar uma diversidade na abordagem teórica

adotada no estágio para atuar na educação (tabela três), e combinações de abordagens que refletem base epistemológica divergente. Frente aos minutos de silêncio de alguns entrevistados, à realização deste questionamento e às respostas obtidas, verificou-se uma certa “confusão” do que seja abordagem teórica na educação. Um exemplo claro foi na fala de quatro entrevistados que referiram: “ No estágio de escolar não sei, na clínica é...”. Tal dificuldade também pode ser observada na tabela seis que apresenta as habilidades e conhecimentos importantes para atuação do psicólogo na educação. É citada por cinco entrevistados a necessidade de adotar e dominar uma abordagem definida. Na tabela dez, observou-se que as abordagens foram passadas parcialmente, sem profundidade, não demarcando as diferenças entre elas. Na tabela onze há sugestões de conhecer as várias abordagens, explicar as diferenças, aprofundando uma delas.

Na realidade, somente apresentar as diversas linhas teóricas não basta, como é possível constatar pelas falas dos estagiários. É necessário aprofundar, não apenas uma abordagem, mas, essencialmente, as bases epistemológicas, desde um ponto de vista histórico e filosófico, que precede toda e qualquer adoção de abordagem ou modelo a seguir para que o estagiário realize uma escolha coerente com a visão de sociedade e de homem que acredite e a aprofunde em nível de especialização e/ou cursos de formação. Crê-se também que o estagiário de psicologia escolar deve ser coerente com a filosofia, objetivos e abordagem adotada pela Instituição concessionária do estágio, além de aprimorar o conhecimento e contribuir com a mesma, tendo a clareza e lucidez sobre os determinantes filosóficos e ideológicos de certas teorias psicológicas, para adotarem práticas educativas não contraditórias ao próprio referencial teórico que postula. Com isso, não se pretende afirmar que o psicólogo, atuando na interface com a educação, não tenha uma visão de homem e de mundo definida. Pelo contrário,

porém, esta deve estar em consonância com a “missão” atribuída à Instituição.

Destaca-se a fala de um entrevistado que realizou estágio em pesquisa sobre a inserção dos estágios em psicologia escolar nas instituições de ensino do Município de Itajaí, referindo-se às dificuldades encontradas: “A maior dificuldade, ao entrevistar os educadores que eram responsáveis pelo acompanhamento dos estágios foi, em primeiro lugar, conseguir marcar uma hora para ser recebidos e, em segundo lugar, conhecer a filosofia, objetivos e abordagem adotada na escola. Na maioria das vezes, diziam não saber; após alguma insistência, reviravam armários, gavetas e arquivos até encontrarem o que se solicitava. A questão da abordagem era mais difícil: alguns perguntavam o que se queria dizer com isso. Após a explicação, vinha um ‘Ah! não temos uma definida, cada professor trabalha como sabe. Coloca aí que é eclética!’ Nas escolas públicas municipais, a orientação da Secretaria Municipal de Educação é que seja sócio-histórica, e todos os educadores entrevistados afirmaram tal abordagem, porém, assim como nas públicas estaduais, referiam que, na prática, nem todos os professores atuam nesta perspectiva. Houve uma orientadora educacional que referiu como abordagem a limpeza e organização da escola!” (sic). Percebeu-se, com essa colocação, que a falha na formação não é exclusiva do curso de Psicologia, mas do grupo de profissionais que atua na educação, o que agrava mais ainda a situação.

No primeiro capítulo, discorreu-se sobre as aproximações da Psicologia com a Educação, na qual se constatou a influência do positivismo na formação de ambos os profissionais. Frente aos dados expostos, reafirma-se a posição de que não se superou o paradigma tecnicista, apesar de todas as críticas e inserção de análises mais sociais, postulando uma “visão crítica e transformadora”. As raízes positivistas e tecnicistas da formação do

psicólogo e do educador ainda estão imprimindo uma prática parcial, desarticulada, imediatista, coerente com o sistema capitalista de ordem ou liberal, ou neoliberal. Talvez aí resida uma das possibilidades de contribuição do psicólogo à Educação, tomando ciência de tais viés, problematizando as visões de sociedade e de homem adotadas na prática docente, buscando um projeto coletivo de identidade para as instituições educativas.

Nas atividades desenvolvidas no estágio, apresentadas na tabela quatro, há um número significativo relacionado às de pesquisa (47), seguida das institucionais (17). A quantidade destas atividades chama atenção, pois não envolve uma clientela direta. Novamente, aqui transparece a dificuldade do acadêmico em identificar o papel do psicólogo escolar/educacional. Nas demais atividades relatadas, há o predomínio de ações em grupo (32), comparadas com as de atendimento individual (8). É relevante o alcance de uma clientela variada nas atividades desenvolvidas no estágio: (14) com alunos, (12) com professores, (10) com funcionários e (4) com pais, além do predomínio de ações preventivas, saindo do enfoque indivíduo para sujeitos em relação, coerente com a posição de profissionais da área, conforme já discutido no capítulo dois, onde o foco de atenção está deixando de ser a criança considerada individualmente, para incidir também sobre processos educativos.

GUZZO e WECHSLER (1993) afirmam que o psicólogo escolar, na busca de uma nova trajetória, estaria envolvido com as questões educacionais mais amplas, valorizando a intervenção preventiva e especialização no sentido de melhor atender às demandas sociais colocadas pelos profissionais da área. Será que se poderia dizer que o curso de Psicologia tem contribuído nesse sentido? Não há indícios de atividades desenvolvidas no âmbito do planejamento pedagógico, contribuições aos métodos e políticas educacionais e atuações

multiprofissionais com enfoque interdisciplinar, conforme indicação do Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério do Trabalho, explicitado no segundo capítulo, na qual "... a apropriação do conhecimento produzido pelas teorias psicológicas frequentemente se traduzem, na prática, por meio de ações e atitudes que (re) produzem uma relação assimétrica e não harmônica entre a psicologia e a pedagogia" (ALMEIDA, 1999, p.78). Ressalta-se que, nos programas da Psicologia Escolar, são evidenciadas tais perspectivas. Entretanto, ainda são incipientes as práticas na própria instituição formadora. Portanto, os limites da formação acadêmica se refletem nas práticas dos futuros profissionais até porque, para trabalhar em equipe multi ou interdisciplinar, é necessário um bom domínio da ciência com a qual atua a fim de realizar a interface com as demais.

As dificuldades encontradas para a realização do estágio em Psicologia Escolar, expostas na tabela cinco, apesar de dispersas, enfocaram a instituição concessionária do estágio com o maior número de dificuldades (18) e, destas, a mais citada foi a dificuldade de acesso e receptividade dos educadores (7) que pode ser associada a outras falas como: Depende de outros profissionais ou órgão para o bom andamento das atividades (1); falta de profissionalismo e ética dos professores (3); descaso da Secretaria Municipal da Educação de Itajaí (1); pouca receptividade e retorno na coleta de dados (4). Constatou-se, então, que em se tratando de dificuldades na realização do estágio, somando as falas citadas, obteve-se um número significativo de dezesseis relatos que põem em xeque o compromisso dos educadores, ou seja, mais da metade dos estagiários entrevistados (n=21). Tais dados são, em parte, compatíveis aos da pesquisa de RIOS BALBINO³³ (1989/90, p.93), onde a principal

³³ Rios Balbino, enquanto professora da disciplina de Psicologia Escolar I e coordenadora da área de Psicologia Escolar na Universidade Federal do Ceará, realizou uma pesquisa junto aos estagiários de psicologia escolar. Utilizou, como instrumento, um questionário contendo itens objetivos de múltiplas escolhas, assim como

dificuldade dos estagiários da Universidade Federal do Ceará foi a “falta de compromisso dos professores (33%), e com o mesmo índice, a “falta de recursos” nas instituições escolares públicas.

Conforme a fala dos entrevistados (7), o início do estágio foi demarcado pela pouca receptividade dos educadores. Alguns, ignorando a sua presença, outros deixando claro que se não for para atender os alunos com “problemas” de comportamento, não há interesse em recebê-los. Estas questões ficam explícitas nas observações de dois estagiários: “os professores pedem muito para trabalhar casos isolados”, ou seja, o contrário do que a academia vem postulando já há duas décadas, enfatizando que não se faça distinção entre educação e comportamento em sala de aula. É certo que este modelo clínico foi veiculado pela própria Psicologia, conforme já se apresentou no primeiro capítulo, e fortemente criticado a partir dos anos oitenta. ANDALÓ (1984, p.43-44) esclarece muito bem esta situação

Está implícita, nessa visão de Psicologia Escolar, uma vinculação com a área de saúde mental, onde os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, o que na escola se retraduz como problemas de ajustamento e adaptação. O que nos parece estar subjacente, mas nem sempre claro, nessa perspectiva, é a idéia de que a escola como instituição é tomada como adequada, como cumprindo os objetivos ideais a que se propõe. Permanecem inquestionados, desta forma, o anacronismo dos currículos, dos programas, das técnicas de ensino-aprendizagem empregadas, bem como a adequação da relação professor-aluno estabelecida.

questões abertas (subjetivas) às quais dezoito estagiários responderam. O objetivo da referida pesquisa foi avaliar os trabalhos dos estagiários. Para tanto, também investigou, as escolas, através de questionário. O preenchimento deste foi feito por profissionais responsáveis pelo acompanhamento das atividades de estágio na instituição. Para fins de comparações, serão demonstrados dados da pesquisa de Rios Balbino, compatíveis com a pesquisa que se apresenta.

Essa é, portanto, uma visão conservadora e adaptativa, uma vez que os problemas surgidos ficam centrados no aluno, isto é, a responsabilidade dos insucessos e dos fracassos recai sempre sobre o educando. O papel do psicólogo escolar seria então o daquele profissional que tem por função tratar estes alunos-problema e devolvê-los à sala de aula 'bem ajustados'.

Na medida em que os problemas são equacionados em termos de saúde x doença, fica o papel do psicólogo investido de um caráter onipotente, uma vez que seria o portador de soluções mágicas e prontas para as dificuldades enfrentadas. Por outro lado, acaba por estabelecer uma relação de assimetria, verticalidade e poder dentro da instituição, uma vez que lhe é atribuída a decisão e o julgamento à respeito da adequação das pessoas em geral. São as duas faces de uma mesma moeda – de um lado o mágico, o salvador, e de outro, um elemento altamente persecutório e ameaçador. Essa dupla imagem que o psicólogo adquire ou transmite (?) em função deste tipo de abordagem ou da sua própria postura, leva, com frequência, a uma atitude ambivalente e de resistência por parte da instituição escolar, que muitas vezes dificulta ou até impede a continuidade dos serviços de psicologia.

Uma outra consequência que nos parece importante denunciar nesta visão clínica, é a de que o professor, ao entregar o seu 'aluno difícil' nas mãos de um profissional tido como mais habilitado que ele para lidar com a questão, se exime de sua responsabilidade para com este aluno. Passa então a considerá-lo como um problema que não é seu e que deveria ser solucionado fora do contexto de sala de aula, que é o seu ambiente de trabalho, a saber, no gabinete de Psicologia. Na realidade, porém, a criança que apresenta dificuldades, mesmo quando atendida por outros profissionais, enquanto aluna continua sendo problema do professor e da sua turma e como tal deve ser assumida.

Verificaram-se as consequências de uma formação que não está preparando o psicólogo para atuar na educação com segurança. O papel do psicólogo escolar/educacional não está claro para os estagiários, fato que se reflete no campo de atuação que cobra ações de resolução. O impasse é grande e conflituoso. Os estagiários dominam muito mais o que não devem fazer (clínica no sentido restrito de consultório terapêutico), do que suas possibilidades de ação.

Além desta problemática, também é relatada a falta de acesso aos professores, ou seja, a difícil disponibilidade de horários para o trabalho com os docentes, que pode ser associada à falta de profissionalismo e ética dos mesmos (3). As situações relatadas têm um ponto em comum: professores desanimados e acomodados com as condições de trabalho, desvalorização profissional, jornada excessiva sem retorno financeiro. As cobranças são inúmeras, porém, com

poucos benefícios reais à categoria. Dessa forma, de acordo com a fala dos entrevistados, mesmo com propostas de atividades que os próprios docentes sugeriram para a contribuição de sua prática, ou de valorização do professor, como combate ao *stress*, alguns professores não compareciam à entrevista. Ressaltam ainda que as atividades eram propostas, aproveitando as reuniões pedagógicas já estabelecidas nos calendários escolares, o que restringia o número de encontros.

Frente a essa realidade, qual a formação acadêmica que os estagiários acreditam ser importante para atuar na educação? A tabela seis demonstra a dispersão de respostas, indicando a falta de consenso do que se faz necessário. Conhecimento e capacidade analítica são as categorias que mais receberam sugestões. No que tange aos conhecimentos necessários, o mais citado foi o domínio dos conteúdos das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia Escolar (14); seguida das metodologias de ensino, concepções e teorias da educação (12) e conhecimento do sistema da educação (aqui entendido como políticas educacionais) e sua legislação (5). Cabe ressaltar que estes dois últimos blocos são objetos das disciplinas que compõem a formação do professor de psicologia (licenciatura), e que têm caráter optativo no curso de Psicologia. Quanto às habilidades, o maior número de verbalizações está situada na categoria de capacidade analítica³⁴, que consiste em uma gama de habilidades para a identificação, análise e avaliação das ações do psicólogo na educação. Os estagiários citaram como as mais importantes: conhecer o papel do psicólogo escolar/educacional (10), ser capaz de fazer a leitura crítica da instituição (6), ter postura ética (5), adotar e dominar uma abordagem definida (5).

³⁴ Sobre definição de Capacidade analítica, confira capítulo dois, p. 85

É significativo que a maior parte dos acadêmicos sugere questões básicas para a atuação na educação, que se refletem nas dificuldades encontradas (que, conforme os dados, não foram devidamente trabalhados), assim como na avaliação da formação acadêmica para atuar na educação, apresentadas na tabela sete: num total de sessenta e três respostas, trinta e quatro compreendem a categoria de **conhecimentos**. Nesta, dez apontam que, teoricamente, a academia forneceu os subsídios necessários, quatro relatos que, em parte, a academia ofereceu os conhecimentos importantes para atuar na educação; vinte falas avaliam negativamente. Entre estas, a mais citada foi a insuficiência de referencial teórico (8) que diz respeito a falta dos conteúdos considerados importantes para a formação (ver tabela seis), seguido da indefinição do papel do psicólogo escolar (6). A categoria individual foi outro destaque, com quinze verbalizações voltadas para o próprio acadêmico, quando oito estagiários acreditam que a boa formação depende também do interesse dos alunos em se informarem, buscarem leituras, percebendo a formação como uma via de mão dupla, construída ao longo de um processo que exige investimento pessoal, desejo de aprender, denotando maturidade. As demais respostas foram dispersas, refletindo novamente pouco consenso; porém, ao analisar seus conteúdos, fica claro a insatisfação com a formação acadêmica para desempenhar atividades profissionais na área da educação, pois, no geral, das cinquenta e três respostas obtidas, trinta e três avaliam que os conhecimentos e habilidades proporcionados no curso de Psicologia para atuar na Educação não foram suficientes, confirmando a hipótese de pesquisa e, remetendo à investigação do fato.

Os dados da pesquisa bibliográfica e de campo que se efetua permitem acreditar que as respostas se encontram na própria concepção de ciência psicológica veiculada no curso, determinada historicamente e que, apesar do discurso ter evoluído para questões críticas de

análises sociais³⁵, ainda se trabalha sob orientação positivista, de política liberal conservadora, de valores individualistas e uma prática assistencial, estudando o homem de forma isolada das condições materiais da sociedade. A tecnificação do ensino superior trouxe conseqüências, especialmente para a Psicologia, que foram se incorporando aos planos de ensino, à compreensão da Psicologia enquanto ciência e à atuação do psicólogo, regulamentada enquanto profissão no ano de 1962, quando os cursos surgiram da classe social que buscava esse ensino, sendo suas aspirações o atendimento dessas expectativas nas escolas e o mercado de trabalho, para uma profissão pouco reconhecida. Conforme PATTO (1984, p. 30): “Durante a efervescência política de 64 a 68, os cursos de Psicologia ficaram à margem, como se nada estivesse acontecendo. Na época, os professores, os psicólogos e os alunos estavam vivendo o sonho de se transformarem em profissionais liberais, baseado no modelo médico de atuação. Com a implantação do modelo tecnicista, em atendimento aos interesses da minoria que detinha o poder, pouco valor foi dado ao oferecimento de serviços à comunidade, que é o forte da formação do psicólogo”. Acredita-se que os “serviços à comunidade” deveriam ser o forte da formação, porém, como se esta expando, esta dimensão ainda não foi alcançada.

A cisão entre teoria e prática, ao longo da formação acadêmica do psicólogo, denuncia, com veemência, a orientação técnico-linear do plano de ensino do curso de Psicologia da UNIVALI. Ao analisar as colocações dos estagiários, nas diversas questões expostas sob forma de tabelas no capítulo três, tem-se: dificuldade de unir teoria com a prática (3); a formação acadêmica teórica divorciada da prática (4); a academia limita, não proporcionando

³⁵ Apresentadas no capítulo dois.

a prática antes dos estágios (2); as disciplinas de Psicologia Escolar muito teóricas, vago (2); aprendeu muito na prática (no estágio) (2); no início, foi difícil unir teoria e prática, a experiência dá subsídios (1); falta experiência de outras realidades (1); muita teoria e pouca prática (4); fazer com que os alunos sintam a prática, não só nos estágios (10); poucos professores conseguiam associar teoria e prática, dar exemplos (1); ter mais prática associada à teoria (17); os professores devem passar suas experiências profissionais em paralelo com a teoria (2). Somando estas verbalizações que remetem a questão teoria x prática, verificam-se quarenta e duas falas que denunciam tal situação, separando trabalho intelectual de trabalho manual, refletindo a sociedade capitalista que provoca uma cisão no processo de conhecimento entre teoria e prática, denotando o modelo tecnocrático de Universidade.

Apesar de se estar no ano 2000, às portas de um novo milênio, nos cursos de Psicologia ainda vigora a Lei 5.540/68, que é calcada na concepção tecnicista, compreendendo os princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, na procura de otimização dos resultados com o mínimo de esforço que gerou o ciclo básico, o regime de créditos, a matrícula por disciplinas (encaradas, muitas vezes, como mini-cursos que criam, a sua volta, uma aura de super importância, dificultando qualquer tipo de integração para que o aluno possa ter uma visão articuladora dos pressupostos teórico-filosóficos da ciência que estuda, quanto mais integrá-la com outras), e a departamentalização (SAVIANI, 1984).

O curso de Psicologia da UNIVALI não foge à regra. O plano de curso que formou os estagiários entrevistados atende a esta precária realidade, dividido em dois departamentos: o de Psicologia Clínica e o de Psicologia Social e Institucional. O primeiro é composto de trinta e seis disciplinas. Entre estas algumas que deveriam dar fundamento ao trabalho do psicólogo,

seja em que área for: Ética, Introdução à Psicologia, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Psicologia Geral e Psicologia da Personalidade, perfazendo um total de cento e trinta e quatro créditos. O Departamento de Psicologia Social e Institucional é constituído de vinte e três disciplinas que representam cem créditos, nestes, incluído formação do psicólogo escolar e psicólogo organizacional. Portanto, apesar de o curso oferecer formação para as três áreas da Psicologia, o acadêmico realiza trinta e quatro créditos a mais na área da Psicologia Clínica, ou, pelo menos, com caráter desta, o que denuncia para a prática psicológica clínica, infelizmente, a de consultório privado, tendo como modelo a Clínica-Escola onde os acadêmicos realizam seus estágios nesta área que, em última instância, não passa de um conjunto de consultórios não contemplando ações na área da saúde pública e suas políticas. Tal situação justifica, em parte, a preferência por esta área, onde o futuro profissional se sente mais seguro e preparado.

Concordamos com YAMAMOTO (1996, p. 96) ao afirmar que não só o plano de curso da Psicologia, mas

Talvez a própria psicologia enquanto disciplina científica é nuclearmente 'vocacionada' para a abordagem clínica. As demais áreas lutam para se distinguir dessa área: na formação, isto se materializa pela necessidade de demarcação das disciplinas não-clínicas, até mesmo com nomes específicos (Psicologia Escolar; Psicologia Organizacional) do conjunto do currículo. A área clínica, sem existir uma disciplina sequer que trate da área como um todo, espalha-se por todo o currículo naquilo que lhe é central: a orientação teórica que é imposta das disciplinas e que permite, no conjunto, formar o profissional dessa área. Lanço um desafio: pensem nas diversas disciplinas fundamentais – ou aquelas profissionalizantes que servem a todas as áreas – e associem-nas com uma das áreas de estágio. Certamente, a área clínica será a predominante.

Outras pesquisas corroboram tal problemática: RIOS BALBINO (1989/90, p. 92), ao pesquisar a formação acadêmica em Psicologia Escolar da Universidade Federal do Ceará revela que as dificuldades dos estagiários “sentidas no desempenho de suas atividades apontaram falta de compromisso dos professores (33%), falta de recursos (33%) e desinformação de pais e alunos sobre Psicologia Escolar (17%)”. Quanto à avaliação da formação universitária “alegaram pouco e deficiente preparo na área (49%), e dissociação teórica e prática (38%)”. Os profissionais, formados na mesma instituição, questionados quanto às dificuldades encontradas apontaram “falta de preparo profissional (59%), dificuldade de associar teoria à prática (50%) e papel mal delineado do psicólogo escolar (27%)”. A avaliação da formação acadêmica revelou “desarticulação entre teoria e prática (90%) e falta de enfoque sócio-político no curso (45%)”.

YAMAMOTO, SPINELLI e CARVALHO (1996, p. 269) entrevistaram onze psicólogos escolares que atuam em instituições de ensino de maior expressão em Natal, Rio Grande do Norte, objetivando “caracterizar a sua formação acadêmica, sua situação e atuações profissionais, além de uma avaliação dos mesmos acerca desses aspectos”. Dez dos onze entrevistados tiveram sua formação acadêmica na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (única instituição a oferecer o curso de formação de psicólogo no Estado). A avaliação geral quanto à formação acadêmica na área escolar demonstrou que os dez entrevistados formados pela UFRN consideram-na insuficiente para o exercício profissional. De acordo com o resultado da pesquisa: “os profissionais maciçamente apontaram a fragilidade teórico-prática da sua formação. Esta debilidade está associada tanto à forma pela qual o currículo está estruturado (cl clinicamente orientado), quanto à forma e orientação imprimida nas disciplinas/estágio na área” (p.279). Questionados sobre as dificuldades no exercício

profissional, o problema mais citado (9) relaciona-se às resistências e/ou ao desconhecimento do papel do psicólogo na escola, “manifestadas tanto na avaliação direta, quanto no conflito de expectativas, quanto ao seu papel, ou mesmo às barreiras para o trabalho em conjunto com outros profissionais. De maneira previsível, um segundo elemento de destaque é uma certa insegurança relacionada à sua formação: ausência de conhecimentos e dificuldades de reciclagem” (p.280-281).

Percebeu-se, então, que esta “vocação clínica” não é específica da formação do curso de Psicologia da UNIVALI. Mas, por que ocorre? Como reverter essa situação? Alguns indícios já foram apontados, como a constituição da Psicologia como ciência e profissão, seus alicerces e o momento histórico em que foi constituída (amplamente comentados no primeiro capítulo), e o currículo mínimo, ainda vigente nas instituições superiores, que deverá ser substituído pelas Diretrizes Curriculares (citadas no capítulo dois). Outra possibilidade aponta para o desdobramento das disciplinas na sua execução, e é nessa situação que se vislumbra uma possível transformação. Acredita-se que não basta adequar os planos de curso às novas diretrizes, sem antes se promover um amplo debate com o corpo docente da área sobre o curso que se tem e o que se quer. A realidade hoje indica a falta de formação dos professores para atuarem na docência.

Explicando melhor, a maior parte do quadro docente do curso de Psicologia da UNIVALI é constituído de profissionais liberais (psicólogos), sem formação específica para a docência. Nas avaliações institucionais, realizadas em todos os semestres, já há alguns anos, o índice de menor pontuação dos professores vem sendo o de metodologia utilizada. Esta situação repercute desde o planejamento das disciplinas, o método de ensino e de avaliação,

como se pode verificar na tabela dez que apresenta a percepção geral da formação acadêmica, onde o maior número de observações negativas foi para a metodologia e desempenho dos professores (15), seguida das avaliações dos programas com quatorze (14) considerações negativas, indicando, aí, a necessidade de revisão. Neste sentido, o curso de Psicologia da UNIVALI já vem propondo mudanças, entretanto, acredita-se que simplesmente alterar o Plano de Curso, sem uma intensa discussão com os docentes não irá alterar a realidade que ora está sendo analisada e interpretada nesta dissertação. Condizente com as críticas apresentadas, as sugestões para a melhoria da formação acadêmica, expostas na tabela onze, expressam trinta e sete sugestões voltadas para os professores e a metodologia adotada, destacando a união entre a teoria com a prática (17).

Apesar das inúmeras críticas dos estagiários à formação acadêmica para atuar na educação, chama a atenção a constatação, exposta na tabela oito, que a maioria (11) faria a opção de realizar estágio na área escolar, se esse não fosse obrigatório. Os motivos giram em torno das relações dinâmicas que se estabelecem nas instituições, a exigência de busca constante de diversos conteúdos para a atuação, a flexibilidade e criatividade exercitadas quanto ao planejamento e execução das atividades, bem como nas relações diárias com os grupos que constituem a comunidade escolar. Frente a este resultado, será que, mesmo com uma formação acadêmica insuficiente para atuar na educação, os discursos veiculados nas disciplinas de Psicologia Escolar associada à prática do estágio supervisionado estão mudando o direcionamento preferencial dos acadêmicos para atuações mais institucionais e comunitárias? Cinco entrevistados remetem a estas colocações ao referirem que, antes de realizar o estágio de escolar, não optariam por ele, porém, depois de terem passado pela experiência nesta área, a opinião foi alterada favoravelmente, dizendo que aprenderam muito

com essa experiência, o que pode ser confirmado quanto ao desejo de atuarem, profissionalmente, como psicólogo escolar/educacional, apresentado na tabela nove, onde a maior parte do acadêmicos (15) responderam positivamente.

Este dado também pode sofrer análise nas apresentações dos Seminários de Estágio, inaugurado no segundo semestre de 1995, onde os estagiários do décimo semestre devem escolher um dos três campos em que atuou para apresentar à comunidade acadêmica, como forma de socializar e divulgar os “fazeres” em Psicologia. Ocorrem sempre próximo ao final de cada semestre. Desde os primeiros Seminários de Estágio, houve um grande número de relatos na área clínica, com pouquíssimas apresentações nas áreas de escolar e organizacional. Entretanto, estamos percebendo uma nova realidade, onde as escolhas têm alterado de direção, e as apresentações nas áreas de escolar e organizacional vêm tomando espaço e aumentando na preferência do estagiário. Consultando os programas dos últimos três seminários, encontram-se, no VII Seminário, ocorrido no segundo semestre do ano de 1998, oito relatos na área de escolar, sete em organizacional e onze em clínica. No VIII Seminário, ocorrido no primeiro semestre de 1999, dez relatos na área de escolar, com destaque a um diferencial de dois estágios que foram realizados em conjunto com a psicologia organizacional, nove apresentações em organizacional e oito em psicologia clínica. No IX Seminário, segundo semestre de 1999, tem-se, novamente, dez apresentações na área escolar, nove em organizacional e sete em psicologia clínica. Ao que parece, apesar das falhas, a formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional vem conquistando espaços e reafirmando a necessidade de se primar pela melhoria da sua qualidade.

Acredita-se que a (re) construção da identidade do psicólogo escolar/educacional passa pela (re) significação de uma formação acadêmica sólida, considerando

o ideário de igualdade e de justiça social, de solidariedade com as classes socialmente desfavorecidas e de compromisso com o desenvolvimento, com a aprendizagem e com o sucesso dos alunos e da escola não é antinômico à psicologia, da mesma forma que o bem-estar individual não representa, por si só, uma ameaça ao bem-estar social. Trata-se, portanto, de não atribuir julgamentos de valores generalizados à ciência psicológica e aos seus praticantes mas de reconhecer que em todas as práticas sociais, sem exceção, há teorias e métodos histórica e ideologicamente determinados. Há, portanto, que se fazer escolhas, também na psicologia, e estas são resultantes de uma identidade pessoal e profissional construídas no decurso da história de cada um (ALMEIDA, 1999, p. 84-85).

Portanto, é fundamental que uma instituição de ensino superior que mantém curso de Psicologia com habilitação em Psicologia Educacional, ao reelaborar o seu projeto pedagógico, atente para o momento histórico no qual a sociedade se encontra e prospecte sinais de mudança que respondam às necessidades e expectativas desta formação social. Isto implica, hoje, em se estar atento para os conflitos de ordem social, política, bem como para aqueles que SANTOS (1996, p. 33) designa por “conflitos entre conhecimento-como-regulação e conhecimento-como-emancipação... estes conflitos devem ocupar o centro de toda experiência pedagógica emancipatória”.

Boaventura S. Santos não esgota os conflitos existentes na sociedade moderna que se refletem sobre as práticas educativas, conflitos estes que têm origem na luta entre paradigmas tradicionais que desejam se manter e novos paradigmas que querem se afirmar, fato que causa tensões e rupturas. Por isso, surgem novas exigências que se colocam diante da formação do

psicólogo escolar/educacional. Ele é chamado a ser um profissional competente não só na sua área específica de conhecimento, mas, ainda, conhecedor dos fenômenos relacionados à educação e a outras áreas do saber, pois “com a globalização da economia e com a reestruturação produtiva, componentes macroestratégicos que configuram a acumulação flexível... A crescente incorporação de ciência e tecnologia aos processos produtivos e sociais” (KUENZER, 1999, p.168), aumentam as exigências de formação do psicólogo que irá atuar na área da educação. Pode-se dizer que ele precisaria possuir além de um conhecimento ao mesmo tempo amplo e profundo, um comportamento ético inquestionável, a fim de dar respostas condizentes aos sérios problemas que a educação apresenta neste mundo neoglobalizado no qual “o mercado, as forças produtivas, a nova divisão internacional do trabalho, a reprodução ampliada do capital, desenvolvem-se em escala mundial” (IANNI, 1996, p.18). Isso coloca as instituições de ensino superior que formam os profissionais que atuam na área da educação, diante da busca de novos paradigmas teórico/práticos.

Neste sentido, as diferenças profissionais devem ser respeitadas, exercitando a interdisciplinaridade e construindo, através de um novo suporte epistemológico da Psicologia, caminhos de ação e de comunicação que legitimem e integrem a *práxis* do psicólogo no campo educacional.

Para concluir este capítulo, vale a pena atentar para alguns princípios “norteadores da formação do profissional da educação” ou que atua na área da educação, estabelecidos pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), elencados por FERREIRA (2000, p.9): “sólida formação teórica e interdisciplinar, unidade teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e político, trabalho coletivo e interdisciplinar,

formação inicial articulada à formação continuada”. Na realidade, é significativo que os dados da pesquisa objeto desta dissertação apontam para os mesmos princípios acima apresentados, com exceção do último, como balizas e meios para uma formação que ofereça ao futuro psicólogo escolar/educacional as condições necessárias para uma atuação transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A preocupação básica que norteou a presente dissertação foi investigar se a formação acadêmica do psicólogo escolar/educacional o instrumentaliza para uma atuação crítica e transformadora da realidade educacional, fornecendo os argumentos, as reflexões e as explicações teórico-metodológicas que lhe dão sustentação. Para isso, procuramos examinar a trajetória da Psicologia e sua relação com a Educação, contextualizando-a historicamente e acompanhando-a na sua caminhada sócio-política em diversos momentos sociais.

Subsidiámos a discussão das conseqüências sobre a influência do Positivismo na Educação e formação de psicólogos, realizando uma leitura crítica das relações entre Sociedade, Educação e Psicologia, desvelando o comprometimento ideológico e a reprodução das relações sociais. Pudemos, assim, esclarecer que, no âmbito do Século XIX, o positivismo atendeu a um chamado da burguesia para se consolidar no poder. A influência desta doutrina filosófica ajudava uma política liberal que, entretanto, não era suficiente para mantê-la no poder e exercê-la. Nesse sentido, funcionou como ideologia autoritária no interesse de controle suscitado pelo *status quo*, ou seja pelo capitalismo industrial. Através da ciência, a burguesia conseguiu que prevalesse o binômio “Ordem e Progresso”, como outros corolários fundamentais: obediência, hierarquia, organização e técnica, pregando a intocabilidade da propriedade privada e a manutenção da estrutura das classes sociais.

Na Educação, o positivismo concorre para a formação do caráter burocrático da escola. O tecnicismo e a tecnoburocracia, no sentido de recompensar os mecanismos de hegemonia burguesa, criaram o modismo do planejamento, a partir do qual a sociedade toda passa a ser planejada em função do desenvolvimento pretendido pela classe dominante. O planejamento, assim, invade todos os setores da vida social. A Educação foi diretamente atingida, associando-se, inclusive, a escola à idéia de empresa. Não que se possa rejeitar, simplesmente, o planejamento. Contudo, a forma e os objetivos implícitos, no Brasil, evidenciam que o planejamento veio a ser usado para gerar conformismo e repressão, trazendo a ilusão técnica e a coisificação da cultura, propiciando, assim, uma formação em série, com o que a Educação passou a ser um campo de aplicação do *taylorismo*, primando a organização e o funcionamento da Educação pelo formalismo, matando a criatividade e a liberdade.

Para o tecnicismo calcado no positivismo, interessa a objetividade, a racionalidade, o planejamento racional, e não os fundamentos, as causas primeiras, as finalidades, os valores e as ideologias, pois isto “não é ciência”. O tecnoburocrata diz atuar neutramente. E, apesar de reconhecer conflitos e contradições, considera-os como defeitos técnicos e disfunções, os quais podem e devem ser corrigidos para manter a ordem. Assim, qualquer problema, na escola, precisa ser resolvido tecnicamente. A partir desse comportamento da instituição-escola, nem o professor, nem o aluno é o centro do processo educacional. O centro é a organização racional dos meios. Tanto professor quanto aluno ficam em um segundo plano, executando, simplesmente, projetos concebidos por especialistas do sistema.

A Psicologia, enquanto ciência, está diretamente arraigada no seu nascedouro à visão positivista que perpassa todo o seu desenvolvimento histórico. A influência neo-behaviorista

foi, provavelmente, a expressão mais ampla e diversificada desta concepção, fazendo predominarem, fortemente, os seus pressupostos teórico-metodológicos da formação acadêmica de psicólogos ainda presentes na sua prática - o *status* de profissional liberal, atuação assistencialista, elitista e individualizante. A própria estruturação do plano de curso, na tentativa de definir a especificidade da Psicologia em áreas, é um fato inspirado na fragmentação positivista e concepção *taylorista* que nortearam a organização fabril, estendendo-se para as instituições escolares do nível elementar ao universitário, notadamente no Brasil, na década de setenta. De lá para cá, a especialização, esta questão contemporânea complexa e polêmica, gerou um equívoco na Psicologia, que é a definição de uma área em oposição a outra, e a separação de teoria e prática.

Fundada nas dicotomias, os autodesignados cientistas do comportamento humano afundam na areia movediça e tentam puxar-se pelos próprios cabelos, como na analogia apontada por LÖWY (1994) ao falar do positivismo, comparando-o com o barão de Münchhausen e seu cavalo saindo do pântano puxando-se pelos cabelos. Além disso, muito conhecimento que não estava nessa areia movediça foi puxado para ela.

Trata-se, portanto, de uma formação técnica com ênfase na autonomia da Psicologia científica. A formação acadêmica ampla, orientada para a crítica epistemológica e para a produção de conhecimento não só acerca das condições de produção do discurso sobre a Psicologia, mas também a respeito da dimensão psicossociológica da própria população na qual se pretendia aplicar as técnicas transmitidas nos cursos, foi relegada a segundo plano. Se esse movimento de autonomização significou, historicamente, uma continuidade na tentativa - até certo ponto bem sucedida - de demarcar o lugar do profissional da Psicologia de maneira

específica e autônoma, contribuiu também para a perda de uma visão da Psicologia como parte do conjunto das ciências humanas e sociais, e um relativo empobrecimento da formação humanística do psicólogo.

Mais recentemente, no entanto, uma mentalidade corporativa, aliada às dificuldades que a própria Universidade Brasileira enfrenta para se transformar em legítimo núcleo de produção de difusão do saber para a comunidade da qual faz parte, tem levado a uma excessiva ênfase na técnica - em detrimento da criação do conhecimento. Iniciativas no sentido da superação do tecnicismo e de investimento em uma reflexão sobre o sentido histórico da prática e da teoria em Psicologia, bem como na elaboração de instrumentais renovados de atuação, que incorporem a crítica epistemológica e sócio-cultural, são motivo de esperança e otimismo.

É certo que os centros acadêmicos não detêm o monopólio da produção e divulgação do saber em nossa sociedade. O conhecimento que se produz na prática social também deve guiar a colocação de questões e a formulação de respostas na prática acadêmica e universitária. Mas é função das universidades contribuir para a reflexão crítica acerca dos diversos paradigmas teóricos, evidenciando sua inserção e intervenção na dinâmica das práticas sociais, e para sua divulgação.

Portanto, as características do surgimento e a localização do processo da divisão social do trabalho dessa categoria profissional não foram consideradas como marcas fatais de seu destino. Nascendo no interior de um projeto de controle sobre as classes dominadas, a Psicologia Escolar/Educacional tem sua produção marcada, também, pelas contradições que tal projeto encerra, o que poderá resultar no fato de que ela seja, em determinados momentos,

atravessada pelo projeto político de libertação dessas classes. Longe de uma visão idealista e ingênua diante da realidade social, acredita-se na necessidade de avançar além da visão crítico-reprodutivista, buscando espaço nas contradições sociais para fazer emergir uma prática pedagógica articulada aos interesses populares em constante construção como as demais formas de conhecimento.

Nesta perspectiva, houve interesse em se saber como a formação acadêmica está preparando o psicólogo escolar/educacional para atuar de forma ética e socialmente comprometido com o processo de desenvolvimento e bem-estar dos sujeitos que atuam no cotidiano educacional, articulador de mudanças e promotor da vida psicológica. Parte-se para investigar junto aos acadêmicos da Universidade do Vale do Itajaí que realizam, no último semestre de graduação, o estágio em Psicologia Escolar/Educacional, qual a percepção da formação universitária recebida nesta área profissional. Fez-se, então, através dos depoimentos dos estagiários entrevistados, uma leitura da formação universitária. Compactuando com WITTER (1977), acredita-se que a atitude científica implica avaliação constante do próprio trabalho assim como a crença de que as técnicas e as tecnologias disponíveis nunca são suficientemente eficientes, necessitando criatividade e pesquisas para torná-las adequadas às finalidades almejadas.

Através desse percurso, é possível, agora, organizar algumas observações que foram feitas ao longo desta dissertação, muito mais com o objetivo de lançar algumas pistas para a reflexão do que de apresentar conclusões fechadas, percebendo que o estudo alcançou seus objetivos, destacando:

1) Há um perfil desejável do psicólogo que atua na área da educação percebido por ocasião em que foram delineados, teoricamente, funções, atividades, conhecimentos teóricos e problemas existentes, influenciando e interferindo na referida atuação, oferecendo pistas para a solução do problema da pesquisa.

2) A confirmação das hipóteses levantadas indica que o referencial teórico foi adequado para analisar e interpretar criticamente os testemunhos colhidos durante a investigação de campo, não deixando dúvidas de que os conhecimentos e habilidades veiculados na formação acadêmica do psicólogo são insuficientes para atuar na área da Educação, porque:

2a) Existe uma fragmentação das disciplinas, encaradas, muitas vezes, como mini-cursos, sem articulação nem integração dos pressupostos teórico-filosóficos da ciência psicológica, refletindo “recortes” descontextualizados, calcados no paradigma positivista que gera uma concepção tecnicista de educação, impedindo a análise crítica de questões fundamentais de ordem política, ética e social que vão dar o caráter de legitimidade à ação do psicólogo na educação como agente promotor da Educação e da Saúde.

2b) A dissociação na formação acadêmica entre teoria e prática, impossibilitando a conseqüente vinculação entre teoria e a realidade social brasileira, supervalorizando o trabalho intelectual e relegando a ação prática somente ao último ano de graduação com os estágios, elementos que reafirmam o paradigma positivista do curso de Psicologia travestido de uma visão liberal de homem, e com uma concepção de educação tecnicista.

2c) As metodologias inadequadas dos professores do curso de Psicologia que são, em sua maioria, profissionais liberais clínicos, exercendo, por algumas horas, a atividade de docência, sem ter o preparo das metodologias na área da Educação, o que justifica o desdobramento das disciplinas no modelo clínico de atuação do psicólogo, mesmo nas disciplinas de formação geral como relações humanas e dinâmica de grupo, personalidade, e até mesmo psicologia do desenvolvimento, considerada um pilar da psicologia escolar/educacional.

Constatou-se, portanto, uma formação de caráter fragmentado, desvinculado com a realidade social que, para romper com a noção de sujeito enquanto entidade liberal, autônoma, deverá, necessariamente, ampliar seu arcabouço teórico, revisar conceitos e metodologias que não dissociem a teoria da intervenção. Somente quando os acadêmicos vivenciam seus estágios é que entram em contato com a realidade educacional, porém, a esta altura, eles já passaram pela formação acadêmica, sem a oportunidade de se retroalimentar e problematizar suas ações. Neste sentido, acredita-se necessário iniciar a prática a partir das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem, no segundo ano de curso, o que propiciará ao acadêmico a *práxis* necessária para a possibilidade de uma formação com o compromisso ético e social almejado. Esta articulação (teoria-prática) na medida em que se constitui numa constante na formação do psicólogo no contexto de aplicação e produção do conhecimento científico, poderá propiciar ao futuro profissional o contato direto com a realidade social, uma maior participação, criatividade e aumento da competência no desempenho dos serviços prestados no campo específico de atuação, concordando com NOVAES (1992, p.20), ao afirmar que advém daí

... a responsabilidade da universidade em preparar projetos e programas que efetivamente atendam às necessidades sociais com o aperfeiçoamento de futuros profissionais que irão trabalhar no meio educacional. Assim, sua função social estará sempre e diretamente relacionada ao compromisso ético-político-cultural subjacente à prática educativa, ao envolvimento autêntico com a transformação social e à efetiva articulação de seus programas e projetos com as necessidades e demandas da sociedade.

A transformação da realidade social ocorre a partir do embate produzido na articulação do sujeito com sua realidade concreta, nos espaços coletivos, através de trocas intersubjetivas, na produção de significados socialmente compartilhados, capazes de reinventar a existência do homem no mundo. Esta é uma condição indispensável para que se possa romper com o modelo de adaptação do sujeito e de justificar os mecanismos de exclusão, legitimando as desigualdades em favor de uma ordem social injusta e, muitas vezes, perversa.

Para que o psicólogo possa desenvolver o compromisso político com as questões educacionais, sem cair no pragmatismo imediatista, tal como assinala DEL PRETTE (1999), explicitado, no segundo capítulo desta dissertação, é imperativo que ele saiba compreender como o ser humano constrói e representa seu universo simbólico que não constitui uma imanência, mas uma construção histórico-social peculiar. Para tanto, é necessário a adoção de procedimentos metodológicos que não dissociem a intervenção e produzam a compreensão, o conhecimento. Acredita-se que a proposta metodológica de ensino com pesquisa preconizada por DEMO (1995), poderá contribuir para uma melhor qualificação da formação acadêmica, onde a atividade de pesquisa será incorporada ao “que-fazer” e o “como-fazer” no cotidiano do psicólogo e alterará a sua forma de conceber e praticar a profissão, fundada na relação indivíduo-sociedade, buscando superar a expreiva defasagem entre o conhecimento disponível e seu uso. Como já se disse, as atividades de intervenção poderão estar associadas nas matérias

através de projetos de pesquisa e de extensão ao longo do curso, desde o segundo ano com as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento, contextualizando a prática do psicólogo escolar/educacional até o estágio supervisionado. Nesta tarefa, é importante o papel dos docentes universitários, diretamente responsáveis pelo redirecionamento dos trabalhos pedagógicos, indicando a necessidade de formação continuada.

De forma específica, esta pesquisa aponta para a necessidade da implementação de mais disciplinas diretamente ligadas à área de Psicologia Escolar/Educacional que não tenham um caráter de anexo, mas incorporadas no plano de ensino do curso, visando proporcionar o aprofundamento teórico-prático dos condicionamentos da política educacional, concepções e metodologias pedagógicas, história da educação brasileira, fracasso escolar e suas variáveis, bem como temas específicos como relações interpessoais, criatividade, planejamento e organização curricular, avaliação, conteúdos escolares, entre outros já citados nesta dissertação.

No momento em que se discutem as Novas Diretrizes Curriculares dos Cursos de Psicologia, a construção do projeto acadêmico/educacional dos cursos, e a avaliação nacional dos mesmos é imperativo que se tome consciência daquilo que o momento histórico exige. Espera-se que esta dissertação, resultado da pesquisa que se empreendeu sobre a formação, venha a contribuir na reflexão do que se precisa e que se quer fazer: construir uma formação acadêmica que propicie um profissional que atue na interface com a Educação, capaz de empreender uma prática crítica e transformadora que saiba reconhecer as demandas reais de intervenção e propor caminhos que atendam a essas demandas. E, ao mesmo tempo, que compreenda seu papel na sociedade, onde seu foco de análise e intervenção passa a ser o

espaço da contradição, da emergência, do paradoxo, do divergente, do conflito. Neste espaço, o psicólogo poderá intervir e favorecer a instauração de novos parâmetros para as relações sociais concretas para as práticas educativas, promovendo transformações efetivas que conduzam à promoção da saúde e da dignidade do ser humano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALBUQUERQUE, T. L. **Acompanhamento psicológico à professora: uma experiência.** Rio de Janeiro: Vozes, 1986.
- ALMEIDA, S. F. C. O psicólogo no cotidiano da escola: re-significando a atuação profissional. In: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje.** Campinas, SP: Alínea, 1999, p.77-90.
- ALMEIDA, S. F. C. et al. Concepções e práticas de psicólogos escolares acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 11 (2): 117-134, 1995.
- ANDALÓ, C. S. A. O papel do psicólogo escolar. **Psicologia, Ciência e Profissão.** Ano 4, n.1, jan., Distrito Federal: CFP, 1984, p.43-46.
- _____. A prática da supervisão nos estágios de formação do psicólogo/Área educacional. I **Encontro nacional de supervisores de estágios na formação do psicólogo.** São Paulo: CFP, 1992, p. 1-6.
- ANTIPOFF, D. **Helena Antipoff. Sua vida, sua obra.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1975.
- ARNAUD, P. **Sociologia de Comte.** Barcelona: Península, 1971.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira.** 3. ed. 3v. São Paulo: Melhoramentos, 1953.
- BANDEIRA, M. **Presença dos Estados Unidos no Brasil.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- BÉLTRAN, L. J. **Psicologia.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- BENZI, N. P. **Psicologia escolar na rede particular de ensino de Campinas.** Dissertação de Mestrado, IP/PUCCAMP, Campinas, 1996.
- BOCK, A. M. B. et al. **Psicologias: uma introdução ao estudo de Psicologia.** 8. ed. São Paulo: Saraiva, 1995.
- BOCK, A. M. B. O desafio da construção de uma nova psicologia. **Revista de Psicologia.** São Paulo: (1):13-18, set., 1995.

- _____. **Formação do psicólogo**. Palestra proferida na VII Semana de Psicologia da UNIVALI. Itajaí, ago., 1997, (mimeo).
- BORGES, M. M.; BASTOS, A. V. B. e KHOURI, Y. A. G. **A formação em Psicologia: contribuições para a reestruturação curricular e avaliação dos cursos**. Brasília, MEC/Sesu, 1994, (mimeo).
- BOTOMÉ, S. P. Procedimentos para identificação de alternativas de atuação profissional em Psicologia. **Psicologia**. 13 (2) p.15, 1987.
- BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: CFP, **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988, p. 273-297.
- BRANDÃO, C. H. (org.). **A questão política da educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BRANDÃO, S. **Aspectos sociais e políticos na formação em Psicologia Escolar: opinião de supervisores**. Dissertação de Mestrado, IP/PUCCAMP, Campinas, 1995.
- BUCHER, R. Psicologia científica: realidade ou mito? **Psicologia: ciência e profissão**. Brasília: CFP, v.1, n.2, 1981, p.11-37.
- CARVALHO, A. M. A. Atualização psicológica. In: CFP. **Psicólogo brasileiro: construção de novos rumos**. Brasília: CFP, v.4, n.2, 1984, p.7-9.
- CASSIRER, E. **The Philosophy of the Enlightenment**. Boston: Beacon Press, 1960.
- CATÁLOGO BRASILEIRO DE OCUPAÇÕES. **Psicologia e legislação**. VIII Plenário do CFP, n7. Brasília: CFP, 1995, p.86-88.
- CHAUÍ, M. O que é ser educador hoje? Da arte à ciência: a morte do educador. In: BRANDÃO, C. R. **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CHAGUIBOFF, J. John Broadus Watson: o pai do behaviorismo. **Os 10 grandes da psicologia**. Lisboa: Verbo, 1979.
- CICLO DE ESTUDOS SOBRE ULISSES PERNAMBUCO. Recife: Academia Pernambucana de Medicina, 1978.
- COELHO, I. M. A questão política do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. R.(org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- CONDORCET, A. **Cinq mémoires surl's instruction publique**. Paris: LBRF, 1990.
- CONGRESSO INTERAMERICANO DE PSICOLOGIA, 24^o **Simpósio Central: a formação do psicólogo para o ano 2000**. Santiago, Chile, 1993, (mimeo).

- CONGRESSO NACIONAL CONSTITUINTE DA PSICOLOGIA. CFP e CsRsP (coords.). Campos do Jordão, 1995/95 (mimeo).
- CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR. (1.: 1991: Valinhos). Psicólogo escolar: Identidade e perspectivas. **Anais**. ABRAPEE/PUCCAMPI. Campinas, S.P.: Átomo, 1992.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Psicologia e legislação**. VIII Plenário do CFP, n.7. Brasília: CFP, 1995.
- _____. **Carta de Serra Negra**. Câmara e Comissões de Educação e Formação Profissional. CFP e CsRsP. Encontro Nacional com Gestores de Cursos de Psicologia, Serra Negra, São Paulo, 1992, (mimeo).
- _____. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988.
- _____. **Psicólogo brasileiro, construção de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992.
- _____. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.
- CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA – 6ª Região (SP – MT – MST). **A desarticulação entre formação e a demanda social: o quadro da Psicologia**, 1993 (mimeo).
- CUNHA, L. A. **A universidade temporã: da colônia à era de Vargas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.
- CURY, C. R. J. Comemorando o manifesto dos pioneiros da educação nova. **Educação e Sociedade**. São Paulo, 5 (12); 5-13, set./1982.
- DEL PRETTE, Z. A. P. e DEL PRETTE, A. A competência técnica *versus* compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? **Psicologia: Ciência e Profissão**. 2/3/4, 1990, p.24-27.
- _____. Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, S.P.: Alínea, 1996, p.139-156.
- DEL PRETTE, Z. A. P. A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re) construção. **Estudos de Psicologia**. São Paulo: PUCCAMP, 1993.
- _____. Psicologia, educação e LDB: novos desafios para velhas questões? In: GUZZO, R. S. L. (org). **Psicologia Escolar, LDB e Educação hoje**. Campinas, S.P.: Alínea, 1999, p. 11-34.
- DEMO, P. **Desafios modernos de educação**. 3. ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA. MEC/Sesu, Brasília, 1999, internet: <http://www.psicologia-online.org.br/abep/agenda.html>.

ELLIOT, S. N. e WITT, J. C. (org). **The delivery of psychological services in schools**. Hillsdale: LEA, 1986.

FAGAN, T. K. Zum Geleit. In: KÄSER, R. **Neue perspektiven in der Schulpsychologie**. Bern, Haup, (1993).

_____. **Becoming but never arriving in School Psychology**. NASP Convention Book of Abstract, Atlanta, NASP. Po., 1996.

FERREIRA, N. S. **Supervisão educacional: novas exigências, novos conceitos, novos significados**. 2000. (mimeo.).

FRANCISCO, A. L. e BASTOS, A. V. B. Conhecimento, formação e prática: o necessário caminho da integração. In: CFP. **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Brasília: Átomo, 1992, p. 211-227.

FREIRE, P. e FAUDEZ, A. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. 6. ed. São Paulo: Moraes, 1986

FREITAS, E. Origens e Organização do ISOP. **Arquivos Brasileiros de Psicologia Aplicada**. Rio de Janeiro, 25 (I), jan./mar., 1973, p.7-16.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GHIRALDELLI Jr., P. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, V. L. T. **Atuação do psicólogo escolar: teoria, prática e compromisso social**. Tese de Doutorado, IP/USP, São Paulo, 1995.

GOMIDE, P. I. C. A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: CFP. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988, p. 69-85.

GONÇALVES, C. L. C. **Formação e estágio acadêmico e psicologia escolar no Brasil**. Dissertação de Mestrado, IP/PUCCAMP, Campinas, 1994.

GUZZO, R. S. L. e WECHSLER, S. M. Novos caminhos da psicologia escolar brasileira. **Estudos de Psicologia**. 10 (3), 1993, p.21-41.

GUZZO, R. S. L. Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, S.P.: Alínea, 1996, p. 75-92.

- _____. (org.). **Psicologia escolar: LDB e Educação Hoje**. Campinas, S.P.: Alínea, 1999.
- _____. Novo paradigma para a formação e atuação do psicólogo escolar no cenário educacional brasileiro. In: GUZZO, R. S. M. (org.). **Psicologia escolar: LDB e Educação hoje**. Campinas, S.P.: Alínea, 1999.
- GUZZO, R. S. L.; ALMEIDA, L. e WECHSLER, S. M. **Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa**. Campinas: Átomo, 1993.
- IANNI, O. **Teorias da globalização**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY. Proposed International guidelines for the preparation of School Psychologist. **World.go.roud.**, 23, 2, 1996.
- ISKANDAR, J. I. **Normas da ABNT comentadas para trabalhos científicos**. Curitiba: Champagnat, 2000.
- JAPIASSU, H. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 5. ed. São Paulo: Letras & Letras, 1995.
- JOHNSON, D. and DEUPRE, C. **Government and professional relations training seminar: the school psychologist as public policy advocate**. Nasp Convention Book of Abstract, NY, NASP Po., 1995.
- KUENZER, A. Z. e MACHADO, L. R. de S. A pedagogia tecnicista. In: MELLO, G. N. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1986.
- KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, v. XX, n.68, 1999, p.163-183.
- LEITE, S. A. S. Atuação do psicólogo na Educação: controvérsias e perspectivas. **Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar**. São Paulo: Átomo, 1992.
- LOURENÇO FILHO, M. B. A psicologia no Brasil. In: AZEVEDO, F. **As ciências no Brasil**. São Paulo: Melhoramentos, 1954.
- LÖWY, M. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MALUF, M. R. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CFP. **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994, p.157-200.
- MARGLIN, S. Origem e funções do parcelamento do trabalho pedagógico. In: BRANDÃO, C. O. (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

- MARTINS FILHO, J. R. **Movimento estudantil e ditadura militar: 1964 – 1968**. São Paulo: Papyrus, 1987.
- MARX, M. H. e HILLIX, W. A. **Sistemas de teorias em psicologia**. São Paulo: Cultrix, 1970.
- MASINI, C. F. S. **Ação da psicologia na escola**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
- MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934**. São Paulo: EPU, 1990.
- MANCEDO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, ano 1, n.1, p.20-28, 1997.
- MATOS, M. A. Produção e formação científica em psicologia. In: CRF. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: Edicon, 1988, p. 100 – 122
- MCLOUGHLIN, C. Book Review – Best Practice of School Psychology. **School psychology International**. 16(3), 1995, p.315-317.
- MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. São Paulo: Ática, 1975.
- MELLO, S. L. Palestra lida na 1ª jornada de Psicologia sobre a formação do psicólogo. IPUSP, São Paulo, 1993 (mimeo).
- _____. Currículo: quais mudanças ocorreram desde 1962? **Psicologia: Ciência e Profissão**. Brasília: CFP, 1: 16-18, 1989.
- MESQUIDA, P. **Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil: um estudo de caso**. Juiz de Fora: EDUFJF; São Bernardo do Campo: Editeo, 1994.
- MESQUIDA, P. Modelo adaptativo. **Revista Em Foco**, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, M.G., n.1, 1no 1, 1991.
- MORAIS, R. **História do pensamento na educação brasileira**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1985.
- MORENTE, G. M. e BERGOCHEA. **Fundamentos de filosofia**. Madrid: Espasa, Calpe, 1947.
- MUELLER, F. L. **História da psicologia: da antigüidade aos nossos dias**. São Paulo: Nacional, 1978.
- NATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY ASSOCIATION. **Professional Advocacy: resource manual**, NY, Nasp Po., 1994.
- _____. **Together for kids**. 27 th. Nasp Convention Book of Abstract, NY, NASP Po., 1995.

- _____. **Prevention and Intervention – we can do it.** 28 th. Nasp Convention Book of Abstract, NY, Nasp Po., 1996.
- NOGUEIRA, M. A. **As desventuras do liberalismo.** São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- NORONHA, A. P. **Avaliação psico-educacional e pré-escola: um estudo com psicólogos.** Dissertação de Mestrado. IP/PUCCAMP, Campinas, 1995.
- NOVAES, M. H. **Psicologia da educação e prática profissional.** Petrópolis: Vozes, 1992.
- _____. Perspectivas para o futuro da psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática.** Campinas, S.P.: Alínea, 1996, p.61-71.
- OAKLAND, T. e CUNNINGHAN, J. A survey of school psychologist in developed and developing countries. **Shool Psychology International**, v. 13, 1992, p.99-129.
- OAKLAND, T.; CUNNINGHAN, J.; GUZZO, R. S. L. e KELLY, C. **School psychology internally: new horizon for the profession at the turn of the century.** Nasp Convention Book of Abstract, NY, Nasp Po., 1995.
- OLIVEIRA, F. de A. F. e MENDONZA, C. F. Atividades do psicólogo escolar: opinião de graduados em psicologia. **Programas e Resumos do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar.** Valinhos, 1991, p. 68-69.
- OLIVEIRA, F. A. F. **Formação do psicólogo em duas instituições de ensino superior: análise através dos planos de disciplinas.** Dissertação de Mestrado. IP/PUCCAMP, Campinas, 1992.
- OLIVEIRA, A. S. de . et al. **Introdução ao pensamento filosófico.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1993.
- OKALAND, T. Psicologia escolar no Brasil: passado, presente e futuro. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** 5(2): 191-201, 1989.
- PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- _____(org.). **Introdução à psicologia escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.
- _____. Em debate. **Psicologia: Ciência e profissão.** Brasília: CFP, v.4, n.2, 1984.
- _____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.
- PENNA, A. G. **História da Psicologia: Apontamentos sobre as fontes e sobre algumas das figuras mais expressivas da psicologia na cidade do Rio de Janeiro.** Rio de Janeiro:

ISOP, CPGP, 1985.

PEREIRA, S. L. de M. Psicologia: Estudos e perspectivas de trabalho. **Série Profissões**. n. 3, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1971.

PEREIRA, S. L. de M. A formação profissional dos psicólogos: apontamento para um estudo. In: PATTO, M. H. S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1983.

PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia brasileira. **Psicologia**. Maio, ano 1, n.1, 1975.

_____. **Introdução à história da psicologia**. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

PETERSEN, S. R. F. Historiografia positivista e positivismo comtiano: origem e desvirtuamento de uma relação teórica. In: GRAEBIN, C. M. G. e LEAL, E. (orgs.). **Revisando o Positivismo**. Canoas: La Salle, 1998, p.31-46.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da psicologia escolar. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, S.P: Alínea, 1996, p. 21-38.

PFROMM NETTO, S. Psicologia escolar, a perspectiva brasileira. **Problemas brasileiros**. São Paulo: Federação do Comércio do Estado de São Paulo, 1977.

PSICOLOGIA: CIÊNCIA E PROFISSÃO. Dos 100 anos do pioneiros. Brasília: CFP, n.1, 1992.

REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS PEDAGÓGICOS. n.150, v.65, maio/ago., 1984.

RIOS BALBINO, V. C. Reflexões acerca dos estágios em Psicologia Escolar e relato de uma pesquisa junto aos estagiários. **Revista de Psicologia**. Fortaleza: UFC, v.7 (1/2), v.8 (1/2): p.76-96, jan./dez, 1989/90.

RODRIGUES, C. **O que é e tem sido a psicologia**. Porto: Contraponto, 1983.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**. 18 ed. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1996.

ROSAS, P. A Psicologia na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. 65 (150), maio/ago., 1984.

REYNOLDS, D. et al. **Advances in School Effective-ness Research and Practive**. NY, Elsevier Science, Inc, 1994.

ROGERS, M. R. e BURSZTYN, A. Cultural diversity in professional awareness: reaching a critical threshold at 50. **The School Psychologist**, 49,4,p.81-84, 1995.

- SAIGH, P. e OAKLAND, T. **International Perspectives on Psychology in the Schools**. Hillsdale, LEA, 1989.
- SANTOS, B. S. Para uma pedagogia do conflito. In: SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C. de e SANTOS, E. S. dos (orgs.). **Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
- _____. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.
- SAVIANI, D. **Tendências e correntes da educação brasileira**. In: Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- _____. A filosofia da educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. **Revista brasileira de estudos pedagógicos**. Brasília, 65 (150): 273-290, maio/ago., 1984.
- _____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 15. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1987.
- _____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 12. ed. Campinas, S.P.: Autores Associados, 1996.
- SCHAFF, A. **A sociedade informática: as conseqüências sociais da segunda revolução industrial**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Brasiliense, 1995.
- SECRETARIA DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Fundação Ford – Projeto Piloto: uma experiência em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1967.
- SEVERINO, A. J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SHAPIRO, E. S. The future of School Psychology. **School Psychology Review**. 23(4), p.555-604, 1994.
- SEMINÉRIO, F. P. Currículo de graduação em Psicologia – Reforma ou implosão? Uma polêmica atual. **Cadernos do ISOP**. N.9, Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1987.
- SOARES, M. B. Avaliação educacional e clientela escolar. In: PATTO, M.H.S. (org.). **Introdução à psicologia escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 51-59.
- SODRÉ, N. W. **Síntese de história da cultura brasileira**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil S.A., 1989.
- SINGER, P. Interpretação do Brasil: uma experiência histórica de desenvolvimento. In: FAUSTO, B (org.). **O Brasil Republicano**. São Paulo: Difel, 1985.
- TEXAS EDUCATION AGENCY. **Special Education: parent and Students rights**.

- Division of Special Education Programs, Austin: LEA, 1990.
- YAMAMOTO, O. H., SPINELLI, S. M. de A. e CARVALHO, D. B. O psicólogo escolar em Natal: em busca de uma identidade profissional. **Psicologia: Reflexão e Crítica**. v.9, n.2, Porto Alegre: UFRGS, 1996, p.269-291.
- YAMAMOTO, O. H. Trinta anos de SEPA, trinta anos de psicologia no Brasil. **Estudos de Psicologia**. v.1, n.1. jan/jun. Natal: UFRN, Ed. Universitária, 1996, p.93-107.
- YAZLLE, E. G. **A formação do psicólogo escolar no Estado de São Paulo: subsídio para uma ação necessária**. São Paulo, Tese de Doutorado. Pontifícia Católica de São Paulo, 1990.
- VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, v.1, v.2, v.3, v.4 e v.5, 1991.
- VON BUTTNER, G. E. B. P. **Análise da Estrutura Curricular de um curso de Psicologia: subsídios para a reestruturação**. Dissertação de Mestrado. FE/UNICAMP, Campinas, 1990.
- WEBER, S. e CARRAHER, T.N. Reforma curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de psicologia. **Psicologia**. v.8, n.1, 1982, p.11 – 23.
- WECHSLER, S. M. e GUZZO, R. S. L. Novos caminhos da Psicologia escolar brasileira. **Estudos de Psicologia**. 10(3), 1993, p.21-41.
- WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, São Paulo: Alínea, 1996.
- WECHSLER, S. M. Padrões e práticas das associações internacionais em Psicologia Escolar. In: WECHSLER, S. M. (org.). **Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, S.P.: Alínea, 1996, p.93-126.
- WITTER, G. P. **O psicólogo escolar: pesquisa e ensino**. São Paulo, Tese (Livre – Docência). Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1977.
- WITTER, G. P. ; WITTER, C.; YUKIMTSU, M. T. C. P. e GONÇALVES, L. C. L. C. A atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). In: CFP. **Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços**. Campinas: Átomo, 1992, p.23-54.
- WITTER, G. P. Psicólogo escolar no ensino superior e a Lei de Diretrizes e Bases. In: GUZZO, R. S. L. (org.). **Psicologia escolar: LDB e educação hoje**. Campinas, S.P.: Alínea, 1999, p.103-130.

ANEXO

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS ESTAGIÁRIOS

1. Em que instituição você realiza o estágio?
2. Quais os motivos desta escolha?
3. Qual a abordagem teórica que utiliza?
4. Quais as atividades que você desenvolveu no estágio?
5. Quais as dificuldades que encontra no exercício desta área de atuação?
6. Quais as habilidades/conhecimentos que você considera importante no desempenho de seu papel enquanto psicólogo escolar/educacional?
7. A formação acadêmica em psicologia escolar/educacional lhe proporcionou estes conhecimentos/habilidades?
8. Qual a sua percepção da formação acadêmica?
9. Se o estágio de psicologia escolar/educacional fosse optativo, você o realizaria?
10. Pretende atuar profissionalmente nesta área?