



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**Formação Profissional em Psicologia e Queixa Escolar:
um estudo de caso**

Letícia Ribeiro Lyra

Professora Orientadora: Dr^a. Andréa Vieira Zanella

Florianópolis, fevereiro de 2005

Formação Profissional em Psicologia e Queixa escolar:
um estudo de caso

Dissertação apresentada para exame no
Programa de Pós- Graduação em Psicologia,
Curso de Mestrado, Centro de Filosofia e
Ciências Humanas

Banca Examinadora:
Dra. Andréa Vieira Zanella
Dra. Diana Carvalho de Carvalho
Dra. Olga Mitsue Kubo

Florianópolis, 2003

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado forças em continuar em mais uma caminhada na vida.

Aos meus pais, que sempre me incentivaram na busca pelo saber.

À Andréa Vieira Zanella pelas orientações.

Aos meus irmãos e irmãs, que mesmo distantes fisicamente sempre me deram muito apoio. Em especial, à Dedéia que sempre ouvia minhas angústias.

A Lieginha que me mostra a doçura da vida!

Ao Júlio, Salete e Rafa que me acompanharam nessa caminhada.

À D. Maria e S. Zagonel que sempre me acolheram tão bem em sua família.

As minhas amigas, Patrícia, Michelli e Genilce, que sempre me deram forças para ir atrás dos meus objetivos. Valeu!

À Sandra Coimbra com suas valiosas escutas.

À D. Leda pela gentileza de me receber várias vezes em sua casa.

À Zenilde, que me ensinou o “ofício de mestre”.

À Luciane Baretta que gentilmente fez o Abstract.

Aos meus alunos que me levam a refletir sobre a responsabilidade de ser professora.

A todos os que diretamente ou indiretamente me deram força!

Obrigada!

SUMÁRIO

RESUMO	IV
ABSTRACT	V
INDICE DOS GRÁFICOS.....	VII
INTRODUÇÃO	1
1. HISTÓRIA DA PSICOLOGIA, FRACASSO ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: alguns apontamentos.....	5
2. MÉTODO.....	18
2.1 O processo de levantamento de informações.....	18
2.1.1 Aplicação dos questionários.....	19
2.1.2 Realização de entrevistas com um grupo de acadêmicas e com as professoras das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II	20
2.1.3 Documentos referentes ao Curso de Psicologia da UFSC	22
2.2 O processo de análise das informações obtidas	22
3. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO E DA ATIVIDADE:	25
3.1 O CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / UFSC	25
3.1.1 A implementação do curso	25
3.1.2 Organização e funcionamento do Curso: projeto inicial	27
3.1.3 O Curso de Psicologia hoje	28
3.1.4 Dados sobre o Departamento de Psicologia da UFSC	29
3.2 SOBRE A ATIVIDADE: FOCO DA PESQUISA – OLHAR DE QUEM A PROPÕE	30
3.2.1 As professoras e suas trajetórias profissionais	30
3.2.2 As disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II	32
3.2.3 O trabalho integrado/conjunto – a origem da proposta e sua breve história	34
3.2.4 O trabalho em grupo	40
3.2.5 As concepções de formação profissional do Psicólogo	41

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	44
4.1 Contextualização dos sujeitos da pesquisa	44
4.2 A escolha do Curso	46
4.3 Projetos de atuação profissional	50
4.4 A formação acadêmica até o momento	51
4.5 Temáticas e conceitos	56
4.6 A relação dos alunos com a queixa escolar	65
4.7 Considerações sobre o trabalho e as expectativas iniciais	69
4.7.1 Expectativas	69
4.7.2 Aprendizagem	70
4.7.3 Informações de contextos curriculares e extra-curriculares na atividade	72
4.7.4 Características da atuação do psicólogo	74
4.8 Considerações sobre a atividade de atendimento à criança/adolescente com queixa escolar: avaliação do processo	76
4.8.1 Avaliação da atividade	77
4.8.2 Avaliação da atividade para a formação profissional	83
4.8.3 Avaliação do trabalho em grupo	86
4.8.4 Sugestões	87
4.9 A atividade de atendimento psicológico sob o olhar de um grupo de alunas	88
4.9.1 O Curso de Psicologia: o que é possível avaliar até o momento	88
4.9.2 A atividade desenvolvida junto à disciplina de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II	90
4.9.2.1 A relação teoria/prática	90
4.9.2.2 Trabalhar em grupo.....	91
4.9.2.3 Aspectos negativos e positivos da atividade	92
4.9.2.4 Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II: continuidades?	94
5. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: a experiência analisada e seus resultados.....	96
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110

REFERÊNCIAS	113
ANEXOS.....	121

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar os sentidos atribuídos por alunos de uma turma do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) à atividade de atendimento psicológico à queixa escolar desenvolvida nas Disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

Para a coleta de informações foram aplicados dois questionários com toda a turma. O primeiro questionário foi aplicado na Disciplina de Psicologia da Aprendizagem I, no segundo semestre de 2003 e foi respondido por trinta e um alunos. O segundo questionário foi aplicado ao mesmo grupo de alunos no primeiro semestre de 2004, quando cursavam a disciplina de Psicologia da Aprendizagem II, tendo sido respondido por dezesseis alunos. Em virtude da atividade aqui investigada ser desenvolvida em grupos com aproximadamente quatro alunos, realizou-se uma entrevista com desses grupos. Foi privilegiada a análise qualitativa das informações, por meio da análise de conteúdo das respostas tanto dos questionários quanto da entrevista.

Os resultados indicam que os alunos supervalorizam os conhecimentos técnicos, ou seja, a aprendizagem de procedimentos psicológicos específicos a situações de intervenção. Ademais, o principal modelo de atendimento às queixas escolares entre os alunos é o atendimento clínico individualizado. Por fim, a atividade de atendimento psicológico é significada pelos alunos como angustiante, o que relativamente os paralisa e resulta em questionamentos éticos.

Conclui-se, com a pesquisa realizada, a importância de que o ensino, a formação e o exercício profissional do psicólogo ante as queixas escolares pautem-se em bases teóricas ancoradas em leituras da realidade e que as intervenções assentem-se em reflexões teóricas de modo a se explicitar o movimento tanto da realidade quanto dos sujeitos que a produzem e são por esta realidade constituídos.

ABSTRACT

This research aims at investigating what meaning students in the Psychology course at the Federal University of Santa Catarina attribute to the activity of psychological orientation carried out in the courses of Psychology of Learning I and II. Two questionnaires were applied to those students and an interview was carried out with one of the groups. The data was analyzed qualitatively. Results indicated that students overvalue technical knowledge, that is to say, the learning of specific psychological procedures for situations of intervention. The main model of psychological orientation related to schooling complaints is the individual clinical orientation. Another issue observed is that the psychological orientation activity is seen as distressing by students. Finally, this research raises some issues concerning the professional training of psychologists to tackle schooling complaints topics.

ÍNDICE DAS FIGURAS

Figura 1	Distribuição dos alunos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário segundo o sexo.....	45
Figura 2	Distribuição referente aos anos de nascimento dos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário.....	46
Figura 3	Distribuição referente ao estado civil dos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário.....	47
Figura 4	Distribuição referente às escolhas de cursos anteriores ao Curso de Psicologia entre acadêmicos da 4ª fase de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário.....	48
Figura 5	Distribuição referente às áreas onde os acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC pretendem atuar quando saírem da Universidade..	51
Figura 6	Distribuição referente às disciplinas de formação geral elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia como significativas para a sua formação profissional	53
Figura 7	Distribuição referente às disciplinas de formação específicas oferecidas em caráter obrigatório elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase como significativas para a sua formação profissional.....	54
Figura 8	Distribuição referente às disciplinas de formação específicas de caráter optativo elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase como significativas para a sua formação profissional.....	55

Esta pesquisa teve como objetivo analisar quais os sentidos atribuídos por alunos de uma turma do Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) à atividade de atendimento psicológico desenvolvida nas Disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia

da Aprendizagem II. A atividade de atendimento psicológico desenvolvida nas referidas disciplinas consiste no atendimento, por grupos de acadêmicos, a crianças/adolescentes com queixa escolar. A queixa escolar, segundo Souza (1996, p.1), refere-se aos *encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e aprendizagem” feitos pelas escolas e trazidos pelos pais* aos psicólogos.

Os atendimentos acontecem, inicialmente, na Disciplina de Psicologia da Aprendizagem I, a partir dos encaminhamentos das crianças/adolescentes com a referida queixa ao SAPSI (Serviço de Apoio Psicológico da UFSC). Posteriormente, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem II, os atendimentos continuam, porém, nesse momento, os acadêmicos realizam observações e entrevistas na escola e família.

O interesse em pesquisar esse tema remete à minha história profissional, uma vez que, desde a minha entrada como aluna num Curso de Psicologia em 1991 até atualmente, venho debatendo-me com questões relacionadas à interface Psicologia/Educação. Por sua vez, minha inserção profissional no mercado de trabalho apontou-me para a atuação voltada para os denominados “problemas de aprendizagem”¹.

Diante das dificuldades de lidar com essa demanda, busquei uma especialização *lato sensu* em Psicopedagogia, acreditando obter algumas respostas. Essa formação enfatizava a prática voltada para a instituição escolar com uma visão crítica² a respeito da produção do fracasso escolar, o que me permitiu compreender que os “problemas de aprendizagem” não se concentram no aluno, em sua família e no professor, mas nos aspectos mais amplos do processo ensino-aprendizagem, na instituição escolar e no modo como esta socialmente se organiza. Porém, pouco me auxiliou a atuar na área clínica, em que eu estava trabalhando, pois sabia que não queria reproduzir uma prática biologizante nem patologizante no trato com os problemas escolares, como apontada por Moysés e Collares (1992), mas não via que caminhos seguir para lidar com os encaminhamentos que constantemente recebia.

¹ Neste texto, não distinguirei “problema de aprendizagem”, “dificuldade de aprendizagem” e “distúrbios de aprendizagem” pois, na literatura a respeito, não há consenso quanto aos termos, algumas vezes considerados sinônimos, outras vezes distintos (ver MOYSES E COLLARES, 1992). O importante é entender que o termo “problemas de aprendizagem” refere-se, aqui, às queixas escolares ligadas, predominantemente, à leitura/escrita ou ao comportamento.

² O termo “crítica” será utilizado em toda dissertação no sentido dado por Martins (1977 *apud* PATTO, 1984, p.78-79) e que significa *situar o conhecimento, ir à sua raiz, definir os seus compromissos sociais e históricos, localizar a perspectiva que o construiu, descobrir a maneira de pensar e interpretar a vida social da classe que apresenta esse conhecimento como universal e não apenas rejeitar um tipo de conhecimento em nome de outro, a partir de critérios puramente emocionais*.

Outra questão que me levou à realização deste trabalho refere-se à minha inserção como professora em um curso de Psicologia no interior do estado de Santa Catarina, onde tenho a oportunidade de lecionar as disciplinas Psicologia Escolar I e Psicologia Escolar II e discutir com os alunos o fracasso escolar, as práticas dos psicólogos escolares ante a queixa escolar e a formação profissional do psicólogo.

Em 2001, iniciei um trabalho na Clínica-Escola dessa Universidade, denominado Programa de Avaliação e Acompanhamento Psicopedagógico. Esse Programa tem como objetivo proporcionar às crianças e adolescentes a possibilidade de perceberem-se capazes de criar e realizar algo significativo, de desenvolverem sua autonomia e conquistarem o seu próprio aprender para a vida. O Programa atende a muitas crianças de escolas públicas municipais e estaduais da cidade e região onde esta Universidade está inserida encaminhadas com queixas escolares de não aprendizagem da leitura/escrita e matemática ou com problemas de comportamento. Nesse Programa procuramos resgatar as trajetórias escolares e os motivos do encaminhamento dessas crianças que chegam à clínica, o que Machado (1996) denomina de “bastidores dos encaminhamentos”. Também buscamos avaliá-las, em especial quanto à inteligência, de uma forma menos “padronizante”. Seguimos a proposta de Moysés e Collares (1997) que contestam a prática de testes padronizados e apontam *para olhar o que a criança sabe, o que ela tem, o que ela pode, o que ela gosta (...) pergunta-se o que ela sabe fazer. E, a partir daí, o profissional busca, nestas atividades, nas expressões que ela já adquiriu, o que subsidia e permite estas expressões* (MOYSES e COLLARES, 1997, p.13). Os estagiários e eu procuramos evitar reproduzir a atuação acrítica de direcionar mais atenção à criança e sua família e menos ao sistema escolar como apontado por Cabral e Sawaya (2001). Segundo essas autoras, com os avanços teórico-metodológicos, os psicólogos passaram a considerar a participação da escola na produção das dificuldades escolares, embora ainda repitam uma prática que focaliza sua intervenção na criança e/ou na sua família.

Por fim, uma outra questão que me direcionou à temática da formação profissional do psicólogo para lidar com a queixa escolar foi meu estágio de docência³ na Disciplina de Psicologia da Aprendizagem II, do Curso de graduação em Psicologia da UFSC. Nesse estágio, pude participar, com a professora/orientadora, da atividade relatada no início da introdução. A partir dessa

³ O Estágio de Docência no Programa de Mestrado em Psicologia da UFSC compreende uma atividade que tem por objetivo complementar a formação pedagógica dos pós-graduandos em Psicologia/ UFSC. Realizei meu estágio na 5ª. fase do curso de Psicologia da UFSC, na disciplina Psicologia da Aprendizagem II e compreendeu participação nas aulas teóricas bem como orientação aos grupos de acadêmicos que atendiam crianças/adolescentes com “história de problema de aprendizagem”.

experiência e de conversas com a professora/orientadora, surgiu a possibilidade de analisar os sentidos que os alunos atribuíam a essa atividade.

A opção por entender os sentidos que os alunos da turma atribuem à atividade justifica-se pois, eles são os “atores” que executam o atendimento psicológico e são quem podem analisar em que medida essa está contribuindo para uma formação profissional diferenciada para lidar com a queixa escolar.

Tenho, em síntese, o seguinte problema de pesquisa: *quais os sentidos atribuídos pelos alunos de uma turma do Curso de Psicologia da UFSC à atividade de atendimento psicológico desenvolvida na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II?*

Nesta pesquisa utilizarei as definições apontadas por Vygotsky (1992) dos termos “sentidos e significados”. Entendemos como “sentido” aquilo que é vivido de forma singular, alterando-se em contextos diferentes e, por “significado”, o que é coletivo e compartilhado. Ambos são produzidos no contexto social.

Entendo que este estudo contribuirá para a reflexão sobre a articulação entre a formação de psicólogos e atuação profissional para o atendimento a crianças/adolescentes com problemas de aprendizagem de maneira contextualizada e inserida socialmente. Há, também, a possibilidade de trazer aspectos importantes para reflexão sobre o ensino de Psicologia, visando repensar a formação de uma maneira que integre aspectos sociais e políticos de nossa sociedade, o que vem ao encontro do postulado de Bock (1997), segundo a qual a formação de psicólogos deve estar vinculada à realidade social. Nessa mesma linha de pensamento, Cabral e Sawaya (2001), em sua pesquisa sobre as concepções e atuações dos psicólogos em serviços públicos ante as queixas escolares, propõem a revisão da ideologia presente nos cursos de formação de psicólogos, a qual se baseia na solução e ajustamento dos sujeitos à sociedade.

Diante de tais considerações, a preocupação com estudos mais sistemáticos a respeito dos cursos de Psicologia e do perfil dos profissionais que vêm sendo formados justifica-se plenamente. Nesse sentido, entendo que esta pesquisa pode trazer conhecimentos pertinentes ao ensino, formação e exercício profissional do psicólogo ante as queixas escolares.

1- HISTÓRIA DA PSICOLOGIA, FRACASSO ESCOLAR, FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO: ALGUNS APONTAMENTOS

Segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC/INEP, 2004)⁴ a taxa de distorção idade/série⁵ no Ensino Fundamental, em 2003, foi de 33,9%. Em 2002, a taxa de aprovação foi de

⁴ Dados obtidos por meio do site WWW.MEC.GOV.BR, acessado em 29/10/04.

79,6%, a taxa de reprovação foi de 11,7% e a taxa de abandono foi de 8,7%. Partindo dessas informações, faz-se necessário resgatar a história da produção do fracasso escolar dos alunos no Brasil que *ao longo dos anos (...) tem sido traduzido como “repetência”, “reprovação” e “evasão escolar”*. *Costuma aparecer, também, sob a denominação de “dificuldades”, “problemas” ou “distúrbios” de aprendizagem* (ALMEIDA, RABELO, CABRAL, MOURA, BARRETO, BARBOSA, 1995, p.119).

O fracasso no processo de escolarização, objetivado nos elevados índices de reprovação e abandono, não é recente no país, conforme apontado por Patto (1999). A autora percorreu os meandros do fracasso escolar das crianças dos segmentos empobrecidos buscando entendê-los como uma produção social e política da sociedade capitalista. Ela levanta que o processo de abertura da escola para as classes desfavorecidas ocorreu com a industrialização. Aponta que essa “democratização da educação” no Brasil respaldou-se no modelo liberal de igualdade de oportunidades, pautada nas diferenças de aptidão e dons e tinha como base científica a teoria racista. A teoria racista buscava justificar, por meio da hereditariedade, a organização desigual da sociedade.

Contrapondo-se a esse discurso liberal, Patto (1999) destaca que o fracasso escolar é produzido pela escola e atua duplamente no sistema escolar. De um lado, o fracasso escolar legitima o *status quo* da classe dominante, ao excluir a população economicamente desfavorecida do sistema educacional e conseqüentemente do sistema de produção capitalista que valoriza o trabalho intelectual⁶; de outro lado, o fracasso escolar desloca para o indivíduo uma questão do sistema escolar ao apregoar no ideário liberal de igualdade de oportunidades que “todos têm direito de acesso à escolarização” e, portanto, quem fracassa é por “falta de vontade”, “de méritos pessoais”, entre outros (PATTO, 1999). Nessa direção, Esteban (1992, p.82) afirma que o fracasso escolar é *[...] um dos mecanismos usados para dar aparência de justiça social à divisão social do trabalho, à hierarquização social e à diferença de direitos concedidos a uns ou outros segundo a classe social à qual pertencem*.

Analisando mais profundamente como a produção do fracasso escolar se tornou sinônimo de “problema de aprendizagem”, ou mais especificamente, como se legitimou enquanto

⁵ A taxa de distorção mede a defasagem entre a idade média “esperada” para o nível de escolaridade e a idade “real” do aluno. Interessa-nos essa taxa, pois sabemos que é nas séries iniciais onde incide o maior número de crianças que fracassam na escola (PATTO, 1999).

⁶ Coimbra (1990) fez uma discussão sobre a divisão do trabalho prático e intelectual, em nossa sociedade, apontando como essa divisão implica nos chamados especialismos técnico-científicos, em especial na escola. Discute o sentimento de incompetência das classes subalternas em relação aos *experts*.

responsabilidade do aprendiz, chegaremos à História da Psicologia no Brasil, em especial sua relação com a Educação. A História da Psicologia será aqui apresentada cronologicamente para fins explicativos, mas sabemos que esta é construída nas contradições do próprio sistema capitalista que a gerou⁷.

Segundo Gebrim (2001, p.139) [...] *a evolução das idéias e práticas psicológicas no Brasil é uma das expressões do movimento histórico das práticas e idéias da sociedade brasileira em seus diferentes momentos históricos*. Partindo dessa afirmativa, faremos um breve resgate histórico desde a emergência das idéias psicológicas no Brasil até hoje.

As idéias psicológicas estiveram presentes no país desde o período colonial. Segundo Antunes (2003, p.139), as idéias psicológicas referem-se *à produção de conhecimento e práticas anteriores ao reconhecimento da Psicologia como ciência autônoma no último quartel do século XIX*. Foi no século XIX que a produção das idéias psicológicas teve um impulso por meio das teses das Faculdades de Medicina da Bahia e do Rio de Janeiro. As Faculdades de Medicina foram criadas como cadeiras em 1808, passando à condição de Curso em 1910 e somente em 1932 é que foram criadas as Faculdades (ANTUNES, 2003).

No período compreendido entre a Proclamação da República (1890) até as três primeiras décadas do século XX, o Brasil estava se industrializando, precisando de mão-de-obra e a ideologia corrente era a liberal-positivista, com a noção de igualdade de oportunidades. O discurso desse período apontava para uma imagem do povo brasileiro como mestiço, doente, indisciplinado e improdutivo que era obstáculo ao desenvolvimento nacional (PATTO, 1999). É nesse contexto sócioeconômico que as atividades psicológicas começam a surgir no espaço nacional ligadas à Medicina e à Educação. É importante apontar que com a Proclamação da República (1890) foi introduzida a disciplina de Psicologia nos currículos das escolas normais, estas destinadas à formação de professores (GIL, 1985).

A Psicologia ligada à Medicina estava especialmente relacionada à psiquiatria e à neurologia por meio dos laboratórios de Psicologia vinculados aos hospitais e clínicas psiquiátricas. Carvalho (1992) aponta que esses laboratórios tinham como objetivos a pesquisa e a formação de técnicos; entretanto, ajudaram a difundir os conceitos da Psicologia por meio das testagens psicológicas e dos

⁷ Sobre a perspectiva cronológica da História da Psicologia ver Pessotti (1975). Sobre a Psicologia como uma produção humana em constante transformação ver Cambaúva, Silva e Ferreira (1998). Antunes (1997, 2003) resgata cronologicamente a inserção da Psicologia no Brasil, sua relação com a medicina, educação e inserção na universidade. Nesse texto, seguiremos, preferencialmente, a cronologia proposta por Antunes (2003).

atendimentos clínicos. Foi justamente em um desses Laboratórios, no Laboratório de Psicologia Experimental, que funcionava na Colônia de Psicopatas do Engenho de Dentro (RJ), que começaram a existir propostas de formação de psicólogos. Esse laboratório era coordenado por Waclaw Radeck, um psicólogo polonês que veio trabalhar no Brasil em 1923. Em 1932, esse laboratório foi transformado em Instituto de Psicologia e tinha dentre as atribuições servir como Escola Superior de Psicologia. Em 1933, o Instituto de Psicologia iniciou a formação de profissionais de Psicologia tendo como proposta um curso com duração de quatro anos e como linha mestra a investigação experimental do fenômeno psicológico (ESCH e JACÓ-VILELA, 2001). As autoras assinalam que o currículo mínimo regulamentado em 1962 condensou as duas primeiras etapas do projeto de Radeck, transformando-as em bacharelado⁸. A proposta de Radeck para a formação profissional de psicólogos durou somente sete meses, em decorrência de problemas financeiros e divergências político-ideológicas, que levaram o psicólogo polonês a mudar-se para a Argentina.

Outra corrente forte na ciência psicológica trazida pela Medicina nesse período foi a Teoria de Higiene Mental de base psicanalítica (PATTO,1999). Yazzle (1992) assinala que a Liga de Higiene Mental chamava a atenção para as implicações de aspectos emocionais no processo de escolarização. Os “higienistas” concebiam que o papel da escola e das instituições de atendimento à infância era prevenir e ajustar socialmente as crianças e adolescentes que apresentassem comportamentos socialmente inadequados. A autora comenta que as Psicologias Clínica e Educacional herdaram da Psicanálise o modelo médico de atuação diagnóstica e prescritiva direcionada ao indivíduo, modelo este que terá repercussões na profissionalização da Psicologia.

Enfim, a atuação dos médicos-psicólogos era baseada ou na Psicometria, ou na Teoria de Higiene Mental. Ambas as perspectivas eram sustentadas pelo caráter ideológico liberal e higienista e traziam uma visão curativa, remediativa e terapêutica centrada no modelo médico de intervenção, com o objetivo de identificar distúrbios na aprendizagem visando à correção dos mesmos ou sua prevenção nos alunos e família (PATTO, 1999).

Na Educação, o uso das técnicas psicológicas também expandiu-se no início do século XX. Os testes psicológicos, em especial aqueles que mediam a capacidade intelectual, eram aplicados nos laboratórios anexos às escolas, visando o diagnóstico e o tratamento de problemas de aprendizagem (SANTOS, 1997). Em 1906, foi criado o primeiro laboratório de Psicologia

⁸ Sobre a proposta de Currículo Mínimo ver Esch e Jacó-Vilela (2001).

Pedagógica no “Pedagogium”, planejado por Binet e teve como primeiro diretor o médico Manoel Bomfim.

Em meados das décadas de 20 e 30, o discurso corrente calcado no modelo racista e hierárquico de sociedade depositava na Educação a responsabilidade pelo desenvolvimento nacional e na “melhoria social” pois, *por meio da educação básica, haveria a higienização da raça* (GEBRIM, 2001, p.142). As idéias desenvolvimentistas na educação ganham mais força com a Revolução de 30, quando os pedagogos propõem a “democratização da educação” baseando-se nas idéias liberais da Escola Nova. A Escola Nova foi um movimento progressista na Pedagogia moderna na década de 30 (PATTO, 1988). Segundo Campos (1983) o ideário da Escola Nova esteve em voga na Europa do final século XIX visando educar a criança burguesa e no início do século XX volta sua preocupação para a criança com a criança das classes populares.

No Brasil, a Psicologia, ao subsidiar a Escola Nova, encontrou espaço para desenvolver-se como conhecimento científico por meio da Psicometria, das teorias do desenvolvimento e da personalidade, enfatizando as diferenças individuais (GEBRIM, 2001). Essa “psicologização” da educação trouxe para as discussões sobre a educação questões relacionadas à inadequação do método de ensino aos segmentos empobrecidos da população e políticas de formação de professores, porém ainda conservava o objetivo de adaptação dos alunos ao sistema escolar. Saviani (1985), contrapondo-se ao ideário escolanovista, assinala que a Pedagogia Nova justificava a marginalidade relativa ao fenômeno da escolarização na “diferença”, no “anormal”, buscando tornar os alunos dos segmentos desfavorecidos em “desajustados e desadaptados”.

Em linhas gerais, a Psicologia, até a década 30, ao subsidiar o projeto educacional brasileiro que se voltava para a construção da nacionalidade, regeneração social e racial, passou a ser socialmente reconhecida, principalmente, por meio dos diagnósticos baseados em testes psicológicos que serviram como justificativa para responsabilizar as crianças e/ou suas famílias pelo fracasso escolar.

Com a Revolução de 30, aconteceu a reorganização do ensino superior. Essa reorganização consistiu na criação de universidades uma vez que até então, no Brasil, somente existiam escolas superiores isoladas criadas com a vinda da família real, as quais tinham por objetivo formar profissionais liberais para atender ao império (CARVALHO, 1992). A primeira universidade no Brasil foi a Universidade de São Paulo – USP, criada em 1937. Segundo Carvalho (1992), o modelo universitário seguia a proposta populista, nacionalista e desenvolvimentista.

Com a reorganização universitária, houve a inserção da disciplina de Psicologia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), na Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo e no curso de Pedagogia da USP⁹. É importante destacar que as pesquisas dos laboratórios anexos às escolas normais foram absorvidas pelas universidades.

Em 1953, foi criado o primeiro curso de Psicologia na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - RJ. Com isso, o Conselho Nacional de Educação solicitou a Associações e ao Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas/ISOP-FGV sugestões para a regulamentação da profissão. O primeiro anteprojeto apresentado, em 1953, foi elaborado por Mira y López que representava a Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e o ISOP. A proposta de currículo mínimo apresentado era voltada para a formação técnica especializada fundamentalmente prática.

Porém, embates políticos não permitiram que esse anteprojeto fosse aprovado, o que levou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) apresentar, em 1957, um anteprojeto substitutivo ao projeto da ABP e do ISOP. Esse anteprojeto tinha como proposta a formação em dois níveis: bacharelado e licenciatura, que deveriam ser ministrados nas Faculdades de Filosofia. O grande empecilho foi o item que apontava para a impossibilidade de atuação do psicólogo na clínica, *a não ser na condição de assistente técnico, sob a supervisão do médico devidamente especializado* (ESCH e JACÓ-VILELA, 2001, p.20). Porém, mesmo com a criação do curso de Psicologia, em 1957, e de pós-graduação em Psicologia, destinados a profissionais que já possuíssem um diploma de curso superior, como pedagogos e filósofos (MELLO,1983; GIL,1985; CARVALHO,1992), a área não atraía os profissionais, pois, *a falta de base legal para o exercício autônomo da psicologia e a identificação da atividade clínica como privativa do médico tornaram praticamente inexistente essa atividade em consultório particular* (GIL, 1985, p.14).

O anteprojeto foi reencaminhado à Comissão de Educação e Cultura e o substitutivo foi considerado inadequado por essa Comissão. Optou-se por um substitutivo de autoria de duas associações de São Paulo, as quais propunham uma formação em seis anos. Esse modelo de formação trazia como proposta que os estágios profissionalizantes nas áreas trabalho, clínica e escolar¹⁰ deveriam acontecer somente no último ano do curso. Esse anteprojeto sofreu uma pequena

⁹ Para um estudo mais aprofundado ver Pessotti (1975), Mello (1983), Gil (1985), Carvalho (1992), Antunes (1997), Taverna (1997) e Esch e Jacó-Vilela (2001).

¹⁰ Essa organização curricular é ainda seguida nacionalmente, inclusive na UFSC. Em 2004 foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia com alterações na organização dos estágios. Segundo as

reformulação, em especial, a alteração do termo “exercício de psicoterapia” para “solução de problemas de ajustamento” e foi aprovado em 1962, visando à formação do psicólogo e o seu exercício profissional. É interessante destacar que essa proposta de Currículo Mínimo tinha como visão de ciência o positivismo e visava um caráter intervencionista da Psicologia. Ou seja, o Currículo Mínimo voltava-se para a Psicologia como prática e não como ciência.

Outro ponto a ser destacado na proposta de formação dos psicólogos é que ela sofreu influência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira de 1961 (LDB/61). Com a LDB ficou estabelecido que todos os cursos superiores no Brasil deveriam ter como base um currículo mínimo. A formação de psicólogos deveria ser generalista e seguir um Currículo Mínimo nacional, o qual foi proposto pelo Conselho Federal de Educação/MEC e incorporado à Lei 4119/62, que dispõe sobre a formação em Psicologia. Mello (1983) aponta que o currículo mínimo correspondia ao que se imaginava para a formação do profissional. Porém, esse era enviesado pela predominância de disciplinas ligadas à clínica. Mello (1983, p.17) define a Psicologia Clínica do seguinte modo: *incluem - se nessa área de trabalho todas as atividades de diagnóstico e de terapia dos psicólogos, quando realizadas em clínicas e consultórios particulares, hospitais, serviços públicos e assistenciais.*

Esch e Jacó-Vilela (2001), ao compararem os Currículos Mínimos propostos entre as décadas de 30 e 50 e o Currículo Mínimo proposto aos cursos de formação de psicólogos na década de 60, apontam que este último se caracteriza por ser mais “tecnicizado” que os anteriores. Mello (1983, p. 41) assinala que *[...] antes de 1962, os cursos superiores de Psicologia não eram profissionalizantes; após a regulamentação dos cursos e da profissão, tornaram-se estritamente profissionalizantes, de acordo, aliás, com a própria Lei nº 4119.*

Enfim, aos vinte e sete dias de agosto de 1962, a Psicologia se torna uma profissão reconhecida no Brasil. A formação voltou-se para o ajustamento social e para o desenvolvimento nacional como expressa o parágrafo 1º do artigo 12 da Lei nº 4119/62 referente à profissão, no qual destacam-se as propostas de “solução de problemas de ajustamento”. Segundo a lei, essa prerrogativa, exclusiva do psicólogo, consiste no *processo que propicia condições de auto-realização, de convivência e de desempenho para o indivíduo, o grupo, a instituição e a comunidade, mediante métodos psicológicos preventivos, psicoterápicos e de reabilitação.*

Diretrizes os estágios *básicos e específicos* deverão perfazer um total de pelo menos 15% da carga horária total do curso (parágrafo 3º) e se distribuir ao longo do todo o curso (artigo 21).

A perspectiva de atuação voltada para a adaptação e ajustamento social teve (e ainda tem) implicação na atuação dos psicólogos nas queixas escolares, pois trazia uma visão naturalizante do ser humano e da sociedade. Seguindo essa orientação, a formação teve um direcionamento para um modelo clínico biomédico individualizante. A repercussão dessa formação no tratamento das “dificuldades escolares” resultou em uma intervenção que se direcionou para a criança e, no máximo, para sua família, sem problematizar o sistema escolar que produz o fracasso desses alunos.

A Psicologia como profissão ainda estava em seu início quando o Brasil passou por profundas mudanças sociais e políticas resultantes do golpe militar de 1964. A mudança política refletiu na profissão primeiramente porque a Psicologia como área específica de conhecimento direcionou a formação de seus profissionais para a atuação clínica, a fim de legitimar a classe social dos segmentos mais favorecidos de nossa sociedade. Gil (1985) e Moura (2003) apontam que a Psicologia sempre esteve ligada ao sistema político vigente, inclusive o militar.

Nos denominados de “anos de chumbo” da ditadura militar no Brasil, o ideal liberal esteve mais forte com a proposta do “milagre econômico” que, na verdade, caracterizou-se pelo fortalecimento das grandes empresas e o empobrecimento da população. A classe média via o acesso à Universidade como alternativa de ascensão social. Ante a isso, houve um aumento pela procura dos cursos universitários, inclusive o de Psicologia (OZELLA,1997)¹¹. Taverna (1997) fez um amplo resgate sobre a relação entre o ensino superior e a Psicologia no Brasil. Aborda como o modelo nacional - desenvolvimentista do regime militar, período em que a Psicologia é instituída como profissão no Brasil, teve influência na proposta de Currículo Mínimo para os cursos superiores, em especial, o Curso de Psicologia. Liebesney e Sanchez (2001, p. 216) apontam que a política de Ensino Superior na década de 70 baseava-se num modelo de *educação pragmatista, imediatista, voltado para o atendimento de um modelo de produção competitivo e excludente que incentiva o individualismo e a resolução de questões pontuais pouco voltadas para o compromisso com o conjunto social*. Considerando que houve um *boom* dos cursos de Psicologia em 1975 (BOCK,1999 b), não poderíamos desconsiderar a influência desse modelo no ensino da Psicologia que se volta predominantemente para o sujeito.

¹¹ Ozella (1997) faz um levantamento de artigos sobre a formação do psicólogo entre 1974 a 1994 na América Latina. Destaca que os itens mais frequentes nas publicações são referentes à implantação e situação dos cursos de psicologia; formação e atuação profissional. Como subitens dessa categoria estão a relação teoria-prática, a adequação entre formação/atuação e realidade social, a atuação crítica e reprodução e espaço para pesquisa; visão dos alunos sobre a formação e sobre o professor de psicologia. Destaco esses itens, pois acredito que este projeto objetiva trazer contribuições para esses estudos sobre a formação do psicólogo.

A primeira análise sobre o ensino de Psicologia realizada por Sílvia Leser de Mello, em 1971, aponta que até mesmo a regulamentação da profissão de Psicologia encaminhou-se para a clínica. Segundo Mello (1983, p.60), os cursos *não apenas formam psicólogos clínicos, mas transformam os alunos, graças aos conteúdos predominantes das disciplinas, em psicólogos clínicos* (grifos da autora). Esse modelo clínico pautado pela atuação em consultório particular reproduzia o modelo médico, enfatizando a cura das doenças e a atividade individualizada, buscando no indivíduo a causa de seus problemas. De acordo com Gil (1985, p.14),

[...] a área clínica vem sendo a preferida pelos psicólogos, desde a regulamentação da profissão: possivelmente pelo fato de ser a que mais possibilita a realização profissional, em termos de autonomia, ou ainda por evocar similaridade com a profissão de médico- símbolo de profissão liberal socialmente prestigiada.

Nesse período de regulamentação da profissão e expansão dos cursos de Psicologia, o discurso científico da Psicologia ligado à educação buscava referendar preconceitos e estereótipos sociais por meio da Teoria da Carência Cultural. Essa teoria estabelece *a crença de que os integrantes das classes populares são lesados do ponto de vista das habilidades perceptivas, motoras, cognitivas e intelectuais* (PATTO, 1988, p.75). Legitimava cientificamente, a partir de seus pressupostos, a concepção dominante de “incompetência” das camadas sócio-economicamente desfavorecidas em aprender. Foi visando “redimir” essa deficiência cultural/social que a Psicologia, pautada pelo discurso da “cientificidade”, novamente deposita a responsabilidade do fracasso escolar dos segmentos empobrecidos nos alunos e/ou sua família. É importante salientar que, nesse período, a medicalização do fracasso escolar ganha um impulso. Moysés e Collares (1992) recuperaram a história de produção da medicalização do fracasso escolar. Segundo as autoras, estudos realizados em 1895 enfatizavam a base genética/orgânica nas dificuldades de leitura, na época denominada cegueira verbal congênita. Em 1918, houve a divulgação do termo Lesão Cerebral Mínima para explicar o insucesso dos alunos na leitura. Em 1925, um neurologista americano lança uma nova teoria para explicar a “dislexia”, apontando que ela seria consequência de uma dominância mista entre os hemisférios cerebrais. Porém, essas teorias não tiveram repercussão social e científica. Somente na década de 60, houve um ressurgimento dessas explicações biológicas para o insucesso escolar. Diante da não comprovação de lesão cerebral que justificasse a dificuldade

de cognição/comportamento, essas dificuldades passam a ser denominadas de Disfunção Cerebral Mínima, passando a serem legitimadas como distúrbios de aprendizagem. Segundo Moysés e Collares (1992), o distúrbio de aprendizagem está relacionado à alteração orgânica. Na década de 80, o conceito de distúrbio de aprendizagem recebe uma nova caracterização, permitindo *que qualquer criança com dificuldades na escola seja passível de enquadramento nesse diagnóstico* (MOYSES e COLLARES, 1992, p.38), isentando o sistema escolar de responsabilidade em relação ao fracasso escolar dos alunos.

É nessa década de 80 que ocorreram, no Brasil, alterações políticas fundamentais decorrentes do processo de abertura política e redemocratização e, conseqüentemente, a Psicologia também sofreu mudanças. Ante ao empobrecimento da população, os psicólogos começaram a questionar o papel social da Psicologia (Bock, 1999). Afinal, para que (quem) serve? Os profissionais começaram a questionar a ciência positivista, trazendo para o interior da Psicologia a discussão de seu papel como ciência e buscando romper com a visão de ser humano acrítico, por meio da emergência de uma perspectiva sócio-histórica. Se, por um lado, alguns psicólogos direcionaram-se para movimentos sociais visando uma maior inserção profissional nos movimentos políticos que pelo país ganhavam força, por outro, o modelo biomédico ainda prevalecia nos currículos dos cursos de formação do psicólogo. Nesse período, alguns psicólogos, entre esses Maria Helena Souza Patto, começaram a denunciar o papel das idéias psicológicas na produção do fracasso escolar dos segmentos empobrecidos. Apesar das denúncias do papel da Psicologia enquanto legitimadora de uma prática de exclusão social, muitos psicólogos ainda não deslocaram sua visão patologizante da criança/família, o que remete para a análise a formação desses profissionais.

Como vimos, a formação profissional em Psicologia teve seu primeiro estudo na década 70 com Mello (1983). Porém, essa temática tem sido objeto de estudos e reflexões derivados de múltiplas perspectivas, entre eles Botomé (1988); Carvalho (1989); Lo Bianco, Bastos, Nunes, Da Silva (1994); Bock (1997); Almeida *et al* (1995); Cambaúva, Silva e Ferreira (1998); Souza (2000); Moura (2003).

Em 1988, o Conselho Federal de Psicologia, órgão que regulamenta e dispõe sobre a Psicologia como ciência e profissão, realizou um amplo estudo sobre o perfil do psicólogo brasileiro. Constatou, após 26 anos de regulamentação, que a profissão caracteriza-se pelo caráter clínico. Segundo Botomé (1988, p.276) *isso se deve à formação e aos serviços de Psicologia serem, fundamentalmente, voltados para as solicitações que tradicionalmente definiram o mercado de*

trabalho para esses profissionais. Outra conclusão desse levantamento é que o psicólogo utiliza-se do modelo médico de atendimento individualizante, reflexo das propostas dos currículos adotados nos cursos de Psicologia que estão calcados no modelo curativo. Enfim, constatava que a formação de psicólogos estava

[...] baseada em uma concepção de ‘modelo pronto de trabalho em Psicologia’. Há uma ausência na formação de habilidades para estudar, analisar, elaborar, testar e desenvolver projetos de trabalho profissional a partir de problemas da população ou de necessidades do país, da região, do município ou da instituição onde se insere o psicólogo (BOTOMÉ, 1988, p.277).

Seguindo a mesma linha de discussões sobre a formação de psicólogos, Carvalho (1989), em sua pesquisa sobre a visão dos alunos sobre sua formação, sugere que esta deva capacitar o futuro profissional a *criticar, analisar, reformular, inventar, PENSAR a situação colocada para ele* (p. 21 - grifo da autora).

Na década de 90, o padrão clínico-biomédico começou a ser mais contestado. Um setor progressista da Psicologia começou a questionar a formação clínica-biomédica tradicional direcionando-a para uma perspectiva mais social, visando atender aos segmentos mais empobrecidos de nossa sociedade, não mais com objetivo de adaptá-los, mas de possibilitar sua cidadania.

Novamente, o Conselho Federal de Psicologia lança, em 1994, um amplo debate sobre a formação do psicólogo a partir de um levantamento de experiências alternativas de atuação desse profissional. Um ponto que se destaca refere-se à incorporação do contexto social à Psicologia Clínica (LO BIANCO *et al*, 1994). Esses autores apontam para uma formação que garanta um conhecimento do fenômeno clínico como contextualizado. Ou seja, sair de uma perspectiva de um sujeito abstrato e abstraído do seu contexto social para um sujeito contextualizado:

[...] uma leitura das demandas específicas postas pelo contexto institucional (...) reconhecendo o fenômeno saúde-doença como um fenômeno social; dessa perspectiva, os casos clínicos individuais não seriam vistos como representando um processo dinâmico de expressão da saúde-doença, mas envolveria o entendimento de como esse conjunto aparece em relação à população. Assim, se evitaria a psicopatologização de características

apresentadas pela população economicamente menos favorecida. (LO BIANCO *et al.*, 1994, p.56-7)

Em consonância com essa perspectiva de formação voltada para o contexto social, Almeida *et al.* (1995) propõem que haja mudanças na organização curricular a fim de contemplar a complexidade e a diversidade das áreas de atuação profissional do psicólogo. Bock (1997) levanta o debate sobre a formação em Psicologia, apontando para uma mudança de perspectiva na concepção dos fenômenos psicológicos. Propõe que se abandone a visão naturalizante dos fenômenos psicológicos para uma visão mais crítica, numa perspectiva sócio-histórica. Sugere pontos pelos quais a formação deveria se embasar: ensinar as mais diversas teorias em Psicologia acompanhada de uma formação sólida que ensine a perspectiva filosófica e epistemológica que embasa cada uma delas; estimular a pesquisa; ensinar a construir projetos a partir de situações desafiadoras, novas; ser colada à realidade social; ensinar técnicas de intervenção como instrumentos a serviço de finalidades amplas; ser interdisciplinar; ser generalista, com especialização no último ano; ser cuidadosa, diversa, instigante no treino da prática profissional. Por fim, a autora defende a formação de um profissional comprometido com o seu tempo e sua sociedade, que trabalhe na promoção da saúde.

Nessa mesma direção, Cambaúva *et al.* (1998, p. 5) defendem a proposta de uma formação crítica e propõem à

[...] formação profissional não só ensinar as técnicas, mas também discutir, criticar e analisar o porquê de elas se desenvolverem, em que época surgiram, para que propósitos serviram ou servem, ou seja, buscar retomar com o aluno o processo de desenvolvimento histórico da ciência com a qual vai trabalhar.

As discussões referentes à formação dos psicólogos estão cada vez mais amplas. Souza (2000) aponta que se faz necessário repensar a formação profissional a fim de romper com práticas que se baseiam em princípios ditos científicos que rotulam os sujeitos que fogem à norma instituída socialmente sem levar em conta a complexidade humana. Moura (2003), por sua vez, critica o que chama de falsa formação generalista dos psicólogos. Acredita que, na verdade, a formação se caracteriza pela sua especialização, pois somente a psicologia clínica pautada no modelo biomédico

de consultório é ensinada nos cursos de Psicologia. Postula que a Psicologia só passou a rever esse modelo na formação dos psicólogos com o aumento da pobreza. Sugere que devemos nos perguntar que profissionais queremos ser, pois assim podemos pensar numa formação que auxilie o psicólogo a desenvolver uma prática profissional pluralista, crítica, transformadora da realidade. Segundo a mesma autora (2003, p.6)

[...] temos defendido a revisão e ampliação de nossa perspectiva de análise e intervenção, incluindo a dimensão histórico-social no universo dos processos psicológicos; devemos encaminhar esta tarefa cumprindo certos requisitos fundamentais para a concretização do “ideal” de produzirmos um profissional crítico e construtor de novas práticas instauradas, a partir da reflexão lúcida a respeito de nossa realidade sócio-cultural.

Um outro ponto importante a ser destacado refere-se às discussões em torno do modelo de formação que se pretende oferecer aos psicólogos. O MEC propôs a substituição do atual modelo de currículo mínimo por “diretrizes curriculares”. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia foram aprovadas após vários embates entre entidades que representam a Psicologia (Associação Brasileira em Ensino de Psicologia/ ABEP e Sociedade Brasileira de Psicologia/SBP) e Comissão de Especialistas do MEC, pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação e Conselho Estadual de Educação CNE/CES nº 0062/2004, dia 12/04/2004 (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, maio de 2004). As diretrizes curriculares trazem a concepção de superar o currículo baseado em disciplinas e conteúdos programáticos passando a ser estabelecido em habilidades e competências profissionais. As habilidades referem-se aos requisitos necessários ao desenvolvimento de uma competência. As competências

[...] reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do formado em Psicologia, e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais, e na promoção da qualidade de vida (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2004, artigo 8º).

As diretrizes recomendam uma formação básica, científica e generalista que contemple o nível informativo e analítico das principais abordagens do pensamento psicológico contemporâneo. A proposta do MEC é que os cursos de Psicologia se dividam em três tipos: de formação do bacharel, do professor e do psicólogo. Essa estruturação deve apoiar-se em um núcleo comum homogêneo para todo o país e em perfis profissionais baseados em competências e habilidades profissionais.

Se, por um lado, essa proposta de formação é inovadora uma vez que ultrapassa a organização curricular de disciplinas estanques, por outro lado, as diretrizes são vagas e pouco podem prever no que se refere aos modos como podem vir a ser implantadas nos duzentos e cinquenta e três cursos de Psicologia espalhados pelo país¹². Para o Grupo de Trabalho sobre Formação do Conselho Regional de Psicologia/12^a região essa proposta pode se *fragmentar em núcleo comum e ênfases (...) estas podem se tornar especializações precoces oferecidas de acordo com tendências mercadológicas* (JORNAL DO CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA, junho de 2004) e não para demandas sociais.

Portanto, a Psicologia enquanto profissão no Brasil vem se constituindo envolta nas alterações sociais e históricas do país. As repercussões dessas mudanças tiveram (e ainda têm) implicações na formação dos psicólogos, uma vez que essas propostas foram sendo constituídas em embates político-ideológicos.

2 - MÉTODO

A coleta de informações para a pesquisa a respeito dos sentidos atribuídos pelos acadêmicos de uma turma do Curso de Psicologia da UFSC ao atendimento à criança/adolescente com queixa escolar foi realizada entre os meses de dezembro de 2003 a junho de 2004. Para a escolha dessa turma, baseamo-nos no fato dela estar iniciando a atividade de atendimento psicológico na

¹² Segundo dados do MEC/INEP são 253 cursos de graduação presenciais em Psicologia, sendo 18 cursos de Formação de psicólogos e 235 de Psicologia fonte WWW.INEP.GOV.BR/CENSOEDUACAOSUPERIOR - sinopse de Estatísticas da Educação Superior graduação/2003, acessado dia 21/10/04

Disciplina de Psicologia da Aprendizagem I no segundo semestre de 2003 e finalizá-la no primeiro semestre de 2004, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem II.

Uma vez que a atividade de atendimento é desenvolvida em grupo, optamos, também, por entrevistar um desses grupos. A escolha por focalizar um grupo justifica-se pelo volume expressivo de informações que ele pode fornecer, o que entendemos como representativo de um contexto mais amplo. Foram também entrevistadas as professoras das referidas disciplinas, pois foram elas que propuseram a atividade, objeto de pesquisa. Foram também feitas consultas a alguns documentos referentes ao Curso de Psicologia da UFSC a fim de situar em que contexto a atividade de atendimento psicológico vem sendo desenvolvida. Buscamos também os planos de ensino das respectivas disciplinas para localizar a atividade realizada pelos alunos.

2.1 O processo de levantamento de informações

Para compreender melhor a questão de pesquisa levantamos as informações em três níveis:

- a) aplicação de dois questionários com a turma, sujeito de pesquisa, sendo trinta e um e dezesseis os respondentes do primeiro e segundo questionários, respectivamente;
- b) realização de entrevistas com um grupo de acadêmicos e com as professoras das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, num total de três entrevistas gravadas e transcritas;
- c) leitura de documentos referentes ao projeto de criação do Curso, grade curricular, plano departamental de 2004 e planos de ensino das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

Agora, explicaremos como foram sendo realizadas as etapas envolvidas no método:

2.1.1 Aplicação dos questionários:

A fim de coletar informações com todos os alunos dessa turma do Curso de Psicologia da UFSC, foram aplicados dois questionários. É importante destacar que somente poderiam participar da pesquisa os alunos da turma, sujeito de pesquisa, que estivessem regularmente matriculados nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

O primeiro questionário (anexo 1) foi aplicado dia 10 de dezembro de 2003 com os acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC, regularmente matriculados na Disciplina de Psicologia da Aprendizagem I. Inicialmente, a professora da disciplina apresentou a pesquisadora e o tema de sua pesquisa. A pesquisadora apresentou a si e ao seu projeto de pesquisa destacando a relevância social e científica dele e, por fim, falou sobre os procedimentos a serem adotados. Explicou sobre a escolha daquela turma em especial, da exclusividade dada aos alunos daquela turma e sobre as diferentes etapas do processo de coleta de informações: questionário com a turma toda, entrevistas com um grupo de acadêmicos, que seria desenvolvida no primeiro semestre de 2004 e, por fim, um outro questionário novamente com a turma toda. Agradeceu a todos e à professora a oportunidade de aplicar o questionário.

O início da aplicação foi às oito horas com o número de acadêmicos presentes em sala de aula. Todos assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo 2). À medida que outros acadêmicos iam chegando, foram sendo convidados a responder o questionário e, após o consentimento deles e breve explicação da pesquisadora sobre o instrumento, iniciavam-no. Ao total foram trinta e um os questionários respondidos. Os acadêmicos que chegaram próximo às nove horas e trinta minutos, horário previsto de encerramento da aplicação, não puderam participar da pesquisa devido ao restrito tempo para responder às questões. Às nove horas e trinta minutos foi encerrada a aplicação e a pesquisadora novamente agradeceu a colaboração de todos lembrando as etapas seguintes da pesquisa. Um acadêmico que não havia terminado o preenchimento de todas as questões foi orientado a entregá-lo à professora da disciplina para que, posteriormente, tivéssemos acesso às respostas.

Nesse questionário, foram levantadas informações dos alunos respondentes em relação dados de identificação, à formação profissional até aquele momento, a relação deles com a queixa escolar e os sentidos atribuídos por eles à atividade de atendimento desenvolvida na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I.

O segundo questionário (anexo 3) foi aplicado com acadêmicos da 5ª fase do Curso de Psicologia, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem II, dia 7 de junho de 2004, das nove horas e trinta minutos às dez horas, com a presença de dezesseis alunos. Os mesmos procedimentos de aplicação do primeiro questionário foram adotados pela pesquisadora nessa nova aplicação, ou seja, apresentação da pesquisadora, exposição resumida do tema da pesquisa e dos objetivos desse trabalho e assinatura do termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os temas levantados por meio

dos questionários foram relacionados à atividade de atendimento psicológico tais como avaliação da atividade, avaliação da atividade para a formação do psicólogo e avaliação do trabalho em grupo.

2.1.2 Realização de Entrevistas com um grupo de acadêmicos selecionado e com as professoras das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

Para a coleta de informações com o grupo de alunas e com as professoras, foram privilegiadas as entrevistas em grupo e individuais, respectivamente, realizadas no espaço universitário. Tanto o grupo, quanto as professoras foram entrevistados separadamente, uma única vez, tendo cada entrevista uma duração de aproximadamente uma hora e trinta minutos. As entrevistas com as professoras foram gravadas em fitas cassete. Com o grupo utilizamos a gravação em vídeo.

O uso da entrevista justifica-se pois nela *o entrevistador busca encontrar o que é mais importante e significativo na mente dos informantes, seus significados, perspectivas e interpretações, o modo em que eles vêem, classificam e experimentam seu próprio mundo*¹³ (OLABUENAGA, 1990, p.166).

A escolha pela entrevista em grupo, por sua vez, justifica-se, pois segundo Olabuenaga e Ispizua (1989, p.162) *se conhece mais e melhor um problema não individual, por meio de uma entrevista em grupo*¹⁴. Outro critério citado pelos autores com relação à entrevista em grupo é o fato de que se pode entrevistar mais sujeitos em menos tempo.

É importante salientar que as questões dos roteiros das entrevistas (anexos 4 e 5) nos auxiliaram na organização e seqüência das perguntas aos entrevistados, porém não ficamos presos às mesmas.

No dia 24 de maio de 2004, foi realizada a entrevista com um dos grupos que desenvolveram as atividades de atendimento às crianças/adolescentes. A escolha desse grupo foi realizada a partir de conversa com a professora da disciplina de Psicologia da Aprendizagem II. Foram solicitados os nomes dos alunos participantes de grupos supervisionados por ela que atendessem aos seguintes critérios de escolha: 1) interesse do grupo em participar do projeto; 2) manter a mesma composição

¹³ Tradução livre de Olabuenaga (1990, p.166) *el investigador busca encontrar lo que es importante y significativo en la mente de los informantes, sus significados, perspectivas e interpretaciones, el modo em que ellos ven, clasificam, experimentan su propio mundo.*

¹⁴ Tradução livre de Olabuenaga e Ispizua (1989:162) (...) *se conoce más e mejor um problema no individual, a traves de una entrevista grupal.*

do semestre anterior; 3) Estar atendendo à mesma criança/adolescente do semestre anterior. O grupo escolhido era composto por cinco acadêmicas da 4ª fase do Curso de Psicologia e foi contatado por meio de correio eletrônico e de telefonemas a um dos membros, levantando a melhor hora e data para a entrevista.

Essa entrevista foi realizada em uma das salas do Serviço de Apoio Psicológico (SAPSI). Justifica-se essa escolha, pois, nessas salas, tem-se a privacidade garantida e condições acústicas para o registro das falas. A entrevista foi gravada em vídeo com a ajuda de uma auxiliar, que ficou responsável pela filmagem. No início da entrevista, foram combinados o sigilo e garantido aos participantes o acesso à entrevista transcrita, que foi enviada via *e-mail* para todos os participantes a fim de poderem fazer alguma alteração caso o quisessem.

As questões constantes nessa entrevista foram baseadas nas características do Curso de Psicologia da UFSC, nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, na atividade e no trabalho em grupo (anexo 4).

Com as professoras das Disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia de Aprendizagem II foram realizadas entrevistas individuais a partir de horários e datas previamente definidos. Com a professora de Psicologia da Aprendizagem I, a qual denominaremos P1, a entrevista foi realizada dia 2 de março de 2004, numa sala da biblioteca da UNOESC Joaçaba/SC. A entrevista com a professora de Psicologia da Aprendizagem II, a qual denominaremos P2, foi realizada dia 19 de abril de 2004, na sala da professora na UFSC.

Nessas entrevistas, foram levantadas informações sobre os temas: “a atividade de atendimento psicológico”, “as trajetórias profissionais das professoras”, “a visão de formação profissional”, “o trabalho integrado entre as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II” e “o trabalho em grupo” (anexo 5).

2.1.3 Documentos referentes ao Curso de Psicologia da UFSC

Os documentos constituíram-se basicamente do projeto de implantação do Curso, a grade curricular atual, planos de ensino das disciplinas e plano departamental de 2004. A documentação foi coletada de duas maneiras: a partir da secretaria do Curso e via internet, no endereço www.cfh.ufsc.br.

2.2 O processo de análise das informações obtidas

A análise das informações coletadas abrangeu as respostas obtidas nos questionários aplicados nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e II, respectivamente. Também abarcou as respostas obtidas nas entrevistas com o grupo que foi escolhido como sujeito de pesquisa.

A análise das informações obtidas no primeiro questionário seguiu o seguinte percurso. Inicialmente, todos os questionários foram numerados para facilitar a organização das informações coletadas. Num outro momento, fizemos uma leitura das respostas de todos os trinta e um questionários. Em seguida, os dados contidos no item “informações gerais” (anexo 1) foram transpostos para uma planilha do *Excel* a fim de obter dados dos questionários. O mesmo procedimento foi realizado com as questões 1, 2 e 3 do item “Informações sobre o curso”, também visando obter dados quantitativos das respostas a essas questões. É importante salientar que o objetivo da presença de dados numéricos (números e porcentagens) e termos quantitativos (maioria, menos, etc.) referentes às respostas apresentadas no questionário é de fornecer indicadores na análise das informações fornecidas pelos alunos.

Num outro momento, as respostas discursivas das questões 4 a 11 do item “Informações sobre o curso” e todas as respostas do item “Informações sobre a atividade” foram transcritas separadamente, a fim de se ter um panorama geral das respostas dos acadêmicos para cada uma das questões. Um outro passo foi a leitura de todas as respostas, com o objetivo de se construir categorias de análise. Estabelecidas as categorias de cada pergunta, passamos, então, à reorganização das questões a fim de classificá-las nos subitens: “Contextualização dos sujeitos da pesquisa”, “Escolha do Curso de Psicologia”, “Projetos de atuação profissional”, “A formação acadêmica até o momento”, “Temáticas e conceitos”, “A Relação dos alunos com a queixa escolar” e “Considerações sobre o trabalho e expectativas iniciais”. Estabelecidos os subitens, selecionamos uma resposta de cada categoria que serviu para exemplificá-la. Por fim, passamos para a apresentação e análise dessas categorias, que será demonstrada no capítulo Resultados e Discussão.

O procedimento de análise do segundo questionário seguiu passos semelhantes ao primeiro questionário. Inicialmente, todos os questionários foram numerados para facilitar a organização das informações coletadas. Depois, foram organizadas todas as dezesseis respostas para cada uma das dez perguntas. Em seguida, construímos categorias de análise a partir das respostas dadas nas perguntas, que foram re-organizadas no item “Considerações sobre a atividade de atendimento à

criança/adolescente com queixa escolar: a avaliação do processo” que engloba os eixos: “avaliação da atividade”, “avaliação da atividade para a formação profissional”, “avaliação do trabalho em grupo” e “sugestões”. Por fim, realizamos as análises das respostas dadas e selecionamos uma resposta para exemplificar cada categoria, conforme pode ser constatado no capítulo Resultados e discussão.

A entrevista com o grupo selecionado teve o mesmo processo de análise. Com as fitas gravadas em minigravador, passamos para a fase da transcrição da entrevista. Para a transcrição das falas das alunas do grupo entrevistado foram utilizados um vídeo cassete e uma televisão de uso doméstico. Carvalho e Cols (1996, p.262) discutem a vantagem da utilização da videogravação pois, segundo as autoras, (...) *economiza tempo de coleta de dados e propicia mais tempo de reflexão - as duas tarefas essenciais do cientista* e tem-se (...) *a possibilidade de retornar ao material de forma a repensá-lo, elaborar e reelaborar categorias* (...) (p.266). Outra vantagem do registro em vídeo é que “(...) *a transcrição através do vídeo estimula a reflexão porque possibilita, entre outras coisas, uma reconstrução ativa do material gravado, forçando, assim, uma melhoria na capacidade de “perceber” do pesquisador*” (DESSEN, 1995, p.224).

Após a transcrição, foram feitas diversas leituras a fim de organizar as falas das entrevistadas. Com a leitura atenta de cada uma das entrevistas buscamos apreender os sentidos das falas das entrevistadas, procedimento esse que caracteriza a análise de conteúdo. De acordo com Franco (1994, p.165), a análise de conteúdo é (...) *uma técnica de pesquisa cujo objetivo é a busca de sentido ou dos sentidos de um texto*. As respostas do grupo de alunas foram organizadas no item: “Atividade de atendimento psicológico sob o olhar de um grupo de alunos”. Esse item abordou os temas: “O Curso de Psicologia” e a “Atividade desenvolvida na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II”. Este último item englobou os subitens: “Relação teoria/prática”, “Trabalho em Grupo” e “Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II: continuidades?”. Por fim, analisamos cada um desses temas e os exemplificamos com trechos das falas das entrevistadas, conforme pode ser constatado no capítulo 4 – Resultados e discussão.

Após todo esse processo de análise das informações dos questionários e da entrevista, transpomos o que foi considerado mais significativo para o capítulo 5 – Reflexões sobre a formação do psicólogo para atendimento às queixas escolares: a experiência analisada e seus resultados e, finalmente, encerramos a apresentação da pesquisa com o capítulo 6- Considerações Finais.

Enfim, essa pesquisa pautou-se pela análise das respostas dos acadêmicos de Psicologia da UFSC, visando investigar os sentidos atribuídos pelos alunos à atividade de atendimento psicológico à criança/adolescente com queixa escolar desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e II do Curso de Psicologia da UFSC.

É importante salientar que não foram feitas análises dos documentos e das entrevistas com as professoras, pois o objetivo desses era somente contextualizar o curso de Psicologia da UFSC e a proposta de atendimento psicológico, que está no capítulo 3: Contextualização do Curso e da Atividade.

3 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO E DA ATIVIDADE

3.1. O CURSO DE PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA / UFSC

O objetivo deste capítulo é situar o Curso de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina e as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, nas quais é desenvolvida a atividade de atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixa escolar, objeto de nosso estudo. As fontes utilizadas para coleta de informações foram documentos

referentes ao projeto de implantação do Curso, ao plano departamental, à grade curricular atual e a conversas informais com funcionários da secretaria do Curso de Psicologia.

3.1.1 A implantação do Curso:

O Curso de Psicologia da UFSC começou a ser gestado em 1976, por meio da Portaria nº.894, a qual designava uma comissão para estudar a viabilidade da sua implantação nessa Universidade. Esse grupo era composto por quatro professores da Universidade Federal, sendo dois do departamento de Psicologia e dois de outros departamentos. Também auxiliaram na elaboração do projeto do curso outros professores do Departamento de Psicologia da UFSC.

Os motivos para a implantação desse Curso foram variados. Um primeiro motivo referia-se à inexistência de Curso de Psicologia no estado de Santa Catarina naquele período. Um segundo motivo salientava a necessidade de oferecer *aos professores elementos mais objetivos na análise e pesquisa dos fenômenos psicológicos relacionados com a aprendizagem e conhecimento do educando como uma realidade científica* (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO, 1977, s/n). Um terceiro motivo era relacionado ao mercado de trabalho ainda pouco explorado no estado.

Para a avaliação do mercado de trabalho para o psicólogo no estado, foram feitas duas pesquisas. Uma pesquisa direcionada às áreas de atuação que prevaleciam naquele período, a saber: clínica, escolar, industrial¹⁵, e outra direcionada aos profissionais que já atuavam e residiam no estado.

A primeira pesquisa visava mapear o mercado de trabalho nas áreas supracitadas. A coleta de informações foi feita via questionários e entrevistas. Os questionários foram elaborados pela comissão e aplicados nos diretores de escolas e nas empresas, sendo analisados pelos professores do departamento de Psicologia da UFSC. Em relação às entrevistas, elas foram realizadas pela comissão com o Secretário Estadual de Educação e o Chefe da Seção de Saúde Mental do Departamento de Saúde Pública, da Secretaria Estadual de Saúde. Os resultados da área escolar apontaram para um mercado ainda deficitário, porém com potencial de absorção de mão-de-obra. As áreas industrial e clínica mostraram condições favoráveis ao ingresso do psicólogo.

¹⁵ Serão preservadas as terminologias presentes no Documento de elaboração do Projeto do Curso de Psicologia.

A segunda pesquisa foi realizada com os quinze profissionais atuantes e residentes no estado de Santa Catarina em 1976, segundo os dados do Conselho Regional da Psicologia 7ª Região¹⁶. Os resultados dos questionários aplicados nesses psicólogos apontavam que eram profissionais formados nos estados do Rio de Janeiro, São Paulo, Paraná e Rio Grande do Sul, onde as áreas clínica e industrial eram as que mais empregavam; 90% afirmaram não terem tido dificuldade para arrumar emprego e todos afirmavam exercer mais de uma atividade profissional, o que foi analisado pela comissão como positivo, pois *demonstra não haver dificuldades para o exercício da profissão de psicólogo no Estado* (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO, 1977, s/n).

Um quarto motivo foi decorrente da significativa demanda pelo Curso de Psicologia em Santa Catarina. Essa demanda foi obtida a partir da aplicação de um questionário com os estudantes de 2º grau de cursos técnicos, magistério e colegial de escolas públicas e particulares.

Por fim, segundo os autores do Projeto de Implantação, a criação do Curso de Psicologia era uma questão de “justiça social”, pois havia a dificuldade de muitos alunos saírem do estado para cursar Psicologia em outro local, uma vez que muitos dos candidatos não tinham condições econômicas para tal.

Finalmente, o Curso de Psicologia foi criado por meio do Parecer 224 de 03 de maio de 1977 do CEP/UFSC e da Portaria 425/78 de 10 de outubro de 1978. O Reconhecimento do Curso foi homologado por meio do Parecer 489/23 de 06 de outubro de 1983 da Portaria da Presidência da República 451/83 de 21 de novembro de 1983.

3.1.2 Organização e funcionamento do curso: projeto inicial

O Curso de Psicologia tem como objetivos, desde sua criação em 1977, a formação de profissional psicólogo, bacharel e licenciado em Psicologia.

De acordo com o Projeto de Implantação do Curso, o Currículo Inicial seguiu a proposta do Currículo Mínimo (CM), instituído pelo parecer 403/62, fixado pelo Conselho Federal de Educação (CFE). O Currículo Mínimo referia-se a um rol de “matérias”¹⁷ e de carga horária que deveria ser

¹⁶ Neste período, os psicólogos eram inscritos no Conselho Regional da 7ª Região que contemplava os estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina. O Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, 12ª região, que atende à Santa Catarina, foi criado em setembro de 1992.

¹⁷ Atualmente, com a homologação das Diretrizes Curriculares, em 12 de abril de 2004, o termo “matéria/disciplina” foi substituído por eixos estruturantes. Vide maiores informações no capítulo 1: “História da Psicologia, fracasso escolar e formação do psicólogo: alguns apontamentos”.

seguido pelos cursos em todo o território nacional. Segundo a Resolução do CFE seriam sete as matérias obrigatórias para Bacharelado e Licenciatura¹⁸. Para a Licenciatura seriam também exigidas *matérias pedagógicas fixadas em resolução especial, de acordo como o parecer n292/62, das quais se exclui a Psicologia da Educação* (PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO CURSO, 1977, s/n). A formação de psicólogo compreendia cinco disciplinas obrigatórias além das exigidas para as titulações anteriores e mais um período de treinamento prático. Além dessas disciplinas mínimas obrigatórias, os cursos de Psicologia poderiam oferecer outras disciplinas obrigatórias e optativas, a fim de cumprir com a carga horária mínima exigida pelo CFE.

O Curso de Psicologia da UFSC distribuiu suas disciplinas obrigatórias e optativas ao longo de dez semestres. As disciplinas obrigatórias eram referentes àquelas matérias propostas pelo CFE, mais às definidas no rol de disciplinas do Currículo do Curso proposto no Documento, sendo obrigatoriamente oferecidas para todos os acadêmicos.

As disciplinas optativas referiam-se àquelas matérias que constavam na carga horária mínima para graduação em um curso e visavam oferecer aos acadêmicos opções para direcionarem sua formação. Os alunos poderiam escolher dentre um rol de disciplinas oferecidas pela UFSC, quais desejariam cursar a fim de completar sua carga horária, porém com algumas restrições, uma vez que *o Colegiado do Curso sugere a escolha dentre as disciplinas de um rol* (GRADE CURRICULAR DO CURSO DE PSICOLOGIA, 2003).

O currículo estava dividido, no momento de implantação do curso, em três partes: a primeira parte consistia em um tronco comum que compreendia o Ciclo Básico e o Ciclo Profissionalizante Comum, tendo duração de dois e quatro semestres, respectivamente. A segunda parte era denominada de Parte Diversificada para Licenciatura e de Bacharelado, compreendendo dois semestres cada uma. Para a Licenciatura, era exigida a Prática de Ensino. A terceira parte consistia de matérias obrigatórias à Formação do Psicólogo, tendo duração de dois semestres, com a exigência de estágios profissionalizantes para treinamento prático da profissão.

As cargas horárias para o Bacharelado/Licenciatura e para a Formação em Psicologia foram fixadas em 3240 e 4050 horas mais 450 horas de estágio supervisionado, respectivamente. Os

¹⁸ Segundo o Documento do Projeto de Implantação do Curso de Psicologia, as disciplinas de formação pedagógica eram as seguintes: Fundamentos de Educação, Estrutura e Funcionamento do 1º grau, Estrutura e Funcionamento do 2º grau, Didática I e Prática de Ensino; a disciplina obrigatória da fase complementar era Filosofia da Educação e as disciplinas optativas eram Desenvolvimento Interpessoal, História da Arte e Genética Humana. Atualmente, segundo o CM (WWW.CFH.UFSC.BR), as disciplinas são Fundamentos da Educação, Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º graus, Filosofia da Educação, Didática Geral, Psicologia do Excepcional, Psicomotricidade, Desenvolvimento Interpessoal, mais duas disciplinas optativas e estágio supervisionado em Psicologia.

estágios supervisionados para a formação de psicólogo compreendiam as áreas escolar, industrial¹⁹ e clínica, sendo iniciados somente na 9ª fase do Curso de Psicologia.

O Curso contava com duas entradas uma no início e outra no meio do ano. O processo seletivo era via vestibular único.

3.1.3 O Curso de Psicologia hoje

O Curso de Psicologia hoje segue em grande parte o Projeto de Implantação, com algumas modificações na disposição das disciplinas e na carga horária²⁰. É importante frisar que as alterações na grade curricular, em relação à carga horária, nas ementas e a inclusão de disciplinas obrigatórias e optativas seguem o seguinte trâmite: primeiramente, é proposta uma alteração na grade curricular para o Colegiado do Curso de Psicologia. Caso ele aprove a mudança, o processo vai para a Pró-reitoria de Ensino onde vai ser ou não homologada a alteração.

Destacamos a modificação da carga horária obrigatória total do Curso e da organização curricular em relação às disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

Atualmente, a carga horária para o bacharelado é de 3708 horas, 360 horas de disciplinas optativas. A licenciatura tem carga horária de 3654 horas sendo 360 horas de disciplinas optativas. Para a formação de Psicólogo, são exigidas 4680 horas com 360 horas do bacharelado, mais 180 horas de disciplinas optativas. É interessante frisar que no decorrer dos últimos cinco semestres, período que coincide com o ingresso da turma, sujeito de pesquisa, na Universidade, foram oferecidas em média dez disciplinas optativas para o bacharelado e Licenciatura e quatro disciplinas optativas para a formação em Psicologia.

Houve alteração na organização curricular em relação às disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II. Atualmente, essas cadeiras estão nas 4ª e 5ª fases, diferentemente do currículo anterior em que estavam nas 3ª e 4ª fases.

É importante ressaltar que os estágios profissionalizantes continuam concentrados nas duas últimas fases do Curso.

¹⁹ O termo “industrial” está no Projeto de Implantação do Curso.

²⁰ Para situar quando e o por quê das alterações realizadas na grade curricular do Curso seria necessário reportarmos-nos às Atas de reunião do Colegiado e aos Documentos expedidos pela Pró-reitoria da Extensão. Porém, isso foge aos propósitos desta pesquisa.

3.1.4 Dados sobre o Departamento de Psicologia da UFSC

O Departamento de Psicologia²¹ conta atualmente com quarenta e um professores efetivos, sendo que desses, seis estão afastados para formação e oito professores são substitutos e/ou provisórios. Os professores ministram aula para dezesseis cursos da Universidade, incluído o Curso de Psicologia. Para a extensão, o departamento dedica 181 horas semanais, as atividades de pesquisas somam 405 horas semanais e, também, 240 horas parciais são destinadas a administração.

Segundo pontuou um dos funcionários da secretaria acadêmica, a carga didática vem aumentando, embora esteja havendo uma diminuição no quadro de professores, que estão lecionando nos cursos de mestrado e de doutorado, este implantado no ano de 2004, e ministram aula para mais de uma turma.

De modo geral, constatamos que a organização e o funcionamento do Curso de Psicologia, desde sua implantação até o momento, permanecem centrados numa formação direcionada mais aos conteúdos, fato que pode ser confirmado pelo número significativo de carga horária das disciplinas, enquanto a parte prática fica delegada aos estágios finais do Curso.

3.2 - SOBRE A ATIVIDADE FOCO DA PESQUISA - O OLHAR DE QUEM A PROPÕE

O objetivo desse capítulo é apresentar a atividade de atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixa escolar desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II do Curso de Psicologia da UFSC.

Consideramos que as professoras são as “diretoras” da atividade. Nesse sentido, foi fundamental ouvi-las, a fim de contextualizar a atividade de atendimento psicológico. Além das entrevistas com as professoras, utilizamos os Planos de Ensino e a Grade Curricular para situar as disciplinas em que é desenvolvida a atividade.

Neste capítulo, destacamos os seguintes temas: as professoras e suas trajetórias; as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II; a atividade e as concepções das professoras sobre formação profissional.

²¹ Os dados constantes nessa pesquisa foram retirados do Documento “Plano Departamental 2004/1”.

3.2.1 As professoras e suas trajetórias profissionais

As professoras das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, em que vem sendo desenvolvida a atividade de atendimento psicológico, são, respectivamente, P1. e P2. Ambas têm vários anos de experiência universitária.

A professora P1, professora da disciplina de Psicologia da Aprendizagem I, formou-se em Psicologia em 1981, numa Universidade Particular de São Paulo, capital. Analisa que sua formação esteve voltada para a pesquisa, o que a direcionou a escolher disciplinas relacionadas à Psicologia enquanto ciência: *disciplinas com pesquisa é onde eu, na verdade, procurava essas disciplinas para ministrar*. A docência, segundo ela, veio como *um requisito(...)* para a dedicação à pesquisa.

Iniciou sua experiência docente como professora substituta numa Universidade Federal no interior de SP, lecionando Psicologia da Educação. Essa disciplina atendia várias licenciaturas daquele *campus* e tinha mais um cunho didático. Quando perguntada sobre a inclusão de atividades de atendimento nas disciplinas que vem lecionando desde sua entrada na docência universitária, diz que ainda não havia incorporado essa prática em sua atuação docente. Salienta, porém, que os alunos desenvolviam como atividade complementar um Programa de Ensino que *dependendo do tempo eles [os alunos] conseguiam, aplicar e testar estes programas*.

P1 está lecionando a disciplina de Psicologia da Aprendizagem I desde 2000. Quando solicitada a falar sobre sua relação com a temática da queixa escolar, analisa que ela nunca foi o foco em sua trajetória enquanto pesquisadora. Sua formação, tanto no mestrado, quanto no doutorado, foi relacionada à interface Psicologia e Biologia, tendo como eixo a Análise Experimental do Comportamento. Aponta, porém, que sua formação em Análise Experimental do Comportamento a ajudou a lidar com a aprendizagem em diferentes contextos.

A professora P2 ministra a Disciplina da Psicologia da Aprendizagem II desde 1989, quando ingressou no magistério em uma universidade particular de Santa Catarina. Porém, antes da entrada no magistério superior, a professora P2 trabalhou como psicóloga escolar contratada por uma prefeitura do interior do estado onde se formou (Paraná). Segundo ela, seu projeto profissional foi concretizado, pois objetivava trabalhar com uma instituição escolar. Relatou que a trajetória docente foi “por acaso”. Na docência superior, sempre trabalhou com a questão da escolarização, dos processos de ensinar-aprender em contextos formais e informais. Atualmente seu foco está no

estudo da criatividade. Enfim, a interface psicologia/educação sempre esteve presente na sua trajetória. Em sua dissertação, trabalhou com os eixos zona de desenvolvimento proximal, relações interpessoais, processo de ensinar-aprender. Em sua tese, continuou investigando os processos de ensino-aprendizagem, mas em contextos informais, isso através de uma atividade específica: a “*renda de bilro*”. Enfim, a questão da apropriação e a questão dos fenômenos psicológicos envolvidos no processo de ensinar-aprender foram questões centrais. Segundo avalia, o sucesso escolar, mais do que o fracasso foi seu foco: (...) *na investigação eu estou muito mais interessada no sucesso, me interessa mais ver como promover do que propriamente estar trabalhando com isso [fracasso]*. Porém, o fracasso escolar sempre esteve entre as temáticas sobre as quais vem lidando em sua trajetória como psicóloga Escolar e professora/supervisora.

Enfim, as professoras das disciplinas têm uma larga experiência na docência e as temáticas da formação profissional e da queixa escolar, de alguma maneira, sempre estiveram presentes nas suas reflexões enquanto docentes.

3.2.2 As disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II

A fim de contextualizar as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, em que é realizada a atividade de atendimento, reportamos-nos aos planos de ensino, à grade curricular do curso e às entrevistas com as suas respectivas professoras.

As disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II estão respectivamente na 4ª e 5ª fases do Curso de Psicologia da UFSC, tendo cada uma carga horária de 72 h/a²². A disciplina de Psicologia da Aprendizagem I não tem pré-requisito, porém é pré-requisito da disciplina Psicologia de Aprendizagem II. Ambas fazem parte do Currículo Mínimo Obrigatório para o bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo.

Em linhas gerais, podemos levantar que as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II trazem como temáticas centrais em suas propostas a Análise

²² Vide grade curricular do Curso de Psicologia da UFSC (anexo 7).

Experimental do Comportamento e o Fracasso / Sucesso Escolar na Perspectiva Histórico-Cultural, respectivamente.

Segundo P1, as diferenças epistemológicas entre as disciplinas são pontuadas e respeitadas uma vez que o objetivo principal é garantir que o aluno aprenda a olhar o fenômeno da queixa escolar independente da perspectiva teórica a qual se reporta:

[...] é menos importante a terminologia que você use para se referir aos eventos dos fenômenos, mais importante é enxergar qual o fenômeno com o qual você está lidando. Tendo claro com qual fenômeno lida, você trabalha seja como objeto de estudo seja como objeto de intervenção; a maneira de nominar depois a gente se entende (...).

P1 sintetiza que tanto ela, quanto P2, compartilham da *crença de que há habilidades e aprendizagens que são fundamentais independente de qual perspectiva você adote no trabalho. É isto que acho que tem feito com que as duas atividades se casem, essa de Aprendizagem I e Aprendizagem II*. Enfim, apesar de haver diferenças teóricas, a condução da atividade conjunta é viabilizada.

As professoras analisam que as aprendizagens advindas com a atividade ultrapassam as ementas das disciplinas ajudando na formação dos acadêmicos para a prática profissional. Segundo P2, *são muitas as aprendizagens que esse tipo de trabalho pode proporcionar (...) que eles sejam mais assertivos nas suas posturas, em suas condutas(...)*. Para P1,

[...] mesmo que eles não saibam transformar toda informação em condutas profissionais porque para isso requer mesmo uma aprendizagem (...) essas aprendizagens que extrapolam quando vão procurar outros [médicos, professores, pais, outros grupos] possibilita a formação no sentido mais amplo (...) eles têm que ir senão ficam com interrogação.

Essas aprendizagens também são incentivadas pela professora quando salienta que para aqueles que não vão à procura dos outros profissionais, *a gente vai empurrando(...)*.

Segundo P2, em função da atividade ela teve que modificar a organização da disciplina, adiantando conteúdos que seriam trabalhados no final, a fim de responder às exigências vindas com o atendimento:

[...] com essa atividade eu tive que modificar a minha proposta da disciplina. Eu discutia dificuldade de aprendizagem no final da disciplina. Por conta da atividade eu passei essa unidade pro começo, então eles entram na disciplina nós já começamos discutindo textos gerais (...) voltados para questões das dificuldades de aprendizagem, sobre produção do sucesso-fracasso escolar (...).

É interessante analisar que ao modificar a organização dos conteúdos a serem trabalhados, a professora visa garantir o exercício de uma prática profissional contextualizada teoricamente.

A bibliografia adotada nas disciplinas, por sua vez, busca atender aos conteúdos propostos pelas professoras e às exigências advindas com o atendimento. As professoras propõem uma bibliografia geral que é trabalhada em sala de aula com todos os alunos e indicam referenciais específicos para as problemáticas que se apresentam. É necessário apontar que é incentivada pelas professoras a busca pelo grupo de bibliografias para cada caso de criança/adolescente atendido.

Em resumo, as diferenças epistemológicas entre as disciplinas são demarcadas, porém não inviabilizam a atividade de atendimento psicológico, pois ambas trazem como objetivo a formação profissional do aluno do curso de Psicologia.

3.2.3 O trabalho integrado/conjunto - a origem da proposta e sua breve história

A atividade desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II é a primeira experiência institucional dos acadêmicos no atendimento a crianças/adolescentes com queixas escolares. É importante explicar o termo “institucional” empregado neste texto. O Curso de Psicologia não prevê essa atividade, porém, como ela é oferecida nas disciplinas supracitadas passam a ser entendidas como uma atividade institucional. O fato da atividade de atendimento psicológico não ser prevista institucionalmente nas disciplinas exige tanto das professoras, quanto dos alunos uma carga extra de trabalho, uma vez que têm que realizar as atividades envolvidas no atendimento fora do horário de aula. As professoras além da parte teórica obrigatória na disciplina têm que ministrar supervisões das intervenções realizadas pelos alunos nos atendimentos psicológicos. Dos alunos são exigidas horas de planejamento, supervisão e intervenção além daquelas de sala de aula.

O atendimento é realizado no Serviço de Atendimento Psicológico da UFSC (SAPSI) por grupos de acadêmicos, a partir da lista com os nomes de crianças/adolescentes encaminhados pelas escolas com a referida queixa à clínica de Psicologia.

Na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I, são realizadas entrevistas com pais, com os professores e iniciado o atendimento com a criança/adolescente com queixa escolar, a fim de fazer uma “Caracterização do Atendimento” que, para a professora da disciplina, seria o objetivo principal dessa da atividade de atendimento. Segundo as palavras de P1, a caracterização do atendimento consiste na (...) *primeira etapa desse processo de intervir (...) parte de identificar que tipo de dificuldades são apresentadas por estas crianças ou na relação destas (...) parte fundamental do trabalho de intervenção.* Nesse momento, o aluno passa a ter contato com a queixa.

No semestre seguinte, na disciplina de Psicologia da Aprendizagem II, os mesmos acadêmicos continuam a desenvolver atividades com essas crianças, fazem observações e visitas às famílias e escolas delas. A proposta de estender o trabalho para a família e a escola parte do pressuposto de que os “problemas de aprendizagem” são produzidos e mantidos em contextos sociais específicos. A partir dessas observações e entrevistas, o aluno passa a compreender melhor a situação da criança/adolescente, planeja intervenções e indica estratégias futuras de trabalho com a criança/adolescente, sua família e com a escola. P2 fala sobre isso: (...) *é fundamental que eles consigam ter um olhar mais amplo e ver essa realidade como mais complexa, socialmente produzida, que necessita necessariamente do olhar sobre os seus diferentes locus para que eu possa intervir nessa situação.*

A partir do primeiro semestre de 2004, uma outra disciplina, denominada Dificuldades em Aprendizagem, oferecida em caráter optativo, possibilitou aos acadêmicos continuar os atendimentos realizados nos semestres anteriores. Aos acadêmicos que se interessassem era possível cursar essa disciplina. Porém, como não é obrigatória a matrícula, não consideraremos essa disciplina como objeto de pesquisa.

A inclusão da atividade nas disciplinas aconteceu em 2002 e veio, primeiramente, por meio de um pedido do Coordenador do SAPSI²³ na época para que os professores o ajudassem a resolver o problema do elevado número de pessoas na lista de espera por atendimento psicológico naquela Clínica. P1 então procurou a professora P2 para fazerem uma (...) *primeira combinação, que até*

²³ O Coordenador do SAPSI, no primeiro semestre de 2002, era o professor José Luis Crivelatti de Abreu, hoje aposentado.

hoje estamos fazendo, tentando sempre com investimentos para melhorar (...) está em constante avaliação (...).

As professoras apontam que além do motivo “oficial” expresso pelo pedido do coordenador da clínica, havia outros motivos que justificaram a proposta da atividade. Um dos motivos refere-se à questão da formação profissional do psicólogo. Essa preocupação é expressa na fala de P2:

[...] [essa atividade] advém de incômodo tanto de P1, quanto meu, com uma preocupação com a questão da formação, a preocupação de uma necessidade dos alunos de estarem significando aquilo que a gente poderia estar ensinando para eles a partir de uma análise de uma determinada realidade, uma intervenção em uma realidade, acho que a gente tinha necessidade disso (...).

Para P1:

[...] nós levamos em consideração o fato de que esses alunos vão fazer uma atividade prática só no final do curso e eu concebo os estágios como uma oportunidade para sintetizar, na verdade, integrar mesmo diferentes aprendizagens que eles têm oportunidade de desenvolver nas diferentes disciplinas e aonde eles vão de fato transformar este conhecimento em condutas profissionais.

P1 pontua que por meio da atividade você pode mapear as não-aprendizagens dos alunos, podendo intervir nelas:

[...] acaba ligando com as próprias dificuldades deles de uma maneira que acho que isto te permite uma localização mais precisa daquilo que é lacuna na formação do aluno, lidando com uma situação prática, você percebe onde está faltando e aí a gente tá olhando um pouco, permitiu localizar mesmo que pontualmente onde estavam essas lacunas e aí a grande vantagem de você poder indicar por exemplo uma leitura, um estudo, uma discussão para poder sanar isso.

Ambas as professoras afirmam que a atividade não foi planejada, esquematizada, porém, a partir do momento em que se tornou realidade, foram acontecendo encontros para sistematizarem a proposta, que, segundo elas, parece ter trazido modificações substanciais no envolvimento dos alunos na atividade, apesar de não terem como avaliar isso. Segundo P1:

[...] na verdade a gente está um pouquinho no escuro ainda (...) desculpe, estou falando do meu ponto de vista, a gente tem uma avaliação dos alunos, mas acho que eu, por exemplo, não tenho nenhum sistema ainda de uma avaliação que seja sistemática e que seja uma avaliação com um instrumento marcado, sabe, com aspectos distintos e tal. Eu tenho colhido impressões de alunos que se manifestam porque de fato eu não tenho conseguido fazer isso de maneira mais sistemática (...).

Segundo suas falas, a necessidade dos encontros foi devido às dificuldades vivenciadas pelos alunos, aos “tropeços”, às angústias de ambas e ao retorno de alguns outros professores do Curso que apontavam “falhas” nas orientações. Durante o período de uma grande greve em 2003, os materiais de suporte básico foram sistematicamente organizados. Segundo P2:

[...] então houve muitos tropeços no começo, né? e a partir disso a gente foi vendo as necessidades que os alunos tinham, que materiais a gente precisava ter sistematicamente organizado para poder passar pra eles e nisso a gente foi organizando mais ou menos. Eu vejo que agora a gente tá um pouco mais organizada, mais sistematizada, a atividade está pensada, planejada, nós temos documentos específicos pra auxiliar os alunos a como entrar no setting de atendimento, como entrar numa instituição escolar, como ir pra uma família, como fazer uma entrevista, então a gente tem todos os materiais que utiliza como ferramentas pra a formação desses alunos.

P1 também diz sobre isso: [...] *nós já fizemos algumas mudanças [nesses materiais] já em função das avaliações que a gente foi fazendo no transcorrer dos semestres.*

As intervenções das professoras seguem perspectivas diferentes. Segundo P2, suas intervenções visam ampliar *o horizonte, o espectro de análise deles de modo que possam também*

criar ou pensar em ferramentas que dêem conta da complexidade da situação que se apresenta para eles para investigação, pra intervenção.

Para P1, suas intervenções visam

[...] ensinar esses alunos a lidar com um cliente e é claro você está ensinando aprendizagens que são tipicamente atividades que são competências que são requeridas no trabalho clínico, como qualquer outro trabalho, mas principalmente trabalho clínico. É fazer um bom diagnóstico, fazer uma boa anamnese, entrevistar pessoas, diferenciar queixa e problema.

Para P1, essa atividade reverte em vantagens tanto para os alunos quanto para os professores. Para ela, a atividade muda o envolvimento dos alunos com sua aprendizagem: *(...) é um dos aspectos que eu considero positivo é o envolvimento deles. Eles ficam curiosos pelo atendimento (...) muda o engajamento.* Outro ponto que ela considera positivo para os alunos é que eles podem fazer uma escolha profissional: *pode ser que esse aluno não queira mais, nunca mais lidar com criança, nem aprendizagem, nem com escola(...) que pra nós é bom porque na verdade ele acaba fazendo escolha.*

Para P2 as vantagens para os alunos são variadas:

[...] pode ter uma chance realmente de ter uma formação em que eles consigam olhar para a realidade na sua complexidade, pelo menos ampliar o espectro de análise, sair de uma perspectiva centrada no sujeito para uma perspectiva centrada na realidade, na sua complexidade, nos contextos sociais em que essas queixas, essas dificuldades são produzidas, então isso eu acho extremamente positivo. Outra coisa positiva é eles estarem em contato com determinada realidade, estão inseridos em uma série de problemas, de situações que faz com que necessariamente tenham que já estar desenvolvendo posturas profissionais, uma série de aprendizagens que não há (...) que você não prevê antecipadamente mas que se fazem necessárias na medida em que eles estão lá se defrontando com uma situação concreta (...) uma postura profissional que eles estão aprendendo, que eles precisam aprender é de enfrentar as dificuldades, os problemas, as dúvidas, enfrentar.

Para as professoras, essa atividade reverte em vantagem também para o professor. Segundo P2, *na medida que você está lidando com uma situação concreta toda tua reflexão ganha concretude, você bota o pé no chão(...) porque a gente tem esse trabalho mais direto com o aluno.* Para P1, a atividade representa um crescimento pessoal, pois a aproximou da clínica: *(...) me fez aproximar de um trabalho, que eu acho um trabalho bom de se fazer, então eu acabei descobrindo que de certa forma a gente gosta de fazer.*

É interessante apontar que as professoras avaliam também as possíveis desvantagens da atividade para os alunos e para os professores. Para P1, as limitações de tempo, de recursos e dos próprios alunos podem ser consideradas como desfavoráveis, uma vez que estes

[...] não conseguem lidar com tudo que aparece como queixa, como dificuldade, (...) para poder ajudar essas pessoas que estão procurando e que precisam de ajuda eles não dão conta, e no final das contas isso gera uma espécie de frustração (...) estar lidando com limitações de tempo, de recursos e até com suas próprias limitações. Você não consegue lidar com todos os tipos de queixa que aparecem, com todas as dificuldades que você consegue identificar, então eu acho que isto é (...) pode gerar um pouco de ansiedade e frustração.

P1 informa que os principais complicadores para os alunos são o fato de que:

[...] são jovens que estão numa situação às vezes complexa que eles ainda não tem ferramentas analíticas suficientes para poder compreender essa complexidade dessa situação. São jovens a que às vezes falta (...) bom senso (...) como eu digo, são aprendizagens que extrapolam o que a gente pode prever em termos de uma formação, uma delas é bom senso para discernir o que eu falo, o que eu não falo, em que momento eu posso estar intervindo, não posso(...) às vezes, o fato deles estarem se defrontando com uma situação como essa pode gerar uma ansiedade tão grande que os impeça até de querer investir numa formação mais nesse sentido.

Para P2, a atividade se torna um pouco desfavorável para a professora porque

[...] é muito mais trabalho, são muito mais preocupações, são muito mais angústias, e você não tem um suporte institucional que apóia ou reconheça o trabalho que você tem. Então as 4 h/a que eu tenho destinada pra essa atividade eu tenho pra essas aulas independente do tipo de atividade que eu faça (...) Em termos de reconhecimento profissional mesmo do que está fazendo (...).

Para P1, a desvantagem para as professoras é que

[...] eles vão para a atividade e a gente fica tentando segurar isso de uma maneira ou outra e fica 24 horas de prontidão para poder atender-los (...) acho que nós temos mais acertado que errado. Eu avalio assim. São alunos de segundo ano e a gente sabe da responsabilidade de um atendimento a gente sabe dos requisitos necessários para começar a fazer um atendimento.

Enfim, analisamos que há o empenho das professoras para que a atividade aconteça a contento apesar das adversidades, num contínuo diálogo visando uma formação profissional em que a consciência crítica dos alunos possa contrabalançar a diversidade teórica. O mais importante, para elas, são as aprendizagens proporcionadas pela atividade.

3.2.4 O trabalho em grupo

A atividade é realizada por grupos de alunos matriculados nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II. Os alunos podem se organizar livremente, porém é sugerido um número máximo de quatro a cinco componentes por grupo.

A organização do trabalho em grupo teve vários motivos. Deveu-se, por um lado, às limitações tanto dos alunos quanto das professoras de realizarem um trabalho individual, por outro lado, deveu-se aos benefícios do trabalho em grupo.

Para ambas as professoras, a organização dos alunos em grupo viabiliza o trabalho, pois pelo significativo número de alunos matriculados na disciplina seria impossível orientar individualmente cada um. P2 falou sobre isso: *(...) atende a uma necessidade nossa também, a gente tem quarenta*

alunos se for para cada um ter um caso para atender primeiro ficaria impossível pra gente acompanhar, dar uma supervisão pra eles, um apoio.

Segundo P2, outro benefício se refere à viabilização da atividade para os próprios alunos, pois seria

[...] impossível desenvolver o trabalho nesses três eixos da escola, da família e da criança porque eles não tem tempo para isso, não tem tempo hábil para tal se fosse individualmente (...) grupo dividindo a atividade facilita as trocas das aprendizagens do desenvolvimento da atividade.

P2 aponta também que o trabalho em grupo auxilia na formação profissional deles para trabalhar em grupo:

[...] a idéia do trabalho em grupo assim por um lado como no sentido da formação dos próprios alunos a gente acha que coletivamente eles podem ter melhores aprendizagens, eles podem suprir essas necessidades das situações que eles possam estar sentindo (...) trocas de aprendizagens, dividindo (...) Tem aprendizagens as mais variadas com esse trabalho, uma delas também é essa do trabalho com o grupo.

Segundo as professoras, elas buscam intermediar as relações entre os membros do grupo. Porém, como salienta P1, é muito difícil acompanhar tudo, apesar de saber quem está ou não fazendo os atendimentos. Considera que, em geral, as decisões dos grupos são acertadas.

As professoras avaliam os prós e os contras do trabalho em grupo. Segundo as professoras, o grupo serve como uma rede de apoio nos atendimentos:

[...] acho que a gente casa o fato de ser em grupo a grande vantagem de que eles mesmos ajudam uns aos outros, eu acho que eles se sossegam um pouco do ponto de vista das inseguranças que eu acho que são normais quando se começa um trabalho profissional e principalmente porque tem muitos olhares, eu acho que isso facilita muito a avaliação do próprio desempenho se bem que também eles têm que aprender a avaliar seu próprio

desempenho. Mas, enfim, eu acho que é uma condição que facilita (...) e são muitas cabeças para bolar, planejar atividades, eu acho muito melhor (P1.).

[...] é muito difícil os alunos sozinhos darem conta de uma atividade a qual é nova pra eles, a qual implica em muitas responsabilidades, há muitos comprometimentos éticos nesse tipo de atividade e o que a gente acredita que em grupo facilita pra eles tanto na organização da disciplina quanto na troca de dúvidas, angústias, eles podem servir de suporte uns pros outros assim como facilitar o próprio desenvolvimento das atividades (P2.).

Com relação aos aspectos negativos do trabalho em grupo, P2 pontua que a maior dificuldade está nas relações entre os próprios alunos: (...) *tem que estar mediando, então dá conflito entre o próprio grupo, quem não trabalha (...) nos grupos em que há desentendimento, acontecem problemas seríssimos.*

Enfim, as professoras entendem que o trabalho em grupo possibilita variadas aprendizagens que terão repercussões no processo de formação profissional dos alunos.

3.2.5 As concepções de formação profissional do psicólogo

As professoras, quando perguntadas a respeito das discussões sobre a formação do psicólogo nos contextos de ensino, trazem visões pertinentes sobre a temática. P1 informa que está tentando incorporar as questões sobre a formação, apesar de não discuti-la amplamente. Salienta que quando discute sobre o processo de ensinar, busca trazer para o contexto da própria formação o que eles estão aprendendo, a enxergarem o significado da disciplina de Psicologia da Aprendizagem no próprio currículo. Acredita que a introdução deva partir da reflexão de sua própria aprendizagem: (...) *como você vai discutir a partir de uma disciplina que se chama Psicologia da Aprendizagem a própria formação (...) Quando eu trago isso para o contexto da própria formação deles eu tento discutir um pouquinho (...).*

Segundo P2, a temática “formação profissional” na disciplina de Psicologia da Aprendizagem II era discutida quando se abordava a interface Psicologia e Educação, mas não sistematicamente. Com a inserção da atividade desenvolvida pelos alunos, essa passou a ser sistemática: (...) *acabou entrando mais quando a gente sistematizou essa forma de intervenção, de*

atuação, a formação do psicólogo entra, na interface da Psicologia com a Educação (...) mas a discussão sobre a formação do psicólogo acho que é fundamental por ser um curso de formação.

P2 afirma que a temática sobre formação esteve presente desde sua entrada na Universidade, pois, ao assumir a condição de professora/supervisora, as questões sobre a formação:

[...] são sempre questões que necessariamente precisei estar estudando e tá orientado alunos pra intervenção quanto a isso, ou pra discutir casos nas disciplinas ou pra orientação de estágio, porque quando você entra na instituição escolar essa é uma demanda recorrente, isso é inevitável, então eu sempre trabalhei com a temática nesse sentido, atendendo a uma demanda dos próprios alunos ou dos contextos onde estavam inseridos.

Porém, salienta quem nem sua dissertação nem a tese de doutorado tratam da questão da formação do psicólogo.

P1 aponta que a temática “formação do psicólogo” está presente em suas investigações num projeto de pesquisa juntamente com o professor Silvio Paulo Botomé, também professor do Departamento de Psicologia da UFSC.

Ela analisa que os alunos não têm ainda uma preocupação com a própria formação: *(...) eles não olham, não se voltam pelo menos na fala deles, me parece, uma preocupação com a própria formação. A introdução da temática sobre a formação acontece quando nós discutimos o que é importante ensinar para as pessoas e aí eu trago isso para o contexto da própria formação, o que eles estão aprendendo, até pra eles enxergarem o porquê Psicologia da Aprendizagem inserida num curso de Psicologia (...).*

Para P1 são três os eixos para formação: técnica, científica e para docência. Ela define assim esses três eixos:

[...] você tem uma formação mais voltada para uma formação mais técnica (...), o outro é uma formação científica (...) E tem um terceiro grande eixo de intervenção que é a preparação pra ser professor (...) ser professor como função (...) todos os profissionais que vão ser formados psicólogos precisam saber ensinar, eles precisam aprender o que a gente chama de aprendizagem, tem que aprender a ensinar, (...) nesses momentos eu tento fazer essa discussão.

Segundo P1, tanto ela quanto P2 parecem compartilhar

[...] da concepção de que não importa a perspectiva que esteja fundamentando ou embasando o seu fazer, mas acho que nós concordamos que há competências que são comuns a qualquer profissional, não é, e que estas sim são importantes de serem desenvolvidas. Independentemente (...) da perspectiva que ele adote para desenvolver uma atividade específica ou para explicar uma situação, ou para fazer alguns encaminhamentos (...) Só o fato de você localizar aquilo que é uma aprendizagem básica, que eles tem que ter independente que tipo de Psicologia, aonde ele vai trabalhar, independente, aprendizagens são fundamentais.

Enfim, observamos as angústias e interesses das professoras quanto à temática da formação profissional dos alunos. Ambas entendem que a atividade de atendimento psicológico possa ser um diferencial na formação profissional dos alunos do Curso de Psicologia da UFSC.

4- RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Contextualização dos sujeitos da pesquisa

As respostas dos acadêmicos de Psicologia, sujeitos desta pesquisa, ao primeiro questionário para a coleta de informações sobre suas características permitiram obter os seguintes dados: os resultados dos trinta e um questionários apontam que 65% dos acadêmicos que responderam ao

questionário são do sexo feminino (figura 1), o que representa a maioria dos alunos, embora o percentual de homens nessa turma de graduação seja significativo: 30%. Um fato interessante é que esse índice difere dos dados oficiais divulgados pelo Conselho Federal de Psicologia (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, agosto 2004) que apontam uma significativa discrepância entre o percentual de mulheres e homens: 91% dos profissionais inscritos nos Conselhos Regionais de Psicologia são do sexo feminino, contra 9% de profissionais do sexo masculino. Ao contrário dessa desproporção, observamos que nessa turma há menos desequilíbrio entre os sexos²⁴.

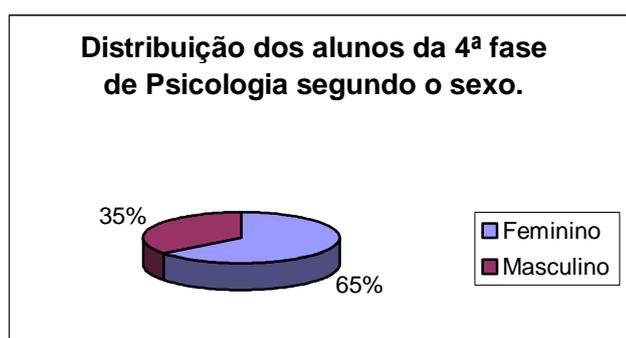


Figura 1: Distribuição dos alunos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário segundo o sexo

A faixa etária²⁵ dos respondentes, conforme figura 2, está entre 20 (26%) e 21 anos (39%), o que indica que são em sua grande maioria adultos jovens. Em relação às outras faixas etárias que apareceram, constatamos que somente três acadêmicos que responderam ao questionário apresentavam as idades de 40, 37 e 23 anos e quatro alunos tinham 19 anos. Uma acadêmica não respondeu corretamente, preenchendo o espaço referente à data de nascimento com uma data aleatória (questionário 8). Essas faixas etárias conferem com o percentual apresentado nacionalmente, que aponta a Psicologia como profissão exercida por jovens (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, agosto 2004).

²⁴ Segundo dados do MEC/INEP o curso de Psicologia está entre os dez cursos com mais altos percentuais de matrículas do sexo feminino (Censo Escolar da Educação Superior, WWW.INEP.GOV.BR, acessado dia 22/10/04).

²⁵ As idades foram computadas tendo como referência o ano de 2003, que foi quando os acadêmicos responderam ao questionário.

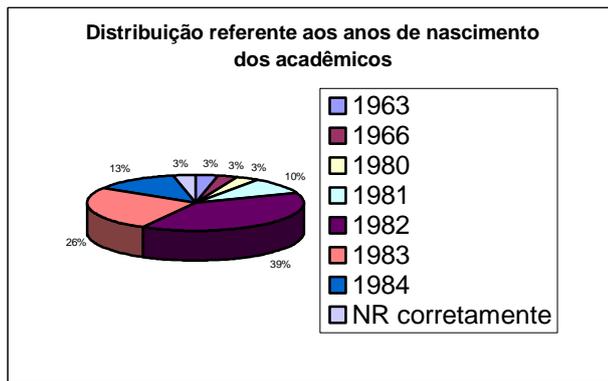


Figura 2: Distribuição referente aos anos de nascimento dos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário

A maioria dos acadêmicos, que corresponde a 88% dos questionários respondidos, é composta por solteiros, o que talvez possa ser explicado em razão da idade: há predominância de jovens na faixa de 21 anos. Há, porém, duas pessoas casadas e uma divorciada/separada. Por sua vez, uma entrevistada de 21 anos, ao responder sobre o estado civil (questionário 9), assinalou a alternativa “outros”, sem especificar ao que se referia. Esses dados são apresentados na figura 3.

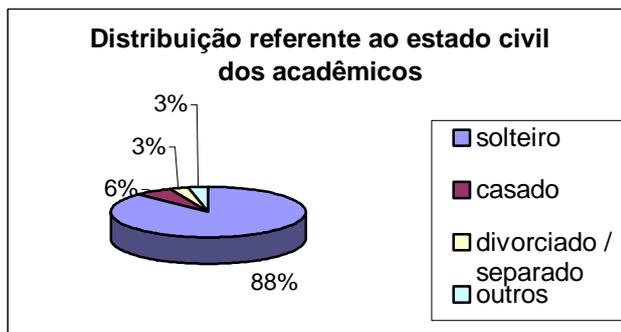


Figura 3: Distribuição referente ao estado civil dos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário

Enfim, podemos analisar que a maioria dos acadêmicos de Psicologia da turma que responderam ao primeiro questionário é composta preferencialmente por mulheres, adultos jovens e solteiros.

4.2 A Escolha do Curso de Psicologia

Visando entender o processo de escolha do Curso de Psicologia pelos acadêmicos, solicitamos que respondessem a duas questões. Uma questão perguntava se a Psicologia foi a primeira escolha profissional. A outra questão, apresentava um rol de opções referentes às razões para a escolha da Psicologia como curso. Foram obtidos os seguintes resultados: dos dezesseis alunos (52%) que tiveram o Curso de Psicologia como primeira opção quando prestaram vestibular, onze (35%) são mulheres, o que parece confirmar os dados sobre a feminização da Psicologia enquanto profissão (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, agosto de 2004).

É interessante destacar que quinze dos trinta e um respondentes não tiveram a Psicologia como primeira opção profissional. Os cursos mais citados entre os 48% dos entrevistados que tiveram outra opção anterior à escolha da Psicologia foram Medicina (13%), Administração (13%), Arquitetura (13%) (vide figura4).

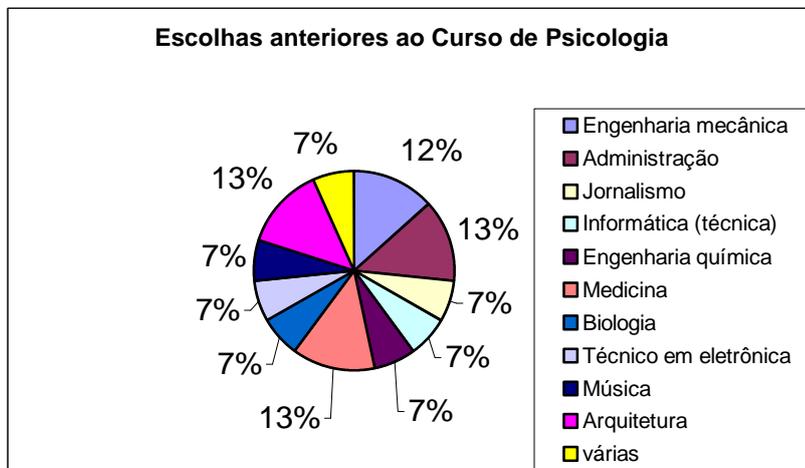


Figura 4: Distribuição referente às escolhas de cursos anteriores ao Curso de Psicologia entre acadêmicos da 4ª fase de Psicologia da UFSC que responderam ao primeiro questionário

Analisando essas respostas, vemos que não há uma área que predomine entre as opções anteriores ao Curso de Psicologia entre os acadêmicos. Acreditamos que por ser uma ciência que congrega conhecimentos de outros campos de saber, a Psicologia parece melhor corresponder aos anseios dos acadêmicos que não tiveram essa profissão como primeira opção de curso.

Para um acadêmico foram várias as opções antes de se definir pela Psicologia. Ele define esse processo de escolha assim: (...) *já tinha escolhido uma série de outras profissões, de jornalismo*

até biologia (e outras) (questionário 21). É interessante assinalar que, ao responder sobre os motivos da escolha da profissão, ele afirmou que escolheu a Psicologia para autoconhecimento.

Os demais alunos deram as seguintes respostas quando perguntados diretamente sobre as razões pela escolha do Curso de Psicologia. Para dez alunos, que corresponde a 32% dos entrevistados, a opção “trabalhar profissionalmente” marcou sua escolha pelo Curso. A maioria das respondentes é mulher (nove respostas) e a Psicologia foi sua primeira opção (seis respostas). Esses dados ratificam a pesquisa do CFP (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, agosto de 2004) que aponta a feminização da Psicologia como profissão.

A “admiração pelo trabalho do psicólogo” foi apontada por 16% dos respondentes como motivo da escolha pelo curso. Dos cinco acadêmicos que responderam a essa questão, três deles são do sexo masculino e para três a Psicologia não foi a primeira opção. Essas respostas apontam para uma possível identificação com profissionais conhecidos fato que se torna determinante para uma escolha ou reopção de Curso. Essa categoria “admiração pelo trabalho do Psicólogo” nos leva a refletir sobre a imagem que os alunos têm do profissional de Psicologia ao ingressarem no Curso. Santos (1994, *apud* Bock, 1999b) realizou uma pesquisa referente à imagem de psicólogos entre os alunos do Curso de graduação em Psicologia da USP/Ribeirão Preto. O autor concluiu que os alunos, ao ingressarem no Curso de Psicologia, se viam como psicoterapeutas, apresentavam um modelo de atuação clínica individual, assistencialista e, havia o desejo de investigar a intimidade do outro. Outro ponto que nos leva a pensar que o modelo profissional entre os alunos dessa turma é o clínico refere-se ao considerável número de profissionais (45%) exercendo essa área de atuação como profissão (JORNAL DO CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, agosto de 2004).

O “autoconhecimento” foi determinante para três acadêmicos, perfazendo um total de 10% das respostas. Essas respostas confirmam a pesquisa de Carvalho *et al* (1988), na qual aponta que a escolha profissional dos alunos de Psicologia visava ao autoconhecimento, ou seja, conhecer a mente humana para melhor ajudar às pessoas e a si próprio. Em nossa pesquisa, todos esses alunos que escolheram a Psicologia como “autoconhecimento” eram homens e para dois deles a Psicologia não foi a primeira opção. Esses dados apontam que a (re) opção pelo Curso de Psicologia, para esses alunos, está mais relacionada com a identidade pessoal do que a profissional. O conceito de identidade a que nos referimos consiste na concepção de que *identidade é movimento, é metamorfose, devemos entender que a identidade profissional nunca estará pronta; nunca terá uma definição. Estará sempre acompanhando o movimento da realidade* (BOCK, 1999, p.9).

Alguns alunos assinalaram mais de uma opção nessa questão referente aos motivos da escolha do curso de Psicologia. Nesse sentido, foi necessário construir várias subcategorias que englobassem as diversas respostas citadas pelos alunos: a) “Autoconhecimento e admiração pelo trabalho dos psicólogos”, que apareceu em dois questionários; b) as categorias “Trabalhar profissionalmente, autoconhecimento, relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral, curiosidade”, “trabalhar profissionalmente, autoconhecimento, relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral, admiração pelo trabalho do psicólogo”, “trabalhar profissionalmente e admiração pelo trabalho do psicólogo”, “trabalhar profissionalmente, relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral, curiosidade, admiração pelo trabalho do psicólogo”, “autoconhecimento e curiosidade”, “autoconhecimento, relacionar-se melhor e admiração pelo trabalho do psicólogo” e “trabalho profissional, autoconhecimento, relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral, curiosidade, admiração pelo trabalho dos psicólogos e outros” apareceram uma vez cada nos questionários respondidos. Nessas sete subcategorias vemos que os alunos apresentam em suas respostas as perspectivas centradas na atuação profissional e no profissional enquanto pessoa. A perspectiva centrada na atuação profissional refere-se a questão de identidade profissional. A perspectiva do profissional enquanto pessoa refere-se mais a uma necessidade do próprio sujeito do que do exercício de uma profissão. Isso nos leva a concluir que ainda não há uma clara definição da Psicologia enquanto um campo profissional por parte de um número considerável de alunos (nove alunos), que corresponde a 29% dos respondentes.

As categorias “Relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral e curiosidade” foram escolhidas sempre em conjunto com outros itens. Isso parece apontar que essas categorias por si só não foram determinantes na escolha profissional desses acadêmicos.

Um fato curioso é que nenhum dos acadêmicos marcou as opções “*status* social” e “Influência dos pais, familiares, amigos, outros”. Quanto ao *status* social, essas informações parecem apontar ou que a possibilidade de *status* não foi um determinante na escolha profissional, pelo menos para esses alunos, ou que os alunos não reconhecem a profissão do psicólogo como tendo um certo *status* social. Quanto à “Influência dos pais, familiares, amigos e outros” é interessante notar que os acadêmicos não apontam esses determinantes como parâmetros na sua escolha. Essas informações contradizem com o que Aguiar, Bock e Ozella (2001) destacam em relação à escolha profissional. Segundo esses autores, na escolha profissional há determinantes que são as condições concretas presentes na vida do indivíduo. Os autores assinalam que os

determinantes tais como família, mercado de trabalho, amigos, meios de comunicação, *status*, etc. são importantes no processo de escolha profissional.

Dos três alunos (10% dos respondentes) que apontaram a categoria “Outros” como razão da escolha da Psicologia como curso, duas são mulheres e um homem. As alunas não tiveram a Psicologia como primeira opção e deram as seguintes respostas ao item “Outros”: *interesse pela ciência psicológica. Queria trabalhar com pesquisa* (questionário 27) e *conhecer a mente humana e o ser humano como um todo* (questionário 30). Podemos entender que há, por um lado, uma visão de Psicologia como ciência e, por outro lado, a Psicologia aparece envolta em “mistério”. Para o aluno que respondeu “Outros”, a Psicologia foi sua primeira opção de curso. Sua resposta (...) *possibilidade de ajudar outras pessoas* (questionário 16), expressa uma visão de profissão humanista voltada para o atendimento de necessidades individuais.

Somente um acadêmico não respondeu à razão da escolha da Psicologia (questionário 29). Para ele, a Psicologia não foi sua primeira opção de curso.

Em linhas gerais, analisamos que nesse grupo de alunos há um certo equilíbrio entre as respostas referentes à escolha ou não da Psicologia como primeira opção profissional. Outro ponto que destacamos é que há duas vertentes entre as razões pela escolha do Curso. Uma relacionada à perspectiva de atuação profissional, que esteve presente nas respostas em que apareciam os itens “trabalhar profissionalmente”, “admiração pelo trabalho do psicólogo”, “trabalhar com pesquisa”. Outra vertente refere-se ao profissional enquanto pessoa. Essa perspectiva está presente nos itens “autoconhecimento”, “curiosidade”, “relacionar-se melhor com as pessoas”, “conhecer a mente humana” e “ajudar as pessoas”.

4.3 Projetos de atuação como psicólogo

Consultados em relação à área da Psicologia em que pretendem atuar, constatamos entre as respostas dos alunos uma predominância pela atuação clínica²⁶, com dez respostas (32%), seguida pelas áreas hospitalar e pesquisa com três respostas cada uma (3% cada), área escolar e organizacional com duas respostas cada uma (6% cada uma) e, por fim, a área social/comunitária com uma resposta (3%) (figura 5).

²⁶ Um acadêmico marcou dois itens (Clínica e Organizacional) nessa questão. Nesse sentido, a soma geral é trinta e duas respostas. As porcentagens são referentes ao número de questionários respondidos.

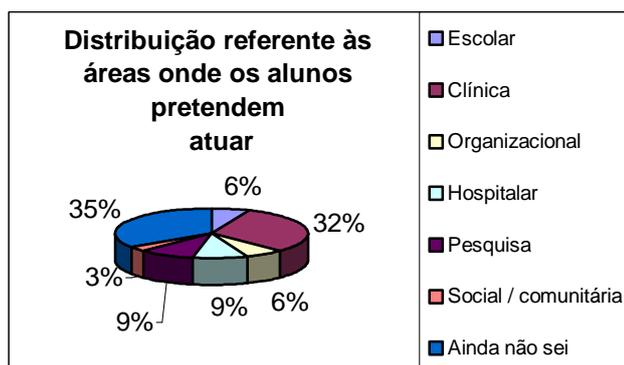


Figura 5: Distribuição referente às áreas onde os acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia da UFSC pretendem atuar quando saírem da Universidade

A escolha pela área da clínica parece ser condizente com o esperado. Segundo o que Mello (1983) constatou em pesquisa com psicólogos de São Paulo na década de 70, a área clínica é a mais nítida para os alunos como oportunidade de ocupação, as outras são incógnitas. Decorridos quase 30 anos dessa pesquisa, os resultados obtidos com os acadêmicos de Psicologia da turma, sujeito de pesquisa, revelam a mesma tendência, de predomínio de interesse pela área clínica, embora sejam destacadas também outras opções. Em dados atuais do CFP, a Psicologia clínica é exercida por 45% dos psicólogos, o que a torna muito conhecida. Essas informações nos levam a várias reflexões. Primeiro: se relacionarmos essa preferência pela clínica à atividade de atendimento psicológico poderíamos concluir que eles vêem a queixa escolar como uma questão predominantemente clínica e não institucional. Segundo: o baixo índice de respostas relacionadas à pretensão de atuar na área escolar nos leva a acreditar que a atividade de atendimento à queixa escolar não parece coadunar com os interesses desses alunos.

É importante destacar que para onze acadêmicos (35% das respostas), a escolha da área ainda não está definida. Esse número significativo de alunos “indefinidos” quanto à área de atuação pode ser explicado, pois esse questionário foi aplicado quando os alunos estavam na 4ª fase do Curso de Psicologia. Ou seja, estavam ainda iniciando o processo de escolha de atuação profissional.

Enfim, podemos assinalar duas tendências quanto aos projetos dos alunos. Uma claramente definida, direcionada à clínica, e uma outra marcada pela indefinição em relação à atuação futura.

4.4 A formação acadêmica até o momento

A fim de identificar quais os sentidos atribuídos pelos alunos da turma, sujeito de pesquisa, à formação acadêmica oferecida pelo Curso de Psicologia da UFSC, foram seguidos três eixos. O primeiro eixo consistiu em identificar as disciplinas e temáticas/conceitos reconhecidas como mais significativas pelos alunos. O segundo eixo teórico investigado refere-se às experiências práticas formais e informais desses alunos no Curso de Psicologia. O terceiro eixo buscou elencar os aspectos do Curso de Psicologia considerados positivos e negativos.

Para investigar o primeiro eixo, solicitamos que os alunos citassem disciplinas e temáticas e/ou conceitos considerados significativos²⁷ para a sua formação profissional. A maioria, ou seja, 97% dos entrevistados afirmaram que a maioria das disciplinas contribuíram positivamente. Esses dados nos levam a entender que os alunos reconhecem que as disciplinas oferecidas pelo Curso de Psicologia da UFSC contribuem na formação profissional. Houve, no entanto, uma diversidade no rol de disciplinas elencadas²⁸ pelos acadêmicos, o que pode ser observado na figura 6.

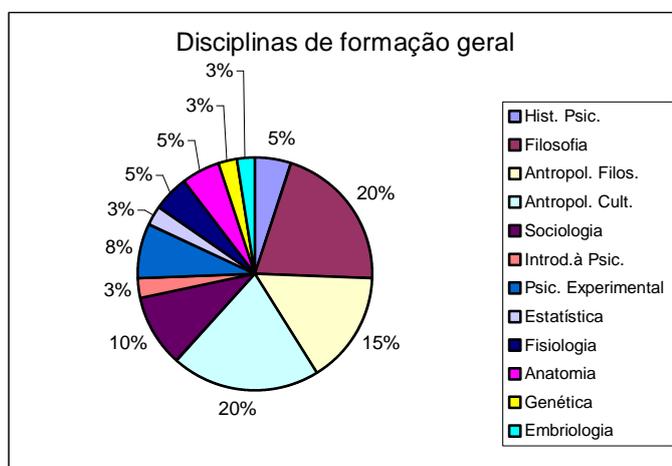


Figura 6: Distribuição referente às disciplinas de formação geral elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase do Curso de Psicologia como significativas para a sua formação profissional

²⁷ O termo “significativa” presente no enunciado da questão apontava que as disciplinas poderiam ser tanto positivas, quanto negativas. No entanto, somente em uma resposta houve crítica a duas disciplinas: Pesquisa Bibliográfica, que é optativa, e Português, que é obrigatória. Predomina, portanto, a referência a disciplinas consideradas positivas.

²⁸ É importante fazer considerações em relação às respostas a essa questão. Foi solicitado que os alunos citassem disciplinas significativas na formação deles e quais os motivos delas serem consideradas importantes. Em virtude de alguns alunos elencarem várias disciplinas e motivos, optamos por considerar todas as respostas dadas. Portanto, as frequências apresentadas no corpo do texto referem-se às citações presentes nas respostas apresentadas pelos alunos (39 citações ao total), o que não corresponde ao número de questionários respondidos (31).

Foram citadas doze disciplinas de formação geral²⁹ (áreas biológica, exatas, humanas) que pertencem às fases iniciais do currículo do curso de Psicologia da UFSC (vide grade curricular, anexo 6). Dentre as disciplinas citadas prevaleceu, por sua vez, um maior número de respostas referentes às disciplinas de humanidades, tais como as disciplinas obrigatórias³⁰ de Filosofia (oito citações, que corresponde a 20% das citações), Antropologia Cultural (8 citações, que corresponde a 20%) e Antropologia Filosófica (6 citações que corresponde a 15% das citações). Essas respostas nos levam a pensar que os alunos valorizam uma formação voltada para as humanidades.

Os acadêmicos citaram sete disciplinas de formação específica obrigatórias como significativas em sua formação, conforme consta na figura 7³¹. As disciplinas citadas foram: Escolas Psicológicas I (Behaviorismo) com dezessete citações (25% das respostas), Escolas Psicológicas II (Gestalt) com treze citações (19%) e as disciplinas de Psicologia do Desenvolvimento I, II, III com dez, doze e sete citações, perfazendo as porcentagens 14%, 17% e 10%, respectivamente. A disciplina de Psicologia da Aprendizagem I recebeu oito citações, o que representa 11% das respostas, e Psicometria foi citada por três alunos, o que condiz com 4% das respostas totais. Essas frequências nos levam a concluir que, nas disciplinas relacionadas à formação do psicólogo, eles citam aquelas ligadas à Psicologia mais pragmática. Utilizamos o termo pragmático como sinônimo da “aplicação do conhecimento técnico voltado para resultados úteis”. Segundo ARANHA e MARTINS (2003), o pragmatismo consiste em uma tendência filosófica surgida nos Estados Unidos da América a partir do final do século XIX e no século XX. A influência do pragmatismo no Brasil deve-se à Escola Nova, que teve uma significativa repercussão para a consolidação da Psicologia enquanto ciência no Brasil. Também no período da ditadura militar, o pragmatismo vai ser enfatizado nos Cursos superiores³². Outro ponto a ser destacado é que eles citam as disciplinas em que foram desenvolvidas práticas como Psicologia do Desenvolvimento I e II (atividade de observação de uma criança), Psicologia da Aprendizagem I (atividade de atendimento psicológico), Escolas Psicológicas II (vivências)³³. Essas informações nos mostram que há uma valorização por

²⁹ As disciplinas de formação geral referem-se àquelas que tratam de temas mais amplos e áreas de conhecimento que estabelecem interlocuções com a Psicologia. As disciplinas de formação específica buscam enfocar os conhecimentos específicos à ciência psicológica.

³⁰ Vide explicações sobre o curso no subitem 3.1: “O Curso de Psicologia da UFSC”.

³¹ Como os alunos citaram mais de uma disciplina em cada resposta, as frequências são referentes ao número de citações, que foram 70, ao todo.

³² Sobre isso, ver o capítulo 1: História da Psicologia, fracasso escolar e formação profissional do psicólogo: alguns apontamentos.

³³ Relatamos aqui somente as atividades que foram citadas pelos alunos.

parte dos alunos de atividades desenvolvidas nas disciplinas, dados esses que se confirmam em outras respostas dos alunos.

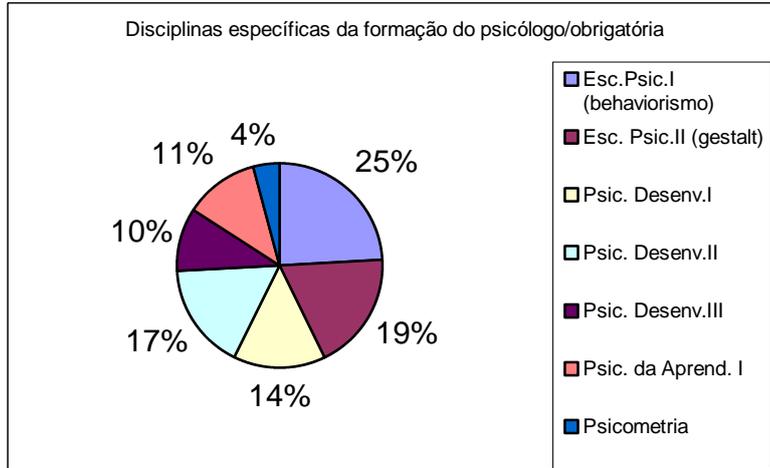


Figura 7: Distribuição referente às disciplinas de formação específicas oferecidas em caráter obrigatório elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase como significativas para a sua formação profissional

As disciplinas optativas referentes à formação específica do psicólogo como bacharel e licenciado tiveram cinco citações (16% das respostas). A maioria dos acadêmicos citou a disciplina Psicologia Narrativa³⁴ como significativa para sua formação (3 citações). As disciplinas Cultura Brasileira e Psicologia Existencial tiveram uma citação cada uma (figura 8).

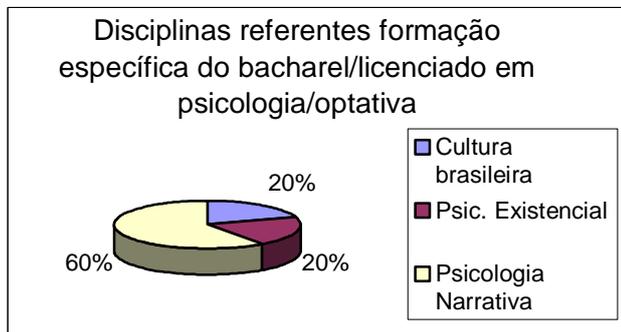


Figura 8: Distribuição referente às disciplinas de formação específicas de caráter optativo elencadas pelos acadêmicos da 4ª fase como significativas para a sua formação profissional

³⁴ É importante salientar que a disciplina “Psicologia Narrativa”, entre outras disciplinas, é oferecida como optativa nas modalidades de bacharelado e licenciatura em Psicologia (vide análise no capítulo 3 “O Curso de Psicologia da UFSC”). A disciplina Cultura Brasileira é oferecida pelo Departamento de Antropologia.

Em relação ao reduzido número de disciplinas optativas citadas pelos alunos, faz-se necessário levantarmos algumas observações. O menor número de disciplinas optativas citadas pode estar relacionado com a organização curricular do Curso de Psicologia da UFSC, que privilegia, nas fases iniciais, as disciplinas obrigatórias básicas ligadas às áreas biológica, humanas e exatas. Até a 4ª fase, que foi aquela em que o questionário foi aplicado, das vinte e oito disciplinas presentes no currículo, a metade, ou seja, catorze disciplinas são específicas de Psicologia. Porém, somente na 4ª fase concentram-se sete dessas disciplinas específicas. As disciplinas optativas, por sua vez, são oficialmente oferecidas a partir da 5ª fase. Essas informações podem nos levar a concluir que a procura antecipada pelas disciplinas optativas por esses alunos pode se referir a uma expectativa de inserção nas temáticas especificamente da Psicologia. Outro ponto a ser considerado refere-se à exigência de pré-requisitos³⁵ para algumas das disciplinas optativas. Esse fato dificulta ou impossibilita a matrícula do aluno nessas disciplinas, uma vez que ainda estão nas fases iniciais do Curso.

Vinte e sete alunos (87% dos respondentes) responderam à questão em que eram solicitados a responder sobre os motivos pelos quais destacaram as disciplinas como significativas. Esses motivos foram agrupados em quatro categorias³⁶ de respostas: “adquirir conhecimentos para atuação profissional”, “adquirir conhecimentos teóricos”, “reflexões críticas referentes ao modo de condução das disciplinas” e “respostas genéricas”.

Na primeira categoria, “adquirir conhecimentos para atuação profissional”, que corresponde a doze respostas (34%), a inserção profissional marca a escolha da disciplina como significativa. Um exemplo de resposta foi “*Escolas psicológicas I e II, Aprendizagem e Psicometria. Acredito que estas me aproximaram mais da realidade do psicólogo e da prática profissional*” (questionário 7). Entendemos que essa categoria aponta que estas disciplinas possibilitam a prática profissional, o que em parte auxiliaria os alunos a se apropriarem do trabalho do Psicólogo e, conseqüentemente, os ajudariam no processo de construção profissional. Porém, podemos entender que há uma supervalorização do conhecimento prático entre o grupo de alunos que responderam ao primeiro questionário, que pode ser entendida como uma visão mais pragmática de formação do psicólogo.

³⁵ Os pré-requisitos referem-se à exigência do aluno ter cursado uma (ou mais) disciplina(s) que sejam base para aquela disciplina que está sendo oferecida.

³⁶ Em virtude de muitas das respostas se adequarem a várias categorias, foi optado por separá-las pela característica que mais se destacava. Portanto, as frequências apresentadas no corpo do texto referem-se ao número de citações (35) e não ao número de questionários respondidos (31).

Na categoria “adquirir conhecimentos teóricos”, citada por quatro 4 alunos (11% das respostas), podemos assinalar que os acadêmicos valorizam a disciplina que possa auxiliar teoricamente. Dentre as respostas, podemos destacar: (...) *todas foram importantes para mim, pois pude adquirir importantes conhecimentos* (questionário 10). Vemos que há uma modesta valorização da teoria entre os alunos dessa turma. Isso nos leva a ratificar a tendência entre os alunos de visarem uma formação voltada para o conhecimento técnico.

Duas outras respostas (6%) foram categorizadas como “reflexões críticas referentes ao modo de condução da disciplina”. Uma dessas respostas apontou que (...) *o importante é que elas deveriam trazer a concepção de homem pelo qual trabalham, o que algumas vezes não acontece* (questionário 14). Essas respostas nos levam a concluir que não está havendo uma discussão, por parte de alguns professores, das visões antagônicas de homem e sociedade que constituem a diversidade teórica na Psicologia.

Diante do número significativo de respostas (dezessete respostas, o que representa 49%) que não abordavam os motivos para o reconhecimento da importância da disciplina para os acadêmicos, optamos por categorizá-las como “respostas genéricas”. Um exemplo dessas respostas está na seguinte afirmação (...) *na realidade todas, se bem aproveitadas, são significativas para a formação, desde antropologia até disciplinas específicas da Psicologia* (questionário 5). As respostas parecem remeter a um esforço dos próprios alunos para que algum aproveitamento seja possível, porém são tão vagas que qualquer afirmação nesse caso é simples inferência. Somente novos questionamentos poderiam dar base para se afirmar os sentidos que as frases tem para os alunos.

Enfim, podemos concluir que a maioria dos alunos reconhece uma diversidade de disciplinas como positivamente significativas para sua formação. As disciplinas mais citadas são relacionadas às humanidades ou específicas para a formação do psicólogo. Porém, é importante fazer três ressalvas. Primeiro, os alunos valorizam uma formação voltada para a atuação profissional, como demonstra os motivos de escolha das disciplinas como significativas. Segundo, eles supervalorizam a técnica em detrimento da teoria. Terceiro, o significativo número de respostas vagas em relação aos motivos das disciplinas serem consideradas positivamente significativas para a formação deles nos leva a questionar como os conhecimentos teóricos e práticos estão sendo apropriados por esses alunos.

4.5 Temáticas e conceitos

Conforme análise dos questionários, vinte e seis acadêmicos (84%) responderam à questão em que eram solicitados a citar e explicar quais as temáticas e conceitos considerados como significativos para a sua formação como psicólogo(a).

Os conceitos citados podem ser classificados em “formação geral”, “específicos da Psicologia enquanto ciência” e “específicos das escolas psicológicas”. Os conceitos ligados à formação geral foram específicos da área biológica. Em relação aos conhecimentos específicos da Psicologia enquanto ciência, eles se mostraram bem diversificados, uma vez que apareceram desde conceitos relacionados a Psicometria (medida) até o conceito de epistemologia. Os conceitos relacionados a conhecimentos específicos das escolas psicológicas também foram variados, tendo sido citadas diferentes perspectivas teóricas tais como Gestalt, Psicologia Cognitivo-comportamental, Behaviorismo, Fenomenologia e Psicologia Histórico-cultural.

Com relação às temáticas citadas, as respostas foram categorizadas em: “específicas da atuação profissional do psicólogo”, de “formação geral ligadas às ciências sociais”, de “formação geral ligadas às ciências biológicas” e “outros”.

As respostas “específicas da atuação profissional do psicólogo” foram relacionadas à atuação desse profissional tais como *cuidados com o cliente no atendimento psicológico* (questionário 8), entre outras. Destacamos que os alunos que apontavam respostas incluídas nessa categoria salientavam o conhecimento referente à atuação voltada para a clínica médica, ou seja, várias respostas destacam o termo “cliente” / “paciente”. Isso em parte parece confirmar a visão medicalizante presente na atuação profissional do psicólogo clínico (BOCK, 1999 b).

As temáticas relacionadas à “formação geral/ciências sociais” foram diversificadas, nelas apareceram identidade, relativismo, Antropologia e outras. A “formação geral / área biológicas” restringiu-se à temática fisiologia; Quanto à categoria “outros”, ela congrega respostas genéricas tais como “fluxo” e “objeto de estudo”, ficando difícil categorizar essas respostas em temáticas específicas.

Em linhas gerais, destacamos a variedade dos conceitos/temáticas apresentados pelos respondentes. Isso parece demonstrar tanto a diversidade dos próprios alunos, quanto à diversidade teórica presente no curso de Psicologia da UFSC. Outro ponto a ressaltar é o destaque aos conceitos/temáticas relacionados à visão de psicoterapia médica.

Ainda nessa mesma questão, os alunos foram solicitados a explicar os motivos, ou o porquê, dessas temáticas/conceitos serem importantes para eles. Os motivos apresentados por dezesseis alunos (52% dos respondentes) foram assim categorizados: “pretende atuar na área”, “relevantes para a intervenção do psicólogo” e “respostas genéricas”³⁷.

Para dois acadêmicos (12%)³⁸, o motivo da escolha da temática/conceito que considera significativo deve-se à “pretensão de atuação futura”, como expressa o questionário 21 (...)
considero importante toda a abordagem escolar/aprendizagem/desenvolvimento já que pretendo trabalhar com isso, além das áreas relacionadas com a linguagem e metodologia científica possíveis áreas de pesquisa com que pretendo trabalhar. Essa categoria de respostas nos leva a pensar que esses alunos já direcionam suas aprendizagens para uma atuação futura, certamente valorizando alguns temas e talvez menos interessados em outros, o que parece vir a confirmar a tendência de uma valorização por conhecimento técnico.

Dois outros alunos (12%) relacionam essas temáticas/conceitos como importantes para a “intervenção do psicólogo”: (...)
quando for falar com uma pessoa não levar os meus pré-conceitos sobre a situação, escutar bastante o que as pessoas dizem e perguntar o porquê sempre quando eu não entender o motivo ou a causa daquilo que está acontecendo. Acho que estes conceitos são importantes para que as minhas idéias não interfiram no meu trabalho (questionário 25). Esses alunos apontam que as aprendizagens que eles valorizam está direcionada aos conhecimentos voltados para a intervenção do psicólogo, sendo a resposta do questionário 5 interessante na medida em que destaca a preocupação com a superação de perspectivas etnocêntricas.

Diante da diversidade de respostas (treze respostas, 76%) referentes aos motivos que retratam a importância das temáticas/conceitos na formação profissional dos alunos foi criada a categoria “genéricos”. Nessas respostas, estão presentes diferentes concepções teóricas, tal como essa resposta de uma aluna: *considerarei de fundamental importância os ensinamentos aprendidos em filosofia, sociologia e olhar antropológico que nos foi proposto para melhor entender nossa cultura, assim com os conceitos de comportamentalismo e da gestalt (figura-fundo)* (questionário 13). Esses dados ratificam os pontos acima descritos referentes à diversidade dos conceitos/temáticas que os alunos consideram significativos para sua formação.

³⁷ A resposta do questionário 30 foi inserida em duas categorias. Nesse sentido, temos dezessete respostas para dezesseis respondentes.

³⁸ A frequência refere-se ao número de respostas (dezessete).

Em linhas gerais, podemos analisar que os acadêmicos citam como relevantes uma variedade de temáticas e conceitos tanto ligados à formação geral, quanto específicos da Psicologia, o que parece apontar para uma formação ampla proporcionada até aquele momento pelo Curso ou para a própria diversidade nas trajetórias pessoais dos alunos. Porém, contrariamente a esses dados, o elevado número de respostas genéricas que explicitam o motivo pela escolha desses conceitos/temáticas parece apontar para um desconhecimento das diferenças epistemológicas entre os conceitos/temáticas, pois juntam em uma mesma resposta perspectivas teóricas com visões de mundo, ser humano e método divergentes entre si.

O segundo eixo investigado refere-se às experiências práticas formais e informais dos alunos no Curso. É necessário esclarecer que a grade curricular do Curso de Psicologia da UFSC apresenta uma clara separação entre teoria e prática, ficando os estágios supervisionados concentrados nas fases finais do Curso. Porém, como muitas mudanças curriculares³⁹ são efetivadas anteriormente à própria formalização em novas grades curriculares, procuramos constatar se nas fases iniciais do Curso de Psicologia os acadêmicos têm possibilidade de se envolverem em atividades relacionadas à prática profissional do Psicólogo.

As respostas dos alunos quando solicitados a responderem se já haviam participado ou participavam de atividades práticas supervisionadas por professores foram variadas. Dos trinta e um respondentes, vinte e cinco alunos (81%) afirmaram que já participaram ou participam de atividades de ensino, pesquisa e extensão⁴⁰. As respostas relacionadas ao ensino tiveram vinte e uma citações (62%)⁴¹ e apontaram atividades que consistiram em observação, entrevista e intervenção. Foram seis respostas relacionadas às atividades de pesquisa (18%) e sete respostas relacionada à extensão (20%). Quatro alunos responderam *não* (13%) e dois alunos não responderam a essa questão (6%). Enfim, esses dados parecem demonstrar a iniciativa de alguns professores do Curso de Psicologia da UFSC que estão oferecendo uma formação diferenciada no que se refere às possibilidades de intervenção por parte do acadêmico, pois a maioria dessas atividades é desenvolvida como parte das disciplinas acadêmicas.

Além das atividades acadêmicas, catorze alunos, que corresponde a 45% dos respondentes, participaram/participam de atividades relacionadas à prática profissional do psicólogo por iniciativa

³⁹ Sobre as mudanças curriculares, ver capítulo 3, item 3.1. “O curso de Psicologia da UFSC”.

⁴⁰ Alguns alunos responderam a mais de uma atividade na resposta a essa questão. Tendo ao total, trinta e quatro citações para vinte e cinco respondentes.

⁴¹ A frequência refere-se ao número de citações a essa questão. Portanto, trinta e quatro.

própria. É importante frisar que um dos acadêmicos que respondeu *Não* a essa questão acrescentou que está *tentando conseguir estágio ou bolsa de pesquisa ou extensão* (questionário 12), o que nos leva a concluir que há uma grande procura por atividades entre os acadêmicos.

É interessante marcar a variedade entre as experiências práticas vivenciadas pelos alunos. Elas estão relacionadas tanto à Psicologia como ciência, como profissão. Na inserção profissional temos: área pediátrica de hospital, clínica psiquiátrica, instituição filantrópica, área organizacional, ONG que atua em comunidades empobrecidas. Quanto à participação em pesquisas, elas investigam diferentes públicos: crianças com dificuldades de aprendizagem, vestibulandos, ex-dependentes químicos, entre outros.

Enfim, constatamos que a maioria dos alunos dessa turma de Psicologia da UFSC tem ou já teve contato com a prática do psicólogo. É interessante apontar que há uma busca pessoal pela formação acadêmica prática, uma vez que investem em atividades paralelas ao Curso. Entendemos que essa tendência, por um lado, é positiva, uma vez que vemos uma busca pela aprendizagem de “ser psicólogo”. Por outro lado, cotejando com as respostas anteriores, vemos que os alunos supervalorizam a prática, muitas vezes em detrimento de um conhecimento teórico.

Cinco alunos, 16% dos respondentes, disseram ter sido convidados a participar de atividades ligadas à prática profissional do psicólogo. Dois acadêmicos responderam ter sido convidados por professores e três alunos foram convidados por instituições extra-universitárias. Esses dados nos apontam que há uma maior iniciativa de órgãos extra-universitários solicitando intervenção de caráter psicológico.

Além dessas atividades, 55% dos acadêmicos informaram que já participaram ou participam de grupos informais (grupos de estudo, discussão, centro acadêmico) na graduação. O período de participação nesses grupos é, em média, de um semestre. É importante salientar que um grupo de estudos sobre sexualidade, citado em 53% das respostas, foi uma iniciativa do corpo discente (questionários 20 e 29), o que parece demonstrar que os acadêmicos de Psicologia dessa turma visam uma melhor formação. Essas informações parecem confirmar o que foi apontado anteriormente quanto à busca pessoal desses alunos por atividades extraclasse, o que podemos entender como positivo. Esses dados apontam que há uma busca por conhecimentos específicos da Psicologia.

Enfim, há um oferecimento tanto de atividades relacionadas à prática profissional do psicólogo por iniciativa dos professores do Curso de Psicologia, ora nas disciplinas em que

lecionam, ora extraclasse (grupos de discussão/estudo, pesquisa), quanto uma busca particular dos acadêmicos por atividades profissionais intra e extra universidade. Esses dados nos levam a pensar que há, por parte dos professores e alunos, um diferencial na formação profissional, uma vez que o aluno pode ir construindo sua identidade profissional. Por outro lado, essa supervalorização da prática entre os alunos nos leva a questionar em que medida as disciplinas consideradas teóricas têm conseguido se fazer compreender em sua importância para a formação desses futuros psicólogos.

O terceiro eixo de investigação buscou levantar aspectos do Curso de Psicologia considerados positivos e negativos pelos alunos. As atividades positivas foram elencadas por vinte e seis alunos (84% dos respondentes) com respostas relacionadas ao ensino (quarenta e uma citações, que corresponde 67% das respostas dadas), pesquisa (nove citações, que corresponde 15%) e extensão (onze citações, 18%)⁴². Como atividades referentes ao ensino foram citadas algumas “disciplinas” (quatro citações, 10%), “atividades didáticas dos alunos” (dez citações, 24%), “atividades do professor” (nove citações, 22%), “atividades práticas curriculares e extracurriculares” (dezesete citações, 42%) e “currículo” (uma citação, 2%).

As “disciplinas” citadas foram Psicometria, Escolas Psicológicas II, Psicologia Existencial e Antropologia Filosófica tendo uma citação cada. Percebemos que há uma diversidade teórica entre as respostas dos alunos quanto às disciplinas. Esses dados, em parte, confirmam os dados referentes às disciplinas consideradas significativas, como expostas anteriormente. Por outro lado, essas informações contradizem os dados anteriores que apontam para uma formação direcionada mais às humanidades e menos a uma Psicologia mais pragmática.

As “atividades didáticas do aluno” citadas foram leitura de textos (quatro citações, 40%), discussão e grupos de discussão (duas citações, 20%), preparação e apresentação de seminários (quatro citações, 40%). Vemos nessas respostas a valorização dos alunos respondentes por atividades que envolvam a leitura e discussão dos textos entre os alunos.

Quanto às “atividades didáticas do professor”, apareceram respostas relacionadas aos relatos dos professores sobre suas próprias experiências como profissionais (uma citação) e visão ampla da prática profissional (uma citação). Podemos analisar nessas respostas a ênfase dada à experiência prática do professor como um diferencial, apontando para valorização da prática profissional em relação à teoria. Os alunos apontaram que as aulas em que o professor busca a interdisciplinaridade

⁴² Algumas respostas tinham mais de uma citação. Ao total foram sessenta e uma citações. A frequência refere-se ao número de citações.

(duas citações, 22%), promove a discussão com a participação do aluno (duas citações, 22%), propõe vivências (duas citações, 22%), desconstrói conceitos considerados naturais (uma citação, 11%) são positivamente vistas. Vemos que os alunos valorizam as atividades de ensino propostas pelos professores em que estejam inseridos enquanto aprendentes.

Em relação às “atividades curriculares e extracurriculares” consideradas positivas estão os estágios/as atividades práticas supervisionadas (catorze citações, 82%), as pesquisas de campo (uma citação, 6%) e o atendimento psicológico (duas citações, 12%). É interessante salientar que essa categoria foi a que mais apareceu entre as respostas, o que parece confirmar a valorização das atividades práticas pelos alunos na sua formação.

Quanto às respostas referentes ao “currículo”, um acadêmico levantou que a oferta de disciplinas optativas em outras áreas de conhecimento é um aspecto positivo. Essa resposta pode nos levar a entender que esse aluno valoriza o conhecimento produzido em outras áreas como importantes para a atuação do psicólogo.

Enfim, podemos analisar que os alunos demonstram satisfação com a formação recebida, destacando-se as atividades práticas curriculares e extracurriculares promovidas pelos docentes como as mais citadas dentre os aspectos positivos do Curso. Entendemos que os professores, ao oferecerem atividades curriculares e extracurriculares desde as fases iniciais, foram inovadores e com certeza não se deixam aprisionar pelas determinações da grade curricular.

Como atividades de extensão citadas como positivas do Curso de Psicologia da UFSC, temos a Semana da Psicologia (cinco citações, 46%), palestras (uma citação, 9%), ONG de projetos sociais (uma citação, 9%), “extensão” (quatro citações, 36%).

Levantam também a atividade de pesquisa (nove citações) como positiva para eles. Segundo um aluno: *considero a prática em pesquisa muito importante em nossa formação* (questionário 27).

Enfim, a maioria dos alunos apresentou aspectos positivos do Curso de Psicologia da UFSC. Destacamos as atividades curriculares/extracurriculares e de pesquisa foram avaliadas pelos alunos como as mais positivamente significativas na formação profissional.

Por outro lado, quando solicitados a citarem os aspectos negativos do Curso, 77% dos respondentes (vinte e quatro alunos) apontaram sua insatisfação quanto ao “ensino”, à “extensão”, à “grade curricular” e à “estrutura e funcionamento universitário”, perfazendo um total de quarenta e seis citações. Dentre as informações coletadas, trinta e nove citações (85%) negativas referem-se ao “ensino”. As respostas compreendem “atividades didáticas dos alunos” (cinco citações, 13%),

“atividades didáticas docentes” (dezenove citações, 49%), “postura docente” (cinco citações, 13%), “relação professor-aluno” (uma citação, 2%), “postura dos alunos” (duas citações, 5%) e “currículo” (sete citações, 18%).

Com relação às “atividades didáticas dos alunos”, temos como negativo os seminários, com cinco citações. A “atividade didática dos professores” teve dezenove citações. Essas giravam em torno da avaliação (duas citações, 11%), falta de interdisciplinaridade (seis citações, 32%), aulas teóricas (nove citações, 47%), não há uma formação voltada para a responsabilidade social (uma resposta, 5%) e não permitir que os alunos definam os conteúdos da disciplina (uma citação, 5%). É interessante apontar que os alunos entendem que o modo como os professores trabalharam em sala de aula é precário à medida que a articulação entre teoria-prática ou entre saberes de diferentes áreas deixa a desejar. Talvez esse seja um dos motivos que explicam a cisão constatada no discurso desses alunos entre a teoria e prática com superdimensionamento das atividades diretamente ligadas ao exercício profissional e a subestimação de conhecimentos que eles reconhecem como “teóricos”.

Um outro item apontado como negativo pelos alunos refere-se à “postura docente” que compreende, a desmotivação (quatro citações, 80%) e a falta de ética em relação à carga horária e conteúdo programático (uma citação, 20%) se mostraram como insatisfatórias nas posturas dos professores, o que revela que os alunos constatam que há uma despreocupação de alguns professores com a formação dos alunos.

Quanto ao “relacionamento professor-aluno”, teve uma resposta: *falta de contato dos professores com os alunos, o que resulta em falta de informações de eventos e pesquisas em andamento* (questionário 17). Podemos entender que esse aluno valoriza a relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, porém destacam o caráter informativo dessa relação.

Um acadêmico apresentou crítica em relação à “postura dos colegas” em relação à aprendizagem: falta de coleguismo (uma citação, 50%) e falta de motivação dos alunos (uma citação, 50%). Essa resposta traz um ponto interessante referente à desmotivação de alguns alunos com sua própria formação, o que desloca o foco de atenção dos professores para os próprios alunos e ao lugar que ocupam na própria formação.

Dentre as respostas referentes ao currículo do Curso temos falta de atualização do mesmo (três citações, 43%), matérias que não tem propósito dentro do Curso (uma citação, 14%), horário discente (uma citação, 14%), disciplinas de Histologia e Psicologia Experimental com uma citação

cada (28%). Essas respostas apontam que este modelo de curso baseado em disciplinas básicas e profissionalizantes⁴³ não responde à realidade, que é complexa.

Quanto à “extensão” temos uma citação (2% das respostas). Essa categoria pode ser explicada pelo excesso de carga horária⁴⁴ às quais os professores têm que se dedicar, o que pode prejudicar as atividades de extensão.

Um outro item que chama a atenção refere-se à “estrutura e funcionamento do ensino superior público” com cinco (11%) citações negativas. As respostas dadas foram as constantes greves (uma citação, 20%), professores não qualificados (uma citação, 20%) e a falta de livros atualizados (uma citação, 20%), laboratório (uma citação, 20%), falta de recursos para ir a campo (uma citação, 20%). Todas essas citações nos levam a refletir sobre o desmantelamento da universidade pública brasileira que vem se agravando nos últimos anos em razão das condições sociais e políticas do país⁴⁵, demonstrada na mídia.

A pesquisa recebeu uma citação (2% das respostas negativas): falta de informações suficientes sobre bolsas de pesquisa, iniciação científica. Essa resposta remete-nos também à organização da Universidade e do Curso de Psicologia da UFSC.

Enfim, podemos analisar que os alunos levantam que as maiores insatisfações no ensino são referentes aos aspectos didáticos dos professores e ao currículo do Curso. É importante frisar que a avaliação que os alunos apresentam das atividades didáticas dos professores é contraditória. Por um lado, são aquelas que os alunos apontam como positivas (22% das respostas positivas relacionadas ao ensino) e, por outro lado, são as que sofrem maiores críticas negativas (49% das respostas negativas relacionadas ao ensino). As respostas parecem demonstrar um posicionamento crítico ante a didática, talvez porque esses alunos estejam preocupados com o modelo de formação que estão recebendo, que se confirma pela insatisfação com o currículo, ou que esperam uma didática voltada para a prática conforme vimos nos dados anteriores. Há também avaliação contraditória de alguns alunos, em relação a aspectos como seminários, que para alguns é positivo (40 % das respostas positivas referentes ao ensino) e para outros é negativo (13% das respostas negativas em relação ao ensino). Quanto ao currículo, há uma clara definição por parte dos alunos de sua inadequação em relação a uma melhor formação. Podemos constatar isso pelo número considerável de respostas

⁴³ Sobre os modelos curriculares ver cap.2 de ANASTASIOU e ALVES (2003).

⁴⁴ Sobre isso ver Capítulo 3, item 3.1 : “O Curso de Psicologia da UFSC”.

⁴⁵ O governo federal divulgou em propaganda as propostas da Reforma Universitária, a qual visa “sanar” os problemas que a universidade pública vem enfrentando nestes últimos anos. (REVISTA VEJA, 5 de janeiro de 2005). Não discutiremos sobre esse tema, pois foge ao escopo do nosso trabalho.

negativas (17% das citações negativas em relação ao ensino). Porém, é importante fazer algumas reflexões quanto a esse item. Os dados referentes ao currículo são contraditórios com as respostas dos alunos à questão em que eram solicitados a citarem disciplinas significativas. Naquela questão, 97% dos respondentes elencaram as disciplinas como significativas para a formação deles, o que nos leva a concluir sua satisfação quanto ao currículo oferecido pelo Curso. Porém, vemos que há uma insatisfação com o currículo oferecido. Outro ponto a ser levantado refere-se à expectativa de formação voltada para a clínica, uma vez que almejam atuar como psicólogos clínicos conforme dados anteriores.

Levantados os aspectos positivos e negativos do Curso, foi solicitado aos alunos que apresentassem sugestões para a melhoria do Curso de Psicologia. Trinta acadêmicos, 97%, apresentaram sugestões, as quais foram assim categorizadas: “atividades profissionais nas disciplinas” (uma citação, 3%), “currículo” (dez citações, 35%), “atuação docente” (nove citações, 31%), “estrutura e funcionamento” (cinco citações, 17%) e “outros” (quatro citações, 14%). Foi sugerido, por 3% dos alunos, que houvesse mais “práticas profissionais” nas disciplinas. As sugestões em relação ao “currículo” do Curso de Psicologia da UFSC foram *mudanças no currículo com a participação dos alunos* (questionário 7) e mais matérias optativas, dentre outras sugestões. Com relação à “atuação docente”, os alunos sugeriram melhorias não só na didática, mas também na relação professor-aluno, como expressa a seguinte resposta: *melhorar o corpo docente no sentido de professores mais interessados em dar aulas, melhor preparados na hora de explicar e mais sensíveis e humildes na interação com o aluno (em sala de aula)* (questionário 28). Quanto à “estrutura e funcionamento da universidade” sugerem melhorias na qualidade do material bibliográfico, mais atividades de extensão e pesquisa. A categoria “outros”, que tiveram sugestões variadas (arte como motivação acadêmica, construção pelo estudante de seu plano de estudo e pesquisa, etc) .

As sugestões apresentadas pelos alunos nos levam a refletir que estes apresentam um posicionamento crítico ante a formação que estão recebendo e identificam pontos que consideram frágeis no Curso de Psicologia da UFSC, como o currículo e a atuação docente. Os dados apontam que os alunos almejam um currículo voltado para o exercício profissional, uma vez que sugerem que haja mais atividades práticas no Curso de Psicologia. Também podemos analisar que se cotejarmos essas respostas com as anteriores referentes aos aspectos negativos do Curso de Psicologia vemos

que se confirmam as insatisfações quanto ao currículo e atividades didáticas dos professores uma vez que são as que os alunos mais apresentam sugestões de melhoria.

4.6 A relação dos alunos com a queixa escolar

Visando identificar nas histórias de vida dos alunos sua relação com a queixa escolar seguimos três eixos. Num primeiro eixo, levantamos as experiências docentes dos alunos. Num segundo eixo, buscamos identificar as possíveis relações dos alunos com a queixa escolar. Num terceiro eixo, foram solicitados a comentar como lidaram com alguém com queixa escolar.

As respostas dos trinta e um questionários mostraram que há um alto índice de alunos (13 alunos, 42%) que têm/já tiveram experiência de ensinar alguém. A experiência docente desses alunos é variada, englobando desde o ensino formal universitário até o ensino de dança.

Cinco acadêmicos realizaram/realizam atividades de ensino formal. Um deles leciona ou já lecionou no ensino superior (*professora de Administração, UDESC, questionário 6*), um no ensino médio (*Professor de Física no 1º, 2º e 3º série do ensino médio questionário 19*) e três no ensino técnico (*Fui professor em um curso de reabilitação profissional em “consertos e manutenção de eletrodomésticos” (questionário 20); Eu era estagiário numa escola de informática e às vezes substituía o professor, raramente quando ele faltava, dando aula em seu lugar, ou repondo matéria com alguém que tinha faltado. (questionário 16) e “professor de informática” (questionário 23).*

No ensino informal, quatro alunos deram aulas particulares, tais como: *reforço escolar (questionário 7), (...) já ajudei várias pessoas a estudar para provas de recuperação, concurso, vestibular (questionário 12) e já dei algumas poucas aulas de matemática e português para vestibulandos (questionário 14).* Um aluno informou que já lecionou mas não especificou em que modalidade de ensino lecionou (questionário 30); Artes tais como *ensinei várias técnicas de bordado na loja da minha mãe. (questionário 12).* Outros três alunos deram aula de dança do ventre (questionário 15) e música (questionário 25). Outros dois ensinam/ensinaram inglês. A duração dessas atividades docentes está compreendida entre duas semanas a um ano e oito meses.

Alguns desses alunos chegaram a relatar como vivenciaram a docência. Dois deles avaliaram a experiência positivamente, como expressa a resposta do questionário 7: *A experiência foi muito positiva, pois identifiquei que a pressão familiar era um fator que não contribuía para a aprendizagem (na época não fazia psicologia).* Essa resposta aponta que o aluno refletiu sobre a

queixa escolar, porém ainda traz uma perspectiva de “problema de aprendizagem” centrada no aluno/família. Um dos alunos avalia como frustrante a experiência docente: *só uma vez, tentei ensinar meu tio a tocar violão. Ele aprendeu um pouco mas se desinteressou* (questionário 28).

Enfim, é interessante destacar a variedade de espaços e modalidades educativas que alguns alunos circularam/circulam enquanto docentes.

Doze alunos, ou seja, 39% dos entrevistados, responderam afirmativamente quando perguntados se já foram alvo, ou alguém próximo a eles, de queixa escolar na trajetória acadêmica desde o ensino fundamental. É interessante apontar os tipos de queixas citados *dificuldades de concentração (leitura, cálculos...)* (questionário 7) e *falta de atenção* (questionários 19 e 29). Esse número considerável de encaminhamentos e as queixas elencadas pelos entrevistados parecem condizer com a pesquisa de Souza (2000) que aponta o significativo número de encaminhamento de crianças/adolescentes às clínicas-escolas. Segundo a autora, as queixas mais frequentes estão relacionadas a problemas de aprendizagem atrelados a problemas de atitude em sala (26% dos encaminhamentos), problema de aprendizagem leitura/escrita (24%) e apenas problemas de atitudes, que inclui a falta de atenção (19%). Almeida *et al* (1995, p.128) discutem esses encaminhamentos e afirmam que a (...) *alta porcentagem de encaminhamentos realizados para a área clínico-médica...vem reforçar a tendência a medicalização do processo educativo*⁴⁶.

Quando solicitados a opinarem a respeito do atendimento dado à queixa escolar na qual tiveram contato, seja como sujeitos ou por meio de alguém próximo a eles, esses mesmos alunos deram respostas que podem ser classificadas em: “análise crítica positiva do atendimento”; “análise crítica negativa do atendimento”; “análise crítica negativa da atuação da escola ante à queixa”, “não teve atendimento” e “respostas genéricas”.

A “análise crítica positiva do atendimento”, assinalada por dois alunos (17%), pode ser exemplificada pelo questionário 11 (...) *já tive amigos com dificuldades que foram encaminhados para o atendimento, tiveram uma melhora*. Podemos analisar que esses alunos avaliam positivamente o atendimento dado, porém não citam se ele englobou o contexto onde o sujeito, alvo da queixa, estava inserido, em especial, a escola. Acreditamos que a idéia de “melhora” refere-se ao aluno e não de uma mudança institucional, porém não podemos afirmar isso com certeza, uma vez que a resposta é muito ampla.

⁴⁶ Discutimos mais sobre isso no Capítulo 1: História da Psicologia, Fracasso Escolar e Formação do Psicólogo: algumas considerações.

Quanto à categoria “análise crítica negativa do atendimento”, que foi apontada por cinco acadêmicos (42%), podemos destacar a resposta do questionário 30: (...) *esse atendimento não é eficiente porque os profissionais não são capacitados o suficiente, pelo menos com os casos que conheço, inclusive o meu*. Vemos que nas respostas apresentadas pelos alunos é questionada a competência do profissional que realizou o atendimento à criança com queixa escolar. Isso pode nos fazer pensar que há, pelo menos para esses alunos, uma preocupação com a formação profissional do psicólogo para lidar com a queixa escolar. Porém, essas respostas não nos informam a quais modelos de intervenção esses alunos se reportam ao apresentar suas considerações sobre o tratamento dado à queixa escolar.

Três acadêmicos “avaliaram negativamente a atuação da escola ante a queixa” (25%), como podemos analisar em uma das respostas: (...) *foi um precário atendimento oferecido somente pela orientação da escola sem encaminhamento para outros profissionais e sem resolução do problema* (questionário 14). Essa resposta nos leva a refletir sobre a visão negativa do aluno em relação à capacidade da escola em lidar com os problemas escolares. As respostas dadas nessa classificação parecem confirmar que os alunos entendem que o atendimento às crianças com queixa escolar deva ser realizado fora do espaço escolar por profissionais adequadamente preparados para lidar com os problemas e fundamentalmente capazes de resolvê-los.

Um aluno (8%) cita que a pessoa com queixa escolar (...) *não teve atendimento* (questionário 24).

Por fim, nas respostas “genéricas” (1 resposta, 8%), temos como exemplo o questionário 31 o aluno se posiciona ante a questão dizendo: *não tenho condições de responder a esta questão, pois era muito novo na época e não tinha a percepção que tenho hoje*. Não sabemos o quê exatamente esse aluno quis manifestar, mas entendemos que pelo teor da resposta o atendimento dado não foi adequado.

Enfim, podemos concluir que há um alto índice de alunos no Curso de Psicologia que foi alvo ou conviveu com alguém próximo com queixa escolar. Também se destaca a avaliação negativa quanto à intervenção dada às queixas escolares, tanto por parte dos profissionais, quanto da escola.

Por outro lado, constatamos que cinco alunos (16%) já tiveram experiências em lidar com alguém com queixa escolar. A partir das respostas obtidas, foram organizadas quatro categorias: “Intervenção pedagógica”, “Intervenção Contextual”, “Intervenção Individual” e “Não Intervenção”.

A intervenção “pedagógica” foi explicitada por dois alunos (40%). De acordo com um deles, (...) *a única coisa que fiz foi estudar diariamente com ele* (questionário 15). Essa categoria nos aponta para uma perspectiva de resolução do problema centrada no aluno com “queixa escolar”.

A intervenção “contextual” foi realizada por um dos alunos (20%). Segundo ele, foi à escola e também conversou com a criança (questionário 19). Vemos nessa resposta, que o aluno buscou atingir as partes envolvidas tornando a possibilidade de uma intervenção mais ampla em relação à queixa escolar.

Um dos alunos (20%) usou de uma intervenção mais “individual”, ameaçando abandonar a criança: *“tentava ensinar meu irmão, que não prestava atenção em mim em momento algum. Ao ameaçar abandoná-lo ele começava a prestar atenção em mim* (questionário 27). Essa resposta nos leva a analisar que o aluno buscou métodos de coerção para resolver a situação problema.

Uma aluna (20%) respondeu que não interviu diante da situação de “queixa escolar”. De acordo com ela: (...) *sendo colega de escola não intervi no que estava acontecendo somente entendi seus problemas, mesmo porque ainda não estava na faculdade* (questionário 14). Essa resposta pode nos levar a pensar que ela tem expectativa em relação à competência técnica a ser adquirida no Curso para a intervenção na situação.

Diante desses resultados, vemos que há um elevado índice de alunos que têm ou já tiveram experiência em lidar com a queixa escolar no seu dia-a-dia.

4.7 Considerações sobre o trabalho e as expectativas iniciais

Com o objetivo de contextualizar como os acadêmicos se posicionaram inicialmente ante a proposta de intervenção na criança/adolescente com dificuldade de aprendizagem, seguimos quatro eixos.

O primeiro eixo é referente às expectativas iniciais dos alunos quanto à atividade de atendimento psicológico. Um segundo eixo consiste no levantamento de expectativas de aprendizagens decorrentes do atendimento. Um terceiro eixo objetiva identificar quais as informações curriculares e extra-curriculares que os alunos poderiam estar utilizando no atendimento. Por fim, buscamos levantar quais as características desejáveis da atuação do psicólogo no atendimento às queixas escolares.

A partir de agora, começamos a relatar sobre cada um desses eixos:

4.7.1 Expectativas

O exame das respostas dos alunos à pergunta do primeiro questionário que solicitava suas expectativas iniciais em relação à atividade proposta na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I levou à definição de um conjunto de categorias. Assim, encontramos expectativas referentes (1) à atuação, (2) à relação teoria-prática (3) à relevância social, (4) ao método e (5) expectativas genéricas.

As expectativas categorizadas como referentes à “atuação” foram dadas por dezessete acadêmicos (55%), como podemos constatar em uma das respostas: (...) *estou muito empolgada, pois teremos a oportunidade de fazer um atendimento, levantar **queixas de professores, pais, a planejar atividades com criança e acompanhar seu progresso*** (questionário 1). Vemos nessa resposta, por um lado, um destaque à intervenção voltada para o indivíduo e por outro, vemos uma perspectiva de valorização da aprendizagem da prática profissional.

Para dois acadêmicos (6%), a expectativa é de relacionar teoria-prática. Temos como exemplo: (...) *espero poder estabelecer um elo entre teoria e prática e **poder ajudar o sujeito no atendimento a "melhorar" seus comportamentos*** (questionário 26). Essa resposta embora inicialmente comprometida com a superação da falsa dicotomia entre teoria e prática, ratifica a expectativa de intervenção voltada para o indivíduo e com um caráter de ajustamento.

A categoria “relevância social” apareceu em cinco questionários (16%), como por exemplo: *acho muito interessante esta prática. Além do aprendizado, existe uma **relevância social muito grande*** (questionário 11). Destacamos que as respostas apontam para uma questão social, porém não podemos afirmar que estejam voltados para uma dimensão mais ampla da queixa, ou seja, que estejam voltadas para a instituição (escola e/ou família) onde é produzida a queixa.

Quanto ao método, foram dadas quatro respostas (13%), tais como: (...) *espero aprender a **dimensionar um problema e a partir daí delimitar uma forma adequada de intervenção*** (questionário 2). Vemos nessa resposta uma expectativa de obter uma precisão na intervenção a partir de uma delimitação clara do problema. Ou seja, valoriza a técnica que é fundamental para uma boa intervenção, porém, não cita conhecimentos teóricos que também estão implicados nela.

Por fim, além dessas temáticas, foram apresentadas três respostas (10%) que categorizamos como “genéricas”, uma vez que traziam conteúdos diversos. Temos como exemplo: *não tenho idéia do que pode acontecer* (questionário 3).

Em linhas gerais, há uma grande expectativa por parte dos alunos de atuação profissional (55% dos respondentes) proporcionada pela atividade de atendimento psicológico. Vemos que os alunos dessa turma parecem esperar que o atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixa escolar os capacitem para uma atuação profissional voltada para o indivíduo e não para um contexto mais amplo onde são produzidas essas queixas, em especial na escola.

4.7.2 Aprendizagem

Solicitamos aos alunos que identificassem quais eram as expectativas de aprendizagens advindas com a experiência no atendimento às queixas escolares. Diante da diversidade de respostas e por elas apresentarem diferentes conteúdos, optamos por inclui-las em quatro categorias principais: a) referentes à queixa, ao planejamento e à intervenção; b) referentes à aprendizagem da prática profissional; c) referentes à aplicação do conhecimento teórico; d) referentes à pessoa atendida. É importante salientarmos que essas categorias foram construídas considerando palavras-chaves presentes nas respostas que definiam com clareza as idéias centrais referente ao item.

Na primeira categoria referente à “queixa, ao planejamento e à intervenção”, foram classificadas catorze respostas (46%). Nessas respostas apareceram palavras tais como: “detectar problemas, como fazer uma intervenção, entender as queixas, identificar alternativas para ajudar pessoa, analisar e manipular contingências, conhecer os problemas e solucioná-los, dentre outras”. Analisando essa categoria, vemos claramente a presença de termos relacionados à análise experimental do comportamento. Acreditamos que essa se justifica uma vez que a pergunta foi realizada no período em que estavam cursando a disciplina de Psicologia da Aprendizagem I, que enfatiza essa perspectiva teórica. Outra consideração é que todas as respostas dessa categoria se direcionavam ao indivíduo em relação ao meio/contexto imediato.

Na segunda categoria referente “à aprendizagem da prática profissional”, foram classificadas onze respostas (35%). As palavras-chave citadas foram: “primeiro contato como psicólogo, contato com a parte prática do curso, aprender a me portar diante do cliente, aprender mais sobre as diferentes formas de atuação, saber como proceder, portar-se, aspecto técnico da Psicologia, noções

de Psicoterapia, interagir com outros profissionais, lidar com pessoas em clínica, prática clínica no atendimento, dentre outras”. Analisando essas respostas, chamou-nos a atenção a dimensão da clínica psicoterápica individualizante.

Na terceira categoria referente “à aplicação do conhecimento teórico na prática” foram classificadas quatro respostas (13%). Nessas respostas chamou-nos a atenção as palavras: “obter visão mais prática dos conceitos, aplicar tudo sobre análise do comportamento, aplicação da teoria e aplicação do conhecimento em situações concretas”. Analisando as respostas, vemos que os alunos tinham como expectativa uma teoria voltada à prática. Ou seja, a perspectiva de uma Psicologia pragmática.

Na categoria referente “à pessoa atendida”, foram classificadas duas respostas (6%). As palavras-chave que apareceram foram: “ajudar a criança a melhorar seu comportamento e mudar certos comportamentos”. Vemos claramente a perspectiva de uma atuação voltada para o ajustamento social.

Em linhas gerais, temos uma variedade de expectativas de aprendizagens decorrentes do atendimento psicológico. Porém, vemos que há uma clara definição de aprendizagem para a atuação clínica de intervenção individual. Ou seja, Psicologia Clínica mais curativa voltada para o ajustamento social do que promotora de saúde. Segundo Bock (1999, p. 8) *o psicólogo pode e deve, hoje, pensar sua intervenção de maneira mais ampla, no sentido da promoção de saúde da comunidade – e isto significa compreender o sujeito como alguém que, ampliando seu conhecimento e sua compreensão sobre a realidade que o cerca, se torna capaz de intervir, transformar, atuar, modificar a realidade.*

4.7.3 Informações de contextos curriculares e extra-curriculares na atividade

Vinte e nove alunos (93%) responderam à questão referente ao reconhecimento de informações de outras disciplinas já cursadas no curso de Psicologia que possam estar utilizando na intervenção a ser realizada nas crianças/adolescentes. Porém, houve uma dificuldade em criar categorias nessa questão devido a grande maioria das respostas (93 respostas⁴⁷) referirem-se às citações de disciplinas cursadas e não a citação de informações dessas disciplinas. Dentre as disciplinas citadas tivemos: a) base geral ligadas à área de humanas com 19% das respostas; b)

⁴⁷ Os números apresentados correspondem as citações presentes nas respostas apresentadas pelos alunos à questão.

relacionadas à formação específica/obrigatória com 85 citações. É interessante apontar que as disciplinas de base comportamental correspondem a vinte e três respostas (Psicologia da Aprendizagem I, Psicologia Experimental I, Escolas Psicológicas I, Psicoterapia Comportamental⁴⁸) e relacionadas à Psicologia do Desenvolvimento com cinquenta e três respostas; c) referentes à formação específica do psicólogo/optativas para a formação em bacharelado e licenciado com 6% das respostas (Psicologia Narrativa com duas respostas). Esses dados ratificam as conclusões já apresentadas referentes às disciplinas que os alunos consideram significativas⁴⁹. Vemos que conhecimentos advindos das disciplinas de base comportamental e da Psicologia do Desenvolvimento são as que os alunos reconhecem como aquelas que melhor correspondem no atendimento psicológico. Acreditamos que as respostas relacionadas às disciplinas de base comportamental se devam ao enfoque dado naquele momento pela disciplina de Psicologia da Aprendizagem I. Por sua vez, os conteúdos relacionados ao desenvolvimento se justificam uma vez que abordam conhecimentos relacionados à criança/adolescente, que correspondem à faixa etária com a qual estavam desenvolvendo a atividade de atendimento.

Dos respondentes, 80%, que corresponde a vinte e cinco acadêmicos, reconhecem informações de outros contextos (por exemplo, outros cursos, pessoas conhecidas, leituras extra-classe, etc.) que possam estar utilizando na intervenção a ser realizada nas crianças/adolescentes. As respostas foram categorizadas⁵⁰ em: (a) consultas bibliográficas; (b) procura de auxílio de outros profissionais/psicólogo; (c) procura de auxílio de outros profissionais/pedagogo; (d) busca de fontes diversas; (e) experiências extraclasse; (f) experiências pessoais; (g) supervisão da atividade; (h) trocas com os colegas do grupo; (i) outros.

As “consultas bibliográficas” foram citadas em nove respostas (29%) (...) *leituras extra-classe sobre hiperatividade* (questionário 30). A “procura de auxílio de outros profissionais/psicólogos” apareceu em duas respostas (6% das respostas): (...) *Sim, informações da minha terapeuta e textos indicados por ela* (questionário 13). A “procura de auxílio de outros profissionais/pedagogos” corresponde a 3% das respostas (uma resposta): (...) *da minha mãe que é pedagoga* (questionário 5). A “busca de fontes diversas” apareceu em três respostas (10%) *Jogos,*

⁴⁸ Na grade curricular não consta a disciplina Psicoterapia Comportamental. Consideramos essa disciplina como obrigatória, pois acreditamos que o aluno que a citou esteja se referindo a Escolas psicológicas I ou Psicologia Experimental.

⁴⁹ Sobre isso ver “A formação acadêmica até o momento”.

⁵⁰ Dos vinte e cinco alunos que responderam, quatro questionários (5,8,28 e 30) apresentaram duas respostas e questionário 24 apresenta três respostas, que perfazem uma total de trinta e uma respostas.

histórias infantis, personagens de desenho animando, esportes, etc., questionário 26. 20% das respostas (seis respostas) foram relacionadas a “atividades extra-classe” tais como estágios e docência. A categoria “experiências pessoais” foi apontada em 10% das respostas (três respostas): *(...) Considero que cada pessoa pode utilizar suas experiências de vida, pois todos fomos socializados tivemos vivências familiares, escolares, etc. é preciso saber usar o potencial próprio*, questionário 12). A “supervisão da atividade” aparece em 6% das respostas (duas respostas): *(...) sem falar na supervisão que as professoras vão nos dar*, questionário 8. As “trocas com os colegas do grupo” foram consideradas por 6% das respostas (duas respostas) (*Conversa, troca de idéias com colegas, além de algumas leituras de filosofia, Foucault, por exemplo*, questionário 28) e 10% das respostas (três respostas) foram categorizadas como “outros”: *A habilidade com a interação social, é trabalhada muito bem no cotidiano* (questionário 20).

Em linhas gerais, podemos analisar que a maioria dos alunos busca bibliografias específicas para realizar o atendimento. É interessante apontar que a segunda maior frequência de respostas refere-se às experiências extraclasse, tais como estágio e docência. Isso parece apontar que as experiências de vida são consideradas fundamentais para o atendimento.

Concluimos que os alunos se baseiam, para a realização do atendimento, em conhecimentos curriculares, especialmente relacionados à análise do comportamento e ao desenvolvimento e conhecimentos extracurriculares, relacionados a próprias experiências profissionais.

4.7.4 Características da atuação do psicólogo

Todos os alunos responderam à questão sobre as características que deve ter a atuação do(a) psicólogo(a) no atendimento às queixas escolares. As respostas estiveram centradas nas “competências profissionais do psicólogo”, “competências centradas na atuação” e “outros”.

Catorze respostas (45% dos respondentes) foram centradas nas “competências profissionais do psicólogo”, ou seja, em características que os alunos acreditam que o psicólogo deva ter, tais como paciência, neutralidade e empatia. Vemos nessas respostas que os alunos consideram que características particulares do psicólogo têm implicação na atuação profissional desse.

Na categoria “discurso centrado na atuação” (dezesseis respostas, 52%) foram criadas várias subcategorias. A primeira subcategoria “investigação da queixa” foi dada por dois alunos (12,5%). Essa pode ser expressa na resposta do questionário 22: *Deve ter o cuidado de perceber se a queixa é*

realmente verdadeira e/ou se não há outra. Vemos a importância dada pelos alunos em questionar a queixa trazida, que podemos entender como uma atitude positiva. Porém, essa resposta não aponta que esse questionar envolve a escola, contexto onde as queixas escolares são preferencialmente produzidas.

A segunda subcategoria, “intervenção no contexto” esteve presente em uma resposta (6%), que foi a do questionário 20: *O psicólogo deve se esforçar por trabalhar as tensões geradas entre as características individuais peculiares e a expectativa do meio social. O sofrimento psicológico só se constitui pela incompatibilidade em nível alto destes dois elementos.* Vemos nessa resposta uma visão de ajustamento social a fim de “acabar” com o problema, não problematizando a produção social da queixa escolar (PATTO, 1999).

A terceira subcategoria, “intervenção no indivíduo”, foi dada por um aluno (6%). Segundo ele: *O psicólogo deve trabalhar para que essa criança mantenha um relacionamento saudável com ela mesma e com outros, permitindo que possa interessar-se pelo material apresentado em aula (questionário 21).* Mais uma vez vemos a perspectiva de atuação voltada para o ajustamento social do indivíduo.

A quarta subcategoria, “intervenção na queixa e discurso da competência do psicólogo”, teve uma resposta (6%): *Em primeiro lugar deve sempre tentar ver além da queixa, desconfiar. Mas deve também transmitir muita segurança e confiança para os pais e a criança, porque nenhuma técnica será eficaz sem um bom contato, considero o conceito de rapport muito importante (questionário 12).* Vemos nessa categoria a importância dada pelo aluno em questionar a queixa trazida, porém considera que características particulares do profissional é que são determinantes no “bom atendimento”.

Uma quinta subcategoria está centrada na “queixa, intervenção no indivíduo e competência”. Segundo um único aluno (questionário 15) (6%) o psicólogo deve: *(...) procurar ver se a queixa tem procedência, formar um bom vínculo com a criança e se possível com a família e a escola, nunca utilizar-se de a priori em suas conclusões e procurar sempre ajustar o sujeito a sua realidade e não a “minha” realidade.* Vemos que essa categoria traz uma confluência de visões sobre a queixa e intervenção pontuadas anteriormente.

Uma sexta subcategoria “queixa e intervenção no contexto” foi dada por um aluno (6%). Segundo ele, o psicólogo deve *Primeiro, cuidar com a queixa, examinando a situação e os comportamentos para verificar se a queixa é fundamentada; cuidar para não simplesmente seguir a*

vontade daqueles que queixam devendo considerar, e muito, o entendimento do sujeito da queixa em relação a sua situação e se então for necessário, intervir, não apenas no sujeito mas também em seu ambiente, mesmo quando isso significa intervir com outras pessoas (questionário 16). Essa resposta amplia as anteriores à medida que o aluno questiona a queixa levando em conta o contexto em que foi produzida.

Uma sétima subcategoria “queixa e intervenção no indivíduo/ajustamento” foi dada por dois alunos (12,5%). Segundo a resposta do questionário 25 isso implica que: *primeiro tem que ver se a queixa que a escola diz realmente ocorre com a criança, depois é tentar achar uma maneira de amenizar este comportamento que está incomodando*. Vemos mais uma vez a perspectiva de ajustamento do indivíduo ao contexto, sem questionar o *locus* de produção da queixa.

Uma oitava categoria “queixa e intervenção no indivíduo” foi dada por três alunos (19%). Segundo a resposta de um aluno a atuação do psicólogo consiste na *verificação da queixa e se esta se der, desenvolver junto a criança alternativas para superar tais dificuldades* (questionário 10). Mais uma vez podemos observar a perspectiva de intervenção centrada no indivíduo.

A nona categoria consiste na “intervenção no indivíduo e contexto” (uma resposta, 6%). De acordo com o aluno do questionário 3 a atuação do psicólogo deve *Focalizar as intervenções no indivíduo, principalmente, além de observar o seu contexto, sem usar os sintomas propostos por um diagnóstico*. Nessa resposta vemos que o aluno considera o contexto, mas com uma visão de ajustamento do indivíduo nesse contexto.

A décima categoria consiste na “competência do psicólogo e atuação na queixa” (uma resposta, 6%). Segundo o aluno do questionário 17, o psicólogo *Deve ter uma postura “independente”*: *ou seja, distinguir as queixas da escola e comportamentos desejáveis e indesejáveis da realidade em que o aluno está inserido*. Nessa resposta, vemos que não uma reflexão da produção da queixa escolar e sim uma tentativa de “ajustamento” do indivíduo.

A décima primeira subcategoria, “investigação e intervenção no contexto”, foi dada por dois alunos (12,5%). A resposta do questionário 9 expressa essa subcategoria: *devemos identificar o problema, perceber se é realmente um problema, pra quem isso é um problema e ajudar as pessoas envolvidas (pais/professores/criança) a resolver ou ver de outra maneira a situação de modo que possam lidar com ela da melhor forma*. Nessa resposta vemos um diferencial em relação às respostas anteriores à medida que se busca considerar o contexto onde é produzida a queixa escolar,

porém volta-se para uma perspectiva de ajustamento social em relação à criança com queixa escolar e implica a todos na compreensão do que a produz e do por que é reconhecida como problema.

A categoria “outros” foi composta por um único aluno (3%) que escreveu: *não faço idéia* (questionário 8).

Podemos concluir que as respostas estiveram predominantemente voltadas para intervenção junto ao indivíduo considerando a queixa e não para uma intervenção no contexto onde é produzida essa situação-problema.

4.8 Considerações sobre a atividade de atendimento à criança/adolescente com queixa escolar: a avaliação do processo

O segundo questionário foi respondido por dezesseis acadêmicos da turma, sujeito de pesquisa, do Curso de Psicologia da UFSC. Para a análise das respostas, as informações foram organizadas em quatro eixos: “Avaliação da atividade”, “Análise da atividade em relação à formação profissional”, o “Trabalho em Grupo” e “Sugestões”.

4.8.1 Avaliação da atividade

O primeiro eixo se refere à avaliação pelos alunos da atividade de atendimento Psicológico realizada nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

O exame das respostas dos dezesseis alunos quanto aos aspectos positivos da atividade desenvolvida levou à definição de um conjunto de categorias. Assim, encontramos respostas referentes “às aprendizagens da postura profissional decorrentes do trabalho” (oito respostas, 50%), “atividade em si” (cinco respostas, 32%), “ajudar os outros” (duas respostas, 12%), “outros” (uma resposta, 6%).

Com relação “às aprendizagens da postura profissional decorrentes do atendimento”, podemos destacar a resposta do questionário 6 (...) *saber “ser” psicólogo*. Em função dessa categoria representar 50% das respostas, entendemos que há uma valorização, pelos alunos respondentes, da prática voltada à atuação profissional do psicólogo. Analisando as respostas, vemos uma valorização da aprendizagem da prática clínica.

A avaliação positiva em relação “à atividade em si” pode ser expressa na resposta do questionário 8: (...) *1º contato com a atividade clínica, 1º contato com a prática e saída dos textos teóricos*. Vemos nessa categoria que os alunos reconhecem na atividade um diferencial em relação às demais disciplinas do Curso, uma vez que ultrapassa o ensino somente voltado para a leitura e discussão de textos. Porém, isso nos leva a pensar que há mais uma visão de formação pragmática do que uma formação voltada para a reflexão teórico-prática.

A categoria “ajudar os outros” pode ser exemplificada na resposta do questionário 16: (...) *poder ajudar uma criança*. Essa categoria nos reporta a uma visão do atendimento voltada para o indivíduo, uma perspectiva que em pouco se diferencia do assistencialismo, voltada para as necessidades individuais. Essa categoria coaduna com os dados da pesquisa realizada pelo CFP (1988), em que aponta que o interesse em ajudar o ser humano teve 22,6% das respostas entre os motivos apresentados pelos profissionais de Psicologia pela escolha da profissão. Porém, como a resposta é vaga, fica difícil qualificar essa ajuda a que a aluna se refere.

Diante da inespecificidade da resposta do questionário 5, ela foi categorizada como “outros”: (...) *supervisão, ver as relações acontecendo na prática, trabalho em grupo*.

Enfim, destacamos que a valorização da atividade de atendimento pelos alunos passa, principalmente, pela aprendizagem da postura profissional, especificamente da postura clínica voltada para a “ajuda ao indivíduo”. Outro ponto a ser destacado é a ênfase dada à formação mais pragmática.

A análise das respostas referente aos aspectos negativos⁵¹ da atividade desenvolvida nas disciplinas permitiu a construção das seguintes categorias: a) exigências da atividade (oito respostas, 44%); b) local (três respostas, 17%); c) questões éticas (duas respostas, 11%); d) dificuldade de relacionar teoria/prática (duas respostas, 11%); e) inadequação do sujeito para a prática (duas respostas, 11%) e e) outros (uma resposta, 6%).

Quanto às exigências da atividade destacamos a resposta do questionário 7 que diz (...) *ocupa muito tempo nem sempre estamos dispostos a fazê-lo, exige muito esforço (muitos relatórios)*. É interessante lembrar que a carga horária de cada disciplina é de 72 horas/aula. Nas disciplinas, porém, a atividade de atendimento acontece concomitante com a formação teórica. Nesse sentido, os alunos, além da parte teórica, têm que desenvolver as atividades implicadas no atendimento

⁵¹As respostas dos questionários 14 e 15 foram inseridas em duas categorias distintas, o que altera a soma do número de respostas de dezesseis para dezoito.

psicológico (atendimento, visitas na escola e família, elaboração de relatórios parciais e finais). Essas informações parecem justificar a visão de sobrecarga da atividade pelos alunos.

A categoria “local” pode ser exemplificada na resposta do questionário 12: (...) *o ambiente físico (SAPSI) não é muito agradável*, aponta a inadequação da clínica-escola que presta serviços psicológicos na UFSC.

Quanto às “questões éticas”, podemos destacar as respostas dos questionários 4 e 6, respectivamente: (...) *talvez a criança atendida possa sair “prejudicada”* e (...) *é a dificuldade de perceber até que ponto você deve e pode intervir*. Essas respostas marcam as angústias dos alunos com relação a impotência ante ao atendimento. Esses sentimentos são vivenciados no processo de construção da identidade profissional. Aguirre (1999), ao tratar sobre as primeiras experiências de acadêmicos na atividade clínica, nos fornece elementos para pensarmos o início da prática profissional desses alunos, sujeitos dessa pesquisa, inaugurada pela atividade aqui estudada:

a primeira experiência clínica é encarada pelos alunos como muita ansiedade, sendo em geral tão atraente quanto assustadora e despertando no seu decorrer diversas reações, inclusive defensivas. Nesta fase da formação, onde a identidade profissional é ainda incipiente, a preocupação com o próprio desempenho costuma ser preponderante e tem inicialmente características bastante idealizadas. O receio frente a um possível mau desempenho está em geral associado ao medo difuso de prejudicar o cliente, podendo transformar-se em atitudes mais ou menos construtivas ou adequadas por parte do aluno. (Aguirre,1999, p.54-55),

A “dificuldade de relacionar teoria/prática” pode ser exemplificada pela resposta do questionário 3 que assim expressa sua angústia em relação ao atendimento: (...) *dificuldade de relação com a teoria, sensação de não ter ajudado*. Essa categoria vem apontar que os alunos não reconhecem que a atividade os habilita a relacionar o que está sendo trabalhado teoricamente com a prática que estão desenvolvendo. Essa resposta, em especial, retorna-nos às reflexões anteriores que apontam para as angústias éticas vivenciadas pelos alunos no processo de construção de uma identidade profissional. Finalmente, cotejando com as respostas apresentadas no primeiro questionário, acreditamos que os alunos apontam para uma expectativa de uma teoria que responda diretamente à prática, o que diminuiria a angústia de não “estar ajudando à criança”.

Para outros dois acadêmicos fica a percepção de “inadequação da escolha do sujeito” à prática proposta, como expressa o questionário 9: (...) *deve-se ater mais atenção à escolha dos sujeitos pela escola*. Analisando a resposta, podemos entendermos que o aluno já se posiciona criticamente ante aos encaminhamentos realizados pelas escolas, o que não pode ser afirmado pela amplitude da resposta.

Diante da inespecificidade da resposta do questionário 16, foi criada a categoria “outros” : (...) *não lembro nenhum relevante*.

Enfim, destacamos que por ser uma atividade que não está prevista na carga horária das disciplinas, a maioria dos alunos a vivenciam como uma “carga extra”, apesar de considerarem essa atividade importante para a formação profissional deles. Questionamentos éticos advindos da atividade são marcados pelo sentimento de impotência de não ter ajudado às crianças atendidas. Acreditamos que o sentimento de impotência deve-se à expectativa de ter uma teoria que respondesse à prática, o que diminuiria o temor de não ter ajudado.

Todos os dezesseis alunos avaliaram que as observações e as entrevistas na escola e na família ajudaram no atendimento à criança/adolescente. Apontaram que elas ajudaram a ampliar o olhar sobre a queixa, como expressa o questionário 2: (...) *é com esse material que conseguimos conhecer um pouco mais da história do sujeito, de como ocorrem as relações dele na família e na escola, o que contribui inclusive para entender a queixa inicial*. Inicialmente, podemos entender que os alunos valorizam as contribuições da família e da escola para o atendimento. Mas, analisando mais detidamente as respostas, vemos que os alunos ainda estão centrados numa perceptiva individualizante da queixa escolar, à medida que entendem que as informações vindas da família e da escola os direcionam a entender a queixa sobre o aluno e não onde ela é produzida.

Com relação à questão referente à avaliação da criança/família/escola/outros ao trabalho desenvolvido, quinze alunos a avaliam positivamente e somente uma resposta não foi possível definir em uma categoria específica, sendo categorizada em “outros”.

Das quinze respostas que avaliaram positivamente a atividade foram criadas quatro subcategorias: a) avaliação positiva das pessoas envolvidas com a criança; b) melhora da criança; c) melhora da criança, mas avaliação crítica do atendimento; d) outros.

A “avaliação positiva das pessoas envolvidas com a criança na escola e família” foi dada por sete alunos (44%). Essa subcategoria pode ser exemplificada com a resposta do questionário 14: (...) *sim, a professora percebeu mudanças (“qualitativas” e “quantitativas”, como disse) assim como os*

pais. Essa categoria aponta que a possibilidade de interlocução com as pessoas dos diversos contextos em que a criança está inserida possibilita uma visão positiva do atendimento por parte desses “outros” (pais, professores, etc.). Porém, ainda permanece uma visão de “melhora” somente do aluno e não de modificações nas instituições, nas quais ele está inserido, seja a família, seja a escola.

A segunda subcategoria nos reporta à “melhora da criança”. Ela foi dada por cinco alunos (31%) e pode ser exemplificada pela resposta do questionário 8: (...) *sim. As notas começaram a aumentar, assim como a motivação da criança para fazer os deveres. E a mãe elogia muito e diz que o filho agora está mais “seguro”*. Essa resposta aponta para as repercussões positivas na vida das crianças/adolescentes atendidas pelos alunos na atividade, o que é importante pois contribui para modificar uma situação de sofrimento psíquico. Porém, ainda apontam para a mudança no indivíduo e não do contexto onde este está inserido.

A terceira subcategoria, “avaliação crítica do atendimento”, foi dada por três alunos (19%). Ela se refere a um resultado positivo do trabalho, mas apresenta dúvida se esse resultado foi decorrente do atendimento como expressa, por exemplo, o questionário 3: (...) *na escola as professoras dizem que ele já está mais calmo, porém não sabemos se isto se deve à nossa intervenção*. Podemos entender que estes alunos não conseguem mapear em que medida as técnicas empregadas na intervenção tenham trazido benefícios para a criança. Essa resposta nos leva a retomar a perspectiva do sentimento de impotência dos alunos no constituir-se psicólogo.

A inespecificidade da resposta do questionário 15 exigiu a construção de uma sub-categoria denominada “outros” (6%). O aluno respondeu a essa questão assim: *o que a criança gosta (das brincadeiras que fazemos) e o que ela não gosta (das perguntas que lhe fazemos)*.

Enfim, parece haver um reconhecimento da efetividade do atendimento realizado com as crianças/adolescentes por parte da escola, família e dos próprios alunos. Porém, ainda permanece uma visão de “problema” centrado no indivíduo e a perspectiva de seu ajustamento no contexto em que está inserido. Outro ponto refere-se ao sentimento de impotência no processo de constituição profissional por parte desses alunos.

As respostas dos dezesseis alunos à questão em que eram solicitados a analisarem se os resultados do trabalho desenvolvido corresponderam às suas expectativas foram categorizadas em: “avaliação positiva” (cinco alunos), “avaliação mediana” (quatro alunos), “avaliação negativa” (seis alunos) e “outros” (uma resposta).

Cinco alunos (31%) responderam que “o trabalho realizado correspondeu às suas expectativas”, ou seja, avaliaram positivamente a atividade. Dentre as respostas, destaca-se a ênfase de três alunos (60%) ao resultado em relação à criança/família/escola atendida, como expressa o questionário 6: (...) *sim, pois o principal foi a própria percepção da criança perante seus comportamentos e também o próprio reconhecimento do trabalho pelos pais, escola e criança. É interessante apontar que a expectativa dos alunos é direcionada ao resultado do trabalho mais do que à própria aprendizagem, o que parece confrontar com os dados apresentados quanto ao papel da atividade na aprendizagem da postura profissional do primeiro questionário. Outro ponto a ser destacado, refere-se à definição de “melhora” da criança. Se, por um lado, isso pode nos remeter a uma idéia de ajustamento “melhora do comportamento”, por outro lado, pode nos levar a pensar que há uma criança/adolescente que sofre diante de uma condição que lhe é imposta e que não tem condições de se opor e a intervenção parece estar contribuindo para a potencialização desse sujeito, fortalecendo-o no sentido de resistir às condições que o avilta.*

Dois alunos dos cinco respondentes que avaliaram que a atividade correspondeu às suas expectativas deram respostas “genéricas” (40%), como por exemplo o questionário 11: *até aqui sim, na verdade, particularmente, ultrapassou as minhas expectativas. Não imaginei que fosse ser tão rica essa experiência.* Diante da inespecificidade dessa resposta, qual queer afirmação seria inferência.

Para quatro (25% dos respondentes) dos dezesseis alunos, os resultados do trabalho corresponderam “em parte” (avaliação mediana) às suas expectativas, como é expresso numa das respostas: (...) *em parte. A criança demonstrou interesse, e participava das atividades formando um bom vínculo conosco. Entretanto, mesmo com as melhoras apontadas pelos professores, ela ainda apresenta dificuldades em relação à leitura, e muitos problemas familiares ficaram encobertos aparecendo repentinamente em última hora* (questionário 1). Esses dados parecem apontar para a angústia dos alunos perante a efetividade das técnicas empregadas e para o sentimento de impotência ante ao atendimento. Cotejando essa resposta com aquelas apresentadas anteriormente, vemos que os alunos esperam uma teoria que responda à prática, acreditando que somente esta poderia ajudar à criança e, conseqüentemente, diminuiria o sentimento de impotência ante ao imprevisto no atendimento. É necessário refletir, também, sobre as condições da intervenção, que é realizada em alguns meses, e a expectativa dos alunos de transformação do quadro apresentado, o que nem sempre é compatível. Afinal, intervenções individuais costumam ser prolongadas.

Para seis dos alunos (38%), o resultado do trabalho não correspondeu as suas expectativas por vários motivos. Um dos motivos refere-se à falta de clareza dos objetivos da atividade que foi dada por 3 alunos (50%), como expressa o questionário 10: *Não totalmente, pois ainda não está claro qual o objetivo do trabalho, se é necessário emitir conclusões, etc, também não se sabe qual a influência posterior que o laudo possa acarretar à vida da criança.* Vemos que o aluno questiona a falta de clareza da atividade para os alunos, o que nos leva a concluir que estas deveriam ficar mais claras para os alunos quando o trabalho é proposto. Por outro lado, vemos preocupações éticas do aluno referentes às implicações do laudo à vida da criança.

Outro motivo da atividade ser avaliada negativamente refere-se às limitações da atividade, sejam relacionadas ao tempo, ou sejam relacionadas às limitações dos alunos, dadas por dois alunos (33%), como expressa o questionário 9: *Não, mas acho um pouco difícil que atinja. Temos que nos deparar com as nossas limitações e aquelas inerentes ao processo.* Vemos que o aluno aponta para as limitações do atendimento ante ao tempo limitado, à suas próprias com um aspecto negativo da atividade, sem questionar que estas limitações façam parte de quaisquer processos de atendimento psicológico. Enfim, vemos que a avaliação negativa está associada ao sentimento de impotência dos alunos ante a própria complexidade do atendimento.

Outro ponto negativo refere-se à visão espontaneísta do desenvolvimento, dada por um aluno (17%): *Não, pois a criança tem um ritmo próprio na aprendizagem, no qual não podemos intervir e em questões afetivas no último mês ocorreram grandes complicações de forma que não se tem nada resolvido* (questionário 2).

Um aluno (questionário 3) não respondeu a essa questão (6%).

Enfim, esses dados nos apontam para uma oscilação entre o sentimento de potência e impotência dos alunos em relação à atividade. 31% salientam que a atividade correspondeu a suas expectativas, o que está relacionado ao sentimento de potência. 25% oscilam entre o sentimento de potência X impotência, enquanto, 37% avaliam que a atividade não correspondeu as suas expectativas, o que corresponde ao sentimento de impotência frente ao atendimento. Esses dados nos levam a pensar que o sentimento de impotência pode estar relacionado ao fato de que o “problema” não está centrado no indivíduo e sim na instituição, o que torna os “resultados” menos visíveis. O sentimento de impotência pode estar ligado também às questões éticas que os alunos apresentam em suas respostas. Outro ponto que pode nos levar a pensar refere-se à visão espontaneísta de desenvolvimento, ou seja, nega que o trabalho desenvolvido tem implicações sobre

a criança. É interessante apontar que Bock (1999) aponta que os psicólogos oscilam em seus discursos em relação ao sentimento de impotência ou de onipotência sobre seu trabalho. Enfim, acreditamos que o sentimento de impotência possa estar ligado à expectativa de ter uma teoria que respondesse a toda a complexidade do atendimento, conforme vimos em respostas anteriores.

4.8.2 Avaliação da atividade para a formação profissional

O segundo eixo refere-se à avaliação da atividade para a formação profissional. Para todos os dezesseis respondentes a atividade ajuda na formação profissional⁵² como psicólogos. Das respostas dadas, foram construídas as seguintes categorias: “relação com o outro/postura profissional”, “questões éticas decorrentes da aprendizagem de postura profissional”, “conhecimento teórico decorrente da atividade”, “aprendizagem de técnicas específicas”, “aplicação do conhecimento” e respostas “genéricas”.

A categoria “relação com o outro/postura profissional” foi dada por seis alunos (33%). Temos como exemplo a resposta do questionário 11 (...) *acredito que a coisa mais importante que estou aprendendo é essa relação terapeuta-paciente, a lidar com os sentimentos que ele nos causa (...) não só ele, como os pais, a escola (...) a perceber que não é um bicho de sete cabeças*. Essa categoria, apesar de trazer uma visão de Psicologia Clínica Tradicional (paciente-terapeuta), por outro lado, desmistifica a atuação do psicólogo ao focar as relações entre o terapeuta - “outros” (pais, escola, família). Ou seja, aponta que o psicólogo deve ter uma atuação voltada para a interdependência das relações das quais o sujeito está envolvido.

As respostas referentes às “questões éticas decorrentes da aprendizagem da postura profissional” foram dadas por dois alunos (11%). Um exemplo dessa categoria é a resposta do questionário 4: (...) *acho que num primeiro contato, foi possível esclarecer dúvidas sobre ética e o papel que o psicólogo desempenha com o outro (criança) (...)*. Essa categoria amplia a categoria anterior ao apontar que, além da aprendizagem da postura profissional, há aprendizagem de questões éticas no atendimento, as quais são fundamentais para o exercício crítico e comprometido de toda e qualquer profissão.

⁵² Nesse item, tivemos as respostas dos questionários 11 e 12 que foram incluídas em duas categorias, o que ao final representa 18 respostas.

Com relação ao “conhecimento teórico decorrente da atividade”, foi dada uma resposta (6%): (...) *aprendi (ou estou aprendendo) muito. Fazemos relação de várias disciplinas com esse trabalho* (questionário 11). Essa categoria manifesta a perspectiva de que o conhecimento teórico toma visibilidade a partir da prática.

A perspectiva de “aprendizagem de técnicas específicas” foi dada por dois alunos (11%) e pode ser assim expressa: *“Sim. Como conduzir uma entrevista psicológica e como proceder nela; alguns aspectos que devem ser observados nas queixas trazidas, pelo menos sobre dificuldade de aprendizagem; sempre buscar informações além do que é trazido pelo sujeito”* (questionário 1). Essa categoria nos aponta para uma visão de aprendizagem pragmática.

A “aplicação do conhecimento”, por sua vez, é manifestada por quatro alunos (22%) e pode ser expressa na seguinte afirmação: *Sim, foi possível ver na prática como as diferenças culturais se impõem em todos os contextos em que o sujeito transita, também vimos como é preciso estar sempre pondo em questão a fala do sujeito, o que ele traz, assim como a dificuldade de se chegar a questões que são difíceis do sujeito lidar* (questionário 2). Essa categoria aponta que esses alunos reconhecem que conhecimentos teóricos embasaram a prática, contrariamente ao que tínhamos como respostas dos alunos, principalmente, no primeiro questionário. Podemos entender que por estarem em uma outra fase do Curso de Psicologia esses alunos tenham mais clareza da importância da teoria na formação profissional. Porém, ainda assim, vemos nessa resposta a visão de que a teoria foi aplicada, por isso reconhecida como importante. Destacamos também que esta resposta aponta para a aprendizagem de postura não etnocêntrica.

As três respostas que eram amplas foram categorizadas como “genéricas” (17%). Temos como exemplo a seguinte resposta: (...) *a necessidade de compreensão da individualidade de cada sujeito. As atividades, jeito de falar variam de acordo com a pessoa, idade* (questionário 3).

O exame das respostas à questão em que eram solicitados a avaliarem a atividade no Curso de Psicologia apontou que todos os dezesseis alunos a consideraram positiva. Podemos exemplificar na resposta do questionário 11: (...) *acredito que essa atividade faz total diferença no sentido de que agora aprendo, percebo os conteúdos de praticamente todas as disciplinas com outro olhar, com o olhar de quem está passando por uma prática, de que está tendo que lidar com tudo que ela nos produz*. Esses dados apontam que há um entendimento de que a atividade proporciona uma formação profissional diferenciada à medida que a prática proporciona a articulação entre os

conteúdos aprendidos nas diversas disciplinas do Curso. Porém, podemos entender essa categoria como uma reafirmação da perspectiva pragmática na formação profissional.

Quando solicitados a responderem se teriam lido alguma bibliografia específica para o trabalho, analisamos as respostas nas seguintes categorias: a) “bibliografia específica de Psicologia” com sete respostas (44%): (...) *trechos de Obras de Rogers, Piaget, Vygotski, Catania e Edwiges et al.* (questionário 15); b) “bibliografia de Psicologia e áreas afins ao atendimento”, com duas respostas (13%): *principalmente sobre o processo de alfabetização e dinâmicas de grupo* (questionário 8); c) “bibliografias de áreas afins”, com 2 respostas (13%): (...) *alguns artigos e capítulos de livros sobre alfabetização de crianças* (questionário 16); d) “não sabe especificar/não lembra”, com duas respostas (13%): (...) *não me lembro nenhum título no momento* (questionário 13); d) “não”: (...) *talvez leremos agora para fazer o relatório final* (questionário 5) duas respostas (13%) e, e) “não respondeu”, uma resposta (6%), questionário 3. Vemos que houve uma procura tanto por bibliografia na própria área, quanto de áreas afins para o desenvolvimento da atividade, o que parece ampliar o campo teórico desses alunos. Vemos uma preocupação em buscar conhecimentos apropriados à realidade em que estavam inseridos, o que em parte se faz necessário para a atuação, e por outro lado, vem confirmar a visão pragmática da formação por parte desses alunos respondentes do segundo questionário.

Em síntese, concluímos que os alunos reconhecem na atividade a possibilidade de aprendizagem da postura profissional. Porém ela ainda está marcada pelo caráter individualizante. Outro ponto a ser destacado refere-se à relação teoria-prática. Vemos que os alunos têm uma visão pragmática da teoria. Ou seja, ela só se torna conhecimento subjetivo (apreendido) a partir de uma aplicação direta.

4.8.3 Avaliação do trabalho em grupo

Para doze acadêmicos, ou seja, 75% dos alunos, o trabalho em grupo foi positivo. Para dois alunos (12,5%) o trabalho em grupo foi negativo e outros dois alunos (12,5%) deram respostas genéricas.

Para os alunos que responderam que a experiência em grupo foi positiva, temos a resposta do questionário 6 (...) *foi de extrema importância, porque no início estamos muito inseguros e o outro ajuda o trabalhar com as nossas angústias, considero que talvez sem o outro, eu não conseguiria*

realizar o trabalho. Podemos entender que a maioria dos alunos entende que o trabalho em grupo é um ponto a mais de apoio no desenvolvimento da atividade.

Para os que avaliam o trabalho em grupo como negativo, destacamos que o maior problema esteve no diálogo, como expressa o questionário 15 (...) *bastante conflituoso; tínhamos percepções diferentes daquilo que observávamos no atendimento. Também foi importante para conhecermos as diferenças existentes entre nós*. Vemos que os alunos sentem dificuldade em negociarem seus pontos de vista, o que torna o trabalho em grupo bastante tumultuado.

As respostas amplas foram categorizadas como genéricas e podem ser expressas pelo questionário 4: (...) *a participação de todos é essencial*.

Enfim, o trabalho em grupo é entendido como positivo pela maioria dos alunos, uma vez que serve como apoio no desenvolvimento das atividades. Mesmo os acadêmicos que o apontam como negativo, o fazem a partir de uma perspectiva de grupo como consonância apenas. Ou seja, as divergências inerentes a dinamicidade do grupo, são entendidas como negativas, impedindo outras possibilidades de ver e pensar a atividade de atendimento.

4.8.4 Sugestões

Doze alunos, ou seja, 75% dos respondentes apresentaram sugestões para a melhoria da atividade de atendimento. Três alunos não responderam (19%) e um aluno não deu sugestões (6%), conforme a resposta (...) *não tenho nenhuma idéia no momento* (questionário 13).

As sugestões foram categorizadas⁵³ em: a) tempo; b) relação teoria-prática; c) troca entre os grupos; d) objetivos mais claros; e) genéricas.

Quatro respostas (33%) apontaram que deveria haver mais tempo de atendimento, como expressa o questionário 8 (...) *continuidade do trabalho*. Esses dados nos apontam a necessidade de se trabalhar com os alunos suas angústias ante as próprias limitações e às limitações de tempo na proposta de atendimento.

Quatro respostas (33%) apontaram para a necessidade de apresentar uma teoria que auxiliasse no atendimento, como expressa o questionário 11 (...) *que seja feita uma ligação mais direta das teorias com as práticas*. Esses dados mostram que os alunos reivindicam um suporte

⁵³ As respostas dos questionários 1, 8, 11 estão em mais de uma categoria.

teórico que responda ao atendimento. Mais uma vez, parece que confirmamos a visão de conhecimento voltado para o pragmático.

Duas respostas (17%) foram relacionadas à necessidade de haver mais trocas entre os grupos de alunos como aponta a resposta do questionário 9 (...) *discussões mais regulares com o conjunto da turma acerca do trabalho desenvolvido*. Esses dados demonstram a valorização, pelos alunos, do “outro” como um suporte para as aprendizagens decorrentes do atendimento. Além disso, reivindicam a socialização de experiências que possibilitem conhecer problemáticas e modos de intervenção diferentes. Cotejando essas respostas com aquelas referentes à avaliação positiva do trabalho em grupo (item anterior), vemos que os alunos valorizam o trabalho em grupo, que consideram serem fundamentais para aprendizagem profissional.

Para dois alunos (17%), deveria haver uma clarificação dos objetivos da atividade como expressa o questionário 9 (...) *ter mais clareza sobre os reais motivos e objetivos desse trabalho, que não é uma intervenção propriamente dita, como eu achava*. Esse dado nos aponta para a necessidade das professoras das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II esclarecerem os objetivos dessa atividade dentro das disciplinas e também dentro do Curso. Podemos comparar essas respostas àquelas nas quais os alunos avaliaram que atividade não correspondeu à suas expectativas, pois faltava clareza nos objetivos da atividade. O que reafirma a necessidade das professoras de deixarem claros os objetivos da atividade nas disciplinas onde esta é realizada.

Três respostas (25%) foram muito amplas, sendo categorizadas como “genéricas”. Temos como exemplo o questionário 4 (...) *existem particularidades em cada caso. Mas acredito que a professora e orientadoras estão fazendo um bom trabalho*.

Enfim, vemos que os alunos valorizam um suporte teórico que se volte para a iluminação da prática e também o papel do coletivo grupal para a melhoria dos atendimentos. Outro dado é o desejo da continuidade do trabalho em outros momentos durante o Curso de Psicologia.

4.9 A atividade de atendimento psicológico sob o olhar de um grupo de alunas

O objetivo dessa parte do estudo é identificar quais os sentidos atribuídos por um dos grupos de acadêmicos à atividade de atendimento psicológico a crianças/adolescentes com queixa escolar.

Foram destacados dois eixos de análise: Avaliação do curso e a Avaliação da atividade de atendimento psicológico.

4.9.1 O Curso de Psicologia: o que é possível avaliar até o momento

O grupo entrevistado fez várias considerações sobre o Curso de Psicologia da UFSC. Segundo as alunas, a estrutura do Curso está voltada preferencialmente para a teoria, como expressa essa fala: (...) *o curso de Psicologia é um curso totalmente teórico (...) (A1)*. Entendemos que essa fala nos remete à organização curricular uma vez que, oficialmente, as atividades práticas estão previstas nas fases finais do Curso⁵⁴.

As alunas questionam o modo como a diversidade teórica da Psicologia é tratada pelos professores, uma vez que entendem que no Curso (...) *não tem ligação entre as matérias, não tem conversação entre os professores pra fazer a ligação também (...) (A5)*. Chegam inclusive a questionar a postura ética dos professores no tratamento da diversidade teórica: (...) *a gente já presenciou um professor criticando o outro (...) pelo menos vão então sentar pra conversar (...) um criticando o método do outro, a teoria do outro, a gente fica mais perdido ainda, parece que a gente tem que escolher uma coisa, ser fiel aquela coisa, sabe? (A3)*. Essas falas nos apontam que as alunas entendem que a diversidade teórica da Psicologia é uma realidade, porém é tratada pelos professores como uma questão que inviabiliza qualquer possibilidade de diálogo. Essas falas parecem apontar para um desconhecimento por parte das alunas da multiplicidade de técnicas e de abordagens sobre o fenômeno psicológico, que é muito mais do que simples divergência técnica de superfície.

O grupo também idealiza o professor como alguém que tem uma visão quase “mágica” do modo de agir e teria resposta a tudo: (...) *uma professora tem experiência, pensa um pouco e vê de outra forma (...) (A2)*. Nessa fala, parece pressuposto que as professoras detêm um cabedal teórico e de experiência profissional que cobre todo os conhecimentos necessários à intervenção, desconsiderando a complexidade e imprevisibilidade da realidade.

Segundo uma aluna, o papel do professor é auxiliar na atuação profissional: (...) *professor não é pra ir pra sala de aula dar um conteúdo e explicar um conteúdo que a gente não entendeu, mas é também ajudar a gente a ver como faz, a ver o campo de trabalho, como tu te vira, sabe?*

⁵⁴ Sobre isso ver capítulo 3, item 3.1. “Sobre o curso de Psicologia”.

(A3). Nessa fala, temos uma supervalorização da prática profissional por parte da aluna e uma menor consideração por uma formação teórica.

As alunas denunciam ainda a relação de poder dos professores que não socializam saberes: *(...) sinto falta de um direcionamento efetivo, assim, parece que professores, falando em geral deixam, te vira, só assim tu vai aprender. Tu precisa de um caminho, de uma orientação, eles não mostram para gente, até parece que querem proteger o conhecimento, não querem abrir(...) tem que descobrir sozinho (...) é muito fragmentado (...)*(A3). A fala dessa aluna aponta que os professores trazem uma visão de conhecimento “sagrada e sectária”. Porém, em razão da perspectiva pragmática que norteia as falas das alunas dessa turma, é de se pensar se as orientações que buscam não seriam de aplicação direta, como estratégias-chave a serem aplicadas a qualquer situação.

Dentre as sugestões de melhoria para o Curso feitas pelo grupo entrevistado, entendemos que apontam para uma formação prática em que a diversidade teórica estaria presente: *(...) às vezes, um estágio com supervisão de vários professores seria legal (...)* (A4). Essa fala nos mostra que as alunas almejam uma formação em que os professores representantes de diversas correntes teóricas possam, num contínuo diálogo, fornecer subsídios para uma intervenção ante uma realidade que é complexa. Porém, parecem desconhecer os antagonismos entre os modelos de intervenção das diferentes correntes epistemológicas presentes na Psicologia como ciência, bem como a impossibilidade de previsões em relação ao que pode acontecer em contextos reais.

Portanto, as alunas avaliam que o Curso de Psicologia da UFSC por ser teórico não está atendendo aos interesses delas. Para elas, o Curso deveria proporcionar mais aprendizagens referentes à postura profissional e à troca de experiências entre professores em que estratégias sejam socializadas e analisadas quanto à sua adequação em relação à realidade na qual se intervém.

4.9.2 A Atividade desenvolvida na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II

A partir das respostas das alunas, seguimos quatro eixos para entendermos os sentidos atribuídos por elas à atividade de atendimento psicológico realizada nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II. O primeiro eixo refere-se à relação teoria-prática proporcionada pela atividade. O segundo eixo busca resgatar o trabalho em grupo. No terceiro eixo,

são apresentados os aspectos positivos e negativos da atividade na visão das alunas e, por fim, o quarto eixo discute as (des)continuidades entre as disciplinas onde é desenvolvida a atividade.

4.9.2.1 A relação teoria/prática

As alunas apontam em suas falas que a atividade potencializa a relação teoria-prática no Curso de Psicologia. Segundo elas, a prática desenvolvida nas disciplinas possibilita, que estabeleçam relações entre os conteúdos estudados, chegando mesmo a ultrapassá-los:

(...) nas aulas teóricas (...) associa muito (...) já vê as aulas de outra maneira, parece que por ter alguma prática, a gente faz essa ligação com as outras disciplinas. (A2)

(...) acho super importante tá começando o estágio cedo (...) na hora que tu começa uma prática volta tudo (...) sei lá, várias coisas que realmente não tem prática nenhuma. (A1)

(...) superprodutivo (...) tô conseguindo ver as coisas acontecerem fazendo aquele link assim da teoria (...) ultrapassa até o limite da teoria que a gente tem em sala de aula (...) a gente tem que buscar outros materiais. (A3)

Vemos que as alunas têm uma visão pragmática da teoria. Ou seja, ela só se torna conhecimento, quando, é apreendida⁵⁵ a partir de uma aplicação na prática.

Trazem em suas falas que a atividade possibilita articulação entre conhecimento teórico e as experiências informais: *(...) a gente também vendo não só como receptoras passivas do conhecimento, mas a gente se apropria e transforma (...) e vai se apropriando desse conhecimento já incorporado com as nossas outras experiências* (A3). Podemos entender que esta aluna se posiciona criticamente em relação ao conhecimento socializado nas disciplinas, chegando inclusive a resgatar as experiências pessoais como diferenciais nesse processo de apropriação do conhecimento.

⁵⁵ Segundo Anastasiou e Alves (2003, p.14) o conceito de apreender refere-se a *(...) segurar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar (...) para apreender é preciso agir (...)*. Segundo as autoras, o processo de apreender é que possibilita a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Em contrapartida, as alunas também levantam aspectos negativos da atividade em relação à teoria. Apontam que não está havendo uma relação entre a teoria tratada em sala de aula e a prática em que estão inseridas: (...) *a gente entende a teoria, e tal (...) a gente não vê como se aplica na sessão (...)* (A3). Podemos entender que as alunas almejam uma teoria voltada para a técnica, que responda a uma aplicação imediata no atendimento. Ou seja, as queixas são marcadas por uma visão utilitarista do conhecimento.

Em linhas gerais, podemos analisar que as alunas entendem que somente a prática pode proporcionar a aprendizagem significativa do conhecimento teórico socializado no Curso de Psicologia da UFSC. Há uma valorização do conhecimento voltado para atender à prática, portanto, visão utilitarista do saber. Esses dados confirmam os resultados em relação à turma como um todo, conforme discutido nas partes anteriores deste capítulo.

4.9.2.2 Trabalhar em grupo

O trabalho em grupo é problematizado pelas alunas, uma vez que o entendem tanto como positivo, quanto negativo:

(...) é bem interessante assim, até umas meninas de outro grupo, estavam falando que não estavam gostando desse negócio de está atendendo em grupo que é difícil; por um lado é verdade, é complicado porque nós somos 5, então, 5, às vezes, uma pensa um pouco de lado, outra pensa de outro, e por um lado pode ser ruim, por outro acaba enriquecendo porque você está com uma visão, outra está com outra visão (...). (A2)

A diversidade de pontos de vista proporcionada pelo trabalho em grupo é significada pelas alunas como uma experiência tanto positiva, quanto negativa. As alunas, em geral, entendem que as diferentes visões dos colegas ampliam o olhar sobre o atendimento. Porém, as diferenças parecem ser vivenciadas como negativas uma vez que o grupo tem que lidar com um outro olhar sobre o atendimento. Vemos que as alunas, como nos resultados dos questionários, entendem que o trabalho em grupo somente é positivo enquanto consonância (não divergência) e não enquanto troca de visões diferenciadas em relação à problemática que se apresenta.

4.9.2.3 Aspectos negativos e positivos da atividade

As acadêmicas avaliam que a intervenção tem como característica positiva inseri-las na Psicologia como profissão, como expressa A1:(...) *a hora que a gente sai pra prática é que a gente entende realmente o que é Psicologia*. Consideramos que as alunas significam a inserção na profissão como algo positivo uma vez que podem ir se constituindo enquanto profissionais no processo de objetivação/subjetivação⁵⁶ proporcionada pela atividade. Por outro lado, essa atividade pode marcar uma formação voltada para o pragmático e não para uma consciência crítica da atuação do psicólogo.

Para A3, a intervenção implica em aprendizagens éticas (...) *é por uma questão de ética com a criança, com os pais, com o nosso trabalho (...) é um impulso não só pras leituras, mas pra as atitudes, pra ações (...)*. Essa fala nos faz pensar que o processo de objetivação/subjetivação proporcionado pela atividade possibilita a reflexão ética e estética comunitária por parte das alunas do fazer psicológico. Entendemos por ética e estética comunitária⁵⁷

(...) ter sensibilidade para ouvir os gritos de sofrimento de cada um e a vivência do mal que existe na sociedade, advindos da situação de ser tratado como inferior, apêndice inútil da sociedade e visa potencializar os sujeitos para lutar contra essa ordem social excludente, em favor de todos. (SAWAIA, p.1999, p.24)

Avaliam que a atividade proporciona um envolvimento diferenciado do aluno com o Curso (...) *isso tá sendo válido para o curso inteiro, ótimo, podemos ver o curso de outra forma (...)* (A2) e conseqüentemente ajuda muito na formação (...) *quando a gente for mais pra frente vai tirar um pouco do medo, sabe?* (A3). Nessas falas vemos que as alunas entendem que a atividade proporciona uma elaboração subjetiva do conhecimento oferecido no Curso de Psicologia da UFSC.

Consideram também que a atividade propicia aprendizagem diferenciada:(...) *a atividade acho que se a gente tem tanta crítica é que tá atingindo, é que tá válida porque realmente a gente*

⁵⁶ Segundo Maheirie (2002, p.37), a constituição do sujeito se realiza dialeticamente, entre a objetividade e subjetividade. Ao mesmo tempo em que se subjetiva (negação), objetiva-se (superação) e assim sucessiva e infinitamente. Nesse processo de subjetivação/objetivação, o contexto tem um papel importante uma vez que, dialeticamente, constrói o sujeito e o sujeito constrói o contexto.

⁵⁷ O termo ética e estética comunitárias foi proposto por Sawaia (1999) em contraposição à ética e estética comunitarista. A primeira aceita a diversidade no interior do próprio grupo, enquanto a segunda não aceita.

sente falta da prática (...) é realmente importante (...)(A1). Vemos nessa fala mais uma vez a perspectiva centrada na intervenção prática como mediadora no processo de apreensão do conhecimento.

As acadêmicas apontam que a intervenção traz angústia, uma vez que se sentem impotentes em ajudar o outro como expressam as seguintes falas:

(...) quando a gente vê a queixa assim, a gente enxerga e não vê como resolver, tem um esforço, uma grande movimentação de energia, mas muitas vezes a gente não consegue vislumbrar e até senti medo de não conseguir, até como intervir, às vezes, como agir, como isso vai se refletir; por que na teoria se a gente pega tudo se resolve tão bem, tudo é tão bonito sabe? (A3)

(...) sempre aquele pensamento será que está sendo válido? (...) sempre teve esse pensamento, será que está sendo válido?(A5)

Observamos nessas falas que as alunas, ao se defrontarem com o outro (criança/adolescente, pais e professores) no atendimento às queixas escolares, são afetadas (emocionam-se⁵⁸), vivenciando as angústias perante a alteridade⁵⁹.

Apontam a inexperiência e a falta de suporte teórico como fatores que angustiam: *(...) é isso que angustia muito, a gente não tem experiência e as pessoas, assim, geralmente, se apóiam em experiência (...) tem a teoria (...) mas não confere (...) é pouco suporte (...)* (A4).

Enfim, podemos entender que as expectativas que essas alunas nutrem em relação ao seu desempenho são altas, o que parece dificultar o reconhecimento por parte delas da dimensão do trabalho realizado. Superestimam o conhecimento teórico pragmático, ou seja, um conhecimento que responda diretamente à intervenção na criança/adolescente. Por sua vez, a angústia é vista em sua negatividade, pois em momento algum a ela se referem como algo que impulsiona a avançar no processo formação profissional.

⁵⁸ *Emocionar-se é, de acordo com uma visão não dicotomizada do sujeito, uma possibilidade concreta capaz de proporcionar transformações na história singular e coletiva dos homens* (MAHEIRIE, 2002, p. 37-38) .

⁵⁹ O conceito de alteridade implica em entender que só existe um em relação ao outro, sendo esse outro fundante do eu. Em linhas gerais, *a existência de um eu só é possível via relações sociais e, ainda que singular, é sempre e necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura* (ZANELLA, s/d, p.7).

4.9.2.4 Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II: continuidades?

As acadêmicas trazem em suas falas as angústias ante as descontinuidades em relação às disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II: (...) *de uma disciplina para a outra, isso já foi um baque assim (...)* (A3). Contrariamente às falas anteriormente expostas, na qual as alunas apontam para a importância do reconhecimento da diversidade teórica, essa fala parece apontar que as diferenças epistemológicas são vivenciadas como negativas.

Isso também aparece nessa fala, em que se apontam as diferenças epistemológicas entre as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II: (...) *antes era mais no indivíduo(...) agora mais na instituição (...)* (A5). É interessante salientar que as alunas reconhecem as diferenças entre as disciplinas quanto à epistemologia, ementas e intervenção, o que é real. As disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II trazem modelos diferentes de intervenção no fenômeno psicológico. Porém, as alunas parecem entender essa diversidade como uma cisão a ser transposta. Considerando que um dos eixos estruturantes das novas Diretrizes Curriculares⁶⁰ aponta em seu art.5º, inciso 'a', que sejam tratados os (...) *fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando (...) avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia (...)*, podemos entender que a diversidade teórica-metodológica é uma realidade que deve ser tratada no âmbito da formação profissional do psicólogo, o que requeria estar melhor delimitado entre as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

⁶⁰ Sobre isso ver cap. História da Psicologia, fracasso escolar e formação do psicólogo: alguns apontamentos.

5. REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ATENDIMENTO ÀS QUEIXAS ESCOLARES: A EXPERIÊNCIA ANALISADA E SEUS RESULTADOS

A análise das respostas dos questionários e da entrevista, enquanto fontes que nos permitiram conhecer os sentidos que os alunos da turma, sujeito de pesquisa, atribuem à atividade de atendimento psicológico desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II do Curso de Psicologia da UFSC levou-nos a algumas reflexões.

Em primeiro lugar, percebemos que os alunos supervalorizam os conhecimentos técnicos, ou seja, a aprendizagem de procedimentos psicológicos específicos a situações de intervenção. Em segundo lugar, o principal modelo de atendimento às queixas escolares entre os alunos é o atendimento clínico individualizado. Em terceiro lugar, a atividade de atendimento psicológico é significada pelos alunos como angustiante.

Discutiremos essas questões em separado, embora tenhamos ciência de que se inter cruzam e apontam importantes aspectos a respeito da formação de psicólogos.

1. Supervalorização dos conhecimentos técnicos

As análises da entrevista e das respostas dos questionários dos alunos da turma, sujeito de pesquisa, do Curso de Psicologia da UFSC nos levam a concluir que os sujeitos supervalorizam o conhecimento técnico em uma perspectiva pragmática, ou seja, almejam a aprendizagem de procedimentos psicológicos específicos a situações de intervenção.

A fim de aprofundar nossa reflexão referente à valorização de uma formação em Psicologia mais pragmática, seguiremos dois eixos: em um primeiro eixo, abordaremos a história da formação de psicólogos no Brasil e, em um segundo eixo, discutiremos o Curso de Psicologia da UFSC.

No primeiro eixo, referente à história da formação de psicólogos no Brasil, observamos que, desde a sua inserção no Brasil, a ciência psicológica esteve voltada à técnica. Relembremos o demonstrado no Capítulo 1 – História da Psicologia, Fracasso Escolar e Formação Profissional do Psicólogo: alguns apontamentos – quando afirmamos que a Psicologia se consolida no Brasil no início do século XX por meio da Medicina e da Educação e era exercida nos laboratórios anexos a hospitais e escolas. Esses laboratórios, como salientado, visavam desenvolver técnicas que tinham por fim resolver os graves problemas nacionais. A idéia que vigorava no período era a de que a Educação traria ao país a modernidade necessária, ou seja, que teria o poder de melhorar o povo brasileiro, considerado então mestiço, doente e indisciplinado. Os grandes intelectuais da Psicologia da época ou eram estrangeiros ou eram brasileiros com formação européia ou americana. As técnicas desenvolvidas por esses intelectuais nesses laboratórios acabavam por concluir que a responsabilidade pelo fracasso escolar era das crianças e/ou suas famílias. Na Revolução de 30, com a reorganização universitária, a Psicologia foi inserida nos cursos superiores e os laboratórios, até então anexos às escolas normais, foram absorvidos pelas universidades. A formação dos psicologistas, denominação dos psicólogos nesse período, uma vez advinda dos laboratórios, era fundamentalmente técnica e prática. Essa idéia de formação persiste quando da criação dos primeiros cursos de formação profissional, em 1962, período da regulamentação da profissão. O currículo mínimo para a formação de psicólogos era essencialmente técnico e a palavra de ordem era a solução dos problemas de ajustamento. Mello foi uma das primeiras estudiosas a debruçar-se sobre essa questão. Em seu estudo sobre a formação de Psicólogos, realizado na década de 70 já destacava a separação entre a teoria e a técnica:

(...) a profissão e o ensino da Psicologia enfrentam dificuldades que, aparentemente, nascem da separação entre técnica e ciência. A separação é real. As técnicas foram e são transplantadas de seus países de origem enquanto técnicas e com vistas à aplicação imediata. A ciência da qual elas derivam aparece como um acessório à utilização das técnicas (MELLO, 1983, p.41).

Na década de 80, passou a haver uma discussão a respeito da inadequação da ciência psicológica para a solução dos problemas nacionais. Dando um salto na história, relembremos que, a partir de 2002, os testes psicológicos passaram por uma minuciosa avaliação. A discussão no bojo dessa reavaliação dos testes está na adequação da técnica à realidade brasileira. O que estamos buscando demonstrar é que a ciência psicológica no Brasil esteve historicamente desvinculada da teoria que fundamenta a técnica: a teoria parece ser o acessório, a técnica, o fundamento. Os alunos participantes da pesquisa nas suas falas revelam essa perspectiva, uma vez que entendem que a prática de atendimento psicológico prescinde das reflexões teóricas e o que a caracteriza é a aplicação de procedimentos técnicos específicos que possam resultar em soluções imediatas.

Vemos que a expectativa dos alunos em relação ao conhecimento que embasa a atividade é que este responda “ao aqui-agora e ao como fazer”, ou seja, há o pedido de uma técnica pronta e certa para cada situação. Os alunos parecem desconsiderar a importância de uma teoria que os capacite a pensar sobre o contexto em que surgem os problemas com que estão lidando e que lhes permita avaliar a própria prática, ou seja, parecem não levar em conta o processo dialético de construção do conhecimento.

Observamos também a expectativa por parte dos alunos de uma atuação para a “resolução de problemas pontuais”, sem contextualizá-los. Ou seja, há a predominância do modelo ideal de realidade, que desconsidera que há uma lógica de relação entre o sujeito e o contexto do qual ativamente participa. Entendemos por lógica de relação a compreensão de que nada pode ser entendido fora de um conjunto que lhe dá sentido. Transportando essa perspectiva para a queixa escolar, consideramos que se uma criança tem “dificuldades de aprendizagem ou de comportamento” em sala de aula, pela lógica da relação, o problema não é só do aluno e/ou de sua família, é de todo o contexto social e educacional em que esse aluno está inserido e do qual ele e sua família ativamente participam. Essa perspectiva contradiz com os resultados das análises das

respostas dos alunos⁶¹, uma vez que vemos que esperam aplicações de técnicas para a solução de problemas imputados ao indivíduo e não ao contexto e aos muitos protagonistas que produzem essa queixa.

Enfim, vemos que a formação em Psicologia esteve historicamente voltada à técnica e não à ciência da qual ela é fruto. Em contrapartida a essa perspectiva, nas duas últimas décadas, a questão da formação profissional em Psicologia no Brasil tem sido objeto de estudos e reflexões levantadas pelo Conselho Federal de Psicologia/CFP e por alguns pesquisadores⁶². As discussões giram em torno do (s) “modelo(s)”⁶³ de formação que se pretende oferecer ao aluno, uma vez que não existe uma única Psicologia e sim Psicologias. Uma dessas discussões foi referente ao modelo de formação proposto pelas diretrizes curriculares, aprovada em abril de 2004. A proposta das diretrizes aponta para uma formação que ofereça desde as fases iniciais a articulação teoria-prática. Se voltarmos nosso olhar para a atividade de atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixa escolar desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, podemos afirmar que ela, além de inovadora (iniciou-se em 2002), atende à proposta de formação atual, uma vez que é realizada nas fases iniciais do Curso de Psicologia da UFSC, e tem como objetivo possibilitar a articulação teórico-prática a partir de uma dada realidade – a queixa escolar. Essa necessária relação entre teoria e prática parece não estar exatamente compreendida entre os alunos participantes da atividade. Pelo exposto nos capítulos anteriores, os acadêmicos parecem esperar uma teoria que abarque toda a realidade em que estão atuando e que desemboque numa série de técnicas que os possibilite atuar sobre essa realidade. No entanto, a vasta literatura sobre a questão do fracasso escolar⁶⁴ tem-nos demonstrado a diversidade de olhares sobre esse tema, bem como a multiplicidade de fatores que podem acarretar em dificuldades escolares. Sendo assim, há uma variedade de maneiras de tratar essa questão. A tarefa, portanto, de ensinar uma teoria e uma série de técnicas que dessem conta de resolver os problemas escolares está fadada ao fracasso.

⁶¹ Discutiremos mais sobre essa visão de queixa centrada no indivíduo e não na realidade no segundo eixo de reflexão: *o principal modelo de atendimento a queixa escolar entre os alunos é o modelo clínico individualizado*.

⁶² CFP (1988, 1994), BOTOMÉ (1988), CARVALHO (1989), BOCK (1997), ALMEIDA *et al* (1995), CAMBAÚVA, SILVA e FERREIRA (1998), SOUZA (2000); MOURA (2003).

⁶³ Utiliza-se o termo modelo (s) como pressuposto de atuação do psicólogo embasado numa concepção dos fenômenos psicológicos, quer naturalizante, quer numa visão histórico-cultural. Considerando essa diversidade epistemológica frente ao entendimento do que é fenômeno psicológico, consideramos que há Psicologias e não Psicologia. Como expressa Figueiredo (2002, p.204) *a comunidade psicológica a rigor não existe: não há entre aqueles que dizem fazer Psicologia (teórica ou prática) a unanimidade de objetivos e critérios que permita essa forma de redução da diversidade*.

⁶⁴ PATTO (1996); MOYSÉS e COLLARES (1992) COLLARES e MOYSES (1996); CAMPOS (1997).

Por outro lado, acreditamos que não seja possível culpabilizar o aluno de Psicologia que espera uma técnica que responda ao atendimento psicológico que realiza. Acreditamos que o aluno por si só não dá o salto para compreender essas múltiplas leituras diante do fracasso escolar. Segundo Zanella (1997 cap.4,p.26)

(...) a realidade não é apreendida na forma pela qual se manifesta e, sim, via significações que os sujeitos a ela atribuem, a aprendizagem requer do aluno um esforço para estabelecer as relações entre os fatos, objetos ou conceitos analisados (...) esse esforço para estabelecer as relações pode ser minimizado em situações de ensino sistematizado pela mediação do professor.

Neste sentido, há a necessidade das professoras das disciplinas, onde é desenvolvida a atividade, fazerem a mediação entre o conhecimento construído historicamente e a realidade na qual os alunos estão inseridos. Concordamos com Zanella de que esse processo ensino-aprendizagem não é linear, em função dos alunos estabelecerem significados particulares a sua aprendizagem. Ou seja, mesmo que as professoras estejam fazendo a articulação teoria-prática não há a garantia de que os alunos compreendam essa relação, o que em parte, pode explicar a dificuldade dos alunos em reconhecer o papel das professoras como articuladoras da teoria/prática.

Feitas essas considerações, vamos para o segundo eixo de discussão referente a essa supervalorização da técnica pelos alunos: o Curso de Psicologia da UFSC.

O Curso de Psicologia da UFSC foi alvo de muitas críticas por parte dos alunos, principalmente por ter um caráter mais teórico. Podemos refletir sobre essa afirmativa levantando três pontos. Um primeiro ponto refere-se ao modo como os professores trabalham em sala. De acordo com as análises das respostas dos questionários e da entrevista, a articulação entre teoria-prática ou entre saberes parece deixar a desejar. Talvez seja esse um dos motivos que explicam a cisão constatada nos discursos desses mesmos alunos entre teoria-prática, com superdimensionamento das atividades diretamente ligadas ao exercício profissional e a subestimação de conhecimentos que eles reconhecem como teóricos⁶⁵. Acreditamos que há a necessidade dos

⁶⁵ Os alunos relataram uma procura por atividades extracurriculares⁶⁵ e curriculares voltadas à atuação profissional. A atividade de atendimento psicológico a crianças e adolescentes com queixa escolar, portanto, é vivenciada pelos alunos como uma das possibilidades de dar sentido à formação profissional. Todos os alunos entrevistados e que responderam

professores como um todo discutirem qual o projeto de formação que se quer empreender. Ou seja, pensar coletivamente qual o perfil do egresso do Curso de Psicologia da UFSC: a favor de quem estes alunos irão trabalhar? Neste sentido, as responsabilidades referentes à formação não recairão nem para os alunos, nem para os professores que propõem uma formação que articule teoria-prática desde as fases iniciais do Curso.

Um segundo ponto leva-nos a questionar as expectativas de formação por parte dos acadêmicos dessa turma. Conforme as análises dos questionários e da entrevista, os alunos prestam excessivo valor ao saber prático e, com isso, acabam por desvalorizar o teórico. Isso nos leva a pensar que, mesmo tendo oportunidade de discussões teóricas, eles consideram-nas menos necessárias; ou seja, sobrepõem o valor da técnica, que de fato é fundamental para uma intervenção adequada, e subestimam o valor da teoria, que está ali implicada na construção da técnica. Os alunos parecem desejar a aplicação direta do que aprenderam na realidade com a qual estão em contato. Nesse sentido, vem a decepção por não poder aplicar diretamente o que se aprendeu teoricamente no desenvolvimento da prática, o que os leva a desconsiderar a importância do conhecimento teórico. Segundo Herzberg (1999, p.74):

(...) por estar em formação, o profissional iniciante recentemente concluiu disciplinas de natureza teórica e prática bem como encontra-se cursando outras e compreensivelmente espera poder fazer uso desse cabedal de conhecimentos quase que ‘instantaneamente’. O atendimento ‘concreto’ de um cliente e sua família acaba com frequência sendo encarado como a oportunidade de se por a prova, ou seja, verificar em que medida é capaz de utilizar naquela situação particular o que aprendeu durante os anos de formação. E aí que a meu ver, vem a ‘decepção’, de certa forma até natural.

Vemos nessa citação de Herzberg que o aluno, ao se defrontar com o contexto de atendimento, passa a questionar o valor de verdade das teorias, que vai além de uma formação acadêmica teórica oferecida pelas disciplinas. Nas análises, vemos os alunos angustiados buscando um saber que lhes garanta um lugar seguro no atendimento psicológico. Por momentos, acreditam encontrar esse lugar no domínio da técnica. Ela traria um saber necessário ao “ofício” de psicólogo.

ao segundo questionário, analisam que a atividade ajudou na formação profissional, embora 38% dos que responderam ao segundo questionário avaliaram negativamente os resultados do trabalho.

Porém, no momento da prática, esse domínio do saber não funciona como lugar seguro, não traz as respostas e não alivia a angústia de não ter as respostas “certas” para o atendimento que realiza. Esses alunos parecem aliviados contando com uma teoria pronta que diminua a angústia diante do que fazer. Enfim, o contato com o “outro” (criança/pais/professores) traz uma angústia de não ser portador de um saber totalizante sobre o outro.

Um terceiro ponto de reflexão é referente ao currículo do Curso de Psicologia da UFSC. Considerando que houve um alto índice de questionamento do currículo entre os alunos (35% das respostas do primeiro questionário e 100% das alunas do grupo entrevistado), podemos entender que ele não corresponde à expectativa dos acadêmicos dessa turma. Acreditamos que isso se deva, em parte, ao fato de que a grade curricular do Curso, proposta em 1977, tenha sofrido poucas alterações desde sua implantação e que, sendo assim, estaria desatualizada não oferecendo uma articulação teoria-prática. No entanto, cabe refletirmos que as ementas das disciplinas, em qualquer grade curricular, não são camisas de força às quais o professor deva estar subjugado; são, sim, diretivas ao professor do que é necessário que os alunos aprendam. A atividade de atendimento psicológico proposta pelas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, analisada neste estudo, é exemplar no que se refere às oportunidades de aprendizagens que o professor pode oferecer aos alunos de articulação teoria-prática, embora com uma grade curricular datada de 1977.

Outro ponto refere-se à fragmentação do Curso de Psicologia da UFSC, cujas disciplinas estão desarticuladas umas das outras. Podemos constatar isso na atividade de atendimento psicológico, uma vez que apesar de haver uma busca pela continuidade entre as disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II, as outras disciplinas das fases ou interfases não se articulam, exceto na disciplina Testes Psicológicos I (obrigatória) e Dificuldades em Aprendizagem (optativa), que buscam relacionar com a atividade. Acreditamos que a fragmentação do Curso parece refletir nos sentidos que os alunos dão à atividade. Por um lado, porque não há nada estruturalmente que garanta a atividade, o que implica em tornar essa atividade desarticulada com um todo, neste sentido os alunos não conseguem compreender o sentido da atividade no contexto de sua formação. Por outro lado, continuará a cisão teoria-prática na formação profissional dos alunos do Curso de Psicologia da UFSC.

A insatisfação demonstrada pelos alunos ante a sua formação parece estar relacionada ao desejo de uma formação mais direcionada à prática profissional, o que não corresponde à proposta

de formação desse currículo que oferece os estágios profissionalizantes apenas no último ano do Curso. Entendemos que essa cisão da organização curricular, pelo menos na forma que oficialmente é estabelecida, esteja dificultando a produção de conhecimento teórico a partir da realidade em que o aluno esteja inserido. Nesse sentido, a teoria fica distanciada da prática, e não a subsidia.

É necessário apontar que há uma falsa cisão entre teoria e prática, produzida historicamente em nossa sociedade, que busca legitimar a divisão social (ZANELLA, 1997). Segundo Zanella (1997, p. Entendemos, pois, que a separação entre saber empírico e saber teórico constitui-se em uma falsa cisão, posto que "... a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos" (Vygotski, 1996, p.246).

Coimbra (1990) fez uma discussão sobre a divisão do trabalho prático e intelectual, em nossa sociedade, apontando como essa divisão implica nos chamados especialismos técnico-científicos, em especial na escola. Discute o sentimento de incompetência das classes subalternas em relação aos *experts*.

Concluimos que há mais uma visão de formação pragmática do que uma formação teórica-metodológica voltada à reflexão da prática, que reflete tanto a uma perspectiva de formação de psicólogos instituída nacionalmente quanto ao próprio Curso de Psicologia da UFSC, que separam teoria-prática.

É necessário salientar que não estamos desconsiderando o conhecimento da técnica como uma das ferramentas para o exercício profissional; porém, é imprescindível conhecer a base epistemológica que fundamenta a técnica da qual se faz uso. Embora os alunos participantes desse estudo estejam nas fases iniciais da formação, e não dominem as diversidades de saberes, entendemos que seja fundamental que lhes seja garantido, desde esse início de formação, oportunidades de aplicação do conhecimento teórico que vão adquirindo.

2. O principal modelo de atendimento à queixa escolar entre os alunos é o atendimento clínico individualizado

Um segundo eixo que constatamos nas análises das respostas dos questionários e da entrevista refere-se à predominância do modelo clínico individualizado no atendimento às queixas escolares. Podemos entender que os alunos da turma, sujeito de pesquisa, parecem esperar que o atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixa escolar os capacite para uma atuação

profissional clínica voltada ao indivíduo e não ao contexto mais amplo onde são produzidas essas queixas, em especial na escola.

Diante dessa perspectiva de atuação voltada ao indivíduo, vamos fazer duas reflexões. Como primeira reflexão, atentamos para o fato de que a própria legislação que regulamenta a atuação do psicólogo apresenta aspectos intervencionistas orientados ao ajustamento e à adaptação do indivíduo (BOCK, 2001). Vemos, portanto, que a profissão está marcada por uma legislação que se volta para uma perspectiva individualizante.

Um terceiro ponto refere-se ao modelo de funcionamento da atividade nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II.

É importante observarmos, também, que essas respostas dos alunos se devem em parte ao modelo de funcionamento da atividade. Conforme os alunos assinalaram, não está havendo trocas com seus pares, há limitações espaço-temporais⁶⁶, não há clareza quanto ao objetivo da atividade, falta articulação entre as disciplinas, entre outros aspectos. Pelo exposto, acreditamos que haja a necessidade de um redirecionamento da atividade, levando em conta a organização curricular, em especial a articulação entre as diferentes disciplinas de uma mesma fase e interfases. Neste sentido, acreditamos que a contradição de não estabelecer relação teoria-prática não é do aluno, mas do próprio Curso e da proposta da disciplina. A organização do Curso é fragmentada. As disciplinas por outro lado, trazem uma armadilha para si mesma: por estarem fora das escolas, dificulta que os alunos a vejam como uma atividade que ultrapassa a clínica individualizante e também por estarem desconectadas das outras disciplinas não permite que façam uma articulação entre os saberes. Jam .

Acreditamos também que a atividade tem implicações. **Disciplina/atividade aponta o caminho mas cria armadilha para si mesmo: difícil para o aluno compreender a dinâmica fora da escola se não está lá.**

Em segundo lugar, acreditamos que a predominância desse modelo de atendimento psicológico aponta para o modo de organização e funcionamento da atividade nas disciplinas. A atividade, ao atender à demanda vinda das escolas, ainda que busque problematizá-la, organiza-se em torno do trato dos problemas que aparecem no indivíduo, como se as dificuldades escolares tivessem sempre origem na criança que fracassa. Dessa forma, embora busque um novo olhar sobre os problemas escolares quando envolve outros segmentos, a escola e a família, acaba por reafirmar

⁶⁶ A limitação espacial refere-se à clínica-escola que, segundo os alunos, não está oferecendo condições apropriadas para o atendimento; quanto às limitações temporais, a queixa refere-se à atividade ser realizada além do horário de aula e exigir leituras e atividades extras, além daquelas obrigatórias para as disciplinas.

que o tratamento deve ser da criança. Os alunos que fracassam são, dessa forma, o problema. Patto (1996) e outros tanto pesquisadores têm-se empenhado em demonstrar os condicionamentos políticos e pedagógicos do fracasso escolar que atingem grande parte das crianças de famílias empobrecidas. Isso não contraria o fato de que, embora a escola participe de um processo crescente de exclusão social por via das múltiplas repetências escolares, muitas crianças apresentem, de fato, transtornos de aprendizagem que carecem de atenção especializada. No entanto, tratar de todas as dificuldades escolares como se todas elas fossem próprias das crianças é ir na contramão desses trabalhos e reafirmar que a causa do problema está nas dificuldades da criança. Lembremos, no entanto, que todas as crianças participantes do atendimento passam por avaliação psicológica. Consideramos, então, que esse é o momento privilegiado para o debate entre os acadêmicos, sobre essa questão que acabamos de expor. Entendemos que esse debate pode gerar a instituição de novas práticas de atendimento condizentes com uma perspectiva crítica de intervenção. Bock (2001, p.33) aponta o que seria uma perspectiva de intervenção crítica:

(...) recusando o modelo médico centrado numa noção de clínica que isola o indivíduo, descolando-o de sua realidade social, estamos passando a um modelo crítico de atuação em saúde, cujo eixo encontra-se colado em um indivíduo que está imerso em realidades sociais, históricas, dinâmicas e transitórias.

A Psicologia crítica, ao levar em conta os determinantes sociais e históricos, propõe uma inversão da lógica de atuação do psicólogo em relação à queixa escolar, ao deslocar o olhar da criança para o motivo do encaminhamento feito pela escola. Essa perspectiva de atuação foi apontada por Souza (2004). Para essa autora, uma das possíveis alternativas de atuação menos estigmatizante em relação à criança ou ao adolescente com queixa escolar seria que

(...) o psicólogo se voltasse para o encaminhamento feito, [o que] teria que incluir uma série de perguntas que nos remetem aos bastidores desse encaminhamento (...) esgotadas todas essas informações e análises, dada a adequação da escola, levantamos, então, a hipótese de dificuldades no âmbito familiar ou até individual dessa criança e ainda assim articulando com sua professora ações que possam movimentar o pensar dessa criança em relação às suas dificuldades (SOUZA, 2004, p.7).

A autora sugere que se desloque o olhar sobre a criança para o olhar sobre a instituição. No trato com os problemas escolares, o psicólogo, então, deve considerar prioritariamente a instituição escolar na qual a criança está inserida: quem são e quem foram seus professores, como é o sistema de gestão nessa escola, qual sua infra-estrutura, que políticas públicas norteiam as propostas pedagógicas, entre outros aspectos.

Certamente não é essa atividade que dará conta de resolver a questão do fracasso escolar. Sabemos que desde a constituição do campo educacional no Brasil muitas políticas públicas foram implantadas no país para lidar com essa questão⁶⁷ e, ainda assim, assistimos ao fracasso escolar das crianças dos segmentos desfavorecidos. No entanto, é fundamental que a formação profissional em psicologia possibilite aos acadêmicos compreenderem que o processo de fracasso escolar está além das crianças e dos muros escolares. Acrescentamos ainda à proposta de Souza (2004) que, ao voltar o olhar sobre a família, o profissional deve ser cauteloso em não torná-la responsável pelo fracasso escolar da criança. Sabemos do preconceito que freqüentemente atinge as famílias das camadas populares (MELLO, 1995), tidas como desestruturadas por manterem formas diferentes de arranjos.

Em todos os casos, a despeito da queixa ter origem no sistema escolar, na família ou em dificuldades da própria criança, há premência do psicólogo em auxiliar o professor no trato das dificuldades que, de uma forma ou de outra, alcançam essa criança e fazê-la sair desse lugar do fracasso, ou seja, que ela consiga romper com esse papel de fracassado. Visto tudo isso, o psicólogo volta seu olhar para o sujeito, porém, sem desconsiderar quais as condições sociais que o engendram.

Em resumo, acreditamos que as respostas dos alunos reflitam que o modo de organização da atividade não esteja possibilitando uma visão mais ampla da atuação do psicólogo em relação à queixa escolar. Relembremos que a atividade é desenvolvida em dois semestres. No primeiro semestre, há a “caracterização da queixa” e, no segundo semestre, acontece o atendimento à criança/adolescente na Clínica-escola da UFSC, estando incluídas as visitas na escola e na família. Entendemos que por mais que esteja existindo a possibilidade de olhar para diferentes lócus, parece que não está sendo marcada a implicação desses na produção da queixa escolar. Nesse sentido, os

⁶⁷ Referimo-nos ao documento “Manifesto dos Pioneiros da Educação” e por conseqüência as diversas políticas de formação de professores, a LDB 9394/96, a implantação das classes de aceleração, etc.

alunos continuam voltando seu olhar para a criança/adolescente com queixa escolar e/ou para a sua família.

É importante salientar que não desconsideramos a importância do atendimento psicológico na atenção às queixas escolares; ao contrário, entendemos que, a despeito da origem dos problemas que atingem a criança que fracassa, sejam intrínsecos ou extrínsecos a ela, a criança acaba por desenvolver um baixo conceito de si. Oliveira (1994), num importante trabalho sobre o autoconceito de crianças no contexto escolar, demonstrou que a imagem que o aluno faz de si interfere, como não poderia deixar de ser, em seu desempenho escolar. Sendo assim, o atendimento psicológico pode também oferecer oportunidades para o trato do baixo autoconceito que crianças com histórias de múltiplas repetências acabam desenvolvendo.

Enfim, analisamos que os alunos da turma, sujeito de pesquisa, significam a atividade de atendimento psicológico enquanto uma atuação voltada para as crianças/adolescentes com queixas escolares e/ou para a sua família, não para o contexto mais amplo, o que necessariamente inclui a instituição escolar.

3. A atividade de atendimento psicológico é vivenciada como angustiante para os alunos

O terceiro eixo de análise nos aponta que a atividade de atendimento psicológico é vivenciada como angustiante para os alunos dessa turma. Para discutirmos sobre isso, reportaremos a dois pontos. Um primeiro ponto refere-se ao sentimento de impotência vivenciado pelos alunos no atendimento psicológico. Um segundo ponto refere-se aos questionamentos éticos advindos da atividade.

A análise das respostas dos alunos apontam que eles apresentam um sentimento de impotência ante o atendimento psicológico, muitas vezes desconsideram sua atuação como se não tivessem nada a contribuir para que a criança saia do lugar de “fracassado” para o lugar de “aprendente”. Uma possível explicação para esse sentimento refere-se às expectativas dos acadêmicos em relação a si mesmos, pois segundo Herzberg (1999, p.74)

(...) as expectativas que o profissional iniciante nutre em relação a seu desempenho são geralmente muito altas. Como decorrência, torna-se bastante usual que não reconheça a real

dimensão do trabalho por ele realizado. Geralmente subestima o seu desempenho face a tais elevadas expectativas (...) talvez a dificuldade para perceber e admitir a contribuição que concretamente fez ao cliente possa ser explicada pela diferença existente entre a quantidade e riqueza do ‘material’ que o aluno pode perceber e obter naquele atendimento e o que ele de fato pode fazer.

Essa citação nos ajuda a refletir que o sentimento de impotência de não ter ajudado a criança/adolescente com queixa escolar vivenciado pelos alunos dessa turma está presente no processo de constituição do profissional. Vemos também nas respostas dos alunos que o sentimento de impotência está relacionado à valorização de competências profissionais do psicólogo como empatia, saber escutar, entre outros. Os alunos não reconhecem em si competências profissionais e parecem desconsiderar que essas sejam desenvolvidas no decorrer da atuação profissional. Outro ponto que essa citação nos traz é a angústia decorrente da distância entre o que o aluno consegue apreender dos dados do “paciente” e sua intervenção. Vemos que essa angústia está presente nas respostas dos alunos⁶⁸ quando apontam as suas próprias limitações, as limitações do tempo e do “cliente” como pontos negativos no atendimento, o que aumenta o sentimento de impotência diante da atuação. Analisamos que as limitações advindas da imprevisibilidade presentes no atendimento são vivenciadas pelos alunos como paralisadoras. Acreditamos que essas angústias sejam referentes ao próprio inacabamento⁶⁹ enquanto seres humanos, o que torna as situações em que pessoas estão envolvidas complexas e em permanente movimento, assim como os sujeitos que delas participam. Vemos nas repostas dos alunos que a angústia diante do inacabamento não é vivenciada como algo que impulsiona a buscar cada vez mais recursos teóricos diante do atendimento, mas, transforma-se em um empecilho para a atuação.

Um segundo ponto de reflexão refere-se aos questionamentos éticos⁷⁰ advindos da atividade de atendimento. As respostas apontam que a angústia decorrente de não ter uma única e pronta

⁶⁸ As professoras também apontam a questão da distância entre o que os alunos conseguem apreender e intervir como um dos pontos desfavoráveis dessa atividade ser realizada nas fases iniciais do Curso. Para P1, a atividade pode despertar ansiedade e frustração. P2 assinala que a complexidade da intervenção pode implicar em uma angústia paralisante (*vide Capítulo 4: Sobre a atividade foco da pesquisa - olhar de quem a propõe*).

⁶⁹ O conceito de inacabamento utilizado aponta que a constituição do sujeito é um processo aberto, nunca acabado (MAHEIRIE, 2002).

⁷⁰ Diante da complexidade do conceito de ética, neste trabalho, reportamo-nos a Guareschi (1998). Segundo o autor, a ética implica necessariamente em uma relação. Nesse sentido, ser ético implica na relação entre os sujeitos. Portanto, só somos éticos quando estabelecemos relações com os outros de uma forma que eles sejam respeitados em seus direitos pessoais.

estratégia de intervenção parece trazer implicações para os alunos dessa turma que passam a instituir uma dimensão ética em suas práticas, que está além da formação teórico-prática oferecida no curso de Psicologia. Os alunos se questionam: como devo agir diante dessa criança/adolescente e/ou sua família? O que devo fazer para não prejudicá-los?

Analisamos que essas questões dos alunos apontam um posicionamento ético ante a atuação. Os alunos questionam em que medida suas intervenções podem estar contribuindo para que as crianças/adolescente saiam do lugar de fracasso imputado pela família, escola e sociedade.

Enfim, vemos que as análises das respostas aos questionários e das falas dos alunos da turma, sujeito de pesquisa, indicaram que eles almejam uma formação profissional ancorada na técnica. Também apontaram para uma perspectiva de atuação profissional (clínica) voltada para o indivíduo. A possibilidade de atuação no atendimento psicológico parece gerar uma “angústia” entre os alunos dessa turma.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

“O pensamento complexo é, pois, essencialmente,
o pensamento que trata com a incerteza e que é capaz de conceber a organização.
É o pensamento capaz de reunir (complexus: aquilo que é tecido conjuntamente),
de contextualizar, de globalizar. Mas ao mesmo tempo,
capaz de reconhecer o singular,
o individual, o concreto”
(Edgar Morin, 2000, p.207)

Essa citação de Morin nos ajuda a refletir sobre a necessidade de se ter um “olhar sobre a complexidade” da realidade. E foi com este olhar que desenvolvemos este trabalho de dissertação. Tínhamos como objetivo analisar *os sentidos atribuídos pelos alunos de Psicologia à atividade de atendimento psicológico desenvolvida na disciplina de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II do Curso de Psicologia da UFSC*. Os resultados nos levaram a três reflexões finais.

A primeira reflexão refere-se ao questionamento da excessiva valorização da técnica em detrimento de um certo abandono da teoria presente nas respostas dos alunos. Relembremos os que foi discutido no Capítulo 6: os alunos esperam uma formação voltada ao ensino pragmático, que responda a “todas” as demandas que se apresentam e amenizem os sentimentos de impotência ante a criança atendida. Parecem almejar uma formação que não os lance para a complexidade, mas para o “esperado”, como se fosse possível prever todas as possibilidades presentes nos atendimentos psicológicos. Consideramos que isso seja um aspecto preocupante da formação desses alunos, uma vez que parecem não valorizar o referencial teórico e epistemológico como requisitos para uma intervenção mais eficaz. Parecem apostar que a atuação profissional apoiada em técnicas possa substituir as necessárias leituras da realidade em seus múltiplos aspectos, o que requer uma formação teórica sólida e consistente.

É necessário apontar que não desconsideramos o valor da formação prática, o que acreditamos ser fundamental na formação profissional do psicólogo. Porém, entendemos que somente ela não seja capaz de garantir uma atuação profissional compromissada com a realidade. Nesse sentido, consideramos fundamental uma formação teórico-metodológica que possa embasar a

atuação profissional do psicólogo em quaisquer campos de atuação em que esteja inserido. A prática não deve significar o empobrecimento da teoria, mas sua decorrência e nem se restringir à aplicação de técnicas que visem apenas a minimizar o sofrimento da criança/adolescente que fracassa na escola.

A segunda reflexão refere-se aos alunos reconhecerem a atividade de atendimento como uma atuação voltada à clínica individual, descontextualizando a criança atendida da instituição escolar, onde é produzida a queixa. Consideramos que isso seja outro aspecto que deva ser atentado na formação profissional desses alunos. Compartilhamos com Bock (1999, p.7-8) de que é preciso ver qualquer intervenção, mesmo que no âmbito individual, como uma intervenção social e, nesse sentido, posicionada. Acreditamos que só uma mudança no “esquema referencial”, isto é, nos sentidos acerca da atuação clínica contextualizada voltada à saúde pode trazer uma nova prática, que considere a realidade em sua complexidade. Acreditamos que qualquer busca de caminhos alternativos para a Psicologia esbarra numa tarefa maior – a formação teórico-conceitual promovida pelos cursos de Psicologia que preparem o profissional e desenvolvam nele uma visão crítica que integre os diferentes aspectos da realidade social e política da sociedade.

A terceira reflexão refere-se à angústia vivenciada pelos alunos a partir da atividade de atendimento, que de certa forma os paralisa. Acreditamos, por outro lado, que se essa angústia fosse refletida com os alunos, ela poderia impulsioná-los a buscar uma formação teórico-metodológica que os auxiliasse na intervenção.

Por fim, destacamos que com esta pesquisa levantamos algumas reflexões sobre a formação profissional do psicólogo para lidar com a queixa escolar. Porém, nossas angústias ainda persistem. Como conciliar uma atuação baseada em uma perspectiva institucional, histórica e social que permita compreender a gênese e o desenvolvimento de problemas, e ao mesmo tempo auxiliar no sentido do que fazer com a criança a quem é imputado o lugar de não saber? Como promover uma prática clínica que não seja descolada dessa leitura mais ampla? Como ajudar a minimizar o sofrimento do sujeito usando a superação de modos estereotipados de saber/fazer em direção a práticas sociais não excludentes?

Muitas são as questões... Sabemos que não temos respostas para todas, mas entendemos que precisamos nos tornar capazes de criar Psicologia, adaptando nossos saberes à demanda e à realidade que se nos apresenta e produzindo novos saberes sempre que os disponíveis se mostrarem insuficientes ou inadequados. Acreditamos que há a necessidade de que a formação teórica seja

ancorada em leituras da realidade e que as intervenções sejam baseadas em reflexões teóricas de modo a se explicitar as teorias que sustentam essas práticas e a realidade que toda e qualquer teoria visa explicar.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; BOCK, A. M. B.; OZELLA, S. Orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (orgs) **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001, p.163-178.

AGUIRRE, A. M. B. O ensino do processo psicodiagnóstico: técnicas de avaliação psicológica na primeira experiência clínica do aluno. In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 8, Porto Alegre, 1999. **Anais...** Porto Alegre, URGs, p.54-61, 1999.

ALMEIDA, S. F.C.; RABELO, L.M.; CABRAL, V.S.; MOURA, E.R.O.; BARRETO, M.S.F. BARBOSA, H. Concepções e práticas de psicólogos acerca das dificuldades de aprendizagem. **Psicologia: teoria e pesquisa**. Brasília, v.11, n.2, p.117-134, 1995.

ANASTASIOU, L. e ALVES, L. (orgs) **Processo de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, Ed. Univille, 2003.

ANTUNES, M. A. M. Sobre a formação de psicólogos. **Psicologia da Educação**. São Paulo, v.5, p. 35-56, 1997.

ARANHA, M. A.; MARTINS, M. H. **Filosofando: introdução à filosofia**, 3ª ed. rev., São Paulo, Moderna, 2003.

BOCK, A. B. Formação do psicólogo: um debate a partir do fenômeno psicológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.17, n.2, p.37-42, 1997.

_____. A psicologia a caminho do novo século: identidade profissional e compromisso social. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v.4, n.2., p.315-329, 1999. [SciELO]

_____. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999 b.

_____. História da organização dos psicólogos e a concepção do fenômeno psicológico. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREZZO, A. C.; CONDE, H. B. (orgs). **Clio-psyqué hoje: fazeres e dizeres psi na História do Brasil**. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 2001, p.25-33.

BOTOMÉ, S. P. Em busca de perspectivas para a psicologia como área de atuação e como campo profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo, Edicon, 1988, p. 273-297.

CABRAL, E. e SAWAYA, S. M. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia** (Natal), v.6, n.2, p. 143-155, 2001. [SciELO].

CAMBAÚVA, L.G.; SILVA, L. C.; FERREIRA, W. Reflexões sobre o estudo da História da Psicologia. **Estudos de Psicologia** (Natal), v.3, n.2, p.207-227, 1998. [SciELO]

CAMPOS, L. M. L. A Rotulação de Alunos como Portadores de “Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem”: Uma Questão a ser Refletida. In: **Série Idéias 28. Os Desafios Enfrentados no Cotidiano Escolar**. Secretaria da Educação. Governo do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo, p. 125 – 140, 1997.

CAMPOS, R. H. F. A função social do psicólogo. **Revista Educação e Sociedade**. São Paulo, Cortez, v.5, n.16, p.74-84, 1983.

CARVALHO, A . M. Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. Em: CONSELHO FEDERAL DE Psicologia (org), **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo, Edicon, 1988, p. 273-297.

CARVALHO, A. M. A visão dos alunos sobre sua formação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v.9, n1, p.19-21, 1989.

CARVALHO, D. C. **Da utopia à realidade: a formação universitária e experiências alternativas em Psicologia**. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1992.

CARVALHO, A. M. ; BERGAMASCO, N. ; LYRA, M.; PEDROSA, M I.; RUBIANO, M.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. e OLIVEIRA, Z. Registro em vídeo na pesquisa em psicologia: reflexões a partir de relatos de experiência. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v.12, n.3, p.261-267, 1996.

COIMBRA, C. A divisão social do trabalho e os especialismos técnico-científicos. **Revista do Departamento de Psicologia/UFF**, ano II, n. 2, p.9-15, 1990.

COLLARES, C. A L.; MOYSES, M. A. A. **Preconceitos no Cotidiano Escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996;

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia**. disponível em: <[http:// www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)> Acesso em: 06 maio 2004.

_____. **Lei nº4.119/62**, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <[http:// www.pol.org.br](http://www.pol.org.br)> Acesso em: 04 fev. 2004.

_____. Pesquisa IBOPE retrata psicólogos brasileiros, **Jornal do Conselho Federal de Psicologia**, agosto, 2004.

CONSELHO REGIONAL DE PSICOLOGIA/12º REGIÃO. Diretrizes curriculares homologadas. **Jornal do Conselho Regional de Psicologia**, junho,2004.

DESSEN, M. A. Tecnologia de Vídeo: Registro de interações sociais e cálculos de fidedignidade em estudos observacionais. **Psicologia: Teoria e pesquisa**, v. 2, n.3, p.223-227, 1995.

ESCH, C. F. e JACÓ-VILELA, A. M. A. Regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: JACÓ-VILELA, A. M.; CEREMZO, A. C.; CONDE, H. B. (orgs). **Clio-psyqué hoje: fazeres e dizeres psi na História do Brasil**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001, p.17-24.

ESTEBAN, M. M. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes 28 O sucesso escolar: um desafio pedagógico**. Campinas/SP Papyrus, n.28, p. 31-48, 1992.

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

_____. **Matrizes do pensamento psicológico**. 9ª edição. Petrópolis, Vozes, 2002.

FRANCO, M. L. **Ensino Médio: desafios e reflexões**. Campinas, São Paulo, Papyrus, p. 159-181, 1994.

GEBRIM, V. S. Psicologia e educação no Brasil: a história em questão. **Revista Educativa**. v.4, n.1, p.119-138, 2001.

GIL, A. C. O psicólogo e sua ideologia. **Psicologia Ciência e profissão**. Brasília, v.5, n.1, p.12-17, 1985.

GUARESCHI, P. Ética. In: STREY, M. **Psicologia social contemporânea**, Petrópolis, Vozes, 1998, p.49-57.

HERZBERG, E. Efeitos terapêuticos do processo psicodiagnóstico: vivências do psicólogo em formação In: CONGRESSO NACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA, 8. **Anais...** Porto Alegre, p.69-75, 1999.

LIEBESNY, B. e SANCHEZ, S. G. Os desafios no ensino da Psicologia sócio-histórica. In: BOCK, A. B.; GONÇALVES, M. G.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. São Paulo, Cortez, 2001, p.163-178.

LO BIANCO, A. C.; BASTOS, A. V.; NUNES, M. L.; DA SILVA, R. C. Concepções e atividades emergentes na Psicologia Clínica: implicações para a formação. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação**, 2ª edição, Casa do Psicólogo, 1994, p.17-100.

MACHADO, A. M. **Reinventando a avaliação psicológica**. São Paulo, Tese (doutorado), Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, 1996.

MAHEIRIE, K. Constituição do sujeito, subjetividade e identidade. **Interações**, v.13, n.7, p.31-44, 2002.

MEIRA, M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e a Psicologia Sócio-histórica, In: MEIRA, M.; ANTUNES, M. (orgs), **Psicologia Escolar: teorias críticas**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.13-77.

MELLO, S. L. **Psicologia e profissão em São Paulo**. 1ª ed. (5ª reimpressão), São Paulo, Ática, 1983.

_____ Família: perspectiva teórica e observação factual. In: CARVALHO, M.C.B. (org) **A família contemporânea em debate**, São Paulo, Educ, 1995, p. 51-60.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Dados básicos sobre escolarização**. Disponível em: < www.inep.gov.br>. Acesso em: 29 out. 2004.

MORIN, E.; LE MOIGNE, J.L. **A inteligência da complexidade**. São Paulo, Peirópolis, 2000.

MOURA, E. P. G. **A Psicologia (e os psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos.** Disponível em: <www.pol.org.br>. Acesso em: 07 jun 2003.

MOYSÉS, M. A.; COLLARES, C. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem . **Cadernos Cedes: O sucesso escolar:um desafio pedagógico**, Campinas, SP, Papyrus, n.28, p.31-48, 1992.

_____. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações de inteligência. *Psicologia*, USP(São Paulo), v.8, n.1, p.63-89, 1997. [SciELO]

OLABUENAGA, J. I.R. La entrevista. In: **Metodología da investigación cualitativa** 2ª ed. Bilbao: España Universidad de Deusto, v. 15, p.165-190, 1990.

OLABUENAGA, J.I.R.; ISPIZUA, M. Entrevista de grupo. In: **A La decodificacion de la vida cotidiana. Metodos de investigación cualitativa.** Universidad de Deusto. Bilbao España, p.159-169, 1989.

OLIVEIRA, I. M. **Preconceito e Autoconceito- identidade e interação na sala de aula.** Campinas, Papyrus, 1994.

OZELLA, S. Alguns estudos sobre a formação do psicólogo: 1974-1994. **Psicologia da Educação.** São Paulo, n.5, p57-71, 1997.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e Ideologia:** Uma Introdução Crítica à Psicologia Escolar. São Paulo, T. A Queiroz, 1984.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n.65, p. 72-77, 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar** : histórias de submissão e rebeldia. São Paulo, Casa do psicólogo, 1999.

PESSOTTI, I. Dados para uma história da psicologia no Brasil. **Psicologia**. v1, n.1, p.1-14, 1975.

SANTOS, M. A. **Psicologia Escolar no Brasil: fazeres e saberes**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina /UFSC, 1997.

SANTOS, M. A. O império da intimidade: a Psicologia que o aluno deseja encontrar no curso de formação. In: BOCK, A. **As aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia**. São Paulo: EDUC: Cortez Editora, 1999 b.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**, 8ª ed., São Paulo, Cortez, 1985, p.7-39.

SAWAIA, B. Comunidade com ética e estética da existência: uma reflexão mediada pelo conceito de identidade. **Revista Psykhe**, v.8, n1, p.19-25, 1999.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. São Paulo, Tese (doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1996.

_____. Formação de psicólogos para o atendimento a problemas de aprendizagem: desafios e perspectivas. **Estilos da Clínica**, v.9, n.5, p.134-154, 2000.

_____. **Repensando a formação de psicólogos a partir da queixa escolar**. Disponível em: <www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em: 23 abril 2004.

TAVERNA, C. S. R. O ensino superior e a psicologia no Brasil. **Psicologia da educação**. São Paulo, n.5, p.9-33, 1997.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em Ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**, São Paulo, Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. *Grade Curricular do Curso de Psicologia da UFSC*. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br> Acesso em: 6 mar. 2004.

_____. **Plano departamental**: Departamento de Psicologia da UFSC, Semestre 2004.1. Disponível em: <www.sia.ufsc.br>. Acesso em: 24 maio 2004.

_____. **Plano de ensino de Psicologia da Aprendizagem I**. 2º semestre 2002. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br> Acesso em: 6 mar. 2004.

_____. **Plano de ensino de Psicologia da Aprendizagem II**. 2º semestre 2003. Disponível em: <www.cfh.ufsc.br> Acesso em: 6 mar. 2004.

_____. **Projeto de implantação do curso de Psicologia da UFSC**. [não publicado]. 1977.

VYGOSTSKY, L. S. Pensamiento e palabra. **Obras escogidas II**, Madrid: Visor Distribuciones, p. 287-348, 1992.

YAZLLE, E. G. Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: CUNHA, B.B.B.; YAZLLE, E.G.; SALLOT, M. R. R.; SOUZA, M. **Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias**, UNESP, Assis, SP, 1992, p.11-38.

ZANELLA, A. V. **Sujeito e alteridade**: considerações a partir da Psicologia histórico-cultural.s/d. [no prelo].

ANEXO 1 – PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Informações gerais

1.Sexo:

() Feminino () Masculino

2. Data de nascimento: __/__/__

3.Estado civil:

() solteiro () casado () viúvo () separado/divorciado

() outros. Especificar _____.

Informações sobre o curso

1. A Psicologia foi a sua primeira escolha como profissão?

() Sim () Não . Especificar. _____

2. Quais as razões para a escolha da Psicologia como curso:

() Trabalhar profissionalmente

() Autoconhecimento

- Relacionar-se melhor com as pessoas de maneira geral
- Curiosidade
- Status social
- Influência dos pais, familiares, amigos, outros
- Admiração pelo trabalho dos psicólogos
- Outros. Especificar _____

3. Você tem idéia sobre a área que pretende atuar como psicólogo(a)?

- Escolar
- Clínica
- Organizacional
- Hospitalar
- Outros Especificar _____
- Ainda não sei

4. Das disciplinas já cursadas, você reconhece alguma(s) como significativa(s)⁷¹ para sua formação profissional? Se sim, qual (is) e por que?

5. Do que você aprendeu até o momento, cite pelo menos três conceitos/temáticas que considera relevantes para sua formação como psicólogo(a) e explique o por quê.

6. Você já participou ou participa de atividades práticas supervisionadas por professores do curso de Psicologia? Se sim, descreva as que considera significativas para sua formação profissional.

⁷¹ Atividade significativa refere-se a atividades que de alguma forma lhe marcou positiva ou negativamente.

7. Você já participou ou participa de alguma atividade relacionada à prática profissional do psicólogo por iniciativa própria? Se sim, especificar.

8. Você já participou ou participa de alguma atividade relacionada à prática profissional do psicólogo por convite de alguém? Se sim, especificar.

9. Você já participou ou participa de grupos informais (grupos de estudo, de discussão, C.A) na graduação? Se sim, especificar o que, há quanto tempo e a frequência.

10. Você já participou ou participa de projetos de ensino, pesquisa ou extensão? Se sim, especificar quais, há quanto tempo e a natureza.

11. Destaque as atividades acadêmicas que considera positivas e negativas no curso de formação em Psicologia da UFSC.

Positivas	Negativas
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>
<hr/>	<hr/>

12. Você teria alguma sugestão que poderia contribuir para melhorar a qualidade da formação que o curso de Psicologia da UFSC vem oferecendo?

Informações sobre a atividade

1. Quais as suas expectativas em relação à atividade prática proposta em Psicologia da Aprendizagem I.

(considerar os diferentes aspectos: queixa, com quem irá trabalhar, os diferentes momentos do processo como planejamento, execução, resultados e avaliação)

2. O que você espera aprender com essa experiência no atendimento a queixas escolares?

3. Na sua trajetória escolar, desde o ensino fundamental, você já foi alvo (ou alguém próximo a você) de queixa escolar? Se sim, qual a sua opinião a respeito do atendimento dado a essa queixa escolar?

4. Você já teve alguma experiência de lidar com alguém com queixa escolar? Se sim, como você lidou com essa situação?

5. Você já teve alguma experiência de ensinar formalmente alguém (por ex. já foi professor de música, etc)? Se sim, especificar a atividade e qual a duração.

6. Você reconhece informações de outras disciplinas já cursadas no curso de Psicologia que possa estar utilizando na intervenção a ser realizada junto às crianças/adolescentes? Se sim, especificar.

7. Você reconhece informações de outros contextos (p.ex. outros cursos, pessoas conhecidas, leituras extra classe, ...) que possa estar utilizando na intervenção a ser realizada junto às crianças/adolescentes? Se sim, especificar.

8. Para você, que características deve ter a atuação do(a) psicólogo(a) no atendimento às queixas escolares?

Obrigada!

ANEXO 2- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO⁷²

Florianópolis, de de 200...

Meu nome é Leticia Ribeiro Lyra e estou desenvolvendo a pesquisa sobre *Quais os sentidos atribuídos pelos alunos de Psicologia à atividade desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II do curso de Psicologia da UFSC.* Serão realizadas entrevistas com as professoras para obter informações sobre a atividade desenvolvida nas disciplinas supra citadas, aplicação de questionários e entrevistas em grupo com os acadêmicos para avaliação da experiência. Estas entrevistas não trarão quaisquer custos, riscos ou desconfortos para os sujeitos da pesquisa e esperamos que traga mais subsídios teórico-práticos que permitam melhorar a formação profissional dos acadêmicos de psicologia para lidarem com as queixas escolares. Enfim, espera-se que os resultados da pesquisa tragam conhecimentos pertinentes ao ensino, formação e exercício profissional do psicólogo frente às queixas escolares.

⁷² Baseado no modelo fornecido no site do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade Federal de Santa Catarina. <http://cepsh.ufsc.br>. Acesso dia 22/08/03

Se você tiver alguma dúvida em relação ao estudo ou não quiser mais fazer parte do mesmo, pode entrar em contato com a pesquisadora pelo telefone (49)522-1228. Se você estiver de acordo em participar, posso garantir que as informações coletadas serão confidenciais e somente serão utilizados para fins acadêmicos. Se for do seu interesse, sua identidade será preservada.

Assinaturas:

Pesquisador principal _____

Pesquisador responsável _____

Eu, _____ (nome completo)_____, fui esclarecido sobre a pesquisa “Formação crítica dos acadêmicos de Psicologia junto às queixas escolares: um estudo de caso” e concordo que meus dados sejam utilizados na realização da mesma. Por sua vez, ()autorizo () não autorizo a utilização de meu nome verdadeiro na pesquisa.

Assinatura: _____ RG: _____

ANEXO 3- SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Questionário

Caro(a) acadêmico(a),

este é o 2º questionário que compõe a pesquisa que está sendo realizada no Programa de Pós-graduação- Mestrado em Psicologia/UFSC que visa analisar “Qual o sentido atribuído pelos acadêmicos de Psicologia à atividade de atendimento psicológico às crianças/adolescentes com queixas escolares desenvolvida nas disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II do curso de Psicologia da UFSC”. Obrigada pela participação!

1. Qual a avaliação geral que você faz das disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e Psicologia da Aprendizagem II no que se refere a:

a. Aulas teóricas:

Aprendizagem I:

Aprendizagem

II: _____

b. Supervisões:

Aprendizagem I:

Aprendizagem

II: _____

c. Trabalho prático de um modo geral:

Aprendizagem I:

Aprendizagem

II: _____

2. Você aprendeu algo com o trabalho de atendimento psicológico que acredita ser importante para sua formação profissional como psicólogo? Se sim, o quê?

3. Cite aspectos positivos e negativos do trabalho desenvolvido

Positivos

Negativos

<hr/>	<hr/>

4. Como você avalia essa atividade no contexto do curso?

5. Em que medida as observações e entrevistas com a escola e família ajudaram no atendimento à criança/adolescente.

6. Você viu algum tipo de resposta por parte da criança/família/escola/outros ao seu trabalho?
O que?

7. Como foi o trabalho em grupo no desenvolvimento dessa prática?

8. Vocês leram alguma bibliografia específica para este trabalho? Se sim, cite o quê.

-
-
-
9. Os resultados do trabalho corresponderam às suas expectativas? Comente.
-
-
10. Sugestões para que o trabalho possa ter melhores resultados.
-

ANEXO 4- ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O GRUPO

Sobre o trabalho:

1. Qual a avaliação geral que você faz do trabalho realizado na disciplina no que se refere a: aulas teóricas, supervisões e atividade de um modo geral.
2. Em que medida as observações e entrevistas com a escola e família ajudaram no atendimento às crianças/adolescentes.

Sobre a organização do grupo:

1. Como vocês se organizaram para desenvolver as atividades com as crianças com as quais trabalham?
2. Em que frequência o grupo se encontrava para organizar o trabalho
3. Você avalia que esta frequência era suficiente para organizar o trabalho? Se sim, por que?
4. Vocês discutiam sobre este trabalho? Se sim, o quê?
5. Fale um pouco sobre sua participação nesse grupo.

Sobre as relações entre os membros:

1. Como os membros do grupo participaram no decorrer da organização e execução das atividades?
2. Houve trocas entre os membros?

Sobre as relações entre os membros:

1. Como os membros do grupo participaram no decorrer da organização e execução das atividades?
2. Houve trocas entre os membros
3. Sugestões

ANEXO 5- ROTEIRO⁷³ DE ENTREVISTA COM AS PROFESSORAS DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM

Questões

1. Gostaria que você falasse um pouco sobre sua trajetória profissional, onde trabalhou, com que tipo de intervenção e problemáticas.
2. Nessa trajetória, você trabalhou com as temáticas “problemas de aprendizagem” e “formação profissional” ? De que forma? Em que contextos?

⁷³ Esclarecemos que os roteiros serão utilizados apenas como referencial para a exploração dos temas, ou seja, as questões nos auxiliarão na organização e seqüência das perguntas aos entrevistados.

3. Há alguma relação entre sua dissertação e sua tese e as temáticas “problemas de aprendizagem” e “formação profissional”?
4. Tenho aqui seu Currículo Lattes. Das suas publicações, quais são as mais relevantes com relação aos temas “problema de aprendizagem” e “formação profissional”?
5. Na sua prática docente você discute aspectos da formação profissional? Quais? Como?
6. Há quanto tempo você trabalha como professora da disciplina de Psicologia da Aprendizagem?
7. As disciplinas de Psicologia da Aprendizagem I e II têm como proposta que os acadêmicos desenvolvam uma experiência de atuação profissional. Quais os motivos que levaram a essa proposta na disciplina? Como e quando surgiu essa proposta? Qual (is) o(s) objetivo(s) desta proposta? Como foi o processo de construção desta proposta?
8. São apresentados referenciais teóricos aos acadêmicos para a execução deste trabalho? Quais? Quais os critérios para a escolha destes? São discutidos com os alunos? Quando? Como?
9. Em relação ao desenvolvimento da disciplina, quais e como são propostas as atividades aos acadêmicos?
10. Quem foi(foram) o(s) responsável(eis) pela sua elaboração?
11. Por que a proposta do trabalho deve ser desenvolvida em grupo?
12. As relações entre os acadêmicos interferem no desenvolvimento deste trabalho? Se sim, como?
13. Você procura intermediar estas relações?
14. Você vê algum tipo de resposta por parte dos acadêmicos às suas intervenções? Poderia falar um pouco sobre isto?
15. Como você avalia até o momento o trabalho desenvolvido?
16. O que você espera como resultado deste trabalho?
17. O que considera importante que os alunos aprendam com esta atividade, ou seja, quais as aprendizagens significativas para a formação profissional dos acadêmicos?
18. Quais os aspectos positivos e negativos no encaminhamento dessa proposta de trabalho, no que se refere à formação dos acadêmicos de Psicologia?

19. Quais os aspectos positivos e negativos no encaminhamento dessa proposta de trabalho, no que se refere ao seu trabalho enquanto docente?
20. Como você avalia essa disciplina no contexto do curso?
21. Outras considerações que julgar pertinentes.

ANEXO 6- GRADE CURRICULAR DO CURSO DE
PSICOLOGIA

CURSO DE PSICOLOGIA
BACHARELADO - LICENCIATURA - PSICÓLOGO

PRESIDENTE DO COLEGIADO:

Profa. Andréa Vieira Zanella

Telefone: (048) 331 9283

CRIAÇÃO DO CURSO

PARECER - 224 DE 03/05/77 DO CEP/UFSC
PORTARIA - 425/78/GR DE 10/10/78

RECONHECIMENTO DO CURSO

PARECER - 489/23 DE 06/10/83 DO CFE
PORTARIA - 451/83 DE 21/11/83 DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

PERÍODO DE CONCLUSÃO	PSICÓLOGO	BEL. E LIC.
PRAZO MÍNIMO	- 8 SEMESTRES	7 SEMESTRES
PRAZO MÉDIO	- 10 SEMESTRES	8 SEMESTRES
PRAZO MÁXIMO	- 18 SEMESTRES	14 SEMESTRES

CARGA HORÁRIA OBRIGATÓRIA:

BACHARELADO: 3348 + 360 optativa = 3708
LICENCIATURA: 3294 + 360 optativa = 3654
PSICÓLOGO: 4500 + 180 optativa = 4680

1ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
BDC 5105	METODOLOGIA CIENTÍFICA	36	-
BEG 5701	EMBRIOLOGIA E GENÉTICA APLICADAS À PSICOLOGIA	72	-
BQA 5119	BIOQUÍMICA BÁSICA	18	-
CSO 5129	SOCIOLOGIA GERAL - B	72	-
FIL 5101	FILOSOFIA I	54	-
LLV 5175	PORTUGUÊS PRÁTICO - REDAÇÃO I	54	-
PSI 5126	HISTÓRIA DA PSICOLOGIA	72	-
PSI 5127	PSICOLOGIA GERAL I	72	-

2ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
ANT 5309	ANTROPOLOGIA CULTURAL B	72	-
INE 5102	ESTATÍSTICA I	54	-
MOR 5117	HISTOLOGIA APLICADA À PSICOLOGIA	72	-
MOR 5207	ANATOMIA APLICADA À PSICOLOGIA	72	-
PSI 5145	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO I	72	-
PSI 5220	PSICOLOGIA DA COMUNICAÇÃO	54	-
PSI 5245	PSICOLOGIA DIFERENCIAL	72	-

3ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
CFS 5134	FISIOLOGIA HUMANA	72	MOR 5117
FIL 5140	ANTROPOLOGIA FILOSÓFICA I	72	-
INE 5109	ESTATÍSTICA APLICADA À CIÊNCIAS HUMANAS	72	INE 5102
PSI 5146	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO II	72	PSI 5145
PSI 5149	ESCOLAS PSICOLÓGICAS I	72	PSI 5126
PSI 5230	PSICOLOGIA EXPERIMENTAL I	72	PSI 5127

4ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5147	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO III	72	PSI 5146
PSI 5151	ESCOLAS PSICOLÓGICAS II	72	PSI 5126
PSI 5155	PSICOLOGIA COGNITIVA	54	PSI 5146
PSI 5231	PSICOLOGIA EXPERIMENTAL II	72	PSI 5230
PSI 5240	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM I	72	-
PSI 5505	PSICOFISIOLOGIA	72	CFS 5134
PSI 5610	PSICOMETRIA I	54	-

5ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5130	PSICOLOGIA SOCIAL I	72	FIL 5140
PSI 5152	ESCOLAS PSICOLÓGICAS III	72	PSI 5126
PSI 5241	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM II	72	PSI 5240
PSI 5503	PSICOPATOLOGIA I - A	72	CFS 5134 PSI 5505
PSI 5601	PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE I	72	PSI 5627
PSI 5640	TESTES PSICOLÓGICOS I DISCIPLINA OPTATIVA	72	PSI 5610

6ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5131	PSICOLOGIA SOCIAL II	72	PSI 5130
PSI 5317	DINÂMICA DE GRUPO E RELAÇÕES HUMANAS I	54	-
PSI 5504	PSICOPATOLOGIA II - A	72	PSI 5503
PSI 5602	PSICOLOGIA DA PERSONALIDADE II	72	PSI 5601
PSI 5641	TESTES PSICOLÓGICOS II DISCIPLINA OPTATIVA	72	PSI 5610

DISCIPLINAS OPTATIVAS

CARGA HORÁRIA MÍNIMA OBRIGATÓRIA - 360 Horas-aula, para Bacharelado e Licenciatura.

São optativas todas as disciplinas oferecidas pela UFSC, obedecidos os pré-requisitos, porém o Colegiado do Curso sugere a escolha dentre as disciplinas do rol abaixo.

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
ANT 5203	CULTURA BRASILEIRA	54	-
ANT 5337	LEITURA ETNOGRÁFICA I	108	ANT 5309
ARQ 5212	ARQUITETURA E SOCIEDADE	54	-
ARQ 5531	PLANEJAMENTO AMBIENTAL URBANO	54	-

BDC 5120	ORIENTAÇÃO BIBLIOGRÁFICA	36	-
BEG 5308	EMBRIOLOGIA HUMANA APLICADA À PSICOLOGIA	72	BEG 5701
BEG 5507	GENÉTICA HUMANA APLICADA À PSICOLOGIA	54	BEG 5701
BEG 5536	EVOLUÇÃO HUMANA	72	-
CAD 5148	ADMINISTRAÇÃO UNIVERSITÁRIA	54	-
CNM 5105	INTRODUÇÃO À ECONOMIA	72	-
CSO 5172	CIÊNCIAS SOCIAIS E SAÚDE	72	-
CSO 5417	EPISTEMOLOGIA DAS CIÊNCIAS SOCIAIS	108	CSO 5129
EED 5191	CURRÍCULOS E PROGRAMAS I	54	EED 5129
ECZ 5102	CONSERVAÇÃO DE RECURSOS NATURAIS	54	-
FIL 5143	SISTEMAS FILOSÓFICOS	72	FIL 5101
FIL 5162	FENOMENOLOGIA E EXISTENCIALISMO	72	-
FIL 5165	LÓGICA I	72	-
FIL 5401	PROBLEMAS METAFÍSICOS I - ONTOLOGIA	72	-
FMC 5220	PSICOFARMACOLOGIA	36	CFS 5134
HST 5112	HISTÓRIA GERAL DA ARTE	72	-
HST 5130	HISTÓRIA DO PENSAMENTO BRASILEIRO	72	-
LLE 5105	INGLÊS INSTRUMENTAL I - B	72	-
LLE 5205	FRANCÊS INSTRUMENTAL I - B	72	-
LLE 5305	ESPAANHOL INSTRUMENTAL I - B	72	-
NFR 5122	ENFERMAGEM DE PRIMEIROS SOCORROS	36	-
PSI 5148	PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO IV	54	-
PSI 5156	PSICOLOGIA EXISTENCIAL	72	FIL 5140
PSI 5157	PSICOLOGIA COMUNITÁRIA	72	-
PSI 5141	ORGANIZAÇÕES E AÇÃO HUMANA	54	-
PSI 5158	DISTÚRBIOS PSICOLÓGICOS NA INFÂNCIA	72	PSI 5147
PSI 5232	ETOLOGIA	54	PSI 5126
			PSI 5127
PSI 5233	PSICOLOGIA EXPERIMENTAL III	72	CFS 5134
PSI 5234	TÓPICOS EM PSICOLOGIA SOCIAL	54	PSI 5126
			PSI 5245
PSI 5236	ETOLOGIA II - SOCIOBIOLOGIA	72	PSI 5232
PSI 5506	PSICOFISIOLOGIA II	72	PSI 5505
PSI 5521	PSICOLOGIA DA CRIATIVIDADE	36	PSI 5601
PSI 5525	GRAFISMO	72	PSI 5640
PSI 5604	CULTURA E PERSONALIDADE	54	-
PSI 5607	DESENVOLVIMENTO INTER-PESSOAL	72	-
PSI 5617	INTRODUÇÃO À OBRA DE CARL JUNG	36	PSI 5152
PSI 5614	WILHELM REICH	36	-
PSI 5615	JACQUES LACAN	36	-
PSI 5616	MELAINE KLEIN	36	-
PSI 5634	TÉCNICAS PROJETIVAS III - RORSCHACH	54	PSI 5632
PSI 5635	TÉCNICAS DE PESQUISA EM PSICOLOGIA	54	BDC 5105
PSI 5800	PESQUISA EM PSICOLOGIA	90	-

PARTE DIVERSIFICADA - LICENCIATURA

7ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
EED 5101	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO	54	-
EED 5129	ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DO ENSINO DE I E II GRAUS I	72	-

FIL 5307	FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO	72	-
MEN 5131	DIDÁTICA GERAL	72	-
PSI 5510	PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL DISCIPLINA OPTATIVA DISCIPLINA OPTATIVA	72	PSI 5147

8ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
MEN 5415	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA	216	-
PSI 5526	PSICOMOTRICIDADE	72	PSI 5146
PSI 5607	DESENVOLVIMENTO INTER-PESSOAL	72	-

PARTE DIVERSIFICADA - BACHARELADO

7ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5318	DINÂMICA DE GRUPOS E RELAÇÕES HUMANAS II	54	PSI 5317
PSI 5320	PSICOLOGIA ESCOLAR I	72	PSI 5147 PSI 5241
PSI 5330	PSICOLOGIA DA INDÚSTRIA I	72	-
PSI 5510	PSICOLOGIA DO EXCEPCIONAL	72	PSI 5147
PSI 5526	PSICOMOTRICIDADE	72	PSI 5146
PSI 5632	TÉCNICAS PROJETIVAS I DISCIPLINA OPTATIVA	72	PSI 5610

8ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5321	PSICOLOGIA ESCOLAR II	72	PSI 5320
PSI 5331	PSICOLOGIA DA INDÚSTRIA II	54	PSI 5330
PSI 5410	SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL I	72	-
PSI 5620	TÉCNICAS DE EXAME E ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO I	72	PSI 5504
PSI 5633	TÉCNICAS PROJETIVAS II DISCIPLINA OPTATIVA	72	PSI 5610

FORMAÇÃO - PSICÓLOGO**9ª FASE**

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5140	ÉTICA PROFISSIONAL	72	-
PSI 5719	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA A	360	PSI 5602 PSI 5131 PSI 5318 PSI 5633 PSI 5149 PSI 5151 PSI 5152 PSI 5504 PSI 5510 PSI 5641
PSI 5721	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR A	360	PSI 5321 PSI 5526 PSI 5510 PSI 5131
PSI 5723	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL A	360	PSI 5131 PSI 5318 PSI 5331 PSI 5410 PSI 5602

10ª FASE

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
PSI 5720	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA CLÍNICA B	360	PSI 5641 PSI 5602 PSI 5131 PSI 5318 PSI 5633 PSI 5149 PSI 5151 PSI 5152 PSI 5504 PSI 5510
PSI 5722	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ESCOLAR B	360	PSI 5321 PSI 5526 PSI 5510 PSI 5131
PSI 5724	ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM PSICOLOGIA ORGANIZACIONAL B	360	PSI 5131 PSI 5318 PSI 5331 PSI 5410 PSI 5602

OBSERVAÇÃO: O ALUNO DEVE CURSAR DUAS DISCIPLINAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO, INDEPENDENTE DA FASE SUGESTÃO.

FORMAÇÃO PSICÓLOGO - DISCIPLINAS OPTATIVAS

CARGA HORÁRIA MÍNIMA OBRIGATÓRIA - 180 Horas-aula.

São optativas todas as disciplinas oferecidas pela UFSC, obedecidos os pré-requisitos, porém o Colegiado do Curso sugere a escolha dentre as disciplinas do rol abaixo.

CÓDIGO	DISCIPLINA	HORAS/AULA	PRÉ-REQ.
CNM 5210	ECONOMIA DO TRABALHO E DA TECNOLOGIA	72	-
CSO 5109	SOCIOLOGIA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO	72	CSO 5129
ANT 5217	ESTUDO DE PROBLEMAS CATARINENSES	54	-
PSI 5411	SELEÇÃO E ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL II	54	PSI 5410
PSI 5507	ESTRESSE E ENFRENTAMENTO	36	PSI 5503
PSI 5515	PSICOLOGIA PREVENTIVA	72	PSI 5620
PSI 5516	PEDAGOGIA TERAPÊUTICA	72	PSI 5320
PSI 5519	TÉCNICAS PSICODRAMÁTICAS	90	PSI 5504
PSI 5522	PSICOTERAPIAS BREVES	54	PSI 5504
PSI 5523	TERAPIA COMPORTAMENTAL	36	PSI 5231
PSI 5621	TÉCNICAS DE EXAME E ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO II	72	PSI 5620
PSI 5636	TÉCNICAS DE ACONSELHAMENTO NÃO DIRETIVO	36	PSI 5602 PSI 5620
PSI 5637	TÉCNICAS PROJETIVAS IV	36	PSI 5632
PSI 5650	GESTALT TERAPIA	54	PSI 5620
PSI 5652	TEORIA E TÉCNICAS PSICOTERÁPICAS	72	PSI 5504
PSI 5801	PESQUISA EM PSICOLOGIA I	54	-

DPC 5801	DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	36	-
PSI 5654	CLÍNICA PSICANALÍTICA	54	-