

FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA A EDUCAÇÃO: CONCEPÇÕES DE DOCENTES

Psychologist Training in Education: the Conceptions of Professors

Formación de Psicólogos para la Educación: Concepciones de los Profesores

Flaviana Franco Naves
Silvia Maria Cintra da Silva
Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
Fabiana Marques Barbosa Nasciutti¹
Larice Santos Silva

Universidade Federal de Uberlândia

¹ Universidade Estadual de Campinas

Resumo

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2004 para a formação em Psicologia deram início a mudanças e reformulações nos currículos, projetos pedagógicos e cotidiano dos cursos. A presente pesquisa teve como objetivo compreender as concepções de docentes sobre a formação do psicólogo, com destaque para a ênfase em processos educativos, bem como seu entendimento sobre as repercussões das DCN no cotidiano dos cursos de Psicologia. O estudo foi realizado em cinco Instituições de Ensino Superior (IES), sendo três públicas e duas privadas, no Estado de Minas Gerais e teve como participantes 13 professores. Foram realizadas entrevistas e, a partir delas, foram elaboradas três categorias para a análise: Diretrizes Curriculares Nacionais; Formação do Psicólogo e Formação do Psicólogo para Atuação no Campo da Educação. Pode-se concluir que: - o professor, como ator fundamental do processo formativo, precisa se inteirar da legislação que rege o curso; - é imprescindível que as IES promovam espaços de discussão sobre os documentos, pois a implementação destes necessita ser fruto de um trabalho coletivo, que conte com a participação dos docentes. Por fim, destaca-se a urgência em formar psicólogos escolares críticos, que considerem a complexidade dos fenômenos educativos em sua atuação.

Palavras-chave: psicologia escolar, professores universitários, formação do psicólogo, psicologia educacional, currículo

Abstract

The 2004 Brazilian Curriculum Guidelines for Psychology Courses has begun a series of changes in the curriculum, pedagogical projects, and routine of Psychology Courses. This inter-institutional research aimed to analyze professors' conception about Psychology training, focusing on the educational processes, as well as their understanding of the consequences of these new guidelines for the everyday activities of Psychology courses. The research was developed in five Higher Education Institutions in the state of Minas Gerais, with 13 professors of educational processes as participants. The methodology involved an individual structured interview with each professor. Based on the reading of the interviews, three analytical categories were created: Brazilian Guidelines for Psychology Courses; Training of Psychologists; Training of Psychologists for Work in the Field of Education. The analysis indicates that the professor, as a main figure in the training process, needs to be aware of the current legislation of the course; and the Institutions ought to promote dialogues about the Curriculum Guidelines, as the implementation of those depends on a collective work, which should include the professors' participation. In conclusion, this research highlights the urgency of critical training for educational psychologists, considering the complexity of educational phenomena in everyday professional practice.

Keywords: school psychology, psychology professors, psychologist training, educational psychology, curriculum

Resumen

Las Directrices Curriculares Nacionales (DCN) de 2004 para la formación en Psicología empezaron cambios y reformulaciones en los currículos, proyectos pedagógicos y cotidiano de la escuela. La investigación descrita en este artículo tuvo como objetivo comprender los puntos de vista de los profesores sobre la formación de psicólogos, especialmente con énfasis en los procesos educativos, así como comprensión del impacto de las DCN en la vida cotidiana de los cursos de Psicología. El estudio se llevó a cabo en cinco Instituciones de Educación Superior (IES), tres públicas y dos privadas en el Estado de Minas Gerais y participaron 13 profesores. Como metodología se hizo entrevistas estructurada con cada profesor y, después de analizadas, fueron creadas tres categorías: Directrices Curriculares Nacionales; Formación del Psicólogo y Formación del Psicólogo para el trabajo en el campo de la educación. Se pudo concluir que: - el profesor, como un elemento clave del proceso de formación, debe conocer las leyes que rigen el curso; - mientras que las instituciones deberían promover oportunidades para la discusión acerca de los documentos y su aplicación debe ser consecuencia de un trabajo colectivo con la participación de los docentes. Por último, se destaca la urgencia de formar psicólogos escolares críticos que entiendan la complejidad de los fenómenos educativos en su trabajo.

Palabras clave: psicología escolar, profesores universitários, educación, psicólogo, currículum

As Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2004 e 2004a) defendem para o curso de Psicologia a formação de profissionais socialmente comprometidos e capazes de articular em sua atuação referenciais teórico-metodológicos que respondam aos desafios postos pela realidade atual e também anunciam a necessidade de uma atuação pautada no trabalho coletivo e interdisciplinar. A partir de sua aprovação, iniciou-se intenso processo de reformulação nos currículos e projetos pedagógicos que deveriam desdobrar-se em mudanças no cotidiano dos cursos.

Uma das principais mudanças anunciadas pelas DCN é o rompimento com um *currículo mínimo*, que consistia em oferecer todas as disciplinas teóricas durante quatro anos do curso e os estágios somente no último ano. As DCN propõem uma formação que se organize em *núcleos comuns* (disciplinas e estágios básicos que abarquem a base da Psicologia, obrigatório a todos) e ênfases curriculares (disciplinas e estágios profissionalizantes de acordo com as dimensões de atuação específicas que o aluno escolhe cursar). Essa configuração indica uma modificação no sentido de abrir possibilidades para uma maior articulação entre teoria e prática.

Articular teoria e prática profissional também é um desafio nevrálgico no presente momento da PEE brasileira, a fim de que a atuação do psicólogo seja capaz de contribuir de fato com os dilemas educacionais. Para isso, é fundamental que a formação profissional consiga abarcar os avanços e discussões da PEE em uma perspectiva crítica, por meio de ações de ensino que se pautem por um olhar abrangente e contextualizado

para as questões escolares (Firbida & Facci, 2015; Meira & Antunes, 2003a, 2003b; Martinez, 2007; Souza, 2007; Souza, Silva & Yamamoto, 2014).

Conforme propõem Tanamachi e Meira (2003), o objeto de trabalho da PEE deve ser o encontro entre os sujeitos e a Educação. Nesse sentido, o campo de atuação e reflexão não se restringe à escola, mas se refere às questões educacionais de modo mais amplo, enfatizando o compromisso ético-político que o psicólogo precisa exercer na Educação. As DCN convergem com essa visão abrangente de Psicologia Escolar quando sugerem a ênfase à “Psicologia e processos educativos”, referindo-se à formação do psicólogo escolar de forma ampliada, abarcando as múltiplas dimensões e circunstâncias em que tais processos se desenvolvem.

Para compreender se tal entendimento acerca da relação entre Psicologia e Educação, se a articulação entre teoria e prática e demais aspectos propostos pelas DCN são efetivados em avanços na formação do psicólogo é preciso analisar sua implementação no cotidiano dos cursos, bem como os desafios pedagógicos e institucionais encontrados para a concretização dessa proposta (Yamamoto, 2000).

Assim, é preciso compreender em que medida a realidade dos cursos de Psicologia tem se aproximado dos pressupostos que constituem a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) em uma perspectiva crítica (Patto, 1984; Barbosa & Souza, 2012; Meira, 2012; Guzzo, 2014), já que tais pressupostos também compõem no parecer que aprova as DCN (CNE/CES, Resolução 08/2004), defendendo-se a formação de profissionais

socialmente comprometidos e capazes de articular, em sua atuação, referenciais teórico-metodológicos que respondam aos desafios postos pela realidade atual.

Considerando-se que o professor é sujeito fundamental no processo educativo, pois se apresenta como mediador entre os alunos e os conhecimentos a serem aprendidos, cabe aqui questionar: como os professores de Psicologia têm se apropriado das transformações propostas pelas DCN? Quais desafios eles têm encontrado para formar psicólogos? Em que medida as DCN se revelam, no discurso docente, como uma contribuição para a formação do psicólogo para atuar no campo da Educação?

Assim, considerando-se a importância de investigar as repercussões desencadeadas pelas DCN tem-se por proposta analisar as concepções de professores, sujeitos diretamente envolvidos no processo formativo, sobre a formação do psicólogo, em especial quanto à ênfase em processos educativos.

MÉTODO

Participantes

Participaram 13 professores, de cursos de Psicologia de cinco Instituições do Ensino Superior (IES 1, 2 e 3 são privadas, e IES 4 e 5 são públicas) do Estado de Minas Gerais, que atuavam com ênfase em processos educativos, orientando estágios e/ou ministrando disciplinas e que concordaram em participar da pesquisa (assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido). O número de participantes por instituição variou de um a quatro.

Material

Como instrumento de pesquisa foi utilizada a entrevista. As questões norteadoras foram: Quais as suas trajetórias profissionais e de formação? Como foi/está sendo o processo de implementação das DCN no curso? Como avaliam as DCN e esse processo de implementação? Quais as principais marcas desse novo currículo para a formação e atuação dos futuros psicólogos? Qual o perfil de egresso esperam formar? Quais são as concepções e as práticas dos professores que constituem a formação do psicólogo para a atuação no campo da educação? Como a ênfase em processos educativos colabora para a formação de um profissional comprometido ética e tecnicamente com as políticas públicas e com a educação formal brasileira?

Procedimentos

As entrevistas foram individuais e presenciais, sendo realizadas na própria instituição onde os docentes trabalhavam. As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra.

Para a análise das entrevistas procedeu-se à análise de conteúdo, de acordo com Bardin (2000). Foram destacados elementos recorrentes, contraditórios, de similaridade e complementaridade, sendo criadas três categorias de análise. Na categoria “Formação do Psicólogo” estão presentes compreensões e expectativas dos professores acerca da formação e atuação do psicólogo e de como têm ocorrido as relações de ensino-aprendizagem. Inclui-se aqui a relação existente entre os processos de formação e de atuação profissional. Na categoria “Formação do Psicólogo para Atuação no Campo da Educação”, referem-se às percepções dos professores mais específicas sobre a formação/atuação no campo da educação. Por fim, a categoria “Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)” apresenta o que os professores entrevistados expressam acerca da atual legislação sobre os cursos de graduação em Psicologia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 13 professores, dez eram mulheres; o tempo de atuação na instituição era variado, pois havia recém-ingressantes, os que atuavam entre oito e nove anos e um com mais de 20 anos no curso de Psicologia; 12 tinham formação inicial em Psicologia e todos adentraram no campo da Educação por meio de pós-graduação *stricto sensu*.

Formação do Psicólogo

Um elemento recorrente na fala dos professores foi a preocupação com a formação em Psicologia. Todos os professores que abordaram este assunto contrapõem-se a uma formação tradicional, que privilegia teorias e práticas alienadas dos processos sociais:

A gente [da Psicologia] tem (...) visto aparecer tanta demanda diferente, que a gente não vê aí nos relatos. E que é legal. Por aí, os estagiários vão se envolvendo, vão pensando, vão construindo. (...) Eu falo que a gente não tem igual lá os outros [outras áreas do conhecimento], prontinho. A gente vai construindo de acordo com aquela realidade, de acordo com o que a gente vai podendo conseguir ali dentro. (IES4, P3)

Esse ponto adquire grande importância quando se considera a forma com que, historicamente, os cursos de Psicologia foram organizados. Como aponta Bock (1997), a formação e atuação em Psicologia são fortemente orientadas por uma visão liberal, naturalizada, universal e abstrata de homem.

A partir dessa visão de fenômeno psicológico, as práticas e concepções forjadas no interior da Psicologia foram e, em muitos contextos, ainda são fortemente voltadas para o desenvolvimento de uma profissão alocada principalmente em contexto clínico que privilegia atuações individualizantes e patologizantes.

Sobre a atuação majoritariamente clínica, Furtado (2012) destaca que há uma tendência de mudança, uma vez que o cenário atual da Psicologia como profissão no Brasil tem favorecido a inserção destes profissionais em serviços públicos, tais como a Atenção Básica, Programa Saúde da Família, Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) e Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), configuração que rompe com o tradicional atendimento particular em consultórios e favorece uma atuação socialmente comprometida com uma parcela maior da população brasileira. Assim, compreender um sujeito localizado/situado é um dos elementos que contribui para a construção de uma Psicologia crítica que seja comprometida com a solução de problemas postos pelas práticas e relações sociais. Surpreende-nos positivamente perceber que as falas dos professores revelam uma concepção crítica de fenômeno psicológico, que é valorizada, inclusive, para o desenvolvimento da prática profissional, como argumenta o professor:

(...) quando você não contextualiza, quando você não entende que o homem, que o psiquismo, ele não é feito dissociado do contexto, eu acho que todo mundo tinha que saber isso (...) o fenômeno é visto de uma forma alienada, esse é o problema, você ver o fenômeno de uma forma que é alienada porque você é alienado daquilo. Então o profissional que é alienado que não consegue ver, ele vai ver o fenômeno de uma forma alienada. (IES 5, P. 2)

Ainda sobre a relação do psiquismo com a vida social e seu efeito na formação e atuação do psicólogo, Bock (2014) realizou uma análise com base nos resumos dos trabalhos apresentados na II Mostra Nacional de Práticas em Psicologia, realizada em setembro de

2012, e concluiu que a formação em Psicologia ainda precisa avançar em diversos aspectos, em especial na discussão sobre as minorias:

Ainda não falamos ou falamos pouco de negros e das questões subjetivas que envolvem sua participação social. Falamos pouco de índio. Será que nossas teorias servem para entender a subjetividade indígena? O que sabemos sobre a dimensão subjetiva da desigualdade social que marca nosso país e nossa gente? O que sabemos das relações entre classes sociais e das questões subjetivas aí implicadas? O que sabemos [da vida social]? (Bock, 2014, pp. 368-369)

Relacionada a essa discussão, a questão política não aparece com frequência nas falas de professores no sentido mais ampliado do termo, ou seja, indicando a importância de que a formação do estudante universitário esteja comprometida com transformações sociais e com a construção de uma sociedade mais justa. Apenas um dos professores se posiciona quanto à necessidade de os psicólogos conhecerem as políticas públicas e da atuação da Psicologia neste campo. Quando é abordada mais especificamente a importância de que os psicólogos estejam inteirados sobre as políticas públicas no campo da educação, esse número aumenta para quatro professores.

As políticas públicas, que em muito promovem e determinam a vida social e a subjetividade dos brasileiros, ainda se fazem pouco presentes na Psicologia, de acordo com o discurso dos entrevistados. No entanto, esta questão vem sempre acompanhada de preocupação, pois consideram que os psicólogos – e mesmo os professores dos cursos de Psicologia – ainda não conhecem o quanto deveriam saber sobre esse tema: “A gente precisa aprender a lidar mais com essas questões de políticas públicas, eu acho que a gente, psicólogo, ainda está muito pouco envolvido” (IES 4, P.3). “Acho que é importante sim (...), que o psicólogo escolar conheça as políticas públicas educacionais, nós não conhecemos” (IES 4, P.1).

Para dois docentes, um dos compromissos da Psicologia deve ser promover diálogo e ações no campo da diversidade de realidades humanas, as quais nem sempre fazem parte do contexto dos alunos. Um dos professores pontua sobre a importância de o psicólogo discutir e se posicionar em relação a assuntos atualmente polêmicos e indica que nem sempre essas temáticas são abordadas como prioridade no curso:

(...) estou um pouco assustada, com a falta de discussão dos assuntos (...) que são tangentes à discussão do psicólogo e acho que de qualquer profissional. Mas me preocupa muito por que o psicólogo precisa fazer algumas discussões como homossexualidade, união homoafetiva, por exemplo, preconceito racial, segregação, xenofobia. (...) a minha preocupação é com o psicólogo que respeite a diversidade (...) e que saiba acolher. (IES 3, P.2)

Considera-se pertinente a colocação do entrevistado, uma vez que assumir um posicionamento sobre questões polêmicas oferece uma possibilidade para que a Psicologia supere o lugar de “ciência neutra”. Defender uma dada posição de forma crítica e socialmente comprometida revela a dimensão política constitutiva do ser humano e contribui com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Ainda sobre a construção de uma Psicologia em uma perspectiva crítica, um professor argumenta que a criticidade não é um problema que se coloca somente para a Psicologia, mas para os profissionais de nível superior em geral no Brasil, sendo assim um problema social e não local de um único curso:

Nós temos um problema na formação do intelectual brasileiro nos diversos campos do conhecimento. Ela é descontextualizada, ela é acrílica, esta formação é extremamente elitizada, com um forte viés de classe até pelo modo como os estudantes são selecionados e chegam ao ensino superior. (...) Eu acho que a formação do psicólogo reflete uma concepção de Universidade Brasileira que nós temos. Eu acho que nós somos tão preconceituosos, tão mal formados como nossos diversos colegas [de outros cursos superiores]. (IES 5, P.2)

Constatar que nenhum entrevistado desconsiderou o aspecto social na configuração do fenômeno psicológico é um avanço importante para se pensar a formação do psicólogo em uma dimensão crítica, ainda que isso não garanta que de fato os docentes consigam articular de forma coerente essa concepção de ser humano em suas práticas educativas cotidianas.

A relação entre teoria e prática no ensino da Psicologia aparece na fala de todos os professores entrevistados, sendo abordada de maneiras variadas. A seguir, o posicionamento de um dos docentes sobre este tema:

(...) eu acho até que pelo referencial que eu escolho, que é Sistêmica, que é o Construtivismo, que é a Psicanálise (...) você foca o sujeito dentro de um contexto, das relações, mas ao mesmo tempo que você tem que ver o todo, você tem que ver as partes, então a minha concepção é essa. (IES 1, P.1)

Ao mesmo tempo em que este professor abarca em sua fala a importância de contextualizar o sujeito, aponta referenciais teóricos muito diversos entre si, inclusive quanto à própria concepção de homem que trazem. Questiona-se aqui: como é possível integrar diferentes referenciais teóricos, com pressupostos por vezes antagônicos para lidar com o fenômeno psicológico? Existe um referencial teórico que seja o mais indicado para determinado contexto? Quais as implicações disso para a formação dos alunos de Psicologia?

Considera-se que teorias são como lentes que colaboram para olhar um fenômeno de uma determinada forma. Um astrônomo poderia mudar de lente conforme sua necessidade para enxergar os astros mais ou menos distantes, por exemplo. De forma diferente, a lente do psicólogo não seria como um instrumento externo, mas como um mediador interno que se integra ao próprio profissional/pesquisador de forma que eles não mais se separam, independentemente do contexto em que atuará.

Schön (2003) entende a prática profissional como um acordo socialmente estabelecido entre uma comunidade de profissionais, na qual são compartilhados conhecimentos, teorias, procedimentos e técnicas. O autor alerta que em uma prática profissional desenvolvida no que denomina “racionalidade técnica” há uma preocupação com a mera resolução de problemas instrumentais, usando, para isso, procedimentos mecanicamente executados. Em uma perspectiva mais complexa e integradora, o profissional, ao se deparar com os dilemas do cotidiano, rompe com a aplicação linear de técnicas e passa a refletir ativamente sobre sua ação presente e sobre as possibilidades de ação futuras, promovendo uma relação indissociável entre teoria e prática. Deste modo, “usar” uma teoria para cada situação pode levar a uma prática profissional tecnicista, ocasionando uma cisão entre teoria e prática. É o que se pode observar por meio da seguinte crítica feita por este docente:

Tem alguns que eu percebo... não só alunos, mas colegas de uma formação contemporânea, que têm um discurso bacaninha, mas quando você vai conhecer

um pouco da prática, aí você fala: “nossa, mas onde que estava aquilo que ele estava falando?”. Então, tem uma dissonância no discurso. E eu acho que esse é um desafio (...) de ter uma coerência entre um discurso e a ação. (IES 5, P.1)

Cabe aqui introduzir aqui o conceito de práxis. Segundo Vázquez (2011):

A práxis se apresenta como uma atividade material, transformadora. Fora dela fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material (...). Isto significa que o problema de determinar o que é a práxis requer delimitar mais profundamente as relações entre teoria e prática. (p. 237)

Entende-se que no campo da Psicologia a teoria é um recurso semiótico que irá mediar e, deste modo, determinar a prática do psicólogo, não em um sentido de mera causalidade, mas como um dos elementos fundantes das formas relacionais de determinado indivíduo. Numa perspectiva crítica, a teoria é um recurso necessário para que a Psicologia saia da neutralidade e assumira um compromisso político de transformação social. Caso contrário, toda prática ficaria esvaziada de um sentido. Assim, a teoria determina as suas formas relacionais e se materializa de forma multifacetada (ser, agir e sentir) na prática do psicólogo.

Formação do psicólogo para atuação no campo da Educação

As análises tecidas sobre formação e atuação em Psicologia como um todo também podem articular-se no âmbito da formação para atuação no campo da Educação. As concepções dos docentes sobre Educação e sobre o trabalho em Psicologia voltado para o campo educacional também se aproximam de uma compreensão que valoriza a dimensão social, tal como apontado nas análises anteriores.

Em uma das IES, os professores destacam que o curso trabalha com uma perspectiva de processos educativos voltada para todos os campos em que a Educação esteja presente. Ou seja, apesar de desenvolverem trabalhos na escola, a formação não se restringe a este espaço: “A primeira coisa que eu rompo com eles é pensar que processo educativo é sinônimo de escola,

eu acho que o aluno tem que ter uma abertura pra todos os campos onde possa ter uma prática educativa” (IES 3, P.1).

Em outra IES, um professor também comenta que busca ampliar o trabalho com a perspectiva educacional para outras instituições, tais como contextos organizacionais e de educação não formal. Este posicionamento é coerente com o que consta no documento oficial das DNC sobre a ênfase em processos educativos que:

(...) compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas. (CNE/CES, Resolução 08/2004, p. 4)

Como se pode notar, o documento que estabelece as DCN não propõe a formação do psicólogo escolar voltada especificamente para instituições escolares e abre outras possibilidades para a atuação profissional. Esta compreensão ampliada sobre os processos educativos esteve presente em apenas duas IES, o que indica que ainda existe a visão de Psicologia Escolar como uma área específica de atuação em espaços de educação predominantemente formais. Ainda assim, alguns docentes referem-se à importância social da formação em processos educativos, ao destacarem o potencial transformador da educação e ao ressaltarem que este campo tem importância fundamental para a sociedade.

Sobre o desenvolvimento do processo de formação do psicólogo no campo educacional, três docentes destacaram que buscam possibilitar ao aluno o conhecimento e a vivência nas instituições educacionais, a fim de que ele aprenda sobre o cotidiano e dilemas por elas vivenciados, como no excerto, a seguir:

A gente fala muito sem conhecer a escola, sem estar dentro dela, sem vivenciar, tanto quanto usuário, como quanto profissional. A gente não vivencia a escola. Aí, eu acho que esse é um risco que o psicólogo corre: ir lá uma vez por semana para dar uma receita e vai embora e não está vivenciando o processo da escola. (IES 3, P.2)

O esforço dos professores para alcançar esse objetivo junto aos alunos também pode ser verificado na fala de outros participantes que destacam a

importância dos estágios básicos e profissionalizantes, bem como dos projetos de extensão e demais atividades que permitam uma articulação entre teoria e prática. Como apontam Boeckel et al. (2010), refletir sobre a formação do psicólogo implica o exercício de articulação entre teoria e prática, de modo a contemplar também as necessidades sociais da realidade em que o futuro profissional vai atuar. Sendo assim, “os cursos de Psicologia devem oferecer oportunidades de atuação junto às comunidades, qualificando as estratégias profissionalizantes do currículo” (Boeckel et al., 2010, p. 41).

Um dos docentes destaca que o grande desafio de conduzir estágios em instituições educacionais é articular as demandas da instituição, que em geral solicitam trabalhos tradicionais de atendimento clínico e diagnóstico de alunos, com uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo. O docente informa que, a partir dessas demandas iniciais, é preciso desenvolver projetos de trabalho abrangendo a comunidade escolar de modo amplo. Neste sentido, destaca que é importante que o aluno consiga dialogar com a escola, conquistando possibilidades de trabalho condizentes com a sua formação.

A preocupação dos professores está em consonância com o que destaca Souza (2009) em relação à atuação do psicólogo escolar e educacional: “As perspectivas de uma área profissional como a PEE estão, necessariamente, articuladas às respostas que pudermos produzir aos desafios postos pelas demandas sociais e institucionais” (Souza, 2009, p. 182). Assim, conhecer as necessidades, os embates, as conquistas que se dão na escola é algo fundamental para que o psicólogo possa desenvolver trabalhos que contribuam para o desenvolvimento de todos que compõem o processo educativo.

O modo como os professores compreendem a formação do psicólogo, seja genericamente ou na ênfase em processos educativos, circunscreve-se na atual configuração nacional exigida para os cursos de Psicologia, por meio das DCN, política que tem provocado implicações diversas nos cotidianos dos cursos.

Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN)

Sobre o conhecimento e domínio acerca do conteúdo do documento que institui as DCN, a maioria dos docentes revelou ter apenas uma noção geral, demonstrando compreender as mudanças anunciadas

por essas novas orientações para os currículos dos cursos de Psicologia. Somente um professor evidenciou um conhecimento mais amplo sobre as DCN. Em outro extremo, quatro entrevistados, de quatro diferentes instituições, indicaram desconhecimento significativo acerca do documento. Em apenas uma instituição, a única docente entrevistada mostrou não conhecer as Diretrizes, o que pode gerar um impacto importante na formação dos estudantes. Nas outras quatro instituições (públicas e privadas), como encontramos participantes com e sem conhecimento acerca das Diretrizes, acredita-se que nesses casos os estudantes tenham contato com ambas as posturas.

Considerando que professores são diretamente responsáveis por dar vida ao que consta na legislação, articulando as propostas formais em suas práticas cotidianas, como é possível garantir uma coerência entre o que consta nas resoluções e o que de fato acontece na formação profissional sem que os docentes conheçam e se apropriem destes documentos?

Defende-se que sejam previstos e resguardados espaços institucionais em que os professores possam se apropriar dos documentos, assim como refletir juntos sobre formas de inseri-los em sua atividade docente. Neste sentido, apenas um entrevistado relata ter participado de discussões junto ao corpo docente e à coordenação sobre a implementação e compreensão das DCN, sendo este o único que evidenciou amplo conhecimento sobre as Diretrizes.

Dois entrevistados, de instituições distintas, levantam a questão de suas condições de trabalho em IES privadas. Existem desafios como: encontrar horários para a efetivação de reuniões com grupo de professores, uma vez que o regime de trabalho horista restringe as ações dos docentes ao espaço da sala de aula, além de muitas vezes a instituição não remunerar atividades como pesquisa e extensão.

A discussão a respeito da precarização do trabalho docente na educação universitária em instituições privadas tem ganhado força no campo acadêmico. Exemplo disso foi audiência pública realizada pela Comissão de Educação e Cultura da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (ALESP) em 2013. Nessa ocasião foi discutida a pesquisa de Melo (2013) em que fica evidente a degradação das condições de trabalho dos professores como efeito da constituição das chamadas “empresas de educação” que investem recursos do mercado de capitais em instituições particulares de Ensino Superior com o objetivo de arrecadar

um retorno financeiro expressivo. Um dos entrevistados percebe as DCN como uma expressão de discussões coletivas a respeito da formação do psicólogo brasileiro que já vinham acontecendo na instituição, antes mesmo da exigência imposta pela Resolução de 2004.

De modo semelhante, alguns professores referiram-se ao período anterior às Diretrizes, no qual já consideravam importantes os estágios básicos e a aproximação com as práticas de pesquisa, destacando inclusive uma organização curricular pautada em ênfases, antes mesmo da implementação das DCN. Para estes, a nova Resolução representa um grande avanço. Nas palavras de um dos entrevistados:

(...) quando a gente tem a questão das Diretrizes, ela realmente é um avanço em termo dos currículos mínimos que a gente tinha tradicionalmente, que era a questão que engessava os cursos. (...) A Diretriz, na minha concepção, ela vem coerente com os princípios da flexibilização da própria LDB, se você pegar a parte que diz respeito ao ensino superior na LDB, principalmente nas universidades, ela fala de uma questão da flexibilidade tanto na parte de gestão, de autonomia, de uma série de coisas, mas também na flexibilidade curricular, e as Diretrizes, na minha opinião, são coerentes com isto. (IES 3, P.1)

Como consequência da coerência com a LDB no que tange à flexibilização curricular, alguns professores entendem que as Diretrizes são positivas por permitirem aos cursos a criação de ênfases amplas quanto à área de conhecimento e atuação. Como já dito anteriormente, a ênfase em “processos educativos”, por exemplo, permitiria abranger vários contextos, não se restringindo somente à escola.

Outro aspecto positivo apontado pelos participantes é o fato de as DCN proporem uma maior articulação entre teoria e prática, além de abarcarem demandas contemporâneas, voltadas para um aspecto social: “acho que ela consegue passar uma formação de psicólogo mais voltada para a realidade do país, na abertura, na ampliação dos campos de atuação da profissão e dialoga um pouco com outros universos, inclusive da educação” (IES 3, P.4).

Por outro lado, alguns docentes tecem críticas importantes sobre as implicações das DCN na formação problematizando a questão das “ênfases especializações”, destacam que a ideia inicial era que os alunos pudessem circular pelos diversos campos da Psicologia e cursar pelo menos duas ênfases; porém,

nem sempre isso tem acontecido, o que concede um caráter de especialização aos cursos, aspecto considerado como negativo para a formação profissional. Um professor comenta sobre o cuidado necessário para que a organização curricular não transforme os cursos em meras especializações e outro defende a necessidade de uma melhor organização curricular que garanta uma formação generalista:

(...) eu acho meio complicada essa questão de já formar numa direção, quando a gente sabe que muitas vezes o mercado de trabalho não é só naquela direção. (IES 4, P.3)

Agora, (...) essa história de escolher e não precisar passar por tudo, eu acho que ainda falta, acho que nós vamos ter mais um ano pela frente para dar conta disso, para dar conta do aluno circular pelos diversos fazeres, práticas e teorias. Eu acho que o nosso curso não cabe em cinco anos. (IES 5, P.2)

Um professor levanta a questão de que a partir de uma avaliação do MEC para implementação das DCN foram decretadas mudanças no currículo de forma impositiva e arbitrária, de modo que a configuração das disciplinas e estágios não permite ao aluno escolher mais de uma ênfase, impossibilitando-lhe uma apropriação teórico-prática de mais de uma área de atuação. Outro elemento que tem impossibilitado os estudantes de cursarem mais de uma ênfase é que em algumas IES particulares o pagamento é feito por disciplina, assim, mesmo que sejam oferecidas pelo menos duas ênfases os alunos têm optado por apenas uma ênfase, devido ao alto custo.

Brasileiro e Souza (2010), ao referirem-se às DCN, indicam que o núcleo comum e as ênfases devem ser propostos de modo articulado, sendo importante que estejam em consonância. Porém, a fala dos professores alerta para um descompasso nesta articulação, uma vez que, segundo eles, os cursos não estão conseguindo propor uma organização curricular que possibilite uma apropriação suficiente dos diversos campos da Psicologia, gerando uma formação mais voltada para um aspecto de especialização. Nesse sentido vale lembrar que, para Patto (2005), a formação acadêmica que se restringe ao caráter pragmático e meramente técnico, voltado para o estudo de apenas um campo do conhecimento é precária e insuficiente para a constituição de um futuro profissional crítico e reflexivo.

Além disso, alguns docentes criticam também a definição de competências e habilidades,

conceitos-chave das DCN, ao considerarem que há elementos mais importantes para a formação do psicólogo além destes e que pensar a formação de modo a restringi-la a competências e habilidades não é o suficiente:

Tenho muita dificuldade de entender essa coisa de competências e habilidades e eu acho que não satisfazem não, eu acho que a gente tem muito mais coisas pra poder construir, eticamente, politicamente, e só fechar naquelas competências, eu acho que restringe muito. (IES 4, P.3)

Por fim, os docentes reconhecem que as DCN por si só não garantem a qualidade da formação. Nas palavras de um dos entrevistados:

(...) eu acho que a Diretriz abre possibilidade para [uma boa formação], mas eu acho que vai depender muito, porque eu tenho um projeto pedagógico que pode ser bem legal, mas quem dá vida a ele é o corpo docente em interação com os alunos (...). (IES 3, P.1)

Como sugere Yamamoto (2000), a criação de um documento para orientar os cursos superiores está articulada aos conflitos, contradições e exigências de um determinado momento histórico e, como tal, deve ser analisada e revista mediante aos desdobramentos que provoca no decorrer de sua implementação.

Este trabalho possibilitou, por meio das vozes de professores de Psicologia de cinco instituições do estado de Minas Gerais, refletir sobre repercussões decorrentes das alterações propostas pelas DCN e sobre os direcionamentos que têm sido conferidos à formação profissional com destaque à formação junto à ênfase em processos educativos.

Compreende-se que a legislação e a implementação dos conteúdos destes documentos são, ao mesmo tempo, elementos diferentes e complementares, que fazem parte de um só movimento. A legislação compõe e orienta a implementação, que por sua vez possibilita a existência concreta dos documentos e orientações formais no cotidiano dos cursos.

A fala dos professores aponta para o posicionamento teórico-prático defendido neste artigo no campo da PEE, ao indicar a importância da análise dos fenômenos educacionais de um ponto de vista crítico, considerando a complexidade do processo educativo e

desenvolvendo um trabalho pautado na coletividade. De modo semelhante, também se defende que a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais seja fruto de um trabalho coletivo nos cotidianos dos cursos, envolvendo todos aqueles que participam do processo: corpo docente, coordenação e estudantes.

De um ponto de vista institucional, é fundamental que os professores sejam incluídos como atores deste processo, cabendo a eles se inteirar da legislação e à instituição promover espaços de discussão a respeito, atividade imprescindível para que os docentes se apropriem dos modos como as DCN se inserem no projeto pedagógico e tenham um conhecimento mais amplo sobre a formação oferecida. As análises indicam que nem sempre isso é possível, em decorrência principalmente das condições de trabalho docente, que por vezes impossibilitam espaços de diálogo sobre a formação oferecida nos cursos.

Os professores entrevistados nesta pesquisa destacam esta questão social em suas falas e ressaltam o desafio de ensinar aos alunos um posicionamento crítico, elemento urgente na profissão. Apesar de suas falas indicarem o esforço por proporcionar uma formação ampliada especialmente do psicólogo que atua em contextos educacionais, os docentes revelam que ainda há impasses no ensino de práticas coerentes com esse posicionamento, uma vez que as instituições escolares ainda solicitam fortemente atendimentos clínicos tradicionais. Defende-se, portanto, a formação e a atuação em Psicologia que vão ao encontro da crítica a uma sociedade que apresenta um quadro nacional configurado por desigualdades e injustiças; assim, a realidade brasileira e o seu cotidiano precisam estar presentes nestes convites feitos pelas instituições aos professores e aos alunos e os modos para se propor trabalhos também precisam fazer parte da formação do psicólogo em uma vertente crítica.

Ainda sobre a formação do psicólogo para atuar no campo da Educação, ressalta-se a importância que os entrevistados deram à dimensão prática, destacando ser essencial que os alunos conheçam o cotidiano das instituições educacionais, seus dilemas e necessidades, para uma atuação que contribua de fato com a realidade em questão. Outra consideração relevante a partir das análises refere-se aos processos educativos como um campo de conhecimento fundamental para a formação do psicólogo de modo geral, alocando a

PEE como uma seara que não se restringe à atuação em escolas, mas alcança todos os espaços em que os processos de ensino e aprendizagem se façam presentes.

Para os docentes, as DCN têm favorecido o contato com a realidade social, principalmente por meio da criação de ênfases amplas quanto à área de conhecimento e atuação e da possibilidade de maior articulação entre teoria e prática. Por outro lado, os entrevistados alertam para o cuidado que os cursos devem ter para que as ênfases propostas pelas DCN não se transformem em meras especializações.

Por fim, pode-se destacar a premência de que outros estudos se desdobrem na compreensão das repercussões da DCN para os cursos de Psicologia, considerando a importância de refletir sobre o cotidiano de formação e de construir ações voltadas para a qualidade na educação dos futuros psicólogos. Também se espera que as análises e discussões realizadas possam ser revistas posteriormente e porventura comparadas com outros contextos e realidades, uma vez que a prática profissional e o ensino de Psicologia possibilitam mudanças diversas, que devem ser constantemente analisadas para aprimorar a formação profissional.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, D. R. & Souza, M. P. R. (2012). Psicologia educacional ou escolar? Eis a questão. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 16, 1, 163-173. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v16n1/18.pdf>. http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572012000100018&script=sci_arttext
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições.
- Bock, A. M. B. (1997). Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17, 2, 37-42. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v17n2/06.pdf>.
- Bock, A. M. B. (2014). Há tanta vida lá fora: debatendo a formação e as práticas em psicologia. In C. Guanaes-Lorenzi, M. S.; Moscheta, C. M.; Conrardi-Webster & L. V. Souza (Org.). *Construcionismo social: discurso, prática e produção do conhecimento* (pp. 359-369). Rio de Janeiro: Instituto Noos.
- Boeckel, M. G.; Krug, J. S.; Lahm, C. R., Ritter, F.; Fontoura, L. O. & Sohne, L. C. (2010). O papel do serviço-escola na consolidação do projeto pedagógico do curso de psicologia. *Psicologia: Ensino & Formação*, 1, 1, 41-51. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100005.
- Brasil. Ministério da Educação. (2004). Parecer 0062/2004, de 19 de fevereiro de 2004. Fixa as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>.
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. (2004a). Resolução nº 8 de 07 de maio de 2004. Institui as diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf.
- Brasileiro, T. S. A. & Souza, M. P. R. (2010). Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia: um estudo da formação de psicólogos. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14, 1, 105-120 .
- Firbida, F. B. G. & Facci, M. G. D. (2015). A formação do psicólogo no estado do Paraná para atuar na escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 19, 173-184. <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12.pdf>
- Furtado, O. (2012). 50 Anos de psicologia no Brasil: a construção social de uma profissão. *Psicologia Ciência e Profissão*, 32 (número especial), 66-85. Recuperado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932012000500006. <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v32nspe/v32speca06.pdf>
- Guzzo, R. S. L. (Org.) (2014). *Psicologia escolar: desafios e bastidores na educação pública*. Campinas: Átomo e Alínea.
- Martínez, A. M. (2007). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas: Editora Alínea.
- Meira, M. E. M. (2012). A crítica da psicologia e a tarefa crítica na psicologia. *Psicologia Política*, 12, 23, 13-26. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000100002. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1519549X201200010002&script=sci_arttext

- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (2003a). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Meira, M. E. M. & Antunes, M. A. M. (2003b). *Psicologia escolar: teorias críticas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Melo, J. (2013). Professores reclamam da degradação das condições de trabalho. Recuperado de: <http://www.al.sp.gov.br/noticia/?id=339123>, em: 11 de janeiro de 2014.
- Rigon, A. J.; Asbahr, F. S. F. & Moretti, V. D. (2010). Sobre o processo de humanização. In M. O. Moura (Org.). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural* (pp. 13-44). Brasília: Liber Livro.
- Schön, D. A. (2003). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Seixas, P. S., Lima, F. C., Fernandes, S. R. F., Andrade, L. R. M. & Yamamoto, O. H. (2016). As políticas sociais nos fundamentos dos projetos pedagógicos dos cursos de Psicologia. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, 3, 437-446.
- Souza, B. P. (Org.). (2007). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2009). Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13, 1, 179-182. Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000100021http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572009000100021&script=sci_arttext, em 15 de abril de 2014.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. S. (2005). *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. Cidade do México: DIE/CINVESTAV.
- Souza, M. P. R.; Silva, S. M. S. & Yamamoto, K. (2014). *Atuação do psicólogo na educação básica: concepções, práticas e desafios*. Uberlândia: EDUFU.
- Tanamachi, E. R. & Meira, M. E. M. (2003). A atuação do psicólogo como expressão do e pensamento crítico em psicologia e Educação. In: M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Org.). *Psicologia escolar: práticas críticas* (pp. 11- 62). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vázquez, A. S. (2011). *Filosofia da práxis*. Buenos Aires/ São Paulo: CLACSO/Expressão Popular.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20(4), Brasília. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S141498932000000400004&script=sci_arttext&tlng=pt, em 16 abril de 2014.

Flaviana Franco Naves
 Silvia Maria Cintra da Silva
 Anabela Almeida Costa e Santos Peretta
 Larice Santos Silva
 Instituto de Psicologia
 Universidade Federal de Uberlândia

Fabiana Marques Barbosa Nasciutti
 Faculdade de Educação da
 Universidade Estadual de Campinas
 flavinaves@yahoo.com