

Professores e pesquisadores em Psicologia Escolar: desafios da formação

Alacir Villa Valle Cruces

Resumo

151

Transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos vêm sendo observadas no Brasil. Elas ganharam corpo depois de intensas discussões sobre a formação do psicólogo e a assinatura de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovadas em 2004. Este texto mostra os avanços que podem ser percebidos no documento em questão, visto que propõe uma formação mais adequada às necessidades de nossa realidade e que, por meio da escolha de ênfases, as instituições preparam psicólogos para desenvolverem intervenções em locais e em áreas específicas, com a consequente ampliação e diversificação de atuações. Defende-se que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve ser o alvo da formação; que a pesquisa esteja presente em todas as etapas do curso; que seja resgatada sempre que possível nas atividades práticas e teóricas desenvolvidas; e que a extensão seja vista como parte integrante de um processo de formação e construção profissional contínuos.

Palavras-chave: formação do psicólogo; Psicologia Escolar; diretrizes curriculares; pesquisa.

Abstract

Teachers and researchers in School Psychology: training challenges

Changes in psychologist's concepts and practices have been observed in Brazil. They increased after exhaustive discussions on the psychologists' training courses and after the signature, in 2004, of the National Curriculum Guidelines for Graduate Studies in Psychology. This article underlines the progress shown in these guidelines, and also it proposes adjustments in the training courses by picking up topics that will prepare the psychologists to develop mechanisms of assistance in specific places and areas. Therefore, it will broaden and diversify their practice. One supports to the bounds between teaching, research and extension as a target to be reached in the training courses as well as to be evocated whenever possible in the theoretical and practical activities. In this sense, the extension will be regarded as part of a continuous professional process.

Keywords: psychologist's background; School Psychology; curriculum guidelines; research.

Introdução

152

Experiências com docência e coordenação de cursos de Psicologia em instituições de ensino superior privadas, aliadas às discussões e às pesquisas publicadas sobre a formação e atuação de psicólogos, organizadas pelos órgãos de classe (SindPsi-SP; CRP-SP, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990), por pesquisadores e entidades vinculadas à área – Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (Abrapee), Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar Educacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (Anpepp) – fizeram-me questionar sobre as dificuldades de inserção desse profissional na área educacional.

Essa preocupação não é recente. Estudos, como os de Mello (1975) e Carvalho (1982, 1984), já mostravam que a ênfase que os cursos de graduação davam à área clínica e a adesão ao modelo médico do profissional liberal poderia trazer limitações e restrições ao desenvolvimento e ao reconhecimento da profissão de psicólogo.

Pesquisas mais recentes têm mostrado a fragilidade da formação e impulsionado mudanças nos cursos. Na área escolar, mais especificamente, percebem-se tendências emergentes de ampliação do campo de atuação e modos inovadores de se posicionar perante o mercado de trabalho e as necessidades da população, mas ao lado de atuações estigmatizadoras e que fazem recair sobre o próprio indivíduo a culpa pelo problema que apresenta (Maluf, 1994, 2005; Souza, 1996, 2007; Ragonesi, 1997; Neves, Almeida, 2003; Campos et al., 2005; Vectori, Maimoni, 2007).

Numerosos estudiosos sustentam que as preferências e as oportunidades de trabalho na área estão diretamente relacionadas às condições nas quais os conhecimentos psicológicos e a profissão foram se desenvolvendo e também ao

modo como os cursos preparatórios foram sendo organizados. Faz-se necessário, portanto, retomar alguns elementos dessa história.

A formação em Psicologia: um pouco de história

A história da Psicologia ocidental é geralmente associada aos trabalhos de Fechner e de Wundt que, na Alemanha do século 19, viram a possibilidade de realizar experimentações e medidas de comportamentos, apoiando-se nas descobertas recentes da Fisiologia. No início do século 20, nos laboratórios de Psicologia que foram se multiplicando, delineia-se sua independência da Filosofia e começam a ganhar corpo leis, sistemas e teorias psicológicas das quais derivam aplicações práticas (Kahhale, 2002; Jacó-Vilela, Ferreira, Portugal, 2005).

Em muitos cursos universitários e pós-universitários da Europa, dos Estados Unidos e da América Latina, inclusive do Brasil, ensina-se Psicologia em função das preocupações com a formação e com o papel desse profissional na sociedade.

Routh (2000) considera o relatório produzido nos Estados Unidos, em 1897, por Lightner Witmer, o primeiro a revelar preocupação com o preparo de profissionais e a produzir um modelo de formação no qual as atividades práticas, realizadas na clínica que ele fundara, associavam-se às teóricas e, ao final do curso, o candidato deveria entregar dissertação com contribuição original para a área.

A American Psychological Association (APA), fundada em 1892, influenciou decisivamente o desenvolvimento da Psicologia moderna ao organizar reuniões a partir das quais se propusessem recomendações para a formação de psicólogos. A primeira, realizada em 1941, de acordo com Baker e Benjamin Jr. (2000), contou com a contribuição de David Shakow, cujo modelo previa quatro anos de estudo, sendo o primeiro dedicado às bases médicas e psicológicas do comportamento para o trabalho clínico; o segundo, aos princípios e práticas psicométricas e terapêuticas; o terceiro, ao estágio; e o quarto, à dissertação. Cogitou-se que a formação deveria incluir treinamento nas áreas industrial, escolar e social, porém, os problemas com a saúde mental, advindos da Segunda Guerra Mundial, fizeram com que o preparo na área clínica fosse intensificado.

Novo relatório para reunião da APA de 1944 defendia a necessidade do doutoramento e o preparo em diagnóstico, tratamento e pesquisa. Baseando-se nesse relatório, em 1948 iniciaram-se visitas de avaliação das instituições formadoras, concluindo-se que o preparo teórico e em pesquisa era inferior ao preparo técnico, que também se restringia ao treino em hospitais psiquiátricos para o tratamento de perturbações severas, justificável pelas necessidades da época, mas não representativo de todas as possibilidades que tinha a Psicologia Clínica. Em função da complexidade da psicoterapia, o comitê decidiu que a formação para essa atuação deveria ser supervisionada por um número maior de anos, mesmo depois do estágio ou dos anos de pós-doutoramento (Baker, Benjamin Jr., 2000).

Em 1949 realizou-se a Boulder Conference on Graduate Education in Clinical Psychology e nela se desenvolveu o modelo científico-profissional (*scientist-*

practitioner model)¹ ou de Boulder, que prevê quatro anos para a formação acadêmica e aplicada, um ano de estágio, seguido do Ph.D., nos quais os alunos deveriam ser instruídos em Psicologia Geral, Psicologia Clínica, trabalhos de campo com variedade de problemas e níveis de responsabilidade, assim como preparo para a investigação. Esse modelo, de acordo com os mesmos autores, defendia o preparo profissional e em pesquisa.

Críticas à ênfase na clínica e suas doenças surgiram, enfatizando-se que o preparo de novos profissionais deveria envolver trabalhos em aconselhamento, orientação profissional e outros serviços de atendimento a pessoas "relativamente normais" (Raimy, 1950, p. 113 apud Baker, Benjamin Jr., 2000, p. 245), fato que permitiu que o modelo se estendesse aos outros domínios dessa ciência (Klappenbach, 2003).

Apesar dessas recomendações, muitos problemas ainda podem ser observados nas atividades psicológicas. Duas possíveis explicações para eles foram encontradas.

Albee (2000) considera que esses problemas se devem ao fato de adotar-se acriticamente o modelo médico, com sua linguagem, seus conceitos e sua visão orgânica das desordens mentais, impedindo que a profissão consiga identidade e desenvolva campo próprio. É necessário que se faça trabalho de conscientização sobre as enormes diferenças políticas contidas nos modelos, denominados por ele de *medical/organic/brain-defect* e *social-learning/stress-related*. Enquanto o primeiro supõe que as desordens mentais têm base orgânica, para o segundo, a aprendizagem social ou as pressões externas é que as produzem. Mudanças sociais, busca de ferramentas para reduzir a pobreza e as condições estressoras que ela produz, as condições de exploração e discriminação com suas implicações emocionais, são alguns dos fatores a serem pesquisados e trabalhados quando se adere ao segundo modelo.

A outra explicação para os problemas detectados nas atividades psicológicas, defendida por Belar (2000), é que a pesquisa em Psicologia não é usual e não é considerada necessária, porque as instituições formadoras não a enfatizam e não a ensinam como deveriam, o que leva os psicólogos a se apoiarem em pesquisas de outras áreas e à fragilização da profissão.

Na América Latina, assim como no Brasil, esses mesmos problemas vêm gerando estudos. Consta-se que, em grande parte dos países latino-americanos, a cultura nativa, com suas ideias psicológicas, encontra-se encoberta pela construção de uma Psicologia que foi se desenvolvendo em laboratórios nos quais predominava a visão positivista de ciência e se replicavam experimentos realizados na Europa, utilizando-se os mesmos métodos e modelos de avaliação, sem qualquer preocupação com a diversidade das realidades, mas sustentando-se em paradigmas de ciência que alcançam verdades absolutas, atemporais e neutras (Alarcón, 2004; Klappenbach, 2003).

¹ É importante notar que o vocábulo *practitioner*, utilizado para definir o modelo de formação à qual será submetido o futuro profissional, é traduzido por "aquele que desempenha uma profissão liberal, especialmente o médico" (Dicionário Michaelis, 1995, p. 259).

Esses laboratórios, frequentemente instalados junto a hospitais psiquiátricos ou a cursos preparatórios de professores, eram montados e dirigidos por estrangeiros, que transmitiam suas experiências nas pesquisas que desenvolviam, nos trabalhos que realizavam e no preparo de outros profissionais, impulsionando a criação de sociedades e associações de classes, de publicações periódicas na área e a regulamentação da profissão (Esch, Jacó-Vilela, 2001).

Preocupações relativas à formação de profissionais culminaram com a realização da Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología, em 1974, em Bogotá (Colômbia), na qual se construiu o modelo do mesmo nome ou latino-americano. Baseado no pressuposto de que a Psicologia é uma ciência e uma profissão (Ardila, [s.d.]), esse modelo propõe que a formação profissional seja realizada em cinco anos, ao final dos quais o concluinte obtém o título de psicólogo, em um curso generalista,² mas com ênfase em uma ou mais áreas nos semestres finais. Ainda de acordo com esse modelo, o estudante deve participar de estágios, de caráter prático (*prácticas profesionales*), a fim de garantir seu preparo para atuar profissionalmente e deve entregar um trabalho de conclusão de curso (*tesis de grado*), que pretende garantir preparo científico.

Villegas e Marassi ([s.d.], p. 28), analisando trabalhos latino-americanos, mostram a necessidade de avaliar os cursos de formação de psicólogos em pelo menos três dimensões: a "científica, acadêmica, básica", para o desenvolvimento da Psicologia como ciência universal; a "aplicada, tecnológica, profissional", para que ela contribua com as sociedades; e a "ética, axiológica, deontológica", regulando a investigação e o exercício profissional. Eles concluem, ainda, que há uma grande assimetria entre a dimensão "acadêmica, científica, básica", quando comparada às outras, notada também no Brasil, que enfatizou a formação técnica e teórica, em detrimento da formação prática e em pesquisa (CFP, 1992, 1994; Gomes, 2003).

O início da profissionalização da Psicologia no Brasil deu-se, basicamente, por meio da Educação e da Medicina, vindo posteriormente sua contribuição para as organizações e para o trabalho. Historiadores da área consideram que, a partir de 1890, com as mudanças advindas da Reforma Benjamin Constant, que incorporou a disciplina Psicologia nos currículos das Escolas Normais,³ e com a criação do primeiro laboratório experimental em educação – o *Pedagogium* –, em 1906, a Psicologia institucionalizou-se na Educação, suscitando demandas específicas (Cruces, 2006).

Atividades profissionais na área foram consolidando a autonomização da Psicologia e criando o clima necessário à regulamentação da profissão, que ocorreu apenas em 1962, pela Lei Federal nº 4.119. Essa lei determinava que os cursos de graduação na área tivessem cinco anos de duração e obedecessem a um currículo mínimo. As faculdades interessadas em montar o curso deveriam organizar serviços

² Denominam-se generalistas os cursos que optam por fornecer ao estudante bases teórico-metodológicas de todas as vertentes em Psicologia e de todas as possíveis áreas de atuação para que, posteriormente, ele se especialize em uma delas.

³ Nome dado às antigas escolas de ensino médio que formavam professores para o ensino fundamental.

clínicos e de aplicação à educação e ao trabalho abertos ao público, para treinamento prático dos alunos.

Seriam funções privativas do psicólogo, dentre outras: utilizar métodos e técnicas psicológicas para realizar psicodiagnósticos, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento; supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia.

Na década de 70, a demanda de serviços – tanto no plano público como no privado – estava em plena ascensão, impulsionando a criação de muitos cursos de Psicologia, que nem sempre atendiam às necessidades de uma formação adequada e sustentável (Maluf, 1996, 2001).

Com a expansão de cursos e de profissionais, a Psicologia foi se desenvolvendo de forma bastante acentuada, porém, as atividades profissionais mantinham a ênfase na avaliação de características individuais, em função do preparo dado na maioria das instituições, que cumpria o currículo mínimo e privilegiava atividades clínicas, dirigidas aos problemas de ajustamento.

A partir dos anos 80, com a redemocratização do País, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos puderam ser observadas. Elas parecem estar relacionadas à promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), aprovada em 20 de dezembro de 1996, que prevê a autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a supervisão e a avaliação dos cursos superiores (Brasil. Lei nº 9.394, 1996). Determina, também, que esses cursos se guiem por diretrizes curriculares, elaboradas por comissões de especialistas em ensino nas diferentes áreas, contendo competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos graduandos, em substituição ao rol de disciplinas que ainda compunham grande parte dos cursos de Psicologia.⁴

As discussões sobre a formação do psicólogo, com as contribuições de inúmeras sociedades científicas e profissionais atuantes, foram acirradas depois de constituída a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, no âmbito da Secretaria de Ensino Superior (SESu), por meio da Portaria Ministerial nº 151, de 22 de agosto de 1996 (Bernardes, 2004, p. 121). Essa Comissão apresentou, em 9 de dezembro de 1999, uma proposta de diretrizes curriculares para o curso de Psicologia e também um projeto de resolução para regulamentá-las (MEC. SESu. Comissão..., 1999), mas, somente em 2004, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil. CNE/CES, 2004). Elas propõem que a formação do psicólogo seja organizada em um núcleo comum, pelo qual todas as instituições de ensino superior devem garantir o domínio de conteúdos básicos e necessários à atuação na área, e em ênfases curriculares, pelas quais as instituições delinearão um projeto pedagógico que contemple suas especificidades e adapte os cursos às realidades socioeconômicas e geográficas em que se encontram inseridos. Desse modo, pelo núcleo comum, as instituições devem garantir que o aluno desenvolva competências básicas para

⁴ Todos os procedimentos legais criados e implementados a partir daí estão detalhados em Maluf et al. (2003).

atuações em Psicologia e assegurar ao profissional tanto o domínio de conhecimentos psicológicos quanto a possibilidade de utilizá-los em diferentes contextos; e, pelas ênfases curriculares, devem articular competências e habilidades de determinados domínios da Psicologia, abrangentes e vinculadas às singularidades institucionais, sem, no entanto, se configurarem em especializações.

Diante dessas informações, questionamo-nos sobre os rumos da formação dos psicólogos e se as orientações contidas no documento em questão efetivamente garantirão formação sustentável para atuação nos diversos contextos nos quais os profissionais vêm sendo solicitados a intervir, posto que, tanto nas instituições públicas quanto nas particulares, as limitações para o investimento em pessoal e em material têm sido um grande desafio.

Os avanços que essa proposta de formação contém são inegáveis. Busca-se maior adequação dos profissionais às necessidades de nossa realidade e maior preparo ético e técnico para compreender a enorme diversidade humana presente em nossa população, por meio de um núcleo comum. Além disso, a escolha de ênfases e não a tradicional divisão em campos de atuação parece conter uma riqueza de possibilidades que poderá permitir que os formadores preparem profissionais aptos a desenvolver intervenções psicológicas em locais e em áreas específicas, com a conseqüente ampliação e diversificação de atuações. Eis aí o grande desafio!

Os dados levantados sobre a história da formação em Psicologia, com os principais modelos de formação construídos, permitem-nos compará-los com o modelo proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Em função das imensas possibilidades que ele traz e dos objetivos deste artigo, concentraremos nossa análise na formação de profissionais para atuar nos meios educacionais. Nossa análise, no entanto, será feita em duas vertentes que gostaríamos de assinalar: defendemos uma formação generalista, que prepare profissionais aptos a atuar e a intervir em qualquer contexto humano, antes de qualquer especialização, e é nesse sentido que tentaremos mostrar que as atividades, os estágios e as disciplinas que compõem mais frequentemente a área educacional permitirão que os futuros profissionais desenvolvam competências e habilidades fundamentais para a sua atuação como psicólogo e que as instituições formadoras deverão desenvolvê-las, mesmo que não façam a opção pela ênfase em processos educativos; a opção por ênfases relacionadas à Psicologia Escolar e ao preparo para atuação em meios educativos deve, necessariamente, subsidiar os alunos com conhecimentos sobre as políticas públicas vigentes na área educacional, dos direitos humanos e os relativos à proteção e desenvolvimento de crianças, jovens e adultos. É imprescindível, nas duas vertentes, que a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, defendida nas Diretrizes Curriculares, seja o alvo da formação; que a pesquisa seja parte integrante do ensino em todas as etapas da formação e em todas as atividades que o estudante execute, e que a extensão seja vista como parte integrante de um processo de formação e construção profissional contínuos.

Formação e atuação profissional na área educacional

A formação e o preparo que vem sendo fornecido ao futuro psicólogo para o trabalho em Educação e as práticas mais frequentes em Psicologia Escolar têm sido discutidas por diversos autores que concordam que “a conquista da autonomia pela Psicologia no Brasil teve, na Educação, um dos mais importantes substratos para sua realização” (Goulart, 1999; Antunes, 1998, p. 67). A partir da regulamentação da profissão, o psicólogo vem atuando como um dos especialistas da área educacional, cabendo-lhe atividades que, realizadas na escola ou em instituições a ela vinculadas, permitem a construção de processos de ensino-aprendizagem mais eficientes, por meio do conhecimento psicológico já disponível (Araújo, Almeida, 2005; Guzzo, 2005; Martínez, 2007; Sampaio, 2007).

Apesar de o psicodiagnóstico e a avaliação psicológica terem sido as atividades mais desenvolvidas e mais pesquisadas durante décadas passadas, talvez por terem adquirido maior evidência e credibilidade ao serem consideradas atividades privativas dos psicólogos, a área da Educação se ampliou e atuações diversificadas e inovadoras, calcadas em uma visão crítica dos sistemas educacionais e de suas determinações, vêm sendo observadas. A elaboração de procedimentos e posturas desenvolvidas a partir de pesquisas recentes, que evidenciam a importância das influências socioculturais sobre a constituição da subjetividade humana, vem embasando intervenções em processos educativos que possibilitam a transformação dos envolvidos.

As possibilidades contidas na Psicologia Científica e os recursos teóricos e metodológicos já desenvolvidos poderiam permitir que o psicólogo escolar e educacional subsidiasse e fundamentasse projetos e práticas pedagógicas, orientasse e auxiliasse professores na construção de modelos de atuação que contribuíssem para a superação do fracasso escolar e a inclusão de todas as crianças, adolescentes e adultos no universo letrado e no elenco de conhecimentos acumulados pela nossa cultura, porém, pesquisas recentes permitem-nos concluir que poucos são os profissionais que conseguem atingir esses objetivos (Cruces, 2006).

Parece inegável, diante dos dados disponíveis, que as possibilidades de atuações inovadoras e criativas, assim como as de ampliação do campo de intervenções possíveis, encontram-se diretamente associadas ao preparo que tem o futuro profissional.

Observamos avanços nas atuações profissionais e acreditamos que eles serão mais frequentes e evidentes a partir da construção de novos projetos político-pedagógicos fundados nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, cuja proposta é de que a formação seja abrangente, pluralista e calcada em bases teóricas e epistemológicas que sustentem práticas profissionais comprometidas com a realidade sociocultural.

Na parte da formação que constitui o denominado núcleo comum, o aluno deve ser preparado para analisar seu campo de atuação profissional em suas dimensões institucional e organizacional; identificar necessidades de natureza psicológica e intervir de forma coerente com referenciais éticos e teóricos que mantenham compromisso social; formular questões de investigação científica, vinculando-as a decisões

metodológicas quanto à escolha, coleta e análise de dados em projetos de pesquisa, o que permitirá, segundo nosso ponto de vista, formação e atuação de qualidade.

Atualmente, parte significativa dos futuros profissionais não recebe treino em pesquisa e, quando recebe, ele é insuficiente (Gomes, 2003). A defasagem entre a formação teórica, prática e em pesquisa parece impedir ou dificultar a busca de soluções criativas, eficazes e isoladas de preconceitos ao enfrentar problemas relativos ao fracasso escolar, por exemplo, que ainda têm enorme peso na realidade brasileira. Assim como analisaram Belar (2000) e Routh (2000), em grande parte das instituições de ensino superior de nosso País a pesquisa não é prática usual; em função disso, ela não é considerada fundamental para a maioria dos profissionais que, diante das situações-problema, não formulam questões de investigação científica e buscam resolvê-las com as mesmas técnicas já aprendidas, levando a grande assimetria na dimensão “acadêmica-científica-básica”, quando comparada às demais de sua formação (Villegas, Marassi, [s.d.]).

Atividades práticas, curriculares e extracurriculares, de estágio supervisionado, discussões de casos e situações de rotina em escolas são oportunidades inigualáveis de estudo. Em função da riqueza que contêm e das multideterminações que apresentam, permitem que o aluno reflita sobre a realidade brasileira, sobre a realidade escolar, institucional e organizacional com suas hierarquias, jogos de poder e determinantes de comportamentos para que se construa profissional e pessoalmente. Desse modo, essas atividades além de contemplarem a proposta de realização de estágios básicos, contida nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, propiciam ao futuro profissional uma vivência que o tornará capaz de diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, coordenar e manejar processos grupais, atuar inter e multiprofissionalmente, realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia, levantando questões teóricas e de pesquisa e gerando conhecimentos a partir de sua prática profissional, como propõe o artigo 8º do documento em questão. Atividades como as descritas permitem, também, a superação da defasagem entre teoria e prática, assinalada por estudos realizados com o objetivo de investigar a formação em Psicologia (Maluf, 2001; Cruces, 2007).

Ainda que os dirigentes e responsáveis pela construção do projeto político-pedagógico da instituição de ensino superior não façam opção por ênfase relacionada a processos educativos, necessariamente ela estará às voltas com questões relativas a processos de ensino e aprendizagem e deverá instrumentalizar professores e alunos para lidar com essas questões. Desta forma, conforme o Art. 8º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, disciplinas como Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Aprendizagem, Adolescência, Psicologia de Grupos e Instituições, tradicionalmente vinculadas ao Departamento de Psicologia Escolar ou Educacional, deverão subsidiar os futuros psicólogos no desenvolvimento de competências elencadas no núcleo comum, tais como:

- a) [...]
- b) analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;

- d) [...]
 - e) [...]
 - f) avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
 - g) [...]
 - h) [...]
 - i) atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- [...] (Brasil. CNE/CES, 2004).

A título de conclusão

Estudos e pesquisas realizadas desde os finais da década de 70 (Cruces, 2006) vêm mostrando que atuações pouco eficientes e pouco críticas nos meios educacionais se vinculavam a uma formação precária, eminentemente teórica e pouco prática. Muitas críticas referem-se também ao fato de a formação teórica centrar-se em um único modelo teórico, geralmente o psicanalítico. Nesse sentido, o artigo 17 das Diretrizes Curriculares propõe que as atividades acadêmicas forneçam “elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional” e permitam “*de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional*”. Já no artigo 21, vê-se que “os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, *sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso*” (Brasil. CNE/CES, 2004 – grifos nossos).

Finalmente, é importante recordar o pressuposto básico que fundamentou a construção dos modelos de formação nas conferências de Boulder e Latino-Americana, modelos reconhecidos por comunidades científicas, ou seja, que o psicólogo deve ser tanto um cientista quanto um profissional e que, para atingir esse objetivo, deve-se desenvolver um modelo de formação distinto do modelo médico. Partindo das conclusões de Albee (2000), reafirmamos a importância de perceber que a proposta contida nas Diretrizes Curriculares poderá mudar a ênfase na clínica e em suas doenças, já tão criticada, mas ainda mantida em grande parte dos cursos de formação de psicólogos espalhados pelo País. É preciso, também, como já assinalamos, formar profissionais que tenham consciência das diferenças entre o modelo médico, com sua concepção de que as doenças e os desajustes têm base orgânica, e aquele que postula que seu desenvolvimento ocorre em função das condições sociais, das pressões e da aprendizagem social, para que, desse modo, possamos contribuir para a transformação das sociedades e das condições produtoras de desordens nelas contidas.

Em face da tarefa de transformar as sociedades e as condições produtoras de desordens é que os psicólogos escolares e educacionais deveriam centrar sua missão. Para isso, necessitam de competências e habilidades que lhes permitam dar a sua contribuição, uma vez que terão fundamentos sobre o desenvolvimento humano, a construção gradual do conhecimento, os processos de aprendizagem e a

importância dos processos educativos para o desenvolvimento humano, assim como sobre a importância do ambiente para a efetivação de sua hominização.

Além de todos os desafios mencionados em relação à formação em Psicologia, cabe aos psicólogos escolares a tarefa específica de contribuir para a construção do conhecimento e para a superação do fracasso escolar, condição fundamental para que todos os seres humanos se apropriem de seus direitos e lutem por eles, analisem e critiquem efetivamente as condições sociais vigentes a fim de transformá-las, construam conhecimento e superem condições de miserabilidade e risco inserindo-se no mundo do trabalho, além de competirem por postos de trabalho que lhes permitam viver com dignidade e relativa segurança.

Para atingir essas metas, os psicólogos escolares precisam ter habilidades e competências para explorar as demandas atuais, analisar e pesquisar as diversidades populacionais e as contidas na construção das subjetividades, de modo a contribuir para que todas as pessoas construam conhecimentos e para que se faça uma educação de qualidade que atenda às necessidades de toda a população, além de conscientizar-se da necessidade de formação continuada para satisfazer a tão complexos objetivos.

Para transformar a sociedade e construir subjetividades autônomas e conscientes, é necessário que os psicólogos escolares tenham conhecimentos sobre as políticas públicas vigentes, principalmente as que se referem aos direitos das crianças e dos adolescentes, às oportunidades de trabalho e renda dirigidas às minorias carentes e em situação de risco e às educacionais. Conhecer-las permitirá transformá-las, se necessário, mas, acima de tudo, utilizá-las como instrumento e ferramenta na defesa de uma escola inclusiva e de qualidade. É essa escola, que atende e inclui a todos fornecendo ensino de qualidade, que permitirá avançar para a conquista da cidadania, da ética e de todos os demais direitos.

Esses espaços que se abrem a partir das Diretrizes Curriculares homologadas em 2004 são também desafios a serem enfrentados pelas instituições formadoras, como bem assinalou Marinho-Araújo (2007). A autora propõe articulações entre os eixos estruturantes sugeridos nas Diretrizes Curriculares e desdobramentos para a formação do psicólogo escolar que dispensam repetições, mas que, como ela bem assinala, devem favorecer a construção autônoma do conhecimento, a busca e a apropriação de conhecimentos a partir de projetos de tutorias e de seminários nos quais os alunos construam a si mesmos e o conhecimento na área, e, concomitantemente, uma identidade profissional com possibilidades teóricas, técnicas e éticas para atuar eficientemente. A articulação do projeto político pedagógico do curso e as possibilidades materiais e humanas de desenvolvê-lo são, sem dúvida alguma, determinantes para a formação consistente e sustentável do futuro psicólogo.

Para finalizar há que se considerar, como já o fizeram Villegas e Marassi (l.s.d.), a necessidade de avaliação continuada dos cursos de formação inicial e de seus projetos político-pedagógicos, bem como os resultados obtidos por meio dos conhecimentos e das articulações práticas demonstradas por seus egressos. As avaliações, organizadas e realizadas por técnicos do Inep em nosso País, devem, de modo enfático, propor e

regular as atividades práticas e de pesquisa a serem desenvolvidas com os futuros profissionais, a fim de garantir que eles tenham subsídios para enfrentar e solucionar os problemas de nossa realidade educacional.

Referências bibliográficas

ALARCÓN, R. Medio siglo de Psicología latinoamericana: una visión de conjunto. *Revista Interamericana de Psicología*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 307-316, 2004.

ALBEE, G. W. The Boulder model's fatal flaw. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 247-248, Feb. 2000.

ANTUNES, M. A. M. *Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco, Educ, 1998.

ARAÚJO, C. M. M.; ALMEIDA, S. F. C. Psicologia Escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 243-259.

ARDILA, R. Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "modelo Bogotá": tres décadas más tarde. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, L. P.; TORO, C. J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países Latinoamericanos e trabajos seleccionados. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 139-148.

BAKER, D. B.; BENJAMIN JR., L. T. The affirmation of the scientist-practitioner: a look back at Boulder. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 241-247, Feb. 2000.

BASTOS, A. V. B. Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, n. 2/3/4, p. 28-39, 1990.

BELAR, C. D. Scientist-Practitioner \neq Science + Practice – Boulder is Boulder. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 249-250, Feb. 2000.

BERNARDES, Jefferson de Souza. *O debate atual sobre a formação em Psicologia no Brasil: permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais*. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004. Disponível <<http://www.pucsp.br/pos/pssocial/pso/nucleos/npdps/arquivos/Jefferson.pdf>>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Superior (CES). *Parecer nº 0062/2004, aprovado em 19 de fevereiro de 2004*. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. 2004. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2005/pces314_05.pdf>.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria da Educação Superior (SESu). Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia. *Proposta de diretrizes curriculares para o curso de graduação em Psicologia*. 1999. Disponível em: <<http://www.pp.ufu.br/Psicologia.htm>>.

CAMPOS, H. R. et al. Violência na escola: o psicólogo escolar na fronteira da política educacional. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 31-46.

CARVALHO, A. M. A. Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, Brasília, v. 4, n. 2, p. 7-9, 1984.

_____. A profissão em perspectiva. *Psicologia*, São Paulo, v. 8, n. 2, p. 5-17, 1982.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

_____. *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços*. São Paulo: Átomo, 1992.

_____. *Quem é o psicólogo brasileiro*. São Paulo: Edicon, 1988.

CRUCES, A. V. V. *Egressos de cursos de Psicologia: preferências, especializações e oportunidades de trabalho na área educacional*. 2006. 284 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 2006.

CRUCES, A. V. V.; MALUF, M. R. Psicólogos recém-formados: oportunidades de trabalho e atuação na área educacional. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 163-210.

ESCH, C. F.; JACÓ-VILELA, A. M. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; RODRIGUES, H. B. C. (Orgs.). *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, Faperj, 2001. p. 17-24.

GOMES, W. Pesquisa e prática em Psicologia no Brasil. In: YAMAMOTO, O. H.; GOUVEIA, V. V. (Orgs.). *Construindo a Psicologia brasileira: desafios da ciência e prática psicológica*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 23-59.

GOULART, I. B. *Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

GUZZO, R. S. L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 17-29.

JACÓ-VILELA, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. *História da Psicologia: rumos e percursos*. Rio de Janeiro: Nau, 2005.

KAHHALE, E. M. P. (Org.). *A diversidade da Psicologia: uma construção teórica*. São Paulo: Cortez, 2002.

KLAPPENBACH, H. A. La globalización y la enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 3-18, 2003.

MALUF, M. R. O psicólogo escolar e a alfabetização. In: MARTÍNEZ, A. M. (Org.). *Psicologia Escolar e compromisso social*. Campinas: Alínea, 2005. p. 67-92.

_____. Problemas centrais na formação do psicólogo brasileiro. In: VILLEGAS, J. F.; TORO, J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas*. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales; Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2001. v. 1, p. 139-169.

_____. A formação profissional do psicólogo brasileiro. *Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 31-45, 1996.

_____. Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994. p. 157-200.

MALUF, M. R. et al. Os procedimentos para autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Psicologia no Brasil. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P.; TORO, J. P. (Orgs.). *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países latinoamericanos e trabajos seleccionados*. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 59-84.

164

MARINHO-ARAÚJO, C. M. A Psicologia Escolar nas diretrizes curriculares: espaços criados, desafios instalados. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 17-48.

MARTÍNEZ, A. M. Inclusão escolar: desafios para o psicólogo. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 95-114.

MELLO, S. L. *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática, 1975.

NEVES, M. B. J.; ALMEIDA, S. F. A atuação da Psicologia Escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). *Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional*. Campinas: Alínea, 2003. p. 83-103.

RAGONESI, M. E. M. M. *Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais*. 1997. 278 p. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo. 1997.

ROUTH, D. K. Clinical Psychology Training: a history of ideas and practices prior to 1946. *American Psychologist*, New York, v. 55, n. 2, p. 236-241, Feb. 2000.

SAMPAIO, S. M. R. A educação e a educação do psicólogo: idéias e práticas de pesquisa-ação-formação. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 89-106.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO (SinPsi-SP);
CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA DA 6ª REGIÃO (CRP-SP). *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez, 1984.

SOUZA, M. P. R. Reflexões a respeito da atuação do psicólogo no campo da psicologia escolar/educacional em uma perspectiva crítica. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 149-162.

_____. *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. 1996. 253f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

VECTORI, C.; MAIMONI, E. H. A formação do psicólogo escolar e a atuação em instituições infantis: da história às práticas atuais. In: CAMPOS, H. R. (Org.). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea, 2007. p. 135-147.

VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P. Acreditación de programas para la formación académica y profesional en la Psicología de Argentina, Brasil, Colombia y Chile: posibilidades y bases para un sistema internacional. In: VILLEGAS, J. F.; MARASSI, P.; TORO, J. P. *Problemas centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas* – vol. III: Sistema de acreditación en cuatro países latinoamericanos e trabajos seleccionados. Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales, Universidad Mariano Egaña, [s.d.]. p. 25-29.

Alacir Villa Valle Cruces, doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP), é professora de Cursos de Graduação em Psicologia e Pedagogia do Centro Universitário de Santo André (UniA).

alacircruces@gmail.com