



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A qualidade do conhecimento do aluno de psicologia diante de situações-
problemas**

Francisco Neylon de Souza Rodrigues

Brasília, 2012.

A QUALIDADE DO CONHECIMENTO DO ALUNO DE PSICOLOGIA DIANTE DE SITUAÇÕES-PROBLEMAS

Francisco Neylon de Souza Rodrigues

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do grau Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luis González Rey.

MEMBROS DA COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Fernando Luis González Rey (FE/UnB)

(Orientador)

Profa. Dra. Angela Maria Cristina Uchoa de Abreu Branco (IP/UnB)

Examinadora

Profa Dra. Vera Margarida Lessa Catalão (FE/UnB)

Examinadora

Profa Dra. Maria Carmen Villela Rosa Tacca (FE/UnB)

Examinadora suplente

Brasília-DF

2012

DEDICATÓRIA

Dedico à Célia, por tudo.

AGRADECIMENTOS

Aos “Antônios” da minha vida.

Aos companheiros do setor P Norte na Ceilândia que participaram, de alguma forma, na construção da minha história. Um salve para aqueles que morreram na “correria” e não puderam acompanhar a minha formação acadêmica. Um abraço para aqueles que largaram as “correrias” e as “biqueiras” e hoje buscam o sucesso honesto. Vocês são os meus pesquisandos-sujeitos eternos.

Aos companheiros Ana Orofino, Elias Caires, Hélio tricolor gaúcho, Vanessa Rubim, entre tantos, por tornarem minha vida acadêmica algo saudável. Muito obrigado pelas conversas reflexivas e risos.

Aquelas pessoas que acreditam na Psicologia como uma prática de liberdade. Obrigado por alimentarem minha crença na possibilidade da prática psicológica se tornar fomentadora da autonomia do homem.

Obrigado aos professores da minha graduação que me mostraram como não pensar a Psicologia como prática libertária.

A professora Valéria Mori pelo carinho, pelas conversas reflexivas e pela prontidão de sempre ajudar quando precisei.

Ao professor Fernando pela liberdade de pensar, pelo carinho, pelas palavras animadoras e por “puxar a minha orelha” na hora certa. Obrigado, professor-amigo.

(...) queria lembrar ao mundo que imparcialidade, justiça, liberdade são mais que palavras. São perspectivas.

(trecho do filme V for Vendeta)

RESUMO

Este trabalho está orientado a pesquisar os processos de pensamento reflexivo dos graduandos em Psicologia que ilustram um dos aspectos principais da transformação do aluno em sujeito que aprende. Para isso, pesquisamos três instituições de ensino superior que ofertam tal graduação. Formamos três grupos de três alunos, os quais participaram na análise e resposta dos instrumentos escritos e, posteriormente, no debate, dentro de um espaço dialógico e cuja expressão de suas respostas eram debatidas no grupo. Para tanto, foi usada a concepção metodológica embasada na Pesquisa Epistemológica Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey, cuja prática de pesquisa se estabelece na construção e interpretação das informações, de maneira que a construção teórica é a base desse trabalho. Partimos da definição do sujeito que aprende de González Rey e também consideramos os aportes do sociólogo francês A. Touraine em relação à categoria sujeito. Os processos de aprendizagem, por exemplo, não se limitam ao indivíduo, mas sim ao jogo entre os processos simbólicos e sociais do espaço escolar e as pessoas que nele transitam. As informações demonstraram que ainda há o predomínio de uma aprendizagem reprodutiva e mimética, porém, o sujeito que aprende busca estratégias criativas que possibilitem sua expressão singular para aquilo que aprende. Observamos que o contexto universitário dificulta a expressão singular dos discentes e que as representações do que venha a ser um profissional de psicologia qualificado não condizem com a atuação do sujeito, pois o mesmo deve se enquadrar no que o mercado de trabalho exige: parcimônia. Mesmo assim, o sujeito que aprende busca estratégias inovadoras para a sua profissão e para o contexto escolar no qual está inserido. Por fim, essa pesquisa é um convite para pensarmos o espaço universitário como o lugar em que o sujeito possa se expressar e existir.

Palavras chave: Sujeito que aprende; Ensino da psicologia; Pensamento reflexivo.

ABSTRACT

This study is oriented toward the research of the reflexive thought processes of Psychology undergraduates which illustrate one of the foremost aspects of the transformation of the student into the subject who learns. To do so, we have done research in three higher education institutions which offer undergraduate studies in Psychology. Three groups of three undergraduates each have been marshaled. The participants took part by answering a questionnaire and subsequently by joining in a debate, within a dialogical space and whose expression of their answers was discussed inside the group. To that effect, we have used methodological concept based on the Qualitative Epistemological Research developed by Gonzalez Rey, whose research practice is settled in the construction and interpretation of the information in such a way that the theoretical construction forms the basis of this work. We have used the definition of the subject who learns by Gonzalez Rey as our starting point and we also have taken into account the inputs by the French sociologist A. Touraine concerning the category subject. The learning processes, for example, are not limited to the individual, but to the game between both the symbolical and the social processes of the school space and the people who pass through it. The data show us that there is still the preponderance of a reproductive and mimetic learning. However, the subject who learns seeks creative strategies which enable the surfacing of his/ her unique expression of what he/ she learns. It has been noticed that the university context makes it difficult for the unique expression of the undergraduates and that the representations of what comes to be a qualified Psychology professional in the future are not consistent with the subject's performance because he/she must fit what the market requires: parsimony. All the same, the subject who learns seeks innovative strategies to his/her profession and to the school context in which he /she is inserted. Finally, this research invites us to reflect on the university space as a place where the subject can express himself/herself and exist.

Key-words: Subject who learns; Teaching of Psychology; Reflexive thought.

Sumário

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO 1 – Um pouco das configurações da história da profissionalização do psicólogo brasileiro	15
1.1. As Diretrizes Curriculares da Psicologia: autonomia do aprendiz ou a sua submissão?	22
CAPÍTULO 2 – Dimensões subjetivas da aprendizagem: o pensamento do discente como produção singular	31
CAPÍTULO 3 – O Sujeito e o método	40
3.1. A Pesquisa Epistemológica Qualitativa	40
3.2. Participantes	43
3.3. Cenário de Pesquisa	43
3.4. Instrumentos	46
CAPÍTULO 4 – Construção e interpretação	50
4.1. O caso da vítima de violência doméstica	51
4.1.1. A rejeição da teoria	52
4.1.2. A falta de compromisso social para aquilo que aprende	64
4.2. O caso do choro da criança	72
4.2.1. A universalização do ser	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
REFERÊNCIAS	93

O presente trabalho se integra à linha de pesquisa “O sujeito que aprende, processos de aprendizagem e saúde”, liderada pelo professor Fernando Luis Gonzalez Rey. Essa linha tem como objetivo essencial apresentar a aprendizagem não como função isolada e sim como produção subjetiva que integra múltiplos desdobramentos da experiência do aluno, nos sentidos subjetivos que se configuram no processo de aprender.

Nesse processo, tem-se que a aprendizagem não é vista simplesmente como um fenômeno restrito à cognição ou como uma internalização de conhecimentos concretos, nos quais o discente vai assimilando conteúdos e fórmulas, tornando-se apto para aplicá-las em qualquer contexto. Ao contrário, a aprendizagem participa como uma construção complexa que integra o homem em sua condição pró-ativa na e da vida, por exemplo, estudantil. Essa condição se dá pela atuação do discente como sujeito de sua aprendizagem.

A partir do referencial teórico adotado nesta pesquisa, o aluno se torna sujeito de sua aprendizagem por ir além da normatização social herdada das concepções conservadoras da educação dominantes ainda nas universidades brasileiras e, especificamente, no ensino da Psicologia. Concordamos com Kant ao considerar que o homem é a única criatura que precisa ser educada, mas essa razão kantiana não abraçava a constituição humana como algo histórico, cultural e singular.

A relação do aluno de Psicologia com o saber vai além da simples libertação racional de uma perspectiva tecnocrática ou instrumental. O saber pode ser compreendido como algo relacionado com os aspectos objetivos da experiência e da aprendizagem. Mas, além do que foi dito, o que propomos a partir desse trabalho é que essa relação com o saber se dá de forma singular, na qual o aluno se apropria do saber e constrói sua aprendizagem através de seus recursos subjetivos.

Em pesquisa realizada por Rodrigues (2009) junto a alunos de graduação em psicologia de uma instituição de ensino particular do Distrito Federal, constatou-se que a profissionalização do psicólogo e as ideologias econômicas neoliberais participavam na configuração de um imaginário

relacionado à prática do psicólogo centrada apenas no indivíduo¹, as quais ainda se fazem presentes nas graduações de hoje. Em relação a essa atuação do psicólogo temos outros trabalhos já criticando esse aspecto (BOCK, 1997; CFP, 1988; 1992; 1994; CAMBAÚVA, 1998; MALHEIRO & NADER, 1987; PEREIRA & NETO, 2003; PESSOTTI, 2004).

Ao ser exigida a construção teórica sobre estudos de casos, alunos participantes da pesquisa mencionada no início do parágrafo anterior elaboraram respostas prontas e miméticas, onde a elaboração de tal resposta se dá a partir da necessidade de ilustrar uma técnica como o caminho para a resposta certa (tecnocracia) e uma predição objetiva (instrumentalista), o que se pode deduzir como deficiente em relação às exigências sociais da prática profissional do psicólogo. Cita-se como exigência profissional a necessidade de compreensão complexa do indivíduo e da sociedade; compreender o homem não de forma fragmentada; as transformações econômicas, sociais, políticas etc., que a sociedade tem passado nas últimas décadas (CASAS, 2007; PINTO, 2005; SAWAIA, 2001).

Mas, cremos que é nesse cenário da educação conservadora no ensino e na aprendizagem da Psicologia, ambas pautadas nas idéias modernas dominantes sobre a ciência (neutralidade, experimentação, objetividade etc.) que surge a possibilidade do homem romper, mediante sua singularidade e a sua capacidade imaginativa, o espaço social institucionalizado e massificado. O discente, em sua condição de ser sujeito e em sua ação, procura espaços de expressão em que personifique a experiência concreta. Touraine (2009) corrobora o que dissemos nesse parágrafo: “Esta modernidade não destrói o sujeito em proveito da razão instrumental; ao contrário, ela o interioriza em cada indivíduo ao qual ela dá mais do que uma consciência, uma alma e uma capacidade de discurso interior (p. 149)”. Nesse trecho, a palavra interiorizar não está relacionada ao ato inconsciente de absorver, assimilar ou adotar uma prática. Ela remete a “levar para dentro de si” de maneira consciente pela pessoa, onde se caracteriza o movimento reflexivo dessa ação, tornando-a singular. De igual maneira o ator,

¹ O indivíduo, nesse trecho, refere-se à concepção de homem iluminista da racionalização moderna.

ao interpretar inúmeros papéis, interioriza alguns personagens para uma melhor representação a partir de sua história e singularidade na construção autoral. Assim, o ato consciente do ator não prediz uma ação racional e linear de sua interpretação, mas uma trama a partir das circunstâncias motivacionais, históricas, configuracionais, complexas etc., para aquilo que interpreta.

Pensar o sujeito que aprende gera, no espaço da sala de aula, uma nova zona de inteligibilidade entre os atores sociais desse espaço. A díade professor-aluno se estabelece na multiplicidade de possibilidades desse encontro, onde a ordem de um para o outro se amplia na infinitude e imprevisibilidade de suas ações. Pensarmos o futuro – como que o aluno deveria aprender a partir da minha aula, por exemplo – é delimitarmos nossas vidas ao sucesso e alcance disso. As relações professor-aluno, estudar-aprender, ler-compreender, sala de aula-modo de vida, o hífen que liga tais palavras nunca estará restrito a uma relação de causa e efeito, mas sim compreendido como fenômenos complexos, os quais se constituem nas relações sociais entre os atores desse espaço.

Como dissemos no início dessa introdução, queremos propor uma concepção que rompa o imaginário ainda presente nas universidades e nas graduações em Psicologia, do aluno como fruto das contingências ou como um depósito influenciado diretamente pelas regras e idéias do professor. O que pretendemos é tornar esse discente um criador. Para que isso ocorra, o contexto da aprendizagem deverá ser um lugar em que o diálogo seja a estratégia principal para a aprendizagem, visando promover a reflexão e o questionamento.

Esse diálogo na aprendizagem do discente em Psicologia vai se constituindo como provocador de ruído ao imaginário tecnicista da educação superior. Em vez da passividade, teremos um aluno pró-ativo, libertário, crítico, reflexivo etc.

Assim, este trabalho tem como objetivo geral investigar junto aos graduandos de psicologia quais as expressões subjetivas que emergem frente às situações problemas, nas quais os alunos precisam produzir estratégias que desenvolvam o seu processo de construção teórica que, por sua vez, sejam

indicadoras de sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Nosso pressuposto é de que o aluno, enquanto sujeito criador, produza respostas que conotem sua condição de ser sujeito, pensamos que seja o caminho para rompermos com a fossilização da aprendizagem comum na educação superior.

A escolha de estudarmos os graduandos em Psicologia foi devido ao crescimento vertiginoso dessa área no Brasil durante a última década, principalmente no intervalo de 2001-2007 (foram criados 203 novos cursos nesse período, sendo que, no Brasil, existem 396). Sem contar que o número de instituições privadas corresponde a 84,34% (ou seja, 334) desse total. Essas instituições são caracterizadas por proporcionar uma formação que segue as exigências do mercado trabalho, tornando a pesquisa e a produção teórica como aspectos secundários na formação do psicólogo (LISBOA & BARBOSA, 2009).

Pensamos que a ênfase em uma prática empírica e instrumental, que assolou a Psicologia desde o seu nascimento, ainda perpassa o ideário presente e configura a concepção do que venha a ser um profissional por excelência: apto à aplicação de métodos e técnicas psicológicas (DIMENSTEIN, 2000; MALVEZZI, 2010; PFROMM NETO, 2006).

Portanto, pretendemos abordar e analisar o papel do discente como autor de sua aprendizagem, compreendendo que ela não se restringe ao que está no plano sensorial, no empírico ou apenas na memória. Ao contrário, as estratégias elaboradas pelo aluno perante problemas concretos se pautam na produção de sentidos subjetivos oriundos da dinâmica motivacional do mesmo para o que aprende; e é isso que iremos analisar.

As nossas memórias são como uma rede complexa. A concepção imediata de uma memória perpassa as configurações subjetivas indeterminadas e que podem gerar novos sentidos subjetivos² para a experiência concreta.

Ao abordarmos, a partir das pesquisas supracitadas, alguns dos aspectos que configuram a tradicional graduação em Psicologia e algumas

² Categoria teórica que será abordada no decorrer dessa dissertação.

concepções marcadas pela racionalidade moderna e suas repercussões nesse cenário social, por exemplo, a ênfase mercantilista de inúmeras instituições de ensino, a reprodução e memorização como formas de aprendizagem e os problemas epistemológicos que compõe a Psicologia hoje, surge, portanto, a nossa inquietação: **Será que os graduandos em psicologia que participarão desta pesquisa reproduzem estratégias de aprendizagem fossilizadas e massificadas ao estudarem as teorias psicológicas, o que caracterizaria uma prática profissional instrumentalista?**

A parte empírica desse trabalho foi baseada nos pressupostos metodológicos da Pesquisa Epistemológica Qualitativa desenvolvida por Gonzalez Rey (1997, 2005a, 2005b). Serão apresentadas situações-problemas e questões abertas (autorreflexão) para que os discentes em Psicologia se expressem de forma livre. Não entendemos que o estudo será um aglomerado de respostas voltado apenas aos nossos interesses, ao contrário disso, pensamos que cada resposta é uma expressão singular do aluno, cuja informação contida no instrumento é apenas um indicador de informações diretas ou indiretas, cabendo ao pesquisador construir hipóteses que tornem essa informação inteligível (GONZALEZ REY, 1997, 2000, 2005). Ou seja, a proposta metodológica deste trabalho fornece ao pesquisador o papel construtivo-interpretativo e que investiga cada participante em sua singularidade e seu posicionamento no espaço comunicativo e de livre expressão.

A pesquisa foi realizada em três instituições de ensino superior de Brasília que oferecem a graduação em Psicologia. As instituições que participam dessa pesquisa são pioneiras na formação de psicólogos, sendo que duas instituições são privadas, fundadas em 1968 e 1981 e a outra é a única instituição pública de ensino superior do Distrito Federal que oferece tal formação desde 1964.

Em cada instituição formamos três grupos de alunos voluntários com o sexto semestre concluído, no mínimo, por entendermos que esses discentes, supostamente, já estão aptos a enfrentar a prática profissional – seguindo os preceitos das competências e habilidades das diretrizes curriculares e da

organização curricular da maioria dessas instituições, que estabelecem a prática de estágio a partir do referido semestre. No decorrer das similaridades das respostas dos alunos, para construção das hipóteses teóricas dessa dissertação, selecionamos três respostas de cada instituição.

Os objetivos desta pesquisa foram: a) Descrever as estratégias singulares de aprendizagem com base nas representações que os alunos constroem sobre a profissão do psicólogo; b) compreender como se expressam as crenças associadas à formação e ao desempenho da prática profissional do psicólogo nas representações que os alunos possuem acerca de sua profissão e; c) explicar, a partir das expressões escritas dos alunos, formas criativas de pensamentos conceituais que caracterizem uma expressão singular do sujeito que aprende.

Capítulo 1 – Um pouco das configurações da história da profissionalização do psicólogo brasileiro

O predomínio da filosofia positivista na produção de conhecimento em psicologia acarretou inúmeras questões referentes à constituição dessa ciência no Brasil. Entre elas, destacamos a configuração de um ensino pautada em um paradigma constituído por ideais axiomáticos e mecanizados (SANTOS, 2008). Em decorrência desse estado, o ensino se configura em uma imposição hierárquica de quem sabe para o que, supostamente, não sabe. Esse “sujeito que não sabe” espera que o outro dê as informações necessárias para a sua aprendizagem, estabelecendo, portanto, uma relação pacífica e acrítica para aquilo que se aprende no contexto escolar (FREIRE, 2007).

Além disso, esse ensino bancário se configura como uma rede complexa que envolve tanto os aspectos históricos da educação brasileira quanto algumas particularidades em certas áreas de conhecimento. Por exemplo, no caso da psicologia brasileira, verifica-se uma forte vertente profissionalizante marcada pela prática clínica e individualizada (CAMBAÚVA, 1998). Temos, como consequência disso, a maior ênfase dada pelos psicólogos brasileiros à prática em si, apartando-a da produção de conhecimento e do desenvolvimento teórico. Além do mais, o método nessa ênfase consiste na reaplicação de técnicas de pesquisa ou na comprovação de hipóteses científicas a partir da idéia de que existe uma “verdade” empírica absoluta.

A produção desse imaginário nas ciências psicológicas esteve atrelada à permanência de tal modelo filosófico pautado na experimentação observável – o positivismo científico. Os fenômenos psicológicos se configurariam como leis naturais, onde o homem seria um mecanismo contingencial concreto. Ou melhor, podemos dizer que

A Psicologia, ao naturalizar o homem e ao pensá-lo “objetivamente”, afastou-o da realidade, fazendo dele e do fenômeno psicológico entidades abstratas, isto é, pensou-os como fenômenos dados, feitos e acabados, que se apresentam à nossa experiência imediata, para que os ordenemos e sistematizemos, sem que se indague sobre como esses fenômenos se produziram. E a Psicologia positivista se

vê às voltas com as concepções idealistas de mundo (BOCK, 1999, p. 52)

Essa citação é interessante por duas questões: o papel da Psicologia de anular a história e a cultura como constituintes do homem e a consequência dessa idéia na conceituação do que venha a ser fenômeno psicológico. Esses dois aspectos construídos dentro das ciências psicológicas ganharam notoriedade em outros campos científicos, no governo, na economia, na política etc. Criou-se, portanto, modelos de aprendizagem a partir dos princípios do método experimental.

Além do que foi supracitado, o modelo de ciência predominante na Psicologia propiciou a fragmentação do que seja ciência, formação e ensino. Assim, o espaço pedagógico na Psicologia se configurou, desde o seu surgimento como ciência independente, como algo padronizado e reprodutivo do método experimental hegemônico – era o que se esperava da aprendizagem dessa ciência. Portanto, a partir desse modelo hegemônico de se fazer ciência na Psicologia, a ênfase metodológica de ensino estabeleceu-se como procedimento didático na relação ensino-aprendizagem.

Esclarecemos que, nesse tópico, abordaremos a constituição histórica da profissionalização do psicólogo e a configuração da regulamentação dessa prática como fatores, entre tantos outros, que configuraram a subjetividade social desse profissional, onde a formação em psicologia compartilha de várias representações em que o ensino nessa ciência se configura bancário. É importante a caracterização crítica desses períodos na história da psicologia brasileira para entendermos e, muitas vezes, criticarmos a postura apenas narradora dos historiadores – considerados importantes – da psicologia brasileira (ANTUNES, 2003; MASSIMI & GUEDES, 2004). Percebemos que esses trabalhos sobre a história da psicologia brasileira são descritivos e fatuais, corroborando com a grande maioria dos trabalhos dessa natureza na América Latina (GONZALEZ REY, 2004b).

A partir desse ponto, existem algumas discussões sobre a história da psicologia brasileira e a forma que se divide seus momentos relevantes

(ANTUNES, 2004; PEREIRA & NETO, 2003). Porém, não é nosso interesse pontuar fatos históricos ou descrever nomes de pessoas importantes na constituição desse campo de saber – como se fosse um método historiográfico.

O que queremos é compreender a consolidação de uma subjetividade social³ da graduação em psicologia no Brasil, em que os aspectos profissionalizantes se tornaram o principal eixo de formação do psicólogo. Portanto, partiremos de um rápido passeio na história do ensino dessa ciência, até a profissionalização da psicologia a partir da lei 4119/62, que legisla sobre a profissão, bem como, sobre a organização dos cursos de formação.

O estudo da psicologia existe no Brasil desde 1833 nas faculdades de medicina do Rio de Janeiro e da Bahia. Mesmo não havendo uma sistematização do ensino da psicologia, houve interesse em discussões sobre os temas psicológicos, especificamente, sobre os processos neurológicos e os problemas sociais, por exemplo, a aplicação da psicologia nas decisões políticas de higienização mental e nas práticas forenses.

A implantação da disciplina de psicologia nos cursos normais no final do século XIX foi um marco na construção dessa profissão. Neste período, em meados do início do século XX, a criação do Laboratório de Psicologia Experimental do Brasil, no Rio de Janeiro (acompanhando o desenvolvimento da psicologia científica no mundo), consolidou a importância do surgimento de centros de formação em psicologia (PEREIRA & NETO, 2003).

Nesse mesmo período, a economia brasileira ainda se baseava no modo de produção colonial. O século XIX foi marcado pelo surgimento de uma classe intermediária vinculada às atividades burocráticas, a mineração e o crescimento da ideologia burguesa européia. Entre tantas consequências, destacamos que esse tipo de organização socioeconômica favoreceu para o pouco investimento na produção industrial, acadêmica e científica. A formação escolar se restringia ao pequeno número de oligarcas e aqueles que queriam imitar o seu modo de vida, com forte influência da educação de Portugal e da França.

³ Categoria teórica que será esclarecida e articulada ao tema desse trabalho no capítulo 2.

O ensino superior surgiu nesse período com a forte representação social de ascensão socioeconômica (ROMANELLI, 1993). Com o surgimento de uma classe intermediária entre a corte e os plebeus brasileiros, a educação superior no século XIX no Brasil formava apenas médicos, engenheiros e advogados para alimentar esse pequeno grupo social. A Psicologia surgiu apenas como uma disciplina aleatória nesses cursos, voltada mais para o modismo provindo da Europa, do que por ser um campo de conhecimento a ser desenvolvido a partir das peculiaridades brasileiras.

O ensino da psicologia foi ganhando espaço no ensino superior como formação complementar a partir da criação da primeira universidade (Universidade de São Paulo) e, posteriormente, tornou-se disciplina obrigatória de outros cursos de licenciatura (PESSOTTI, 2004). Até então, a psicologia não continha um aspecto profissionalizante, mas se constituía como um saber de formação complementar de várias profissões (ROSAS, ROSAS & XAVIER, 1988).

Esse é um momento crucial de transição da educação brasileira. Até então, o Brasil se espelhava nas concepções da Europa, o que foi mudando com a presença dos Ingleses e, posteriormente, os norte-americanos. No caso da educação, os pragmáticos foram cruciais na Reforma de 30 – o que conota a predominância de uma representação do colonizado na educação. Suas idéias foram adotadas em quase todas as escolas brasileiras, porém, não de forma reflexiva, mas sim reprodutiva.

O Brasil já se constituía como república democrática durante três décadas. A polarização partidária na Primeira e na Segunda República criou tensões na política brasileira que contribuíram para o surgimento de um Golpe de Estado no qual Vargas assumiu como presidente do Brasil. O governo Vargas se consolidou como o primeiro a reconhecer os sindicalistas, a criar a CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas), a propiciar o desenvolvimento industrial – o que acarretou na criação de inúmeras profissões, entre elas, o psicólogo, para a seleção e recrutamento de profissionais para as indústrias e o Exército.

Encontramos um período em que a profissionalização do psicólogo foi se consolidando, principalmente, pela sua conduta normatizadora, a partir de 1946, por meio da Portaria 272, fazendo apêndice com o Decreto-Lei 9092 de 1946, e assim, institucionalizou-se a formação em psicologia. Para ser um profissional especialista em Psicologia, se deveria cursar os três primeiros anos de biologia, filosofia, antropologia, fisiologia ou estatística e fazer a especialização em psicologia (SOARES, 1979). Apenas em 1957, na PUC-RIO, o curso foi reconhecido em nível de ensino superior. Em São Paulo, o curso começou a funcionar na USP no ano de 1958, oficializado pela lei estadual nº 3.862.

Após a referida lei, a profissionalização da psicologia ampliou seu mercado de trabalho, principalmente, no que dizem ser a “psicologia aplicada”. Esse profissional ganhava notoriedade na sociedade brasileira pelo seu caráter de “solucionador de problemas”, principalmente, nas áreas de Trabalho e Educação (ESCH & JACÓ-VILELA, 2001).

O reconhecimento da profissão só aconteceu no ano de 1960. Mais especificamente, o nascimento da psicologia como profissão regulamentar ocorreu no ano de 1962, por intermédio da Lei 4.119 de 27 de agosto de 1962. A Lei (BRASIL, 1962) oficializava o papel do psicólogo e atribuía como sua função:

Art.13

§ 1º Constitui função privativa do Psicólogo a utilização de métodos e técnicas psicológicas com os seguintes objetivos:

- a) diagnóstico psicológico;
- b) orientação e seleção profissional;
- c) orientação psicopedagógica;
- d) solução de problemas de ajustamento.

Observamos que a referida Lei aponta, claramente, o aspecto padronizador da atuação do psicólogo ao propor como sua função a solução de problemas de ajustamento; corroborando com o imaginário das ciências e o ímpeto das universidades dessa época em querer e poder controlar a

natureza/conhecimento. Porém, a constituição de uma subjetividade social marcada pela atuação biomédica, antes mesmo da legalização da profissão, fez com que o psicólogo desempenhasse esse papel socialmente. O impasse na produção de pensamento da maioria dos psicólogos nesse período histórico foi a obrigatoriedade de todos os cursos seguirem apenas um discurso, contido no currículo mínimo.

Em meio a Ditadura de 1964, as ciências biológicas, a estatística e outras disciplinas que se fundamentam no modelo experimental-empírico ganharam força e prioridade nas graduações em Psicologia. As disciplinas como filosofia, antropologia, sociologia, ou qualquer uma que o Conselho Nacional de Educação avaliasse como subversiva foram abolidas nas graduações em Psicologia.

Em decorrência da ampliação dos cursos de psicologia a partir da Reforma Educacional de 1968 – que favoreceu a privatização do ensino superior – os primeiros profissionais procuraram estratégias para ampliar o seu campo de atuação. Eles consideraram o desenvolvimento socioeconômico no Brasil, que consolidou a classe média (propiciando o surgimento de um público que queria consumir serviços psicológicos privados), a efetivação da televisão no cotidiano dessa classe social (o efeito da propaganda na construção de representações referentes à atuação desse profissional) e o modelo político desse período (caracterizado pela Ditadura Militar de 1964 e o modelo econômico desenvolvimentista). Os serviços psicológicos foram se configurando em procedimentos clínicos e em serviços autônomos na sociedade brasileira; o que caracterizaria o seu mercado de trabalho como praticamente restrito à psicoterapia clínica (LANGENBACH & NEGREIROS, 1988).

Segundo Pereira & Neto (2003), durante a década de 1970 a fundação do Conselho Federal de Psicologia (CFP), dos conselhos regionais (CRP's) e a criação do primeiro código de ética da profissão, tinham por finalidade a função de padronizar a atuação dos psicólogos, principalmente pela imposição de uma conduta ético-profissional. Além disso, o Conselho avaliava os currículos de

formação do psicólogo e se esse estava de acordo com a Lei 4119/62 e as recomendações do currículo mínimo.

Nesse período, surgiram os primeiros cursos de pós-graduação nas universidades. Porém, eles eram caracterizados pelo aperfeiçoamento profissional fundamentado pelas revisões bibliográficas ou a aferição de testes. Os aspectos metodológicos dos trabalhos desenvolvidos nos cursos de Mestrado e Doutorado se caracterizavam pelos estudos descritivos ou de natureza experimental e estatística, que epistemologicamente se apoiavam nos princípios mais gerais do positivismo. Mesmo com a ampliação dos cursos de pós-graduação na década de 70, as áreas de pesquisas se restringiam às experiências a partir de linhas de pesquisa behavioristas, da psicologia cognitiva e da psicofisiologia.

Além disso, as graduações em psicologia foram se restringindo às instituições privadas de ensino, sendo que, a maioria delas, se caracteriza por uma preocupação com a formação profissionalizante. Ou seja, os cursos de psicologia encontraram o espaço ideal para a restrição da formação em técnicas e procedimentos padronizados, e não na produção teórica (BARBOSA & LISBOA, 2009).

Somente na década de 1980, que a psicologia no Brasil começa a questionar seu papel epistemológico, principalmente, em decorrência do fim da Ditadura Militar de 1964, e a inserção do psicólogo em outros espaços institucionais (hospitais, centros comunitários). Figura marcante nessa reflexão, Silvia Lane se torna a mentora de uma reflexão crítica sobre a prática do psicólogo, porém, com ênfase na epistemologia dessa ciência a partir de alguns ideais marxistas.

Na década de 1990 aparece um movimento orientado a mudar a formação do psicólogo. A partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB-Lei nº 9394/96), o currículo mínimo teria que ser substituído pela construção de projetos pedagógicos que viabilizassem a constituição pelo discente de determinadas habilidades e competências (YAMAMOTO, 2000).

Nesse mesmo período, iniciou a proliferação de graduações em psicologia, dentro dos moldes impostos pela nova LDB, atingindo o ápice em 2006. Os números que Barbosa & Lisboa (2009) citam nos apontam que a quantidade de cursos criados no intervalo de 1958-2000 foi 188, já durante o intervalo 2001-2007 surgiram 203 cursos, de um total de 396 cursos superiores em psicologia.

Com isso, temos, concomitantemente, o salto neoliberal na educação brasileira, configurando o ensino a partir do imaginário privativo (CHAUÍ, 2000; FERNANDES, 2001). É compreensível esse crescimento expressivo das graduações em psicologia. Alguns aspectos colaboraram para isso, como: o desenvolvimento socioeconômico no Brasil depois do ano 2000; a estabilidade da moeda local que favoreceu o desenvolvimento industrial e gerou um grupo capaz de consumir educação superior.

1.1. As Diretrizes Curriculares da Psicologia: autonomia do aprendiz ou a sua submissão?

O currículo mínimo – que se constituía como um eixo duro na formação do psicólogo – começa a ser reformulado a partir das novas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9394/96). É imprescindível a análise dessa Reforma sem estabelecer uma crítica ao momento político do Brasil, principalmente, as idéias neoliberais contidas nas ações políticas do país e expressadas na Lei supracitada (YAMAMOTO, 2000). Além da referida lei normatizar a implantação dos novos cursos no ensino superior, ela impõe um Núcleo Comum a todas as graduações de ensino, dando notoriedade às ênfases curriculares. Ou seja, para atingir as competências e habilidades ao se formar um discente, a graduação em psicologia se caracteriza por uma diversidade de disciplinas, nas quais o intuito é atingir o número mínimo de horas-aula para a formação.

O que mudou a partir da LDB de 1996 e suas propostas emancipatórias esbarraram na proposta do Conselho Nacional de Educação ao estipular as

Diretrizes Curriculares para os cursos superiores. As graduações em Psicologia receberam como se fosse um manual passo-a-passo de como deveriam ser os currículos e as ênfases da formação do psicólogo. Essa padronização da educação superior se deu a partir da abertura do edital MEC-SESu 4/97.

Com base nessa nova Reforma da Educação, a LDB, e o edital supracitado, o Conselho Federal de Psicologia e os Regionais se organizaram para pensarem sobre as novas Diretrizes Curriculares da Graduação em Psicologia e, também, estabelecer, de acordo com o edital MEC-SESu4/97, as competências e as habilidades que o psicólogo deverá ter ao concluir sua graduação (BARBOSA, 2007). A partir disso, criou-se uma Comissão de psicólogos para pensarem os caminhos para a nova formação do psicólogo.

Além disso, a fundamentação de um curso em parâmetros já estipulados estabeleceu uma representação de que é importante o conteúdo, e não a aprendizagem do discente. O que importa é o cumprimento da carga horária e não o movimento do discente ao aprender.

Equívocos nas propostas emitidas pela Comissão que deveria construir as novas Diretrizes Curriculares constituem a fragilidade teórica e intelectual do psicólogo brasileiro cuja formação se centrava na prática instrumental-empírica. Por exemplo, tivemos por objetivo, a partir das Diretrizes, estipular a identidade do psicólogo; dar maior ênfase na prática profissional em vez de pensar na relação teoria-prática como algo recursivo; e a Ética profissional ficou vinculada apenas à conduta. Identidade profissional não é apenas o que há de comum entre os profissionais, mas sim, aspectos subjetivos que se configuram como processos simbólicos e emocionais de toda a vida é que irão constituir o psicólogo, e não uma lista de condutas e atitudes que ilustram o que há de comum entre os profissionais.

A discussão sobre a formação do psicólogo se centrava na criação de um currículo que abarcasse a diversidade teórica e profissional a partir da premissa de que precisamos ter um profissional padronizado, não havendo problematização epistemológica do que é, de fato, fazer ciência psicológica (HOFF, 1999; MATOS, 2000). Entendemos que as novas Diretrizes para o curso de psicologia foram uma tentativa de coexistência teórica a partir das

discussões epistemológicas em relação às ciências humanas (LUZIO & RIBEIRO, 2008), porém, palavras como diagnosticar, sistematizar, identificar condutas etc., ainda caracterizam o ranço positivista na organização do curso.

Essa organização curricular mudou de um currículo mínimo, pautado na obrigatoriedade de estudar os mesmos conteúdos em qualquer graduação (Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral), para a idéia de que a formação do psicólogo deverá ser fundamentada na aquisição do graduando de certas habilidades e competências. A polissemia engendrada nessas palavras, a constituição histórica do ensino superior brasileiro (a importação de idéias e a prática mimética de produzir conhecimento) e o predomínio do imaginário positivista na psicologia brasileira, colaboraram para o atraso das mudanças significativas na nova formatação das graduações em psicologia.

Consideramos que as mudanças do currículo mínimo para a aquisição de habilidades e competências foram necessárias devido ao aumento de profissionais em psicologia e, conseqüentemente, sua inserção em inúmeras instituições nas quais o psicólogo ainda não tinha ingressado, por exemplo, no Sistema Único de Saúde (SUS) implantado por meio da constituição da república de 1988. Tal mudança não ocorreu simplesmente por uma necessidade da graduação em psicologia, mas efetivou-se por uma orientação do Ministério da Educação, a qual prevê que todas as instituições de ensino superior devem capacitar o discente a partir de tais competências e habilidades, de acordo com o curso matriculado.

A graduação que se restringia a apenas três eixos (clínica, escolar e trabalho), uma prática profissional restrita ao psicodiagnóstico e à clínica tinha agora que se voltar para uma formação diversificada e que atendesse as novas demandas sociais. O que torna dissonante essa premissa, a partir da entrada do psicólogo nas instituições públicas na década de 1980, é o fato de que essas experiências profissionais nos espaços públicos se caracterizavam pela transposição da prática clínica a eles. Assim, não houve transformação da atuação profissional devido ao contato com as nuances da sociedade.

Parece-nos que durante a implementação das Diretrizes Curriculares de 2004 pouco mudou nas representações sobre a atuação do psicólogo caracterizada nos parágrafos anteriores (MAZER & MELO-FILHO, 2010). Além disso, a ênfase metodológica na prática profissional do psicólogo brasileiro contribuiu para a pouca importância do papel da teoria e da pesquisa na graduação. (BOCK, 2007).

O aspecto padronizador que as Diretrizes Curriculares tiveram na constituição de um curso de Psicologia é conotado no seguinte artigo:

Art. 2º As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia constituem as orientações sobre os princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso.

É como se as Diretrizes Curriculares fossem o manual a ser seguido intransigente e irreflexivamente. Cada parágrafo ou artigo são normas a serem seguidas no projeto pedagógico de qualquer graduação em Psicologia. Existe o risco da indução dessa proposta tornar cada artigo como se fosse obrigatório, e não reflexivo. Enfatizamos a importância da reflexão como processo do sujeito, seja o indivíduo ou a escola, como forma de atuação necessária para o rompimento com a perspectiva passiva na educação superior.

As Diretrizes Curriculares, portanto, são normas padronizadoras, e se forem compreendidas como procedimentos obrigatórios podem não favorecer o diálogo entre os atores que formam o espaço escolar na construção do projeto pedagógico.

A construção desse projeto pedagógico requer a atuação de todos, tornando o espaço escolar uma configuração realmente democrática. É o convite que Veiga (2008) nos faz ao pensarmos a importância de acrescentar a qualidade política, em acordo com a qualidade formal, na construção do projeto. Esse debate, porém, é dúbio nas Diretrizes Curriculares, quando essa propõe um Núcleo Comum o qual distancia a autonomia da graduação:

Art. 7º O núcleo comum da formação em Psicologia estabelece uma base homogênea para a formação no País e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e atuação.

Outro aspecto que soa como algo problemático nas Diretrizes Curriculares da graduação em Psicologia é a inexistência de algum item citando a educação como expressão de um sujeito como idéia norteadora da formação do psicólogo. Como dissemos anteriormente, as habilidades e as competências preenchem todos os campos, tornando tal documento um apanhado de comportamentos que deverão ser aprendidos em cinco anos de graduação. Quando as Diretrizes relatam algo voltado à educação é com o foco na prática do profissional em Psicologia, por exemplo, no Art. 12, § 1º letra b:

b) Psicologia e processos educativos que compreendem 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;

Essa ênfase nas habilidades e competências mascara a importância de uma graduação em Psicologia investir no ensino e na aprendizagem críticos e criativos do psicólogo. Habilidades e competências são termos que ocultam a primazia que deve ter a reflexão crítica na formação do psicólogo. Observamos a correlação descrita nas Diretrizes Curriculares entre as competências e as habilidades que se reportam ao desempenho e à atuação de um formado em psicologia e como elas não caracterizam o discente e sua maneira singular de aprender, mas sim em uma visão neoliberal, empresarial e de níveis de complexidade simples a um profissional:

a) Levantar informação bibliográfica em indexadores, periódicos, livros, manuais técnicos e outras fontes especializadas através de meios convencionais e eletrônicos;

- b) Ler e interpretar comunicações científicas e relatórios na área da Psicologia;
- c) Utilizar o método experimental, de observação e outros métodos de investigação científica;
- d) Planejar e realizar várias formas de entrevistas com diferentes finalidades e em diferentes contextos;
- e) Analisar, descrever e interpretar relações entre contextos e processos psicológicos e comportamentais;
- f) Descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos;
- g) Utilizar os recursos da matemática, da estatística e da informática para a análise e apresentação de dados e para a preparação das atividades profissionais em Psicologia.

Percebemos, então, um paradoxo entre as competências e habilidades exigidas nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em psicologia e a expectativa de estabelecer uma formação ao psicólogo que considere toda a diversidade que caracteriza essa ciência, assim como as reflexões epistemológicas que a mesma tem construído. Afirmamos tal proposição na hipótese de que a graduação em psicologia ainda se alicerça nos princípios epistemológicos da ciência moderna, cuja racionalidade permanece como norteadora das práticas e dos debates em torno da formação do psicólogo – descrito no trecho supracitado. Um exemplo disso é uma das competências esperadas do formando em Psicologia: a capacidade de utilizar o método experimental, observações e outros métodos de investigações, ou analisar, descrever e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos. Portanto, são indicações abstratas de funções que o psicólogo deve ter na sua formação profissional, mas que perdem o valor heurístico de cada categoria apresentada. Assim, qual a concepção ontológica da psique humana que orienta a formação do psicólogo nessa resolução? Sobre qual método experimental se fala?

A aprendizagem de categorias teóricas pelo aluno de psicologia não deveria se restringir apenas à aplicabilidade delas em situações concretas, de forma que isso caracterize um retrato da realidade estudada. Mas sim, na capacidade da pessoa personificar aquilo que se aprende e gerar emoções em outros contextos de sua vida, tornando esse pequeno fragmento do real em

algo inteligível e teórico. Porém, a organização a partir das diretrizes curriculares contribui para a formação de um espaço que anula a singularidade do processo de aprendizagem de cada aspirante a psicólogo, para se situar em uma expectativa imaginativa do profissional ideal: aquele que apresenta apenas as competências e habilidades.

O artigo 4º, letra f, propõe uma idéia ufanista do futuro profissional. Soa de maneira ingênua tal proposta, pois, o que está escrito é voltado para qualquer estudante ou profissional. Segue a letra do documento:

f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Ao ler tal proposta, surgiram duas perguntas sem respostas: será que alguém na graduação em Psicologia não é capaz de aprender? Qual será a concepção de estudante que as pessoas que escreveram têm?

A partir do que foi exposto até agora, acreditamos que a resolução que norteia a formulação curricular das graduações em psicologia hoje oferece apenas mecanismos que massificam o ensino dessa ciência. A formação do psicólogo foi constituída dentro de um modelo de ciência tradicional que, a partir do princípio da neutralidade, repele a produção singular do discente e promove a reificação do processo de aprender psicologia. Conseqüentemente, o contexto universitário vem se centralizando no processo didático-transmissor e na aquisição de competências e habilidades pelo discente.

Há, de certa maneira, uma paralisia da crítica (MARCUSE, 1964/1973), onde se torna explícita a preocupação de tornar cada formando em psicologia coeso a partir das concepções impostas pelas diretrizes curriculares. Palavras aleatórias presentes nas Diretrizes Curriculares não são alvo de reflexões por parte dos docentes e dos discentes, apenas seguem o roteiro dos gestores ao

confeccionarem um currículo abarrotado de conteúdos. Existe um silêncio acerca das diretrizes que os alunos não debatem, por exemplo, a ética na atuação clínica do psicólogo (FERREIRA NETO & PENNA, 2006).

Outro exemplo da paralisia crítica na graduação em psicologia é a concepção dicotômica de prática e teoria presentes nas Diretrizes Curriculares desse curso (BRASIL, 2004). Leiamos um trecho referente ao estágio supervisionado da graduação em psicologia:

Art. 21. 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.

Não negamos a importância do estágio supervisionado para formação do psicólogo. Pelo contrário, achamos importantíssimo o ingresso do discente em contextos institucionais que, muitas vezes, são ignorados em debates sobre a formação desse profissional em psicologia. Mas, percebemos que a relação do estágio não se dá no âmbito da construção teórica vinculada à prática profissional do psicólogo, mas sim na materialização das competências, habilidades e conhecimentos estipulados durante a graduação em uma prática profissional. Assim, é gerada a expectativa de que o aluno desenvolva suas habilidades e competências para que possa aplicar em sua prática tal aprendizado; o que caracteriza um ensino linear e reprodutivo.

As diretrizes não contribuem para que o ensino da psicologia se torne um espaço dialógico, onde a singularidade de cada ator social se constitua em uma livre expressão e construção de novas idéias. O que percebemos na leitura das Diretrizes Curriculares é a ênfase em um ensino massificado e condutista que não rompe com a ciência tradicional e positivista. Aspectos que participam na aprendizagem do graduando em psicologia, como a imaginação, a fantasia, os sentidos subjetivos, a criatividade ou mesmo a singularidade de cada discente, sequer aparecem em algum item de tal resolução.

Capítulo 2 – Dimensões subjetivas da aprendizagem: o pensamento do discente como produção singular

Esclarecemos que não é interesse desse texto discorrer por todas as linhas teóricas ou estabelecer um roteiro histórico do desenvolvimento do conceito de pensamento. Para que o leitor entenda a nossa proposta, pretendemos expor, de forma simples, alguns aspectos epistemológicos sobre o pensamento hegemônico na psicologia e que acabaram abolindo o papel do sujeito como autor de sua aprendizagem.

A partir da concepção de que o estabelecimento do positivismo como matriz da produção de conhecimento científico, o fenômeno subjetivo “pensamento” se restringiu àquilo que é observável, palpável, operacional, capaz de medição. Aprender é associado, portanto, com assimilar a experiência; de igual maneira é compreendido o pensamento nos estudos da Psicologia no século XIX e início do século XX.

Na Psicologia, essa idéia é compreendida com o poder adquirido dos princípios epistemológicos do comportamentalismo, inicialmente pautados nos modelos associacionistas como principal linha teórica sobre o pensamento. Posteriormente, a ênfase foi direcionada ao estudo do comportamento que deve ser condicionado, influenciado pelas idéias de Skinner. Tal aspecto perdurou até meados da década de 60 do século XX, mas continua vivo em muitos setores da psicologia atual.

A partir desse período, as teorias cognitivas ganharam notoriedade, principalmente, por contrapor as teorias fundamentadas no binômio estímulo-resposta (associacionismo e behaviorismo). Essa fórmula simplista já não respondia mais aos interesses dos cientistas e educadores, principalmente, pela decorrência do desenvolvimento tecnológico do estudo do cérebro e o desenvolvimento das ciências sociais na discussão sobre a constituição do homem. Skinner vai além disso. Ele reconhece as limitações de tal relação pontual (E-R) ao se estudar os comportamentos humanos e atribui a relevância da probabilidade de um comportamento estar relacionado a um conjunto de respostas que se interconectam a partir da contingência em que ele ocorre.

As palavras equilíbrio e adaptação, na nossa concepção, são as que melhor ilustram o fundamento epistemológico das teorias cognitivas. Esse modelo se pauta na perspectiva epistêmica organicista, a qual, esta última vai mediando e estabelecendo o desenvolvimento humano a partir do binômio externo-interno. Porém, tal perspectiva não compreende os espaços dialógicos do homem como fundamento de seu desenvolvimento, e a centralização no intelecto do indivíduo não possibilita uma perspectiva ontológica em que o social e o individual seguem concomitantes no desenvolvimento humano (GONZALEZ REY & MITJÁNS MARTÍNEZ, 2003).

O que percebemos é que, embora haja uma miscelânea de arcabouços teóricos para compreender o pensamento do discente, ainda vigora entre eles a separação entre o social e o individual e a substancialização do fenômeno psicológico (POZO, 1998). São esses percalços teóricos fundamentados no associacionismo ou no organicismo que propiciam incertezas e dúvidas para uma compreensão do pensamento e da aprendizagem como um fenômeno complexo.

Cabe, nesse momento, a afirmação de que, em meio a dúvidas e incertezas para compreendermos o pensar como algo complexo, que essas teorias se encontram em crise, bem como todas as teorias que se enquadram no paradigma da simplicidade (MORIN, 1999; SANTOS, 2008). O próprio desenvolvimento desse paradigma gerou inúmeros obstáculos epistemológicos na produção teórica, capazes de romper com a simplicidade, principalmente, pela postura mimética dos cientistas (BACHELARD, 1983).

Assim, na busca de uma compreensão do pensamento e da aprendizagem como fenômenos psicológicos complexos, optamos como fundamento teórico desse trabalho a Teoria da Subjetividade desenvolvida por Gonzalez Rey (1997, 2003a, 2005a, 2007a). Esse autor retoma a discussão sobre a psique humana como um complexo sistema recursivo, extrapolando a compreensão dos aspectos subjetivos como algo inerente apenas ao interno, ao individual.

Ao propor uma teoria que se baseia na recursividade, a psique não é compreendida como algo estático, mas sim um fenômeno em constante

desenvolvimento e que, nesse percurso infinito, vai se contradizendo a partir das experiências do indivíduo e os símbolos que constituem os espaços sociais nos quais ele transita. Assim, percebemos a relevância da história de vida desse indivíduo ser constituída e constituinte na cultura, formando uma teia multidimensional caracterizada pelos processos de sentido e significados (GONZALEZ REY, 2003a, 2004a).

Por exemplo, o aluno que está elaborando uma resposta para uma situação-problema, além da compreensão que a sua leitura poderá possibilitar, sua expressão não se dará de maneira uniforme, pois ela se constituirá na organização subjetiva de seu intelecto a partir dos sentidos subjetivos gerados na leitura, os quais são sempre uma expressão de uma história diferenciada de vida. Assim, por compreendermos que cada aluno possui sua história singular, teremos respostas singulares também. Essa perspectiva é muito próxima da de Touraine (2009): “O ser humano é, pois, um sujeito que simultaneamente produz conhecimento e reflete sobre ele mesmo como criador de conhecimento, e mais profundamente como relação de si para si (p. 100)”.

A partir desse exemplo, torna-se importante, para compreendermos melhor o papel da subjetividade na elaboração do pensamento do discente, o estudo da categoria sentido subjetivo e do sujeito. Esclarecemos que os conceitos que constituem a Teoria da Subjetividade não se organizam como elementos estáticos e explicativos por si mesmos, mas em possibilidades conceituais de compreendermos o real, onde, muitas vezes, no papel de pesquisadores, somos confrontados pela contradição das hipóteses iniciais e a realidade estudada (GONZALEZ REY, 2005a, 2005b).

Dessa forma, a categoria sentido subjetivo na aprendizagem seria a relação histórica e cultural dos aspectos emocionais e dos processos simbólicos, constituindo e construindo aquilo que o sujeito aprende. Ou seja, o aprendizado do aluno não se resume à aquisição de técnicas e procedimentos prontos – apenas no âmbito do intelecto. Mas sim, um conhecimento que participa ativamente de outras configurações, outros campos do modo de vida desse aluno, onde imaginação, fantasia e construção são partes essenciais da

aprendizagem. Gonzalez Rey (2008) esclarece essa concepção configuracional da aprendizagem ao nos dizer que:

As emoções que o sujeito vai desenvolver no processo de aprendizagem estão associadas não apenas com o que ele vivencia como resultado das experiências implicadas no aprender, mas emoções que têm sua origem em sentidos subjetivos muito diferentes que trazem ao momento atual do aprender momentos de subjetivação produzidos em outros espaços e momentos da vida. Daí a importância de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito (p. 34).

Para que ocorra esse movimento recursivo dos aspectos subjetivos expressados pelo sujeito que aprende, há a necessidade de um ator, ou melhor, da ação de um sujeito ativo nesse espaço. O movimento da subjetividade parte das necessidades de um indivíduo em busca de alternativas, a partir de sua constituição histórica, que possibilitem sua expressividade singular.

Muitas de suas decisões permeiam o âmbito inconsciente, porém, de maneira simultânea, essa ação perpassa o plano consciente e objetivo de sua atuação. Touraine (2009) complementa nos dizendo que “o sujeito é o movimento pelo qual buscamos nosso caminho em direção a nós mesmos em meio à desordem e à confusão das situações sociais, das ideologias e dos discursos (p. 168)”.

Percebemos na fala de Touraine que a atuação do sujeito, além de romper com o caráter iluminista do homem racional, rompe com a dicotomia entre o individual e o social. Questão que concatena com a Teoria da Subjetividade, pois essa “(...) é simultaneamente social e individual, uma visão que permite enxergar, de maneira distinta, profunda, recursiva e contraditória, a articulação entre o social e o individual no psiquismo humano (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005, p. 15)”.

Na construção do que venha a ser sujeito que aprende, Bernard Charlot (2000) ao falar sobre a relação com o saber, diz que ele é:

- um ser humano, aberto a um mundo que não se reduz ao aqui e agora, portador de desejos movido por esses desejos, em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos;
- um ser social, que nasce e cresce em uma família (ou em um substituto da família), que ocupa uma posição em um espaço social, que está inscrito em relações sociais;
- um ser singular, exemplar único da espécie humana, que tem uma história, interpreta o mundo, dá um sentido a esse mundo, à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história, à sua singularidade (p. 34).

Esse sujeito, para o mesmo pensador francês:

Age no e sobre o mundo; encontra a questão do saber como necessidade de aprender e como presença no mundo de objetos, de pessoas e de lugares portadores de saber; se produz ele mesmo, e é produzido, através da educação (p. 34).

Compreendemos que o conjunto dessas teorias favorece a superação à dicotomia ainda existente na psicologia e nos processos de ensino-aprendizagem, e que ficou evidente na constituição profissional do psicólogo, entre indivíduo e sociedade. Assim como o aprendizado não se resume apenas à aquisição de aspectos cognitivos e neurais ou à aquisição de padrões comportamentais de acordo com a contingência, doravante compreendemos o aprendizado como processo singular do aluno, onde se considera todas as experiências e reflexões ao que se está aprendendo. Portanto, a realidade social do aluno aparece em relação aos processos de aprendizagem, contradizendo a concepção de apenas decorar e reproduzir, por exemplo, teorias psicológicas em qualquer contexto.

A partir do que foi dito no parágrafo anterior, a aprendizagem compreendida como um sistema gera possibilidades para discursarmos sobre o papel ativo do pensamento como uma expressão de sentidos subjetivos. O pensamento participa na configuração do movimento dos sentidos subjetivos expressos no trânsito do discente pelos espaços sociais significativos para ele, ele mesmo é não apenas uma produção cognitiva, mas uma produção de sentido subjetivo. A sua expressão não se restringe, portanto, ao que se vive

em sala de aula, mas integra sentidos subjetivos de infinitas procedências (GONZALEZ REY, 2003b).

Gonzalez Rey (2009) argüiu que “(...) o pensamento passa a ser uma função ativa do sujeito; ele não é um fluxo que se pensa a si mesmo, mas um processo desenvolvido por um sujeito que pensa como um momento vivo e complexo de expressão de toda a sua subjetividade (p. 129)”. Ou seja, o pensamento do discente participa na configuração de sua subjetividade individual, esta, compreendida como a organização das configurações subjetivas constituídas de maneira singular em cada sujeito. Tais configurações se estabelecem em processos relativamente estáveis na atividade humana. Assim, o pensamento do discente se estabelece na produção de sentido subjetivo para aquilo que ele aprende, a partir de sua organização subjetiva dos aspectos significantes de sua vivência, formando um sistema recursivo entre o individual e o social.

Sobre o pensamento do aprendiz como produção sistêmica, percebemos uma aproximação às idéias de Dewey (1959) sobre o conceito de **pensamento reflexivo**. Esse autor esclarece que a pessoa busca refletir, criticamente, suas experiências, dentro de um marco investigativo e individual possibilitando a geração de expressões singulares a partir do seu modo de vida. Percebemos um caráter sistêmico na compreensão do pensamento pelo autor, questão esclarecida pela influência por ele assumida da filosofia russa, principalmente, a compreensão da dialética da realidade e a concepção de homem histórico de Marx (DEWEY, 2007); fundamento epistemológico compartilhado pela Teoria da Subjetividade supracitada (GONZALEZ REY, 2007a).

Outro autor que remonta uma reflexão muito próxima do sujeito que aprende é o filósofo brasileiro Paulo Freire e sua **educação libertadora** (2007a, 2007b, 2009). Esse autor critica a concepção bancária de ensino que se caracteriza pela burocratização do espaço escolar, a passividade do aluno e a hierarquização das relações em sala de aula. Essa questão é abordada por Gonzalez Rey (2008) em sua concepção sobre aprendizagem, na qual afirma que “não existirá sentido subjetivo em uma atividade despersonalizada; portanto, o maior inimigo da aparição dos sentidos subjetivos na aprendizagem

será a aprendizagem padronizada, centrada nas exigências externas que impedem o aluno de tornar-se sujeito de seu percurso na aprendizagem (p. 39)". Ou seja, educar é gerar no outro a capacidade de produzir a própria aprendizagem.

Pensamos que há um diálogo entre Gonzalez Rey e Paulo Freire ao propor a sala de aula como espaço gerador de reflexões e criticidade para o que se aprende. Para isso, enfatizamos a importância atribuída por ambos os autores para a dialogicidade no processo de ensino-aprendizagem, propiciando um pensar autêntico e singular do aluno construído na relação reflexiva professor-aluno, longe dos mecanismos de ensino passivo-reprodutivos; e possibilitando a conversão da sala de aula em um lugar democrático. As palavras de Paulo Freire (2005) complementam essa idéia nos dizendo que

A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensado o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação (p. 117).

A partir da citação anterior, compreendemos que o sujeito que aprende está em movimento constante com a sociedade. E mais, existe o confronto entre o imaginário, as representações sociais e as ideologias que configuram o espaço escolar com os aspectos subjetivos do discente em sua aprendizagem. Paulo Freire não deixa claro o movimento subjetivo dessa ação do sujeito que aprende na relação indivíduo-sociedade – nem era o seu interesse. Questão que Gonzalez Rey (2007b) possibilita pensarmos com a categoria **subjetividade social**. Essa categoria é compreendida como a dimensão subjetiva dos processos e formas de organização e institucionalização sociais nas quais as pessoas compartilham em todo momento de uma multiplicidade de espaços sociais simultaneamente expressos nas representações sociais, nas narrativas, no imaginário social de um determinado grupo.

Para melhor compreendermos essa dinâmica a partir desse referencial teórico, o aspecto subjetivo não é entendido como um fenômeno meramente do sujeito. Gonzalez Rey (2003a) propõe a compreensão da subjetividade como um macro conceito, o qual é abordado como um sistema organizacional das emoções e dos processos simbólicos produzidos na inter-relação social-individual, onde tais relações se caracterizam como um processo recursivo, contraditório e singular. Ou seja, a subjetividade “existe na sua dupla condição de processo e configuração, e está relacionada à configuração de todos os sistemas humanos, desde o sujeito concreto até as instituições e os espaços sociais que servem como cenário das diferentes atividades humanas (GONZALEZ REY, 2007a, p. 142)”.

A subjetividade se autorregula a partir do movimento do homem na produção de sentidos subjetivos e da própria sociedade compreendida como algo orgânico – em constante movimento, da qual a subjetividade individual está sempre inserida como momento desse sistema, tanto através das ações do homem, quanto nas suas produções de sentido subjetivo. No caso do sujeito que aprende, o social participa na realidade concreta da escola, bem como na constituição histórica de emoções e símbolos desse ator, onde a ocorrência, ou seja, a produção não é algo inerente apenas ao indivíduo, mas sim um processo recursivo entre homem-sociedade-escola, por exemplo. Portanto, a atividade desse sujeito que aprende, além de proporcionar tensão em sua constituição subjetiva, reverbera, simultaneamente, nos aspectos sociais que configuram os cenários sociais desse aprendiz, entre eles, o espaço escolar (GONZALEZ REY, 2008, 2009).

Concatenando as categorias teóricas apresentadas ao tema do trabalho, cremos na possibilidade do aluno de psicologia poder romper com a configuração de uma subjetividade social em que o ensino bancário predomina. Na graduação em psicologia, de modo geral, ainda há a permanência de aspectos fundamentados na aprendizagem reprodutiva como caracterização de um ensino de qualidade, onde a passividade e a memorização de idéias prontas são aspectos relevantes a essa aprendizagem.

Considerar o sujeito que aprende implica em reformulações no ensino da psicologia até então não pensadas. Por exemplo, o resgate da imaginação e da fantasia nos processos de aprendizagem; a aprendizagem deixa de ser algo apenas cognitivo e passa a ser uma construção personológica do sujeito que aprende (GONZALEZ REY, 2008, 2009); e, também, o ensino padronizado baseado em resultados estatísticos que participa, entre tantos outros fatores, na deliberação de diplomas indiscriminadamente. Ao contrário disso, queremos propor o resgate da teoria como uma produção construtiva do discente para com o real estudado, gerando alternativas ao ensino reprodutivo das teorias psicológicas ou aos modismos teóricos tão comuns na história dessa ciência na América Latina (GONZALEZ REY, 2004b).

3. O sujeito e o método

3.1. A Pesquisa Epistemológica Qualitativa

O modelo de ciência dominante na produção de conhecimento nos estudos do pensamento reflexivo e da aprendizagem escolar considera o método como apenas técnicas ou ferramentas de coleta de dados. O homem, nesse prisma, era um mero objeto capaz de ser destrinchado pela visão objetivista e simplista (MORIN, 2005).

O pensamento axiomático na pesquisa não permite que o pesquisador entre em confronto e diálogo com o pesquisando. Tal pensamento apenas procurava controlar as variáveis de modo que as suas hipóteses fossem comprovadas ou refutadas. É o que chamamos de princípio da neutralidade. O pesquisador não participa na produção de novas idéias, ele apenas enquadra as qualidades de um objeto dentro de um arcabouço de categorias pré-estabelecidas por um referencial teórico. Não é uma aproximação ou interpretação do real, é o próprio real coisificado pela experiência empírica.

Aos interesses dessa pesquisa, de se estudar o graduando em psicologia como sujeito que aprende, o modelo de pesquisa supracitado não corresponde. Queremos algo que compreenda o método como uma criação do pesquisador para lidar com o seu problema de estudo. Algo que compreenda que a teoria não está acabada, mas em constante tensão e desenvolvimento. E que método e teoria não são momentos distintos; são um binômio para compreendermos a complexidade dessa pesquisa.

Para isso, a Epistemologia Qualitativa proposta por Gonzalez Rey (2005a, 2005b) contribuiu para a construção dessa pesquisa por trazer à tona o papel do pesquisador como um intérprete e construtor da realidade estudada a partir dos indicadores surgidos na relação recursiva entre pesquisador-instrumentos-pesquisandos. O indicador não pode ser entendido como um dado bruto, mas sim como uma informação que ganha vida a partir das idéias e reflexões do pesquisador durante sua experiência empírica.

A compreensão da realidade nesta proposta metodológica diferencia-se das demais por conceber que o conhecimento é produção, e o real está sempre além do saber. Ou seja, os métodos de pesquisa não dissecam elementos da realidade e se apropriam dela. Eles contribuem para a interpretação da realidade a partir dos processos singulares dos sujeitos pesquisados (Gonzalez Rey, 2005a).

Não existe correlação do conhecimento com uma determinada realidade de forma retilínea, alcançando, portanto, um fim (Gonzalez Rey, 2005a). A pesquisa e o levantamento de hipóteses vão levando a outras hipóteses, contando com a participação do pesquisador durante a pesquisa e compreendendo que o sujeito pesquisado é ativo. Assim, aquelas idéias iniciais durante a pesquisa podem tomar outros rumos.

Portanto, a reflexão teórica e o método utilizado estão voltados para a construção dos processos singulares dos participantes, através dos quais são elaborados modelos teóricos com uma abrangência que transcende a origem singular desses modelos; o pesquisador também participa da pesquisa como sujeito ativo. “Teoria e método são os dois componentes indispensáveis do conhecimento complexo” (MORIN, 2005, p. 337). Ou nas palavras de Gonzalez Rey (2005a) “a afirmação do caráter teórico desta proposta (*se referindo à pesquisa epistemológica qualitativa*) não exclui o empírico, nem o considera em um lugar secundário, mas sim compreende como um momento inseparável do processo de produção teórica” (p. 8-9). Em ambos os autores é evidente a preocupação de que o processo de construção teórica esteja interligado, recursivamente, às necessidades dos sujeitos em sua ação social.

Assim, no percurso da pesquisa qualitativa ocorre a valorização e legitimação da singularidade do sujeito pesquisado. Segundo Gonzalez Rey (2005a)

A legitimação do singular na produção do conhecimento passa pelo valor que atribuímos ao aspecto teórico na pesquisa, o qual seja talvez o ponto mais difícil de ser assumido pelos pesquisadores, devido à identificação histórica entre o empírico e o científico, instaurada como consequência do positivismo e do modo com a ciência se institucionalizou (p. 10).

A pesquisa não se caracteriza pelo alcance de resultados finais através da observação direta. O processamento de novas idéias de acordo com o momento da pesquisa traz à tona a legitimação da singularidade e o caráter pensante do pesquisador e do pesquisando. Gonzalez Rey (2005a) diz que

O valor do singular está estreitamente relacionado a uma nova compreensão acerca do teórico, no sentido de que a legitimação da informação proveniente do caso singular se dá através do modelo teórico que o pesquisador vai desenvolvendo no curso da pesquisa. A informação ou as idéias que aparecem através do caso singular tomam legitimidade pelo que representam para o modelo em construção, o que será responsável pelo conhecimento construído na pesquisa (p. 11)

A relevância da singularidade no processo e construção da pesquisa epistemológica qualitativa traz contribuições nas ciências antropológicas pelo aspecto dinâmico de fazer pesquisa. E como lidar com esse sujeito complexo durante a pesquisa? Gonzalez Rey (2005a) compreende que é o processo de comunicação e pela dialogicidade entre pesquisador e pesquisando a via da construção do conhecimento durante a pesquisa. Ele diz que

A comunicação é uma via privilegiada para conhecer as configurações e os processos de sentido subjetivo que caracterizam os sujeitos individuais e que permitem conhecer o modo como as diversas condições objetivas da vida social afetam o homem. Por intermédio da comunicação, não conhecemos apenas os diferentes processos simbólicos organizados e recriados nesse processo, estamos tentando conhecer outro nível diferenciado da produção social, acessível ao conhecimento somente por meio do estudo diferenciado dos sujeitos que compartilham um evento ou uma condição social (p. 13-14).

Portanto, abordamos que a pesquisa epistemológica qualitativa se baseia em três atributos gerais: 1) o conhecimento é uma produção construtivo-interpretativa; 2) a produção de conhecimento por meio da legitimação da singularidade; e 3) a significação da singularidade como produção de

conhecimento. Não são momentos estanques, mas processos recursivos e dialógicos acometidos durante a pesquisa.

3.2. Participantes

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Formação em Psicologia (BRASIL, 2004), o aluno, ao ingressar no estágio supervisionado, deverá ter atingido as habilidades e competências ao exercício profissional. Compreendemos que os discentes que estão aptos, segundo as normas de tais Diretrizes, já conheceram inúmeros referenciais teóricos em Psicologia e que, de certa maneira, estão aptos a dialogar entre eles na elaboração de suas respostas. A partir do sétimo semestre os discentes se enquadram nessa proposta. Portanto, os participantes são graduandos em Psicologia que já concluíram o 6º semestre e que estavam enquadrados a partir do sétimo semestre de Psicologia. Vale salientar que todos foram voluntários mediante convite de participação.

3.3. Cenário da Pesquisa

No início dessa pesquisa, pensamos na criação de dois grupos compostos por seis alunos: um grupo pertencente a uma instituição privada de ensino e o outro de uma pública. Ao estudar as matrizes curriculares dos cursos de Psicologia do Distrito Federal, percebemos que as graduações em Psicologia de Brasília se diferenciam na organização curricular; cada qual com sua ênfase e disciplinas próprias.

Sendo assim, hipotetizamos que cada instituição gera configurações singulares sobre o ensino e a aprendizagem da psicologia; com ênfase na prática profissional, sem a obrigatoriedade do trabalho de conclusão de curso (TCC, monografia etc.), por exemplo. Porém, questionamos: como se

destacam essas singularidades mediante os aspectos epistemológicos dominantes dessa ciência? Essa foi a pergunta que norteou o acréscimo de mais uma instituição privada na pesquisa.

Esses grupos são oriundos de duas instituições de ensino superior privadas e uma pública, todas do Distrito Federal. As instituições se caracterizam como as fomentadoras dos egressos no mercado de trabalho no campo da psicologia⁴ do Distrito Federal. São, em média, quatro décadas formando profissionais em Psicologia, constituindo, portanto, um imaginário de que ambas formam profissionais de qualidade⁵.

Cada grupo foi convidado de maneira distinta. O grupo A foi formado em um curso de Extensão em Educação Popular e Direitos Humanos, ofertado pela Universidade de Brasília, no qual o pesquisador estava matriculado. Foram convidados oito alunos, mas apenas quatro aceitaram participar. Todos são vinculados à mesma instituição de ensino privado. Foi marcado um encontro na instituição em que os alunos estudam. Segundo o grupo, era cômodo para eles que a pesquisa fosse desenvolvida na própria instituição, por causa da distância em que os participantes moram um do outro. Esse grupo foi formado por alunos do sétimo e oitavo semestre.

O grupo B foi composto por quatro alunos regularmente matriculados na instituição pública. O semestre de enquadramento dos participantes intercala entre disciplinas pertencentes ao oitavo semestre até o décimo. O grupo foi convidado por intermédio de uma participante, amistosa ao pesquisador, que convidou os demais. Foi solicitado, nesse convite inicial, o recolhimento de endereços eletrônicos dos interessados em participar da pesquisa para

⁴ Esse dado não possui uma fonte sistemática. É decorrente da avaliação do pesquisador com os números de alunos que estão regularmente matriculados no oitavo, nono e décimo semestre nas instituições que os participantes possuem vínculo. Em média, essas instituições formam por semestre 150 novos psicólogos. Essa informação requer um estudo mais aprofundado.

⁵ Divergirmos em relação à palavra “qualidade” utilizada por ambas as instituições, onde a associam a dados quantitativos ao promover campanhas nos meios midiáticos de comunicação ao mercado de trabalho. Compreendemos o ensino com qualidade quando esse se respalda nos processos comunicativos entre os sujeitos sociais do contexto escolar. Essa relação se alicerça no respeito e na diversidade da sala de aula, entendendo o aprender a partir da singularidade do aluno na sala de aula. Além disso, a escola se configura como um espaço democrático nas tomadas de decisões e os processos de aprendizagem estão orientados ao desenvolvimento de cada sujeito, concomitantemente, ao desenvolvimento do contexto escolar.

ilustrarmos os objetivos dela, os procedimentos etc. Após a confirmação dos quatro participantes, marcamos um encontro onde foi explicado o tema da dissertação e os procedimentos da metodologia.

Por último, o grupo C foi formado no espaço da disciplina Estágio Docente, que é obrigatória aos bolsistas do programa de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília. Essa disciplina foi realizada em uma instituição particular. Nesse último grupo, além dos instrumentos que serão explicados posteriormente, houve a observação e o acompanhamento de suas atividades escolares no decorrer do 2º semestre de 2011. A turma da disciplina Psicologia da Saúde 1 era composta por sete discentes, os quais todos participaram da pesquisa.

No primeiro encontro com cada um dos grupos, houve a necessidade de explicarmos detalhadamente o tema da pesquisa. Nesse momento, os próprios alunos-participantes levantaram alguns aspectos debatidos por eles ao longo de sua graduação, por exemplo, a necessidade de mais horas-aulas à prática profissional, menor ênfase ao estudo teórico e o mercado de trabalho da profissão.

A princípio, foram marcados três encontros para a realização dos instrumentos escritos. Porém, o grupo C argumentou que seria necessário apenas dois encontros por causa da disponibilidade de tempo e da exigência dos próprios instrumentos, o que foi adotado para toda a pesquisa. A princípio, mantivemos a primeira posição, mas no decorrer da pesquisa compreendemos a pertinência da solicitação para diminuição dos encontros.

Com o agendamento da prática metodológica, os alunos, ao elaborarem as respostas nos instrumentos escritos, poderiam conversar sobre o instrumento, o que não aconteceu. Interessante como que entre eles argumentaram que os instrumentos pareciam com as avaliações feitas em sala de aula. Nesses momentos, nós intervimos alegando que eles poderiam dialogar conosco, ou com os demais participantes, para elaborarem suas reflexões.

Além dessas questões, pensamos, a priori, que debateríamos os instrumentos escritos com o grupo todo, algo semelhante a uma mesa-redonda. Fizemos uma tentativa com o grupo 1 e não ocorreu o debate. Devido a isso, decidimos pelas entrevistas individuais, nas quais os participantes se sentiram a vontade diante das críticas do pesquisador sobre a produção escrita nos instrumentos.

3.4. Instrumentos

Utilizamos seis instrumentos escritos. Dois deles são estudos de casos que chamaremos de **situações-problemas**. Eles já foram utilizados como instrumentos de pesquisa durante o desenvolvimento da monografia de conclusão de curso em Psicologia e utilizaremos algumas das reflexões construídas nesse trabalho na construção da informação, que será o próximo capítulo (RODRIGUES, 2009). São eles:

Situação-problema1:

*“A esposa procura o Fórum de Justiça para dar queixa das agressões do esposo. Ela diz que há 5 (cinco) anos vem sofrendo agressões constantes, inclusive perdeu dois bebês devido a socos na barriga executados por seu esposo. Segundo ela, o clima dentro de casa é dos melhores, porém, tudo muda quando o esposo bebe. Ele xinga, agride os filhos, quebra os utensílios da casa etc. Os filhos, ela nos diz que é tudo uma perdição, pois um é traficante no bairro onde eles moram e a filha engravidou de um rapaz que dizem ser o maior bandido da região. A mulher é encaminhada pelos atendentes jurídicos a uma consulta na equipe psicossocial. Ao chegar no primeiro encontro, nota-se marcas de espancamento nos olhos e nos braços. Ao denunciar as agressões do esposo, ela diz que tudo é problema da bebida e solicita ajuda para que o marido pare de beber, pois se isso acontecer, ela crê que tudo irá melhorar”. **Relate, detalhadamente, como seria o seu***

procedimento ao lidar com todos os problemas levantados na narrativa acima. Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.

Situação-problema2:

*“Você participa de uma equipe psicopedagógica da rede pública de ensino do Distrito Federal. Na escola onde você trabalha tem uma aluna da Educação Infantil que todas as vezes que está na escola, a partir das 14h30 ela começa a chorar sem parar. A professora não sabe mais o que fazer. A mesma já conversou com os familiares, porém, o diálogo ficou focado no desempenho da aluna no processo de escolarização. Numa última tentativa, a professora encaminha a aluna para a direção, a diretora esbraveja chamando a professora de incompetente e solicita que a equipe psicopedagógica solucione o problema imediatamente. A professora fala para a equipe toda a problemática da criança, diz que a mesma chora todos os dias e que já tentou conversar com os pais, porém, não falou com eles sobre o problema. Ela diz que por intermédio de outra professora, soube que a criança não tem pai e que mora com os avós maternos, pois a mãe trabalha o dia inteiro. Soube que na história da família, há um tio e um primo envolvidos em vários crimes, por exemplo, sequestros e estupros. A criança não está aprendendo o conteúdo que a professora passa todos os dias, pois fica chorando durante toda a aula”. **Relate, detalhadamente, como seria o seu procedimento ao lidar com todos os problemas levantados pela professora. Explícite sua estratégia de trabalho frente ao caso.***

Por meio desses instrumentos, pretendemos compreender as estratégias que o graduando em psicologia desenvolve para a situação e a utilização da imaginação na elaboração de sua resposta escrita. Durante o momento empírico, deixamos clara a importância dos graduandos utilizarem qualquer teoria para a elaboração de suas respostas.

Os outros quatro são instrumentos que nomeamos de autorreflexão, por serem indutores de informação específicos. São eles:

- Como você estuda? O que você faz perante um conteúdo novo que você tem que aprender? Descreva e explique o que você faz da forma mais ampla e detalhada possível.

- O que é Psicologia? Qual a importância dessa ciência para a sociedade brasileira? Justifique a sua resposta da forma mais ampla e detalhada possível.
- O que se espera da formação do psicólogo? Justifique a sua resposta da forma mais ampla e detalhada possível.
- O que a Psicologia precisa melhorar? O que eu posso fazer para que isso aconteça? Justifique a sua resposta da forma mais ampla e detalhada possível.

A primeira questão de autorreflexão pretendeu compreender como que o aluno se organiza em seus estudos e quais são as estratégias desenvolvidas por ele para aquilo que se aprende na graduação em Psicologia. Nas outras três questões, o nosso interesse foi compreender a possibilidade do aluno refletir sobre a sua condição como provável psicólogo, de modo que elabore críticas e reflexões a partir de referenciais teóricos; ou se ele reproduz saberes já prontos.

Os instrumentos escritos foram interessantes porque eles provocaram inquietações para além do que estava escrito. Podemos questionar junto aos participantes, por exemplo, como eles interpretaram a questão, a produção singular de respostas reflexivas, a construção de representações sobre a prática do psicólogo e como utilizaram as categorias teóricas para construir sua resposta.

Cada grupo agendou os momentos para a análise e construção das situações-problemas. O grupo A agendou encontros na residência de um dos participantes. O grupo B agendou os horários que fossem compatíveis a todos estarem juntos e presentes nos corredores da instituição pública (local onde eles produziram suas respostas). E, por fim, no grupo C, a professora responsável pela disciplina Psicologia da Saúde, na instituição que

desenvolvemos as atividades de Estágio Docente, ofertou alguns aulas para desenvolverem suas respostas nas situações-problemas.

Após a produção intelectual dos discentes nos instrumentos escritos, marcamos uma entrevista com cada um. No decorrer da entrevista, foram realizadas perguntas construídas a partir do que aluno produziu nos instrumentos escritos. Cada entrevistado foi esclarecido que seria provocado, no intuito de desenvolver idéias que poderiam não estar claras ao pesquisador na resposta. Caso se sentisse desconfortável, poderia suspender a entrevista e remarcaríamos para outro dia.

As conversas informais foram primordiais por complementarem as informações da entrevista e dos instrumentos escritos. Por fim, acompanhamos as atividades desenvolvidas por uma parcela dos participantes, principalmente, as que se configuram como espaço de reflexão e exposição de idéias, como, por exemplo, a sala de aula.

No cenário da pesquisa, preocupamo-nos com a criação de um clima entre o pesquisador e os participantes de modo que a comunicação fosse autêntica no sentido de estar associada à livre expressão do sujeito-participante. Ou seja, as expressões desses sujeitos-participantes não condizem a uma resposta pontual sobre o que foi dito, mas sim uma verbalização que flui em inúmeras configurações subjetivas de quem fala e escreve. O que nomeamos, a partir da Pesquisa Epistemológica Qualitativa, como dinâmica conversacional e conflito de diálogo.

A partir da análise das respostas dos participantes no instrumento escrito situação-problema, construiu as hipóteses de trabalho a partir das similaridades existentes. Assim, dividimos a construção de cada hipótese selecionando três respostas de cada grupo sobre o mesmo instrumento. Assim, poderemos

Organizamos a construção da informação a partir da elaboração de hipóteses que surgiram no decorrer da pesquisa. O momento crucial para estabelecer tais hipóteses foi o desfecho da entrevista, na qual íamos, junto aos participantes, questionando os próprios instrumentos e o que foi escrito.

Esclarecemos que esse procedimento metodológico não está presente no capítulo posterior, destinado ao desenvolvimento da interpretação e construção. Abordamos a importância do pesquisador, a partir da pesquisa epistemológica qualitativa, o papel de investigador e instigador de reflexões. Mesmo que as entrevistas realizadas não estejam ilustradas nas construções das hipóteses desse trabalho, existiu esse momento dialógico no decorrer da pesquisa com todos os participantes. Isso serve, também, para as observações feitas em sala de aula durante o Estágio Docente.

Capítulo 4 – Construção e interpretação

No prefácio do livro *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*, de Gonzalez Rey (1997), Munné assinala a mensagem que essa obra traz para se pensar as teorias psicológicas não como idéias lineares, mas como um processo infinito de reflexões e geração de inteligibilidade da realidade estudada. Percebemos que em tal afirmação está implícita a idéia de que é inviável, para o desenvolvimento científico da Psicologia, a aprendizagem de uma teoria como um modelo padronizado, engessado e pronto, e que devemos pensar em alternativas para aquilo que aprendemos nessa ciência.

Além de ser uma crítica à epistemologia empírica que foi e ainda é predominante na história da psicologia geral, no que concerne ao estudo da teoria, a idéia de Munné concatena com a crítica ao modelo tradicional de educação, conforme o ilustrado pela metáfora da Educação Bancária, do filósofo Paulo Freire. Para se ter uma aprendizagem em que a teoria seja reflexiva, a pessoa que aprende e a que ensina devem compartilhar de um espaço dialógico, cuja produção se dá na condição de um sujeito pensante, não como um depósito de informação.

No entanto, a Psicologia, por priorizar a construção de um método empírico, associou a aprendizagem como a aquisição de inúmeros esquemas que possibilitam ao discente ter uma prática explicativa e descritiva (MORI, 2012). A preocupação desse aluno de psicologia vai se constituindo não como uma prática reflexiva, mas sim em uma procura de respostas para qualquer experiência profissional, fomentando os interesses apenas metodológicos.

A consequência dessa prática exposta no parágrafo anterior é a perduração de posicionamentos dogmáticos pelos discentes ao interpretarem situações corriqueiras em sala de aula. O papel das categorias teóricas não é a construção de um espaço inteligível que fomenta a auto-reflexão do discente para o que aprende. O que observamos é a construção mimética de um pensamento em sala de aula sobre a prática do psicólogo. A reflexão

permanece à deriva, distante da autoria do discente nos processos de aprendizagem.

4.1. O caso da vítima de violência doméstica

Um caso de violência doméstica e familiar no qual a mulher faz a queixa das agressões a um órgão competente é rotineiro nos centros de atendimentos psicológicos nos espaços judiciais. Existem departamentos propícios para o acolhimento dessas mulheres (os Conselhos de Direitos das Mulheres – CDM's, localizados nos Fóruns de Brasília) e psicólogos em seus postos para auxiliá-las. A **Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**, denominada Lei Maria da Penha, ampara essas mulheres vítimas de violência e a prática do psicólogo nesses órgãos é embasada, é claro, nessa lei e no seu conhecimento teórico-prático. Assim, os alunos deveriam proceder de maneira semelhante à prática do psicólogo do CDM, elaborar questões e reflexões sobre a importância da atuação profissional nesse espaço.

Esse é o nosso primeiro caso. Uma mulher que procura auxílio no Fórum de Justiça e é encaminhada ao CDM. A escolha para tal direcionamento jurídico foi devido à queixa da mulher ter como idéia central a violência doméstica, sendo assim, ela sempre é vítima perante a lei. Mas vale ressaltar que ela culpabiliza a bebida alcoólica como estopim de seus problemas. Ela não quer acabar com o seu matrimônio, centraliza sua queixa na esperança que o esposo pare de consumir bebidas alcoólicas, acarretando, portanto, melhorias em sua família.

Também citamos os filhos e o desempenho de cada membro familiar na constituição da família. Um caso que envolve alcoolismo, violência doméstica, sistema familiar e que nos faz pensar sobre os aspectos de uma subjetividade social que ainda envolve o individualismo como gerador desses processos complexos e como uma prática de um profissional perante essas situações acaba fomentando, de certa forma, o que é dito nos meios midiáticos: o caráter

patológico de um fenômeno e o psicólogo como solucionador desse “problema”.

4.1.1. A rejeição da teoria

Não é nenhuma novidade afirmarmos que na história da Psicologia como ciência autônoma houve um disparate em relação ao uso da teoria. Aliás, no decorrer desse trabalho, afirmamos inúmeras vezes que predominou (e ainda predomina) a perduração da ênfase instrumental nas práticas psicológicas.

Chama a atenção o fato de que as respostas de alguns alunos nesse trabalho parecem procurar processos causais que propiciem uma solução, ou melhor, um aparato de procedimentos técnicos que facilitem o seu serviço, anulando toda a qualidade da informação que a esposa traz no primeiro encontro. Ou seja, a busca metodológica e a falta de uma reflexão teórica constituem a prática do aluno de psicologia. Como exemplo, ilustramos a resposta do aluno A1⁶, de 25 anos, sexo masculino, sobre a situação-problema:

Averiguar o caso fazendo algumas perguntas mais detalhadas sobre a queixa, fazer a anamnese e estudar as possíveis possibilidades de intervenção para poder entender a dinâmica familiar.

Sabendo um pouco mais sobre o caso, tenho um discernimento maior de como a família se relaciona. Tomo as devidas providências que o caso pede, fazendo um relatório ao juiz do que eu constatei e faço sugestões de futuros procedimento que acredito ser o mais viável para

⁶ A partir da divisão dos grupos em letras do alfabeto brasileiro, o número do participante vem logo a seguir, por exemplo, os alunos da primeira instituição serão os A1, A2 e A3, da segunda instituição serão B1, B2 e B3 e, por fim, os alunos da terceira instituição serão os C1, C2 e C3.

tal conflito embasado em minhas observações com algum encaminhamento se necessário, quer seja a uma psicoterapia com a família, ou o afastamento de determinado membro da mesma, etc.

Uma vez que o caso tenha tido solução continuarei a acompanhar para observar como está sendo o processo de adaptação dessa família a nova condição que estão, após possíveis mudanças que essa família teria sofrido em sua dinâmica.⁷

A questão solicitada junto aos alunos possuía como intuito de que a resposta elaborada por ele fosse algo fundamentado em alguma teoria. Ao contrário disso, eles procederam de forma em que a prática profissional se restringisse ao método. Na resposta citada acima, percebemos que não há nenhum referencial teórico que auxilie na construção de idéias sobre a situação-problema. Aliás, as idéias não aparecem, tampouco hipóteses que permitam levantar opções e questionamentos. O que observamos é a predominância de procedimentos pontuais, cujo interesse é desvendar as situações limítrofes do possível sofrimento da mulher da situação-problema.

A partir da resposta do aluno, parece-nos que o caso não possui nenhuma complexidade que o torne uma situação singular, sendo que a resposta elaborada pelo discente se enquadraria em qualquer situação-problema. É o ranço da extrema ênfase ao método científico-dedutivo, cujas fórmulas podem ser aplicadas em quaisquer contextos. Se o psicólogo avaliar que as variáveis são próximas do que ele já vivenciou em sua prática profissional, se não iguais, poderemos aplicar os procedimentos metodológicos a qualquer momento.

A ênfase instrumental omite a produção de idéias na configuração subjetiva do conhecimento e na centralização metodológica da prática

⁷ As respostas foram transcritas da forma em que os participantes da pesquisa escreveram nos instrumentos.

profissional do psicólogo. A teoria não é compreendida como um sistema vivo, inteligível; enfatizando-se apenas o método como uma verdade absoluta, capaz de sanar qualquer problema. A anamnese que é citada pelo aluno como uma estratégia de trabalho, por exemplo, não pode ser elaborada e feita em qualquer contexto com o intuito de destrinchar o caso e buscar detalhes, como uma relação de causa e efeito, para melhor propor uma solução à queixa apresentada ao psicólogo. Ela deveria ser um espaço dialógico, cujas respostas seriam as primeiras informações do profissional para traçar caminhos interpretativos e comunicativos. Para tais interpretações necessitamos de categorias teóricas. Assim, a teoria e o método deveriam andar lado a lado na prática do psicólogo, mas essa não tem sido a realidade dos centros de formação de profissionais dessa área. Observemos outra resposta do aluno A2 (23 anos, homem):

Bem, para ter material mais detalhado eu buscaria primeiramente mais dados do que foi apresentado até agora:

- com uma entrevista ou anamnese*
- a representação, o papel que cada familiar tem*
- suas motivações conflitantes*
- análise do meio onde vivem, psicossocial e cultura (se for necessário)*

Logo após desse conteúdo que terei hipóteses e possibilidades que serão vistas pela paciente, sendo ela que achará a sua própria solução.

A primeira determinação em casos de extrema violência é a de procurar abrigo à vítima, e tratamento médico.

Esses itens de análise são para personalizar caminhos e maneiras de se inserir no meio do paciente, medida mais

demorada, por isso exige a retirada da paciente do local. Porém, bastante eficaz. Fazendo um diagnóstico do todo.

Essa resposta é interessante porque o aluno A2 propõe o diálogo ao pensar sua estratégia de trabalho perante o caso. E, também, a solução da situação será construída junto à mulher, quando ele afirma que **“possibilidades que serão vistas pela paciente, sendo ela que achará a sua própria solução”** é um indício da possibilidade de se ter espaço dialógico na prática profissional referente ao caso. Unido a isso, o aluno expressa um pensamento reflexivo orientado para construir hipóteses no processo e não a encaixar o caso nas entidades patológicas que abundam na prática profissional mecanicista da psicologia.

O que torna preocupante na formação do psicólogo é a permanência da falta de reflexão teórica sobre o caso. O que predomina é a prática instrumental, cujo interesse é desvelar as causas do problema. Não há nenhuma idéia referente aos filhos, ao contexto o qual o profissional na situação-problema está inserido. Apenas há uma reprodução de métodos clínicos para lidar com o problema. Como afirma o A3 (24 anos, homem):

Aluno A3:

Pela situação detalhada seria necessário um trabalho em família. Teria que fazer uma melhor triagem com a família para entender melhor a queixa apresentada. Seria necessário, também, conhecer a cultura da comunidade em que estão inseridos. Ver como se dá essa cultura de violência. Teria que conhecer melhor os filhos dessa senhora. Pois pelo relato dela não dá para saber ao certo o motivo da inserção deles na vida marginal. Se seria por conflitos familiares ou outros. Não dá para saber o sofrimento contido na vida de cada um. Basicamente teria

de fazer um de reestruturação com essa família que passam por conflitos.

Continuamos com a reprodução de uma concepção da prática do profissional em psicologia como clínico e solucionador de problemas. Podemos dizer que tal posicionamento corrobora com a história da prática psicoterápica estar associada à procura de uma homeostase das nossas emoções, o que aliviaria as dores da alma e que proporcionaria um valor de cientificidade à prática, sendo o método o instrumento de fidedignidade dos procedimentos utilizados nesse momento (GONZALEZ REY, 2005).

A teoria é usada essencialmente como dogma para encaixar a diversidade do estudado e não como recurso intelectual para gerar novos espaços de inteligibilidade na pesquisa e na prática psicológica. E também de que existe uma forte orientação ao uso de instrumentos de forma a-teórica. A teoria efetiva é o caminho que nos leva a um suposto êxito e ao gozo de uma prática infalível. Seguir esse caminho pode nos levar a um beco sem saída ou a um ecumenismo teórico que favoreça a resolução de qualquer queixa imediatamente e de forma técnica. Edgar Morin (2005) nos diz que

Uma teoria não é o conhecimento; ela permite o conhecimento. Uma teoria não é uma chegada; é a possibilidade de uma partida. Uma teoria não é a solução; é a possibilidade de tratar um problema. Em outras palavras, uma teoria só realiza seu papel cognitivo, só ganha vida com o pleno emprego da atividade mental do sujeito (P. 335).

O trecho da obra de Edgar Morin citado anteriormente proporciona outro prisma para a importância da nossa prática, pois essa não existe sem uma teoria. Sabemos que, durante a história da psicologia como ciência, houve a insistência em tornar dicotômica a relação entre teoria e prática, porém, autores como Morin propõem outro olhar, concatenando com a ideia de que a teoria proporciona uma visibilidade do fenômeno em um diálogo entre os processos emocionais e simbólicos do pesquisador e a realidade estudada (GONZALEZ REY, 2001).

O fato de a história da psicologia como ciência independente ter como característica a miscelânea de teorias, claro que cada uma com o seu valor histórico e epistemológico na sua construção e constituição como teoria, acaba favorecendo o surgimento do imaginário de que determinadas teorias resolvem determinados problemas de forma particular. Assim, a terapia conjugal familiar serve para resolver problemas familiares, a psicologia social problemas de ordem social, a psicologia escolar os problemas escolares e a clínica psicológica os problemas individuais. A psicologia precisa resgatar o diálogo entre as vertentes psicológicas existentes e, principalmente, procurar compreender a realidade não de forma fragmentada e hiperespecializada, fazendo com que surja o debate, que é um fator primordial para o desenvolvimento dessa ciência.

O mercado de trabalho voltado ao psicólogo tem aumentado no sentido de práticas hiperespecializadas. Campos como a psicologia organizacional buscam profissionais que se enquadram nos parâmetros do mercado de trabalho, cujo roteiro profissional é construído para executar aquilo que está estabelecido: seleção de pessoas, clima organizacional etc. Claro que o sujeito que aprende nesse contexto poderá construir desdobramentos singulares. De igual maneira o aluno que aprende como observaremos na próxima resposta:

Aluno B1 (24 anos, mulher)

O trabalho seria, num primeiro momento, no sentido de tentar compreender as razões que mantêm essa pessoa em tal relação de abuso, investigar por exemplo se envolve questões relativas a dependência financeira, ou algum outro fator. Seria também preciso ter dados sobre a história desse casal, como se conheceram, ele sempre teve problemas com a bebida, como foi o período de gravidez dos filhos, quais fatos importantes marcam a história do casal, como é a vida sexual entre os dois, a relação com os filhos, como foram estabelecidos os papéis de cada cônjuge, entre outras questões.

É necessário também entender a história de vida da mulher, como se deram os vínculos relacionais ao longo de sua vida, há outros episódios que envolva abuso e violência, como foi sua criação, a sua família (pai, mãe, irmãos) ela mantém contato com eles, se sim, como lidam sabem que ela passa por isso com o marido, se não, onde estão por que não participam mais de sua vida.

Depois de conseguir entender bem o contexto de vida atual e passado e as possíveis variáveis que mantém essa situação de violência doméstica, aplicaria instrumentos de avaliação psicológica entre eles o BCID (entrevista estruturada no DSM IV), o Rorschach e o TAT, a fim de entender a psicodinâmica dessa usuária, descartar ou confirmar a hipóteses diagnósticas (ex.: depressão, transtorno de personalidade dependente etc.) entendendo também como estruturalmente essa pessoa se organiza, angústias essenciais, mecanismos de defesa...

Além disso, chamaria o marido e os filhos e outras pessoas de sua família, se fosse possível para ter uma visão mais ampla de toda a situação que se configurou. Esse esposo provavelmente deverá ser encaminhado, se já não estiver fazendo tratamento, para algum programa a fim de trabalhar seu vício e buscar meios de assistenciar os filhos. Por fim, seria indicado terapia individual, e na medida do possível, familiar e de casal para esse caso.

O aluno B1 consegue ir além do que a questão solicita. Mesmo reproduzindo o viés clínico em sua concepção – predominante na concepção do que venha ser a prática do psicólogo – consegue concatenar informações a partir de várias vertentes da psicologia. Por exemplo, a sua preocupação com a história da família, bem como as relações passadas, torna-se evidente a influência psicanalítica na sua resposta. Ou seja, utilizou de alguma teoria para

construir sua reflexão sobre o caso. O aluno utilizou a sua imaginação e criatividade para produzir a resposta de maneira singular; esse é um bom exemplo do sujeito que aprende.

O aluno B1 ainda utiliza certas palavras que corroboram com o modelo dominante da produção de conhecimento na formação do psicólogo (variáveis, assistenciar etc.). Mas a forma que ele constrói sua resposta nos traz várias reflexões sobre o caso. Não se limita a uma resposta pronta, mas estabelece inúmeras hipóteses cujo intuito não é descrever o problema da família, mas sim gerar outras hipóteses de trabalho. Porém, o aluno mantém os instrumentos como o essencial na construção da psicodinâmica do paciente, o que revela a ausência de opções para se representar um saber válido de outra maneira.

Essa é a finalidade da hipótese e da teoria na prática profissional do psicólogo: não é buscar respostas para que o profissional, se isso for possível, possa compreender o todo. A hipótese é o primeiro passo da reflexão, cujo pensamento abstrato se ancora na teoria e no método ao mesmo tempo para construir um conceito. É o que o Paulo Freire argumenta que “o que fazer é teoria e prática”. Não há a reprodução de respostas pontuais – algo semelhante às primeiras respostas supracitadas – mas a elaboração de algo substancial e singular.

O procedimento que a aluna estabelece em sua prática profissional concatena com o que Dewey (1959) fala sobre a inferência para o desconhecido:

Em todos os casos de atividade reflexiva, defrontamo-nos com dada situação presente, da qual temos de conseguir ou concluir alguma outra coisa não presente. Esse processo de se chegar a uma idéia do que está ausente na base do que está presente é inferência. O que está presente leva ou conduz o espírito à idéia de alguma outra coisa, e por último, à aceitação dessa outra coisa (p. 100).

O risco de assumir tal posição é de associarmos a inferência⁸ com a atividade de deduzir. Mas para o período histórico e científico em que Dewey escreveu isso, já era o início de uma compreensão do pensamento humano como um fenômeno complexo, multifacetado. Mudaríamos a palavra espírito para sentidos subjetivos, assim, a atividade reflexiva se constitui no jogo de inferir-deduzir-concluir, sem que se restrinja a uma resposta pontual. Esse jogo se estabelece como um fenômeno recursivo, no qual a ação do pensar não se limita à contingência onde acontece o fenômeno, mas sim no envolvimento da complexidade que constitui a realidade e o sujeito, tornando a ação de pensar não como um procedimento objetivo-instrumental, mas como um fenômeno interpretativo-construtivo.

Assim, a fantasia e a imaginação constituem o ato do sujeito pensar sobre um fenômeno. O pensamento deixa de ser uma ação associada à metafísica e a operações concretas e se torna uma teia complexa entre a história da pessoa, a fantasia e a imaginação, propiciando novos processos simbólicos a partir de uma subjetividade onde o simbólico e o emocional resultam, inseparáveis, na produção da história singular da pessoa. Por exemplo, perceba como que o aluno B2 (22 anos, mulher) imagina e pensa sobre a atuação do psicólogo:

Aluno B2

Provavelmente, o primeiro tema que eu trabalharia seria a funcionalidade da bebida de seu marido. Pediria para ela imaginar como seriam as coisas se seu marido não bebesse. Ele continuaria agressivo? O clima continuaria violento em sua casa? Seus filhos continuariam na perdição, como ela mesmo definiu? A estratégia seria tirar o foco da bebida como causa única

⁸ Reconhecemos o risco epistemológico de assumirmos a palavra “inferir” na construção do pensamento humano. O risco se estabelece no ranço positivista da psicologia dominante de associar tal palavra ao ato de intuir e deduzir. No caso desse trecho do texto, a inferência está associada ao ato de pensar complexo, no qual o pensar se associa ao computar (a história da pessoa), posteriormente ao ato de existir, como idéia e prática (práxis) para que, finalmente, possa pensar. Tudo isso dentro de uma rede recursiva.

dos problemas e levar a usuária a refletir sobre outros fatores que poderiam estar relacionados com as suas queixas. Suas crenças, seu relacionamento com os filhos, o ambiente em que vivem... Enfim, iria aprofundar em outras questões a partir do desvio de foco da bebida.

Essa resposta é interessante pelo fato de que o aluno B2 propõe reflexões relacionadas à complexidade que engloba a experiência da mulher. Ao contrário do que vimos até agora, o aluno compreende que a queixa não se restringe apenas à contingência apresentada; que existem outras funcionalidades e significações singulares para cada experiência. Ou seja, ela conseguiu imaginar uma proposta de trabalho em que o questionamento seja norteador da prática profissional, cujo objetivo é construir um espaço psicoterapêutico reflexivo.

Ao contrário de seguir respostas pontuais ao contexto e a experiência empírica, o sujeito que aprende busca soluções criativas a sua atuação profissional. Ele não fica limitado ao contexto da situação-problema e, em sua resposta, imagina alternativas que levaria o trabalho do psicólogo para inúmeras vertentes. O procedimento do aluno B2 é interessante por retirar o foco da situação concreta e pensar formas de compreender a situação a partir do ponto de vista dos familiares; exposta no interesse do aluno de retirar o foco da bebida e concentrar seu trabalho nas concepções da mulher.

O aluno compreendeu alguns dos processos subjetivos que perpassam a situação e a queixa da mulher da situação-problema, porém, não propôs uma construção teórica sobre o caso. O aluno pensa, constrói questões interessantes e criativas, mas não utiliza das categorias teóricas para tornar sua resposta algo inteligível ao contexto do caso. Parece-nos que a teoria, para a maioria dos alunos que participaram dessa pesquisa, não colabora com o processo de compreender o enunciado da situação-problema, buscando, portanto, estratégias reprodutivas; que se assemelham às demais respostas.

Não há dúvida de que o ensino superior se volta para a formação profissional. Desse espaço de formação acadêmica e aprendizagem é que saem os médicos, professores, arquitetos etc. O que propomos até então é que esse espaço de formação profissionalizante não seja um espaço massificado. As estratégias propostas até agora pelos alunos e as respostas com aspectos semelhantes (no sentido da falta da utilização da teoria como construção e interpretação da realidade estudada) nos fazem hipotetizar que a formação do psicólogo tem reproduzido um aspecto que perdura toda a sua história como ciência: o descrédito com a teoria. Como exemplo, observe a resposta seguinte:

Aluno B3 (23 anos, mulher)

Em parceria com profissionais de serviço social, faria uma visita familiar, uma entrevista com os membros da família para entender melhor a questão dentro do sistema. O interessante seria conversar com o marido e indicar que ele busque apoio no CAPS-AD para lidar com seus problemas com a bebida. Indicaria também algumas instituições para que a família, se quisesse, buscasse algum tipo de terapia familiar ou em grupo.

As questões de violência e de risco dos membros da família teriam de ser discutidas com a equipe de assistência social. Entretanto, caso nenhum dos membros concordasse com as opções psicoterapêuticas, lidaria com o problema de outra forma. O indicado seria o afastamento imediato do marido da família paralelamente com uma intervenção na rede social dessa família (acionaria órgãos de justiça, serviços de saúde comunitários, instituições de ensino dos filhos, caso houvesse, instituições religiosas e amigos e vizinhos).

Poderia entrar em contato com todos esses elementos da rede da família para tirar da situação de risco dos dois filhos.

Reconhecemos que a proposta de trabalho do aluno é interessante por interpretar a atuação do psicólogo como algo interdisciplinar. Torna-se relevante essa proposta de trabalho por deturpar a representação social da atuação profissional do psicólogo como uma prática isolada dos demais profissionais, uma prática solitária. Mas tal proposta de trabalho esbarra na ênfase exacerbada nos instrumentos.

O encaminhamento a certos procedimentos terapêuticos, como está ilustrado na última resposta, denuncia a presença da concepção de psicoterapia no imaginário do discente relacionado à prática profissional sem considerar o contexto social do qual as pessoas participam e também sem considerar outras formas de intervenção mais sociais nesses contextos. Portanto, ainda predomina um viés clínico-tradicional da psicologia. Esse viés se caracteriza pela atuação do psicólogo como um profissional cuja única finalidade é buscar a homeostase de certa pessoa.

Os processos simbólicos e emocionais que constituem a queixa apresentada para um profissional em psicologia não colaboram em nada, pois esse profissional já possui o remédio para curar tal sofrimento. Assim, o contexto social complexo se perde na reprodução instrumental padronizada e fundamentada no empirismo.

O problema de dogmatizar a teoria para pensar os fenômenos humanos é que acaba acarretando na anulação do contexto e da singularidade da pessoa – os aspectos emocionais e simbólicos do mesmo. Por exemplo, os problemas narrados pela esposa para o aluno estão relacionados a um simples jogo familiar, assim, as estratégias elaboradas estão focadas nisso. Dessa forma, o sujeito não é visto como alguém ativo, pensante e que elabora alternativas para as vivências de suas experiências cotidianas, mas um produto de seu passado refletido no sofrimento e na queixa de hoje.

Com a perduração do viés clínico no imaginário profissional do graduando em psicologia, perguntamos: qual tem sido a finalidade da universidade hoje para problematizar sua formação? Na Psicologia, continuamos reproduzindo teorias psicológicas, e aqueles poucos que constroem seu caminho autêntico estão fadados ao esquecimento, pois não seguem os modismos e nem participam das rodas reprodutivas – que proporcionam status e reconhecimento acadêmico. Estamos formando psicólogos reprodutivos que se engessam em dogmas teóricos.

4.1.2. A falta de compromisso social para aquilo que aprende

São poucos os espaços na formação do psicólogo, se não de toda a sociedade, cujo interesse docente seja a autonomia do discente. Entende-se por autonomia, no contexto da educação superior, a capacidade do sujeito construir reflexões personalizadas para aquilo que aprende. A falta de autonomia do aluno colabora para a perduração do ensino bancário na formação do psicólogo, bem como a falta de um compromisso social de sua prática profissional.

Essa falta de compromisso social forma uma conjectura de respostas pontuais para aquilo que se aprende devido à postura inamovível do discente. Portanto, aprender é decorar e enquadrar conceitos em qualquer situação. Isso se torna uma afronta à ética relacionada ao humano, pois o espaço educativo que se fundamenta nisso acaba anulando a expressão singular do homem; aquilo que ele é por existir. Ou nas palavras de Paulo Freire (2007):

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua síntese e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que o minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais ténue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar respeitosamente presente à experiência formadora do educando, transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (p. 60).

A postura aética desse professor ao tratar o aluno como um objeto concatena com a idéia de um psicólogo que lida com a queixa de forma simplificada; de igual maneira aética. Nos processos de aprendizagem, tal concepção se constitui a partir de uma postura dócil. Assim, “em lugar de comunicar-se, o educador ou psicólogo faz comunicados e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem (FREIRE, 2009, p. 66)”.

Se essa postura passiva de ensinar a psicologia predomina até os dias de hoje, não há espaço para a expressão do sujeito, pois ele “(...) não é nada mais do que resistência, a vontade e a felicidade do indivíduo que defende e afirma a sua individualidade contra as leis do mercado e as ordens da comunidade [leia-se escola] (TOURAINÉ, 2006, p. 98)”. A falta de compromisso social para aquilo que se aprende e com a atuação profissional acarreta em uma prática dogmática e cheia de procedimentos padronizados. Por exemplo, observemos a seguinte resposta do aluno:

Aluno C1 (52 anos, mulher)

Em primeiro lugar usaria de estratégia estudando a fundo a história de vida do esposo dessa mulher agredida, se esse esposo como relata o texto é um indivíduo que quando sóbrio é uma maravilha e que a bebida é que é o problema.

No segundo instante colocaria numa terapia, principalmente, a comportamental que cuidaria do sujeito e do ambiente contextual.

E para finalizar teria que a família toda fazer a terapia familiar, pois o que vejo é que os filhos também necessitam de tratamento. Enfim, procuraria fazer o possível para ajudar essa família, tentando enquadrá-los

de uma maneira consciente sabendo que cada indivíduo é singular.

Em primeiro lugar, o aluno não entendeu o enunciado da situação-problema, muito menos o contexto que se passa a história. A capacidade de pensar de forma abstrata e criar uma resposta reflexiva esbarra na falta de autonomia para aquilo que se aprende na e da psicologia, tornando sua resposta vaga e confusa.

Segundo, não há por parte do aluno um domínio de certas referências teóricas, por exemplo, o encaminhamento para a terapia comportamental para *cuidar do sujeito e do ambiente contextual*. Por mais que o behaviorismo parta para os cuidados das contingências do sujeito, não podemos inferir que tal perspectiva teórica se restrinja a apenas isso, pois a contingência se converte em um fim por ela mesma. Skinner (2003) condenou esse hábito de tentar simplificar aquilo que pode ser compreendido como científico:

A aplicação da ciência ao comportamento humano não é tão simples como parece. Muitos daqueles que a defendem estão simplesmente procurando “os fatos”. Para eles, ciência é pouco mais que uma observação cuidadosa. Desejam avaliar o comportamento humano como realmente é, em vez de verificar como parece ser através da ignorância ou dos preconceitos, e depois, tomar decisões firmes e caminhar rapidamente para um mundo melhor. (...) a ciência fornece a sua própria sabedoria. Conduz a uma nova concepção do assunto, um novo modo de pensar sobre aquela parte do mundo a que se dedicou (p. 6).

Mesmo que a fundamentação teórica que embasa nossa pesquisa divirja abruptamente das categorias teóricas de Skinner, não anulamos a importância e a contemporaneidade que esse parágrafo traz para pensarmos o ensino da psicologia. A ciência requer reflexão, disciplina no sentido de pensar além do que se vê. E para que isso concatene com o venha a ser pensamento reflexivo, o compromisso social do discente é necessário.

Ao contrário, a resposta do último discente citado ilustra a falta de domínio sobre os conceitos do referencial teórico abordado. Além do mais, não existe nenhuma reflexão sobre o contexto social da prática do profissional, mas sim a reprodução de certas representações como: a família desajustada que requer tratamento; propor que cada indivíduo é singular.

O compromisso social do psicólogo faz com que ele considere os aspectos simbólicos que constituem a experiência vivida por uma pessoa, assim como as situações reais em que essa vida tem lugar, o que demanda uma análise do contexto social da queixa que tem faltado em todos os casos analisados. No caso da situação-problema, entender que cada afirmação da mulher não se enquadra em um jogo de causa-efeito, mas sim em uma trama complexa. Nesse ponto, o próximo aluno escreveu:

Aluno C2 (22 anos, mulher)

Meu procedimento seria de, primeiramente, investigar o contexto e história de vida do casal. Procuraria saber em que condições o esposo começou a beber e a agredir a esposa, analisando aspectos relevantes tais como o local onde moram, as atividades exercidas, inclusive a profissional, as redes de apoio envolvidas, entre outros. Buscaria compreender o significado que esse relacionamento tem na vida da mulher e auxiliá-la a pensar sobre possíveis alternativas frente ao caso.

Nessa resposta, o aluno só não utiliza a categoria contingência, pois a sua preocupação se dá apenas no âmbito contextual. Inclusive, o aluno não conseguiu abstrair as informações da situação-problema quando questiona o significado da relação para a mulher agredida. No próprio caso, a mulher demonstra que quer solucionar os problemas para manter os momentos bons do casamento, exemplificados na afirmação da esposa de que tudo se torna uma maravilha quando o esposo não consome bebida alcoólica.

Em nenhum momento da resposta do aluno ele citou o que foi dito pela esposa durante a procura de ajuda. Por exemplo, a esposa quer salvar o seu casamento, acredita que a assistência psicossocial possa auxiliar a construir o seu relacionamento em um espaço saudável. Parece que as ferramentas utilizadas pelo aluno-terapeuta estão estabelecidas a priori. Assim, anula-se a voz da mulher e as alternativas elaboradas pela mesma em reestruturar seu relacionamento quando o aluno-terapeuta propõe a saída dela de casa.

É interessante como em nenhuma das respostas os alunos situam o lugar onde ocorre o encontro com a mulher – em um Fórum de Justiça. E, também, a predominância nas respostas da anulação da vontade da esposa de construir seu matrimônio quando o psicólogo direciona como alternativa a saída dela de sua casa.

Deixamos bem claro que é um contexto jurídico, em que o juiz encaminhou o caso para a equipe psicossocial. A falta de conhecimento dos alunos para os espaços institucionais em que o psicólogo atua reflete a reprodução de uma formação focada apenas em um viés clínico e hiperespecializado, no qual se perde o compromisso social de sua prática profissional e também a capacidade de diálogos interdisciplinares. E quando aparece nas respostas a utilização de alternativas clínicas (familiar e comunitária) se torna algo vazio, não há uma explicação, ou melhor, uma argumentação da importância de se utilizar essas ferramentas no caso.

Nós questionamos o porquê de se manter a esposa longe de seu marido, afinal, ela afirma que a convivência entre os dois é harmoniosa, dado que os problemas e tumultos surgem apenas quando ele bebe. Parece-nos que não há importância aos aspectos singulares levantados pela esposa no primeiro encontro. Atribuir soluções de acordo com o ponto de vista profissional e anular a voz e as coisas ditas pela pessoa, a nosso ver, é algo que caracteriza ao psicólogo certa onipotência, como detentor da verdade, pois só ele sabe qual é o melhor caminho e as metas a serem estabelecidas para que uma melhoria aconteça na vida da mulher.

A associação das condições sociais da família como causa dos problemas tem sido um ideal presente em algumas discussões psicológicas e

mediáticas. A causalidade atribuída à pobreza como gênese da violência é a forma de mascarar processos complexos do abandono do Estado para toda a sua população, bem como a atuação de profissionais de forma burocrática, visando uma prática na qual a emancipação e compromisso social estão completamente ausentes.

Entendendo que o sufixo *a-* significa afastamento, separação, privação (Segundo o Dicionário Eletrônico Aurélio) e sujeito significa a capacidade de tomada de decisões por parte da pessoa em que conotem aspectos singulares em sua socialização (GONZALEZ REY, 2004), nesse tópico construiremos outro aspecto subjetivo durante a nossa pesquisa sobre a graduação do psicólogo, formas de aprendizagem dos alunos participantes e sua relação com a prática profissional: a anulação da pessoa e do contexto da situação-problema. Esclarecemos que a divisão em tópicos nesse capítulo não é uma forma de fragmentar ou quantificar as respostas dos alunos, mas sim de abordar tópicos que foram comuns nas respostas dos participantes, de maneira que possamos comentar, organizadamente, cada aspecto considerado generalista.

A profissão de psicólogo permaneceu presa à individualidade, ancorada pelos aspectos teóricos dominantes da ciência moderna desde seu surgimento na sociedade brasileira, o que favoreceu para o estabelecimento de uma prática psicológica fundamentada no mimetismo teórico e metodológico. Junto a isso, a possibilidade de mudar a pessoa para promulgar as condições sociais de ordem exigidos socialmente foi a possibilidade que o psicólogo encontrou para adentrar e construir sua profissão em vários espaços sociais.

Os caminhos elaborados pela própria pessoa que procura um psicólogo para lhe ajudar a elaborar melhorias em sua condição de vida são anulados. Por outro lado, o profissional também tem sua capacidade reflexiva anulada à proporção em que lhe é transmitido, durante sua formação, o imaginário de que uso de métodos irreflexivos é o bastante para ajudar aqueles que venham a procurá-lo futuramente. Assim, ambas as partes (profissional e paciente) geram a crença de que só o psicólogo detém a solução, pois é o único que possui o conhecimento e o controle do método. O outro como sujeito é anulado na

mesma medida em que o profissional se anula perante a hegemonia de esquemas aprendidos que ele não usa de forma reflexiva. O discurso do psicólogo torna-se a única alternativa para a pessoa alcançar certas melhorias, ou seja, um direcionamento hierárquico do profissional que possui o saber para o que, supostamente, não sabe nada e carece desse conhecimento para poder adquirir melhorias. Ao pensar a situação-problema, o aluno estabelece o seu procedimento terapêutico de modo que as singularidades de cada encontro se perdem, vejamos a seguinte resposta:

Aluno C3 (25 anos, mulher)

No primeiro momento, enquanto profissional, situaria a esposa dentro das minhas capacidades de atuação. Uma delas se refere a minha disponibilidade em atendê-la e auxiliá-la e outra diz respeito aos meus limites. Esclareceria para ela que a decisão de parar de beber teria que ser tomada pelo marido, e que ele aceitasse passar por algum tratamento, caso fosse necessário. A depender da quantidade de encontros disponíveis para o tratamento optaria por um tipo de procedimento. Pessoalmente, não me identifico com trabalhos em curto prazo como uma teoria “breve”, tendo, deste modo, a preferência por investir num processo mais profundo, onde pudéssemos investigar as questões existenciais que estão detrás dos fatos. O que faz a mulher acreditar que se o marido parasse de beber poderia tratá-la melhor? Porque ela sustenta esta esperança e se mantém presa a uma rede de maus tratos e agressão? As questões profundas demoram tempo para emergir, uma vem em que, muitas vezes, estão escondidas do próprio indivíduo. Sendo assim o procedimento dependeria do tempo disponível para o tratamento e também do diálogo a ser estabelecido ali. Nestes momentos, me agrada muito uma

frase clássica dos gestal-terapeutas: “vai depender do encontro”. Pode ser que neste primeiro contato muitas coisas viessem a tona, inclusive uma insatisfação que viesse a tona e fizesse com que as esperanças da esposa fossem substituídas pela convicção real dos fatos. Pode ser que a esposa viesse a constatar que independente do marido mudar, a sua condição atual não se altera e que viver uma “possibilidade” que está no futuro e que nem está sendo buscada pelo marido não vale a pena a ponto de aceitar as surras. Isso dependeria do sujeito, perpassa suas crenças, seus sentimentos, sua história, como lida e encara tudo isso, como atribui sentido, como vê e percebe o marido. Por isto, muitas coisas poderia ocorrer em poucos encontros, mas a continuação, o aprofundamento e as novas experiências seriam também fundamentais para um processo mais profundo, para uma terapia “mais completa”.

O aluno constrói questões pertinentes sobre a situação-problema ao pensar além das questões que estão expostas no enunciado. Realmente, a preocupação com o tempo é importante para a atuação do psicólogo, devido ao imediatismo referente ao processo terapêutico tão comum na psicologia brasileira, no sentido de que o profissional em psicologia determine o tempo e as sessões necessárias para que a pessoa volte à suposta normalidade. O perigo de afirmar um tempo exato – e nisso concordamos com o aluno sobre a necessidade de tempo para atuar-dialogar – é o equívoco de achar que o poder se encontra nisso, o que expressa a tão arraigada idéia do controle como objetivo da prática profissional. O aluno afirma que o atendimento com tempo chega a ser uma terapia completa. Porém, se acaso no primeiro encontro a mulher criasse alternativas suficientes para que não precisasse mais de um psicólogo? A decisão e os desdobramentos no atendimento terapêutico partem da condição da pessoa se tornar sujeito de seu processo terapêutico, e não no tempo de terapia.

Cada resposta dos alunos que participaram da pesquisa nos parece uma repetição de ideias, por exemplo, a anulação do contexto social em que ocorre a situação-problema. Voltamos à questão de que o referencial utilizado pelo aluno e suas configurações subjetivas para aquilo que aprende no contexto educativo não aparece no pensamento abstrato. Portanto, suas palavras se restringem a procedimentos psicoterápicos, a reiterar o aprendido. As questões que enfatizamos no parágrafo anterior são relevantes ao compararmos com o montante de respostas que expomos nesse capítulo. Mas, ao compararmos com o que esperávamos do aluno que aprende na graduação em Psicologia, compreendemos que as respostas mantêm pontos em comum, o que favorece o debate voltado à permanência do ensino reprodutivo na graduação em psicologia.

Esse ensino se ancora no modelo de ciência predominante na sociedade ocidental, principalmente, o foco apenas na produção instrumental, anulando o papel das idéias, tornando a teoria como se fosse marginal à prática profissional do psicólogo. O que se procura são técnicas, procedimentos terapêuticos voltados para problemas específicos e um aprendizado mimético para uma prática profissional de sucesso.

4.2. O caso do choro da criança

A partir desse tópico iniciaremos as reflexões da segunda situação-problema. Essa se trata de uma aluna que se comporta de forma atípica aos padrões que, normalmente, são esperados em sala de aula. Procedimentos que promovem a desordem do espaço escolar são caracterizados por aliciarem formas punitivas aos discentes e, principalmente, a promulgação do silêncio dos estudantes como uma das soluções para retomada da ordem. Gonzalez Rey (1995) nos diz que

En el caso de la escuela, la comunicación se ha caracterizado históricamente por ser autoritaria, unidireccional y, por tanto, no participativa. La relación esencial existente en la comunicación

profesor-alumno corrientemente se manifiesta en la transmisión de información, la evaluación, la estimulación y el castigo (p. 1).

Foi nesse espaço escolar constituído a partir de concepções burocráticas e configurado como espaço social inibidor da expressão do sujeito foi que construímos a atual situação-problema para a produção intelectual dos pesquisandos. A preocupação da professora em sustentar a ordem de uma turma corrompida pelos choros ininterruptos de uma aluna acaba negligenciando e segregando os aspectos singulares da criança ao considerá-la como um problema. Assim, a presença de um discente que tem se comportado fora dos padrões estabelecidos pela professora em sala de aula e pela instituição educacional pode gerar desconforto para a docente e um processo de segregação da infante. Portanto, nesse nosso caso, procura-se a equipe psicopedagógica para “limpeza” e “cura” do problema supracitado.

A atuação do psicólogo no contexto escolar é importante para refletirmos sobre os processos que estão ligados ao sujeito que aprende na psicologia, tema do nosso trabalho, e gerar reflexões sobre as relações psicossociais, ou melhor, se o aluno-pesquisando é capaz de pensar a escola e a sua atuação a partir do prisma da complexidade. Não que essa concepção filosófica venha a ser a única idéia correta, mas, dentro dos parâmetros estabelecidos nesse trabalho, é o caminho do pensamento humano que mais se aproxima do sujeito que aprende nos processos de aprendizagem e escolares.

A presença de psicólogos no espaço escolar, ainda é caracterizada como a solucionadora e admoestadora dos alunos considerados desajustados e/ou com problemas. Enfatizamos que essa característica da atuação do psicólogo na escola já vem sendo discutida por alguns profissionais (ANDRADA, 2005; CUPOLILLO, 2007). O sujeito que aprende deverá compreender a escola como uma instituição social, onde a recursividade nesse espaço é compreendida além das relações desse contexto. O sujeito que aprende é capaz, a partir de suas reflexões, de não se restringir ao contexto presencial, ou seja, ao imediato, mas sim de construir hipóteses que conotem o aspecto complexo de tal instituição.

Na situação-problema, por exemplo, o professor não procura alternativas focadas na comunicação e no diálogo com a criança, apenas reproduz procedimentos naturalizados no espaço escolar de apartar a infante que tem provocado a desordem; aspecto considerado segregador do sujeito que aprende. Tacca & Gonzalez Rey (2008) relatam que as práticas e as estratégias pedagógicas, usualmente, são procedimentos exteriores aos alunos, distanciando, portanto, dos processos motivacionais durante o processo de aprendizagem. Assim, a posição hierárquica do professor não possibilita criar um espaço em que o aluno se expresse na sua singularidade. Gonzalez Rey (2008) complementa afirmando que

Assim, a aprendizagem no cenário escolar está orientada mais pela transmissão de conhecimentos verdadeiros, do que pela discussão e reflexão dos conteúdos apresentados: aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação, o que desmotiva a curiosidade e o interesse deles. Nesse processo, desestima-se o pensamento em prol da reprodução e da memória. Existe um conhecimento “certo” que já está pronto e que o aluno tem que saber, mas nada existe de novo que possa ser acrescentado por ele (p. 31).

As estratégias pedagógicas estão engessadas por uma prática burocrática de ensino, portanto, como lidar com o aluno que atrapalha o meu procedimento como docente? Ou seja, o contexto escolar é o espaço o qual o surgimento do sujeito emerge no momento inesperado, justamente de frente a burocratização desse espaço social, muitas vezes não compreendido e observado pelas pessoas que nele atuam.

Esse é um dos vários pontos que esperávamos que os alunos que responderam o instrumento dessa pesquisa desenvolvessem, promovendo uma reflexão da atuação profissional do psicólogo nesse espaço compreendido como algo institucional, voltado para a tensão e a geração de alternativas que viabilizassem uma prática emancipatória de todos os agentes escolares, contrariando a concepção clássica da atuação do psicólogo escolar, voltada para a execução de testes e validação dos diagnósticos em relação às dificuldades de conduta e de aprendizagem.

4.2.1. A universalização do ser

O aspecto comum em qualquer prática burocrática, a qual ignora a ação do sujeito, é a fragmentação da realidade. Essa concepção da realidade inibe as singularidades dos sujeitos por exigir uma prática pré-estabelecida, pronta de antemão. A atuação do sujeito que aprende vai de encontro a tudo isso que foi abordado; contra no sentido de propor alternativas que não corroboram com a compreensão da realidade a partir de pedaços ditos como verdades absolutas.

Nesse caminho de reflexão, a atuação do psicólogo no contexto escolar, historicamente, sempre esteve associada a práticas que condizem com as idéias supracitadas. A aplicação de testes psicológicos, a reprodução de práticas terapêuticas que justificassem patologias, comportamentos, más condutas etc., são representações que permanecem vigentes em qualquer nível de escolaridade. Ou seja, consideramos que a atuação do psicólogo não condizia, de acordo com o que estamos discutimos nessa pesquisa, com o fato de ser sujeito de sua prática.

Mitjás (2010) teoriza sobre “novas” possibilidades de atuação do psicólogo no contexto escolar que condizem com o que chamamos de uma atuação profissional que se configura como sujeito de sua prática. Assim, o profissional que atua como sujeito, ao compreender que os discentes de qualquer nível de escolaridade são pessoas complexas, o espaço escolar se configura como um espaço reflexivo repleto de alternativas profissionais, as quais consideram as singularidades das pessoas, a cultura, os processos simbólicos e as relações complexas.

Ao contrário disso, no contexto escolar, um exemplo de uma resposta do discente na qual não há a compreensão do sujeito, as crianças são associadas a uma imaturidade e não pertencentes a uma sociedade como atores sociais. Ou seja, a criança não pensa, não possui emoções, muito menos aspectos subjetivos em relação à sua vida. Necessariamente, precisa-se de outra pessoa para que ocorra o desenvolvimento de forma linear, em etapas e

progresso, desconsiderando a sua capacidade autorreguladora. Nisso, o aluno escreveu sobre a situação-problema:

Aluno A1

Eu tentaria ouvir todas as partes envolvidas, procuraria entender qual o motivo que fez a diretora chamar a professora de incompetente, inclusive tentaria marcar uma conversa com a mãe da criança e com os outros responsáveis da criança que seria os avôs maternos.

Faria a anamnese na criança para compreender melhor o caso, a partir do que conseguir entender da mesma eu ia fazer o encaminhamento necessário para a melhora da criança, visando o bem estar da mesma.

A proposta do aluno A1 é de “ouvir todas as partes”, inclusive com a criança faria a anamnese. Se esse procedimento clínico for desenvolvido como instrumento dialógico entre o psicólogo e a criança, situação que não fica clara em sua resposta, juntamente com as conversas entre todos os envolvidos do caso, concluímos que a busca por diálogos que visem o respeito a singularidade de cada um ilustra a ousadia do sujeito que aprende. Ao contrário disso, o psicólogo tradicional iria desenvolver algumas atividades junto à criança de modo a enquadrá-la em alguma nomenclatura que justificasse seu comportamento na escola.

O psicólogo tradicional utiliza conceitos indiscriminados caracterizando uma prática reprodutiva para aquilo que se aprende. Não há a preocupação de compreender e estudar o conceito utilizado. Mesmo assim, o aluno de psicologia faz do conceito a validação de sua prática como algo pertencente ao profissional especializado. Assim, inúmeras profissões adquirem um arcabouço de palavras cujo intuito é tornar válido seu discurso, por exemplo, a escola ao se tratar do que venha ser aprendizagem acaba configurando o contexto

escolar dentro dos moldes reprodutivos, sobre os quais muitos professores não refletem acerca do que venha ser tal palavra. Observemos a próxima resposta do aluno:

Aluno A2

- 1) Haveria um encaminhamento para um psicólogo escolar, quem seria mais eficaz nesse tipo de situação do que um psicopedagogo, só cuidando de questões didáticas.*
- 2) Digamos que o psicopedagogo tivesse conhecimento e gabarito de um psicólogo ou psicoterapeuta. Um psicólogo faria uma entrevista com os responsáveis; se possível uma visita domiciliar; pediria paciência para a professora e que forneça informações responsáveis; conversaria com a diretora e veria outras possibilidades para melhor manutenção do corpo docente e aproveitamento da situação a fim de preparar seus profissionais, por modo das informações.*
- 3) Só se pode ter dados concludentes dando um passo de cada vez, dar soluções de primeira pode levar ao erro. No caso se poderia indicar à família tratamento psicológico à criança ou à família por meio de encaminhamento.*

O aluno, nessa resposta, não propõe um espaço de diálogo com a criança. Aliás, a interpretação que fazemos da resposta é de que a criança não existe para o discente. O interesse do aluno-terapeuta é de reparar e amenizar o choro da criança por intermédio de melhorias do corpo docente e a partir de informações levantadas a partir de entrevistas com os responsáveis. Concluimos que o enunciado não foi compreendido pelo aluno-terapeuta e o que ele propõe esteja voltado a massificar a criança.

Considerar a criança como um ser em pleno desenvolvimento, a qual a maturidade é fator primordial para o sucesso desse desenvolvimento é

decorrente de uma concepção predominante da Psicologia em cultuar o adultocentrismo. Assim, as idéias da criança serão consideradas pertinentes quando se enquadrarem nos critérios de um homem adulto. Devido a isso, são poucos estudos que buscam compreender a construção da realidade de uma criança de modo que ela se enquadre naquilo que estamos chamando de sujeito que aprende.

Na resposta seguinte, ao contrário do que foi supracitado, o aluno A3 inicia sua construção de forma em que a criança possa se constituir como autora de sua experiência. Para isso, o aluno opta pelo espaço lúdico que é viável para iniciarmos um espaço dialógico com a criança por intermédio de suas fantasias e imaginação. Vamos à resposta:

Aluno A3

*Realmente seria necessário um trabalho de psicodiagnóstico neste caso. **Como primeiro passo poderia fazer atividades lúdicas com a criança para melhor compreensão do seu mundo.** Teria que fazer uma anamnese com a mãe sobre a criança. Também seria necessário fazer entrevistas com membros da família. Fazer também a visita escolar e domiciliar para entender que **possíveis elementos poderiam estar desencadeando esse choro, sempre no mesmo horário.** E através de feedbacks para família da criança e a professora e tentar melhorar essa relação que também pode estar afetando a criança.*

É importante frisar que o jogo é um procedimento interessante para possibilitar a expressão da criança, desde que não seja utilizado a partir de categorias padronizadas e a priori, o que seria sim, uma armadilha epistemológica da psicologia. O aluno A3 lembra-se de estratégias que facilitem a expressão fantasiosa e imaginativa da criança, ou seja, ele esboça

um interesse em pensar a singularidade do outro; bem como com os familiares através de diálogos e *feedbacks* entre os envolvidos na situação-problema.

Seguindo a reflexão do sujeito que aprende na Psicologia, o aluno B1 também construiu uma resposta em que as singularidades de se trabalhar com crianças foram consideradas:

Aluno B1

A abordagem de se trabalhar com criança dificilmente será eficaz se for mediada pela palavra. Provavelmente, buscando-se instrumentos lúdicos e compreendermos melhor o sofrimento dessa criança, além de ser mais próprio dela conseguir expressar-se numa linguagem mais fantasiosa. É preciso também colaboração da família, a fim de fornecer dados sobre a história de vida dessa menina (como foi a gravidez, o primeiro ano, amamentação, relação mãe-bebê, introdução da alimentação sólida, aprendizagem das primeiras palavras, como foi aprender a andar, entrar na escola...).

É necessário entender o contexto da criança, ela sofre violência, assédio em casa (considerando as informações dadas sobre o tio e o primo), descartar a existência de patologia orgânica, fazer testes como (WISC, CAT, ...). provavelmente, o trabalho psicoterápico com a criança é mais a longo prazo, a depender da demanda.

O aluno rompe com a concepção adultocêntrica ao propor caminhos para que a criança seja sujeito. Compreende que a linguagem da criança será pouco compreendida se o psicólogo buscar compreender por intermédio do simples diálogo. Ela enaltece a importância de se estudar a criança a partir de

seu contexto, cuja realidade é construída pela criança pelas suas fantasias e imaginações. Inclusive percebemos alguns aspectos teóricos que a aluna busca para poder compreender as fantasias da criança, ou seja, ela respondeu a questão proposta na situação-problema de maneira singular. Esta construção do aluno evidencia sua capacidade de refletir sobre o aprendido e de formular caminhos específicos frente à singularidade da situação que se lhe apresenta. Esses são atributos do sujeito que aprende que o diferenciam da aprendizagem mimética, de assimilação e reprodução que o próprio paradigma hegemônico no ensino da psicologia promove, como se tem evidenciado neste trabalho.

A dificuldade de se trabalhar com crianças dentro da epistemologia empírica dominante até hoje no ensino da psicologia, é por anular as expressões fantasiosas da infante devido à busca incansável de variáveis. A hipótese de utilizar testes que o aluno propõe pode se tornar um equívoco por possibilitar o enquadramento da criança nesse jogo de variáveis que comprovem que ela possua certa patologia. A partir da nossa proposta de trabalho, ser sujeito na Psicologia, os testes não são para comprovarem variáveis ou hipóteses, mas sim instrumentos para que o psicoterapeuta possibilite o diálogo com a criança.

O sujeito que aprende na psicologia compreende o contexto complexo em que a pessoa se situa, por exemplo, a relação entre escola e o judiciário. A próxima resposta, o aluno B2 imagina a possível violência sofrida pela criança e descreve quais os procedimentos adequados, a partir do âmbito jurídico, que deveria desenvolver em sua atividade profissional. Vamos à resposta:

Aluno B2

Inicialmente deve-se convocar a família e perguntar sobre o comportamento da criança em casa e verificar se há algum tipo de abuso ou violência. Deve-se também conhecer melhor a história e o contexto familiar através de relatos da própria família.

Caso fosse verificado algum tipo de situação traumática, acionaria os órgãos de proteção à criança e faria uma intervenção psicossocial na família (indicação de serviços psicoterapêuticos, por exemplo). Se não fosse verificado qualquer situação de risco, faria uma avaliação mais específica com a criança se há algum tipo de condição médica ou psicológica ou os dois simultaneamente.

A partir desse conhecimento mais específico da criança e da família, proporia algum tipo de acompanhamento psicológico (individual ou familiar) e uma intervenção psicopedagógica (com um profissional experiente).

A resposta do aluno não proporciona uma reflexão sobre a situação-problema, muito menos algum indício teórico que viesse contribuir para a sua resposta. Mas ressaltamos a capacidade do aluno de pensar a atuação do psicólogo escolar fora dos eixos dominantes da profissão. Assim, ele relaciona a aprendizagem de como atuar em outras áreas da psicologia ao contexto escolar vivenciado na situação-problema. Essa é outra condição do sujeito que aprende, a sua aprendizagem não se limita a um contexto específico, expande para outras áreas e assim vai desenvolvendo idéias originais e próprias. Exemplo disso é o desenvolvimento da Psicanálise, na qual Freud, seu precursor, fundiu mitologia, neurologia e outros conhecimentos, principalmente ousadia e criatividade, para construir sua teoria sobre a psique humana.

Ao contrário disso, o aluno que não se expressa como sujeito de sua aprendizagem se limita a reproduzir concepções e propor idéias não reflexivas, por exemplo, a próxima resposta:

Aluno B3

*Primeiramente, eu conversaria com os familiares que se dizem responsáveis pela criança sobre o que está se passando, dividiria a responsabilidade. Como há casos de seqüestros e estupros na família, perguntaria com quem a criança convive, se ela fica em casas com parentes do sexo masculino (**salve-se que a maior parte dos casos de abuso acontece no meio familiar**). Após essa investigação, explicaria para os familiares que algo de errado está acontecendo com essa criança, e que isso é sério. Chamaria a atenção dos familiares para que esses passassem a observá-la melhor, a prestarem atenção em seus passos. Afinal, o trabalho da escola deve ser feito em conjunto com a família, só a professora ou a equipe pedagógica resolverá o caso sozinhos, sem o auxílio da família.*

O relato do aluno reproduz o que a mídia transmite de forma acrítica. Esse tipo de informação deturpa a complexidade dos fenômenos sociais, nesse caso, a violência. É impressionante como as informações midiáticas configuram as concepções das pessoas ao ponto de torná-las máquinas que reproduzem discursos prontos. Essa é uma característica da evolução dos meios midiáticos hoje, os quais adentraram o cotidiano por intermédio das redes sociais, participando do processo de transformação cultural do que venha a ser humano, o corpo, a identidade etc. Assim, a sociedade em rede ao mesmo tempo em que favorece a visibilidade de processos singulares, autonomia dos usuários em expor suas idéias e reflexões, também fomenta a transmissão e reprodução de informações de forma mais rápida, global e dinâmica.

A falta de estratégias de estudos, junto com a constituição simbólica do papel do ensino superior é o campo propício na Psicologia para se tornar estática. O que se exige do aluno é uma postura passiva para aquilo que se aprende. Ao contrário disso, o sujeito que aprende na Psicologia busca alternativas teóricas e metodológicas, tornando-as criativas, por exemplo, ao

propor um estudo de caso. Ele, em sala de aula, se destaca, entre tantos aspectos, pela ousadia de pensar e de se expressar a partir da relação que faz com a psicologia aprendida.

O que encontramos, nessa pesquisa, como pontos semelhantes foram a má compreensão do que solicitamos nas situações-problemas e a falta de capacidade do aluno de pensar a teoria como algo que proporcione a interpretação da situação. Alunos de instituições diferentes, com caminhos acadêmicos distintos, processos subjetivos singulares implicados naquilo que se aprende, e o que percebemos nos instrumentos escritos que a reflexão sobre a prática profissional se estabelece em um prisma reprodutivo e mimético. Algo semelhante acontece com a seguinte resposta:

Aluno C1

Nesse caso, é fundamental realizar um trabalho com a família da criança, buscando conhecer mais profundamente a relação da criança com a mãe e os avós e o lugar que ela ocupa na família. É importante investigar possíveis agressões sofridas pela criança e, se for o caso, encaminhar as autoridades competentes.

O aluno não respondeu o enunciado da situação-problema, tornando-se uma rotina nessa pesquisa. Existem dois caminhos para esse fenômeno na pesquisa: ou os alunos não compreenderam o enunciado da situação-problema, devendo o pesquisador criar estratégias que simplifiquem a compreensão; ou o aluno não sabe o que é teoria e o seu papel interpretativo-construtivo. Por exemplo:

Aluno C2

No caso da professora ser ridicularizada pela diretora, isso condiz que a diretora não está sabendo lidar com a situação. Com certeza a professora não possui a formação para esse tipo de atendimento psicológico.

E outro é que a aluna por chorar muito, ela deve se sentir, sem dúvida, depressiva, só pelo fato de não ter um pai que a aconselha, dê força e a mãe estar sempre ausente e no momento em que esta aluna talvez **tem suas carências com certeza.** Indicaria esta aluna imediatamente para uma análise.

Nesse trecho, o aluno nem sequer cita algum tipo de instrumento em que a criança seja escutada como sujeito. O que encontramos, novamente, são achismos teóricos e causais: o choro decorrente da depressão ou carência. Portanto, não respondeu ou não compreendeu a situação-problema.

Ao elaborarmos os casos clínicos e conotarmos aspectos de um senso comum midiático em relação aos casos de abusos de crianças por parte de familiares, pensamos que os alunos questionariam tal circunstância. Porém, para nossa surpresa, eles seguiram as idéias e generalizaram os problemas da criança a isso. Pensemos, portanto, como a subjetividade social no Brasil tem se configurado por procedimentos lineares e como a complexidade é abolida dessas reflexões ao tratar os problemas sociais brasileiros como respostas de certas circunstâncias. Por exemplo, o aluno-terapeuta cita os números de casos de pedofilia no meio familiar e os relaciona às suas estratégias psicológicas, tendo que investigar toda a história da criança e conversar com a família para achar indícios do abuso, promovendo a simplificação de todo o problema.

Não existe relação com o outro em sua singularidade. O encontro é algo que possui características instrumentais cujo foco é validar hipóteses e criar uma melhoria para a criança. Assim, a relação entre a psicóloga e a criança se resume a uma ordem instrumental, ou seja, como se a criança fosse apenas

um objeto medido, avaliado e no final orientado a partir do resultado do instrumento fora da trama de vida da criança.

Outra questão interessante é a atribuição das emoções como reação direta de uma experiência de vida, de uma contingência que proporciona a relação estímulo-resposta. A criança continua chorando por vivenciar algo de “ruim” e que tem proporcionado o sentimento de choro. Em nenhum momento houve a preocupação de se comunicar com a discente nas estratégias estabelecidas pela aluna-terapeuta. O foco é diagnosticar o choro, o sofrimento e o não-aprender da criança. Ou seja, a criança não existe como sujeito de seu espaço social. Ela é o resultado de processos advindos de espaços externos e que ela responde com o “sofrimento” revelado pelo choro constante.

A maioria dos participantes nem propuseram escutar a infante, mas as suas concepções objetivistas direcionaram a elaboração de suas hipóteses. Isso, a nosso ver, é um risco muito grande, pois, ao anular o sujeito, podemos gerar uma tensão em que a prática do psicólogo, por não perpassar os aspectos motivacionais e emocionais da criança, fique apenas na reprodução e na não-reflexão. A escola, ao valorizar a homogeneização da criança, corrobora com a reflexão do aluno-terapeuta ao atribuir um problema à discente e como consequência disso, pode-se gerar um histórico escolar propício ao fracasso. Assim, o papel hegemônico do psicólogo escolar ainda é o de contribuir para que aconteça a reprodução desses processos simbólicos que caracterizam um sistema perverso ao apregoar a existência de determinadas inadequações no espaço escolar, especificamente, dos alunos (PATTO, 2002).

O fato de que a criança permaneça em um espaço segregador de sua singularidade, a escola, por exemplo, pode torná-la uma pessoa reprodutora de conteúdos programáticos, apartando as suas emoções em relação ao que é aprendido (GONZALEZ REY, 2008). Consequentemente, podendo, também, surgir uma pessoa não questionadora e muito menos reflexiva sobre seu modo de vida.

Como já citamos anteriormente, a relação entre aprendizado e sentido subjetivo da criança não permanece restrita ao espaço escolar. Compartilha

com todos os outros espaços sociais de sua vida e em processo dialético vão configurando novos sentidos subjetivos para sua relação com a sociedade, a escola, a família, sua saúde, seu modo de vida etc. A escola, na perspectiva da Teoria da Subjetividade, deixa de ser vista como uma estrutura social à parte das outras, mas sim pertencente e com um papel ativo na organização de todas as outras estruturas sociais.

A atuação do psicólogo no espaço escolar tem que ir além da simples reprodução de mecanismos reprodutivos e miméticos, voltados ao diagnóstico e estigmatização de crianças que não se enquadram nos procedimentos da escola. Esse profissional tem que estar comprometido com o contexto escolar ao observar e refletir lugar. Esse espaço social é configurado como uma teia infinita de símbolos, representações e concepções. O psicólogo, a partir de sua reflexão da complexidade do espaço escolar e de sua atuação profissional, deveria criar um espaço de diálogo entre todos os agentes escolares, compreendendo que a escola é um sistema vivo e plurideterminado, igualmente às pessoas que usufruem de seus serviços e que a constituem, e que ela possui um papel importante na geração de sentidos subjetivos voltados às escolhas profissionais, sobre as reflexões do modo de vida, esse é o sujeito que aprende na psicologia. Por exemplo.

Aluno C3

*Bom, acho que, enquanto psicóloga, **poderia ser interessante entrar em contato com a aluna**, devido as supostas condições em que ela se encontra. Entretanto, talvez não caiba para esta atuação um momento tão clínico a ponto de ser instaurado estes procedimentos. **Sendo assim, tem importância o encontro com os pais e a equipe pedagógica mas de que adianta o encontro se o problema não é mencionado?** A questão da criança não esta aprendendo possivelmente tem relação com as suas dificuldades emocionais e uma prova disto é o choro em sala. O que fazer? Bem, acho que o que não*

fazer é permitir que isso aconteça, ignorando a situação. Se a criança apresenta problemas emocionais de tal modo e a professora, que é a educadora, não tem condições para acolhê-la, pois precisa dar sua aula, creio que a opção mais plausível seria encaminhá-la para uma conversa com a psicóloga. Não para fazer a criança parar de chorar, mas para trabalhar aquilo que o momento pede, pois não faria sentido continuar a manter esta criança em salas desta maneira.

O aluno-terapeuta reconhece de certa forma, a complexa dinâmica dialética entre o social e o individual, e como a hipótese não deve perpassar os aspectos de um “achismo” psicológico, mas sim configurar um espaço em que permaneça ativa a dimensão da pessoa e dos outros que configuram os espaços sociais em que a infante transita. Ao contrário das outras respostas citadas até agora, o aluno-terapeuta reconhece o aspecto imprevisível da prática do psicólogo, pois as relações dialéticas certeza-incerteza, ordem-desordem e acerto-erro fazem parte da prática desse profissional.

O aluno C3 pensa, reflete, propõe perguntas para construir sua resposta, ilustra as falhas do instrumento e gera alternativas sobre a concepção da prática profissional do psicólogo. Entendemos que, para o nível da graduação, exigir que o discente compreenda alguns aspectos epistemológicos das teorias psicológicas e temas complexos que requerem mais tempo de estudos, como o estudo das emoções humanas, ocasiona em sua resposta alguns equívocos; como ocorre de igual maneira nesse texto dissertativo. Porém, observamos a tentativa do sujeito em se expressar de forma criativa perante a situação-problema.

Na história da psicologia e no seu ensino, a partir de alguns pressupostos epistemológicos dominantes nessa ciência, ficou claro que o homem era estudado como um ser universal, dono de si. O sujeito nessa ciência se constitui como um ser inquieto, duvidoso, a verdadeira expressão de um curioso. Ao apresentarmos as situações-problemas, ele pensa além do

problema ao refletir sobre o contexto social, problematiza sobre o que está lendo, concatena teorias de maneira crítica e singular etc.

Ao pensarmos o sujeito que aprende na Psicologia estamos, na verdade, fazendo um convite às instituições que formam os psicólogos a pensarem de maneira reflexiva e crítica. O convite se dá na criação de estratégias pedagógicas embasadas na reflexão, que promovam o desenvolvimento das relações sociais entre os professores e os alunos. Assim

O diálogo é o cerne da relação na aprendizagem, em que as partes envolvidas fazem trocas e negociam os diferentes significados do objeto de conhecimento, o que dá relevância ao papel ativo e altamente reflexivo, emocional e criativo do aluno e do professor. O conhecimento, assim, distancia-se de uma perspectiva mecanicista e cognitivista que enfatiza quase que exclusivamente o produto da aprendizagem, ficando entendido como uma dinâmica que se constrói na confluência dialética entre o individual e o social, tendo em vista o desenvolvimento integral dos sujeitos envolvidos na educação (TACCA, 2008, p. 50)

Conseqüentemente, ocorrerão mutações imprevisíveis nas concepções da prática profissional do psicólogo, bem como no seu ensino.

Considerações finais

Na história da atuação profissional do psicólogo houve o predomínio do instrumental, o qual acarretou nas práticas de ensino dessa graduação a reprodução de modelos científicos que corroborassem com os princípios da imparcialidade, neutralidade e utilidades mercadológicas (DAZINGER, 1990). No decorrer dessa história, o crescimento de instituições que ofertavam a formação do psicólogo condizia mais com tais exigências mercadológicas do que a formação do psicólogo, a partir dos nossos parâmetros, como um profissional que pensa de maneira reflexiva.

Associado a isso, no contexto universitário predominavam nas concepções de ensino e aprendizagem a educação bancária, voltada a atividades escolares (FREIRE, 2007). A prática psicológica embasada apenas na metodologia e profissionalização e as concepções de ensino e aprendizagem hegemônicas no ensino superior configuravam o espaço universitário como algo padronizado, genérico, no qual a singularidade dos professores e dos alunos se perdia nesses contextos de ensino.

Esse trabalho surgiu a partir do tipo de ensino hegemônico na graduação em psicologia que favorece o desenvolvimento de um profissional reprodutivo e não de um sujeito para o exercício da profissão. Os processos implicados na aprendizagem não condizem com fórmulas prontas ou simplesmente aos processos maturacionais de estruturas cognitivas, mas sim com um espaço dialógico e relacional entre os indivíduos e os processos simbólicos dos contextos sócio-culturais nos quais transitam.

Durante a pesquisa podemos compreender que os ranços de uma aprendizagem reprodutiva, cuja memorização acrítica de conceitos científicos ainda parece predominar nos processos de ensino-aprendizagem dos alunos de psicologia. Isso sugere que o ensino da psicologia ainda supõe alunos e professores atados a procedimentos apenas instrumentais que desconhecem a relevância da teoria e da produção de pensamento reflexivo.

Ao contrário disso, o sujeito que aprende, como apareceu em alguns dos casos analisados no corpo do trabalho, é capaz de gerar idéias próprias, de considerar o contexto, de atuar de forma reflexiva, se colocando nas questões a serem respondidas, o que os leva a usar o aprendido como recurso para soluções profissionais sem cair na estereotipia e na simplificação de sua prática. No decorrer da nossa pesquisa existem alguns aspectos deste sujeito que aprende na psicologia que são importantes serem ressaltados:

- a) Na sala de aula, o discente é crítico e participativo. Dessa forma, as suas respostas são elaboradas no sentido de problematizar a situação-problema. Nos momentos em que os alunos respondiam os instrumentos, eles analisavam o que estava escrito, indagavam a própria resposta.
- b) O aluno evita utilizar algum conceito teórico sem compreendê-lo. Ele reconhece que precisa estudar mais, ler mais, buscar alternativas que propiciem a compreensão de alguma teoria. Ao contrário do ensino reprodutivo, no qual o aluno lê, decora e sai narrando qualquer coisa muitas vezes sem compreender o que diz, o sujeito que aprende reconhece que o conhecimento não se fecha, que sempre haverá a necessidade de ler e estudar.
- c) O aluno evita o uso mimético de técnicas psicológicas. O sujeito que aprende compreende as técnicas psicológicas como caminhos dialógicos e relacionais, cujo intuito é o estudo e a expressão da singularidade humana. Assim, os joguetes padronizados, as dinâmicas de grupo engessadas que são dominantes na prática profissional do psicólogo inexistem.
- d) O uso da imaginação na elaboração do pensamento reflexivo do sujeito foi algo comum nas respostas criativas desse trabalho. O sujeito que aprende imagina estratégias imprevisíveis e criativas. A riqueza desse recurso é o rompimento da relação individual X social nos processos de aprendizagem. Até então, a pessoa dizia que aprendia quando internalizava, vinha algo de fora para dentro. A partir da elaboração

imaginativa do sujeito que aprende, esse processo complexo é um processo subjetivo e crítico.

Ao concluir esse trabalho, estou certo de que o homem busca formas, caminhos, estabelece estratégias que visam romper com os padrões sociais impostos no ensino superior, de maneira que não seja um ato de rebeldia intransigente, mas sim a busca singular de se expressar como autor de sua vida. Concepções de liberdade e expressão muito próximas do que os existencialistas afirmavam. Porém, acrescentamos a esse modelo filosófico a idéia de que os espaços sociais também se configuram como movimentos imprevisíveis e recursivos. Assim, a instituição de ensino superior que oferta a graduação em psicologia possui representações sociais do que venha a ser educação, aprendizagem, profissional de qualidade etc., e no encontro com outras instituições sociais e pessoas atuantes esses processos subjetivos geram novas configurações, novas formas de se pensar tudo isso.

Acreditamos que os processos de aprendizagem sejam fenômenos complexos, nos quais os processos subjetivos estão implicados no ensino superior. Mas nossa proposta não é impor um modelo para solucionar os problemas contemporâneos desse espaço social, o curso de graduação em psicologia, que pesquisamos. Apenas queremos alertar para os riscos de uma formação centralizada na prática profissional e, o que é mais importante, de fazer do contexto universitário um espaço de desenvolvimento humano, no qual a aprendizagem englobe todo o ser humano para que isso ocorra. Ou seja, esse trabalho, na verdade, é um convite ao leitor pensar de maneira reflexiva. Não importa se discordem ou concordem com as idéias aqui expostas no decorrer desse texto, apenas pensem reflexivamente.

A pesquisa gerou alguns campos para estudos futuros, por exemplo, o estudo das relações entre professores e alunos a partir da criação de uma zona dialógica em sala de aula nas graduações em Psicologia; das vivências desses discentes que na graduação em psicologia se expressava como sujeito que aprende ao ingressar no mercado de trabalho; a criação de ferramentas pedagógicas que auxiliem no ensino da Psicologia e que possibilitem,

simultaneamente, o desenvolvimento do discente como sujeito que aprende. Esses eixos são exemplos de questões que deverão ser aprofundados a partir dessa pesquisa.

O presente estudo evidencia como o ensino universitário da psicologia, longe de formar profissionais capazes de produzir hipóteses e idéias próprias em relação ao saber aprendido, leva a posicionamentos reprodutivos orientados a usar o aprendido de forma acrítica e despersonalizada para a solução dos problemas da profissão. Observa-se uma separação entre os problemas que se consideram profissionais e a vida das pessoas, cujos aspectos não são nem sequer considerados na grande maioria das respostas dos alunos estudados. Longe de estarmos formando profissionais criativos e responsáveis, se está produzindo a formação de técnicos instrumentais em grande escala, executores de uma prática instrumental não reflexiva.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J, GEWANDSZNAJDER, F.O *Método nas Ciências Naturais e sociais* - Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª ed. Pioner, São Paulo SP, 1999.

ANTUNES, M. A. M. *A psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição*. Campinas: Alínea, 2003.

_____. *História da psicologia no Brasil* - primeiros ensaios. Rio de Janeiro. Eduerj, 2004.

BACHELARD, G. *Epistemologia*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

BARBOSA, M. D. de L. *Estudo sobre a reestruturação curricular do curso de Psicologia da Universidade de Brasília: o processo e seus produtos*. Dissertação de mestrado, UnB, 2007.

BOCK, A. M. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicol. cienc. prof.*, vol.17, no.2, 1997.

_____. O Compromisso Social da Psicologia com as Urgências Sociais da America Latina: A Busca de Novos Rumos. *Ressonâncias*, v. 3, 2007.

BRASIL. *Lei nº 9394, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 8, de 7 de maio, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*, 2004.

CAMBAUVA, L. G.; SILVA, L. C. da and FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. *Estud. psicol. (Natal)* [online]. 1998, v. 3, n. 2, pp. 207-227. ISSN 1413-294X. doi: 10.1590/S1413-294X1998000200003.

CASAS, F. Desafios atuais da Psicologia na intervenção social. *Psicologia & Sociedade*, 17 (2), 42-49, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade hoje. In. *Princípios nº 58*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2000.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

_____. *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Alínea, 1992.

_____. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do psicólogo, 1994.

DAZINGER, K. *Constructing the subject*. Nova York: Cambridge University, 1990.

DEMO, P. *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEWEY, J. *Como pensamos*. Como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

_____. *Democracia e Educação: capítulos essenciais*. São Paulo: Ática, 2007.

DIMENSTEIN, M. A Cultura Profissional do Psicólogo e o Ideário individualista: Implicações para a Prática no Campo da Assistência Pública à Saúde. *Estudos de Psicologia*, v. 5, n. 1. Natal, pp. 95-121, 2000.

ESCH, C. F. & JACÓ-VILELA, A. M. A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In JACÓ-VILELA, A. M., CEREMO, A. C. & RODRIGUES, H. B. C. (orgs.) *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: RelumeDumará/ FAPERJ, 2001.

FERNANDES, M. I. A. Abandono das instituições: construção de políticas públicas e universidade. *Psicologia USP*, 12(2), 2001.

FERREIRA NETO, J. L. & PENNA, L. M. D. Ética, clínica e diretrizes: a formação do psicólogo em tempos de avaliação de cursos. *Psicol. estud. [online]* vol.11, n.2, 2006.

Figueiredo, L. C. M. *Revisitando as Psicologias: Da epistemologia à ética das práticas e discursos psicológicos*. São Paulo: Educ; Petrópolis: Vozes, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática de liberdade*. 30ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007b.

_____. *Pedagogia da Autonomia*. 35ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007a.

_____. *A importância do ato de ler*. 50ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. 3ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GONZALEZ REY, F. L. *Comunicación, Personalidad y Desarrollo*. Havana: Pueblo y Educación, 1995.

_____. *Epistemologia Qualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 1997.

_____. *Psicologia e Educação: Desafios e Projeções*. In: RAYS, O. A. (org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*. Porto Alegre: Sulina, 1999.

_____. *Las investigación sobre la subjetividad humana: algunas cuestiones para el debate*. Anais do I Simpósio Multidisciplinar: Pensar, criar e transformar. São Paulo: Unimarco, 2000.

_____. *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Thomson, 2003a.

_____. El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural: sentido y aprendizaje. En: Arantes, E.F; Chaves, S. M. (Org.) *Concepções e práticas em formação de professores: diferentes olhares*. Rio de Janeiro: Alternativa, 2003b.

_____. *O social na psicologia e a psicologia social*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004a.

_____. La Crítica en la psicología social latinoamericana y su impacto en los diferentes campos de la psicología. *Revista Cubana de Psicología*. Vol 38, No 2, pp 351- 360, 2004b.

_____. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: Caminhos e desafios*. São Paulo: Thomson, 2005a.

_____. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção de informação*. São Paulo: Editora Thomson, 2005b.

_____. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Editora Thomson, 2007a.

_____. Postmodernidad y subjetividad; distorsiones y mitos. *Revista Facultad de Ciencias Humanas*, v. 37, p. 7-27, 2007b.

_____. O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In. TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (org.). *Aprendizagem e Trabalho Pedagógico*. 2ª Ed. Campinas: Alínea, 2008.

_____. Questões teóricas e metodológicas nas pesquisas sobre a aprendizagem. A aprendizagem no nível superior. In: TACCA, Maria Carmen Vilela Rosa (Org.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009, v., p. 123-151.

_____. As configurações subjetivas do câncer: um estudo de casos em uma perspectiva construtivo-interpretativa. *Psicologia Ciência e Profissão*, v. 30, p. 328-345, 2010.

GONZÁLEZ REY, F. L. & MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *Psicologia da aprendizagem. Aprendendo a Aprender*. Tomo 5. Brasília: UniCEUB, 2003.

HOFF, M. S. A proposta de diretrizes curriculares para os cursos de psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 19, n. 3, 1999.

LANGENBACH, M. & NEGREIROS, T. C. G. M. A formação complementar: um labirinto profissional. In CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A. e D'ÁVILA, C. (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LISBOA, F. S. & BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. *Psicologia: Ciência e profissão*. Brasília, v. 29, n. 4, dez. 2009.

LUZIO, C. A. & RIBEIRO, S. L. As diretrizes curriculares e a formação do psicólogo para a saúde mental. *Psicol. rev. (Belo Horizonte)*, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, dez. 2008.

MALHEIRO, D. P. & NADER, R. M. Contribuição a uma análise da psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*. 2, 9-13, 1987.

MALVEZZI, S. A profissionalização dos psicólogos: uma história de promoção humana. In BASTOS, A. V. B. & GONDIM, S. M. G. (orgs.). *O trabalho do psicólogo no Brasil*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional*. Rio de Janeiro: ZAHAR, 1973 (original publicado em 1964).

MASSIMI, M., & GUEDES, M. C. (Orgs.). *História da Psicologia no Brasil: novos estudos*. São Paulo: EDUC/ Cortez, 2004.

MASSIMI, M. (org). *História da psicologia no Brasil do século XX*. São Paulo: EPU, 2004.

MATOS, M. A. A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicologia Informação*, ano 4, n. 4, p. 11-24, 2000.

MAZER, S. M. & MELO-SILVA, L. L. Identidade profissional do Psicólogo: uma revisão da produção científica no Brasil. *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 30, n. 2, jun. 2010.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A; SIMÃO, L. M. (orgs). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thomson learning, 2004.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A Teoria da Subjetividade de González Rey: Uma Expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia. In. González Rey, F. L. *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Editora Thomsom, 2005.

_____. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In TACCA, M. C. V. R. (Org.). 2 ed. *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Alínea, 2006.

_____. Processos de aprendizagem na Pós-graduação: um estudo exploratório. In TACCA, M. C. V. R.; MITJÁNS MARTINEZ, A. (orgs.). *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas: Alínea, 2009.

MORI, V. D. Os sentidos de ser psicoterapeuta: a aprendizagem em um estágio supervisionado. In. MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. CASTANHO, M. I. S. (org.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber livro editora, 2012.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEGA, A; NASCIMENTO, E. P. *O pensar complexo: Edgar Morin e a crise da modernidade*. Rio de Janeiro: Gramond, 1999.

_____. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. *Ciência com consciência*. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

PEREIRA, F. M.; PEREIRA NETO, A. O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Psicol. estud. [online]*. 2003, v. 8, n. 2, pp. 19-27. ISSN 1413-7372. doi: 10.1590/S1413-73722003000200003.

PESSOTTI, I. Notas para uma história da psicologia no Brasil. In. M. A. M. ANTUNES (org.). *História da psicologia no Brasil: primeiros ensaios*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

PFROMM NETTO, S.. Aonde vai a Psicologia? Algumas considerações sobre o passado, o presente e o futuro da Psicologia como ciência, profissão e ensino. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, ano XXVI, n. 3, p. 45 – 52, 2006.

PINTO, F. E. M. Quais são os novos desafios da psicologia neste século? *ConScientiae saúde*, v. 4, p. 23-31, 2005.

POZO, J. I. *Teorias cognitivas da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RODRIGUES, F. N. S. de. Por uma reflexão da formação em psicologia: a produtividade da graduação improdutiva. Monografia de conclusão do curso de Psicologia, UniCEUB, 2009.

ROSAS, P., ROSAS, A., & XAVIER, I. B. Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: EDICON, 1988.

SANTOS, B. de S. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SAWAIA, B. B. *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOARES, A. R. A psicologia no Brasil. In Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia e ciência e profissão. (Edição especial)*, n.0, 09-59, 1979.

TACCA, M. C. V. R. Estratégias Pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. 2 ed. In TACCA, M. C. V. R. (org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2008.

_____. O professor investigador: criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. In _____.; MITJÁNS MARTINEZ, A. (orgs.). A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior. Campinas: Alínea, 2009.

TOURAINÉ, A. Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje. Petrópolis: Vozes, 2006.

_____. Pensar Outramente: o discurso interpretativo dominante. Petrópolis: Vozes, 2009.

YAMAMOTO, O. H. A LBD e a psicologia. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 20(4), 2000.