



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

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS
PSICOLÓGICOS, DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES,
DA FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL E DE UM PROCEDIMENTO DE
DECOMPOSIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMPLEXOS**

Volume 1

NÁDIA KIENEN

**FLORIANÓPOLIS
2008**



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

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS
PSICOLÓGICOS, DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES,
DA FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL E DE UM PROCEDIMENTO DE
DECOMPOSIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMPLEXOS**

Volume 1

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé e sob co-orientação da prof. Dra. Olga Mitsue Kubo.

FLORIANÓPOLIS

2008

“A opção é clara: ou não fazemos nada e admitimos que um futuro miserável e, provavelmente, catastrófico nos surpreenda, ou empregamos nosso conhecimento sobre o comportamento humano para criar um ambiente social em que levaremos vidas produtivas e criativas, sem com isso comprometer as possibilidades daqueles que nos seguirem, para que possam fazer o mesmo” (Skinner, 1978, Reflections on Behaviorism and Society).

AGRADECIMENTOS

Ao Sílvio, grande orientador, que possibilitou a síntese de (muitos!) novos comportamentos, não apenas “acadêmico-científicos”, mas também “de humanidade”, ensinando com respeito, responsabilidade e paixão.

À Olga, querida co-orientadora, que demonstrou que é possível “fazer ciência de alta qualidade” com simpatia e delicadeza.

À Ju, “companheira de luta”, que esteve ao meu lado, não apenas como colega de trabalho, participando imensamente na construção deste trabalho, mas como grande amiga que me deu força para não esmorecer diante das dificuldades que se impuseram em alguns momentos.

Ao Cris, paixão e alento de todas as horas, ensinando-me que é possível ser amor, respeito, paciência, seriedade e, até mesmo trabalho (grande “estagiário”!), desde o início da construção desta tese.

SUMÁRIO

RESUMO	xiv
ABSTRACT	xvi
RESUMÉ	xviii
APRESENTAÇÃO	xx
A.FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA INTERVIR POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, E SUA RELAÇÃO COM DIRETRIZES CURRICULARES, COM NECESSIDADES SOCIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO	01
1. Função do ensino superior de graduação, suas alterações e seus entendimentos nos processos de formação profissional em universidades	03
2. Formação profissional de psicólogos estudada apenas a partir da percepção de profissionais já formados e com dados que sugerem a permanência de problemas na formação	07
3. Alterações das condições e características da sociedade exigem ampliação da atuação do psicólogo e, conseqüentemente, alterações na própria formação desse profissional	12
4. Diretrizes Curriculares como condição e possibilidade para o ensino de comportamentos	16
5. Capacitar pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos é parte do que compõe a intervenção do psicólogo na sociedade	20
6. Os conceitos de comportamento e de classe de comportamentos como condição para a proposição de objetivos de ensino em um processo de formação profissional	31
7. Confusões, equívocos e problemas com o conceito de “objetivo de ensino”	45
8. Clareza e precisão na descrição de comportamentos-objetivo são essenciais para que os objetivos sirvam como norteadores do processo de ensino	52
9. A relevância dos objetivos de ensino e o ponto de partida para sua proposição	57

10. Programação de ensino como possibilidade para planejamento e execução de processos de ensino	62
B. MÉTODO: O PROCESSO DE IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO INDIRETA DO PSICÓLOGO, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, NAS DIRETRIZES CURRICULARES, NOS PROJETOS DE CURSO E NOS LIVROS REFERENTES À PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	69
1. Fontes de informação	69
2. Critérios de escolha das fontes de informação	71
2.1 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	71
2.2 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	71
2.3 Dos projetos de curso de graduação em Psicologia	72
2.4 Do projeto de curso de especialização em programação de ensino	72
2.5 Do trabalho de pesquisa referente às classes gerais de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo	72
2.6 Dos livros referentes à programação de ensino	73
2.7 Das dissertações e teses	73
3. Situação e ambiente	73
4. Instrumentos, equipamentos e materiais	74
5. Procedimentos	76
5.1 De obtenção das fontes de informação	76
5.2 De definição do que observar	77
5.3 De coleta de dados	77
a) De observação das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas fontes consultadas	77
b) De derivação de classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia a partir das sentenças gramaticais completas	78
c) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia	80
d) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos projetos de curso de graduação em psicologia, no projeto de curso de especialização em programação de ensino e nos livros referentes à programação de ensino	86
e) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos projetos de curso de Psicologia e no projeto de curso de especialização em programação	86

f) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos livros referentes à programação de ensino ..	87
g) De organização das expressões derivadas das fontes consultadas que fazem referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia em diagramas relacionados à análise de ocupações	87
h) De descoberta de classes de comportamentos componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, com base em categorias e subcategorias de classes de comportamentos, a partir de seus graus de abrangência	88
C. MÉTODO: ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA COMPORTAMENTAL PARA CATEGORIZAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS	91
1. Denominações das categorias de classes de comportamentos profissionais derivadas a partir da análise de ocupações e da decomposição de comportamentos complexos	95
2. Características definidoras de categorias de classes de comportamentos profissionais	102
3. Subcategorias componentes de categorias de classes de comportamentos	106
D. CLASSES DE COMPORTAMENTOS DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, QUE SERVEM COMO PROPOSIÇÃO PARA DELIMITAR A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS	116
1. Organização de um sistema comportamental de classes de comportamentos derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia como orientador da formação do psicólogo	120
2. Os limites e as possibilidades de avanço do processo de formação profissional a partir das proposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	126
3. Classes de comportamentos comuns à intervenção direta e à intervenção indireta por meio de ensino	129
4. Generalidade das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia dificulta descobrir o que é específico à intervenção indireta por meio de ensino	140
E. DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ENSINO	142
1. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia	144
2. Classes de comportamentos genéricas, pouco encadeadas e sem especificação da natureza “psicológica” da atuação profissional do psicólogo são características presentes nas diretrizes curriculares	151

3. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	161
4. Classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, fortemente vinculadas ao trabalho do professor de ensino formal e explicitadas de maneira clara, imprecisa e incoerente com o que já há de conhecimento científico acerca dos processos de ensinar e de aprender	170
F. CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO PARA A INTERVENÇÃO POR MEIO DE ENSINO, DERIVADAS A PARTIR DE PROJETOS DE CURSO E DE LITERATURA EM PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	181
1. Sistema comportamental organizado a partir dos comportamentos identificados em projetos de curso e em literatura sobre programação de ensino, com base nos graus de abrangência desses comportamentos	183
2. Distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir da literatura e dos cursos de graduação é mais uniforme e completa do que a distribuição encontrada a partir do exame das diretrizes curriculares	186
3. Há grande quantidade de classes de comportamentos, derivadas das fontes consultadas, em cada uma das subcategorias de classes de comportamentos profissionais	189
4. Em fontes de informação referentes à programação de ensino há quantidade muito maior de classes referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, se comparadas com os documentos de diretrizes curriculares	192
5. Há sete classes gerais de comportamentos constituintes de intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	194
6. Caracterizar necessidades como ponto de partida de cadeias comportamentais constituintes de qualquer intervenção profissional	199
7. Mapeamento geral das classes de comportamentos constituintes de “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”	206
8. Sentenças que designam classes de comportamentos relativas ao ensino formal compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	209
9. A atuação do psicólogo para intervir por meio de ensino é constituída por diversos comportamentos relacionados a “situações formais” de ensino	219
10. Sentenças que designam comportamentos do psicólogo, relativos ao ensino informal, também compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	223
11. A intervenção do psicólogo, por meio de ensino, ocorre sobre processos de ensinar e de aprender em variados tipos de contextos	230
12. Comportamentos relativos a desafios educacionais e a concepções sobre educação para compreensão dos processos de ensinar e de aprender também compõem a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	233

13. Comportamentos que ocorrem em relação a problemas com os processos de ensinar e de aprender, existentes na sociedade, são apenas parte do que pode compor os comportamentos profissionais do psicólogo para intervir por meio de ensino	240
14. Objetivos de ensino, concepção sobre currículo, sobre ensino por assuntos e por competências são complementos que aparecem nas sentenças derivadas a partir das fontes de informação consultadas	244
15. “Comportamento” como objeto de intervenção do psicólogo ao intervir por meio de processos de ensinar e de aprender	253
16. Sentenças referentes a “Avaliar projetos (...)” também são especificadas, nas fontes de informação consultadas, como parte do que constitui a intervenção do psicólogo por meio de ensino	257
17. Comportamentos relativos a “avaliar projetos (...)” estão descritos, nas fontes consultadas, de maneira genérica e restrita a poucos âmbitos de atuação do psicólogo	264
18. Síntese das descobertas sobre a classe de comportamentos “analisar o sistema educacional brasileiro (...)” e de suas relações com as competências do psicólogo para intervir por meio de ensino	268
19. “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é um comportamento constituído por outros comportamentos descritos por meio de sentenças pouco claras	272
20. Descobrir necessidades educacionais é o ponto de partida para planejar intervenções do psicólogo, por meio de ensino	279
21. “Descrever o problema a ser resolvido por meio de ensino” é uma classe ampla de comportamentos (ou uma atividade?), diretamente ligado à classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem (...)” e composto por diversos outros comportamentos	285
22. “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” e os comportamentos dele componentes não explicitam com precisão o que o futuro profissional deverá ser capaz de fazer para que possa caracterizar adequadamente o problema a ser resolvido por meio de ensino	291
23. Síntese das descobertas referentes à composição da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” e de suas relações com a capacitação do psicólogo para intervir por meio de ensino	295
G. DECOMPOSIÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES A “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS”	302
1. Três classes de comportamentos compõem a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	303
2. Avaliar os processos comportamentais e os determinantes desses processos são condição para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	306
3. A decomposição de classes de comportamentos possibilita identificação de quantidade muito maior de classes de comportamentos do que aquela encontrada a partir do exame de diferentes fontes de informação	307

4. Decompor classes de comportamentos possibilita ampliar a quantidade de classes de comportamentos componentes da profissão de psicólogo ..	310
5. Há diversas classes de comportamentos, algumas com ocorrência em seqüência e outras como alternativas, que compõem a classe “especificar o que será observado na coleta de dados”	313
6. “Decidir o que precisa ser observado em relação a processos comportamentais” não é uma classe exclusivamente relacionada à pesquisa, mas a qualquer processo de intervenção profissional do psicólogo	325
7. “Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais” é uma classe de comportamentos composta por diversas classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos de observação direta e indireta	331
8. Conceitos referentes a tipos de instrumentos e de procedimentos de observação e de registro de processos comportamentais compõem a base das decisões acerca das estratégias de observação dos aspectos referentes a processos comportamentais	337
9. Elaborar e seqüenciar as questões constituintes de instrumentos de coleta de dados compõem a classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais”	340
10. Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais é fundamental para várias modalidades de intervenção em Psicologia	350
11. Testar e aperfeiçoar os instrumentos de observação de processos comportamentais também compõem a classe “planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais (...)”	355
12. O aperfeiçoamento de instrumentos de observação necessita ser feito com base na avaliação dos instrumentos propostos	362
13. Diversas classes de comportamentos compõem a classe referente a “delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”	365
14. Definir procedimentos de observação envolve diversas classes de comportamentos e é de fundamental importância para que seja possível planejar a coleta de dados para caracterização de necessidades de intervenção	377
15. Algumas classes de comportamentos referentes à coleta de dados propriamente dita envolvem avaliar cuidados e procedimentos em relação à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta	380
16. Ética na interação com as pessoas que compõem as organizações ou instituições em relação às quais o psicólogo intervirá é fundamental na observação de processos comportamentais	389
17. A observação de aspectos referentes a processos comportamentais de interesse envolve comunicar os sujeitos e as instituições envolvidas acerca dos procedimentos a serem adotados	392
18. Comunicar-se é necessário para a sobrevivência de uma pessoa em qualquer contexto em que ela atue e, em especial, é considerada fundamental num processo de intervenção profissional	399

19. Garantir que os sujeitos estejam confortáveis e que não ocorram interferências ou interrupções durante a observação constituem a classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”	402
20. A observação de processos comportamentais sofre influências de diferentes variáveis que necessitam ser controladas durante o processo de coleta de dados para que seja possível a caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos desse tipo	409
21. Coletar dados de maneira direta e indireta sobre processos comportamentais compõe a classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	412
22. Algumas classes de comportamentos referentes à observação de processos comportamentais, classicamente associadas à intervenção por meio de pesquisa, também parecem ser necessárias à intervenção por meio de ensino	421
23. Classes de comportamentos relativas a registrar as informações sobre processos comportamentais, conforme o planejamento feito e organizar os registros feitos também compõem a classe “coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”	423
24. Registrar informações obtidas por meio de observação direta ou indireta de processos comportamentais e organizar esses registros, assim como as demais classes componentes do planejamento e da coleta de dados propriamente dita, também parecem ser básicas para qualquer modalidade de intervenção do psicólogo	429
25. Diversas classes de comportamentos compõem a classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”	431
26. O conceito de comportamento é base para a classe “caracterizar os processos comportamentais de interesse”	444
27. Classes de comportamentos relativas à legislação da educação e a problemas com a educação compõem parte da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	448
28. Distinções entre atividades e funções das atividades, relacionadas à decomposição do que constitui o sistema educacional brasileiro, são básicas para a intervenção profissional do psicólogo	460
29. Avaliar a organização do ensino formal e do ensino informal, bem como a formação existente para o magistério são parte do que compõe a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	464
30. Processos de aprendizagem não ocorrem apenas em situações formais de ensino, mas em quaisquer contextos em que haja pessoas aperfeiçoando ou inovando suas relações com o meio	477
31. Classes de comportamentos referentes aos conceitos de ensino por competências e ensino por assuntos também compõem a classe referente a “decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	481

32. A proposta de “ensino por competências” parece mudar o referencial do que é considerado cerne num processo de ensino	491
33. Avaliar a multideterminação dos processos comportamentais de interesse também compõe a classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	495
34. Os processos comportamentais são multideterminados e, como tal, necessitam ser compreendidos a partir de diferentes áreas de conhecimento	503
35. Avaliar o campo de atuação profissional como classe de comportamentos componente da caracterização de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais	506
36. A descoberta de classes de comportamentos relacionadas a diferentes âmbitos de atuação como possibilidade de ampliação do campo de atuação do psicólogo	520
37. Avaliar os problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino é a última classe de comportamentos relacionada à classe geral “caracterizar as necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	523
38. A referência do trabalho do psicólogo precisa ser muito mais as necessidades da população do que a submissão ao poder	531
39. A decomposição como um procedimento básico para descoberta de novas classes de comportamentos que podem ser ensinadas em quaisquer contextos em que pessoas necessitem estabelecer novas relações com a realidade social em que se encontram	533
H. DESCOBRIR QUE CLASSES DE COMPORTAMENTOS ENSINAR É CONDIÇÃO PARA A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS E DOS PROCESSOS DE ENSINO FORMAIS E INFORMAIS	536
1. Apesar da mudança do foco do ensino de “conteúdos” para “competências”, as proposições à formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares, ainda são pouco norteadoras para o planejamento da formação desse profissional	538
2. Os limites e as possibilidades da formação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos a partir das Diretrizes Curriculares	553
3. Para além das diretrizes... há proposições melhores, mas ainda insuficientes para caracterizar a intervenção de psicólogos por meio de ensino	560
3.1 Conhecimentos da área da Psicologia e da Pedagogia e, em especial, sobre o próprio comportamento, são aspectos da realidade em relação aos quais o psicólogo terá que desenvolver “competências” para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	564
4. A decomposição de comportamentos como possibilidade para descoberta de classes de comportamento que compõem profissões ou funções sociais quaisquer	566
5. Como poderiam ser as diretrizes curriculares, então, para que pudessem cumprir sua função de “orientadoras” do processo de formação profissional do psicólogo para a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?	576

6. A descoberta do que é necessário e importante ser ensinado é condição para que os aprendizes não digam “Adeus!” à escola... e à vida	589
REFERÊNCIAS.....	593
LISTA DE FIGURAS	607
LISTA DE TABELAS	615
LISTA DE ANEXOS	624

RESUMO

Planejar uma formação profissional exige caracterizar necessidades sociais da população e possibilidades de atuação derivadas dessas necessidades. A projeção da intervenção de qualquer profissional de nível superior depende do ensino de graduação, tendo em vista que é a partir desse tipo de ensino que ocorre grande parte da formação dos profissionais que atuarão na sociedade. O ensino de graduação em Psicologia tem como base norteadora da formação profissional as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN-P). Nessas diretrizes, há ênfase em classes de comportamentos profissionais ou competências a serem desenvolvidas pelos psicólogos e não mais em “conteúdos” ou informações, tal como ocorria no Currículo Mínimo. Isso exige uma mudança de foco do ensino: de “conteúdos” ou informações para classes de comportamentos que precisam ser desenvolvidas pelos futuros profissionais. A atuação do psicólogo pode ser compreendida a partir de três modalidades de intervenção: intervenção direta, intervenção indireta, por meio de pesquisa, e intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. A descoberta das classes de comportamentos componentes de cada uma dessas modalidades de intervenção é imprescindível para o planejamento da formação desse profissional. Para orientar um exame das proposições para formação do psicólogo como profissional que intervém, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, é importante investigar: “quais classes de comportamentos compõem a formação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?”. Para respondê-la, foram avaliados cinco tipos de documentos: as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (DCN-P); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior (DCN-Pr); projetos de cursos em Psicologia; livros e instruções de um curso sobre programação de ensino. Desses documentos foram identificadas ou derivadas classes de comportamentos profissionais que caracterizam a classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Com base na noção de comportamento como um complexo conjunto de relações entre classes de respostas do sujeito e as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes a essa classe de respostas, é possível identificar, a partir de sentenças gramaticais, as classes de comportamentos que necessitam ser aprendidas pelos alunos para atuarem profissionalmente como psicólogos. Isso é possível a partir da consideração das relações entre o sujeito da ação (futuro profissional), o verbo como a classe de respostas que o sujeito deverá apresentar (ações desse profissional) e o complemento como aspectos do meio em relação aos quais o sujeito da ação deverá executar algo (realidade com a qual se defrontará) ou alterações em aspectos do meio que deverão ser produzidas por meio da ação do sujeito (decorrências de sua intervenção). Posteriormente, essas classes de comportamentos foram sistematizadas num diagrama de decomposição de acordo com seus graus de abrangência. Após a organização do sistema comportamental derivado a partir desses documentos, foi utilizado um procedimento de decomposição de classes de comportamentos complexas, objetivando descobrir classes de comportamentos componentes do sistema comportamental que não foram identificadas ou derivadas a partir dos documentos examinados. Esse procedimento tem como base categorias e subcategorias de classes de comportamentos criadas a partir dos graus de abrangência e da função que essas classes podem conter. Foi possível identificar 11 classes de comportamentos (competências, subcompetências) relativas à intervenção por meio de ensino a partir das DCN-P; 26 a partir das DCN-Pr ; 412 dos demais documentos e 694 a partir da decomposição de classes de comportamentos (feita somente para uma classe geral de comportamentos identificada como componente da classe “intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”). Com base nos dados encontrados, é possível perceber que a distribuição das

classes de comportamentos identificadas nos diferentes documentos é imprecisa e pouco homogênea, sendo o sistema comportamental construído a partir delas insuficiente para nortear a formação do psicólogo para intervenção por meio de ensino sobre fenômenos psicológicos. Por outro lado, a identificação, organização e caracterização de um sistema comportamental com base em graus de abrangência de classes de comportamentos surge como possibilidade de mapeamento das classes de comportamentos componentes de uma profissão ou função social, a partir do procedimento de decomposição de classes de comportamentos complexas. Esse procedimento possibilita a descoberta de classes de comportamentos componentes de profissões e funções sociais quaisquer a partir de categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, podendo ser utilizado em quaisquer contextos em que é necessário ou desejável descobrir o que alguém precisa ser capaz de fazer em determinada situação. Com base nesse procedimento, foi possível descobrir grande quantidade de classes de comportamentos envolvidas na intervenção por meio de ensino, demonstrando que essa modalidade de intervenção do psicólogo não está limitada à atuação desse profissional como um “professor de Psicologia” (no ensino formal), mas a intervenções em quaisquer situações em que seja necessário capacitar alguém a lidar com comportamentos (próprios ou de outrem). Pode ser utilizada, por exemplo, em treinamentos empresariais, capacitação de pais, cônjuges, profissionais da área da saúde que necessitam planejar modificações de comportamento em seus pacientes, entre outros.

Palavras-chave: formação do psicólogo; Diretrizes Curriculares em Psicologia; professor de Psicologia.

ABSTRACT

Planning a professional formation requires characterize social needs of the population and possibilities of action derived from these needs. The projection of the intervention of any professional at higher education depends on the undergraduate teaching in order that it is from this type of education that occurs much of the formation of professionals who will act in society. The undergraduate teaching in psychology has the National Curriculum Guidelines as main basis for Undergraduate courses in Psychology (DCN-P). In these guidelines, there is emphasis on classes of professional behaviors or competence to be developed by psychologists rather than on "content" or information, as occurred in the Minimum Curriculum. This requires a change in focus of teaching: "content" or information for classes of behaviors that need to be developed by professional futures. The role of psychologist can be understood from three types of intervention: direct intervention, indirect intervention, through research, and indirect intervention through teaching on psychological phenomena and processes. The discovery of classes of behavior components of each of these modalities of intervention is essential for planning of the formation of a professional. To guide an examination of proposals for the training of the psychologist as a professional that intervenes, through the teaching, on psychological phenomena and processes, it is important to investigate: "which classes of behaviors make up the formation of psychologist to intervene, through the teaching, on phenomena and psychological processes?". To answer it, were evaluated five types of documents: the National Curriculum Guidelines for undergraduate courses in Psychology (DCN-P), the National Curriculum Guidelines for the training of teachers in Elementary School at higher education (DCN-Pr); projects of courses in psychology, books and instructions of a course about teaching programming. In these documents have been identified or derived classes of professional behaviors that characterize the general class "intervene indirectly, through teaching on psychological phenomena and processes." Based on the concept of behavior as a complex set of relationships between classes of responses from the subject and the classes of stimuli background and consequent to this class of responses, it is possible to identify, from grammatical sentences, the classes of behaviors that need to be learned by the students to act professionally as psychologists. This is possible from the account of the relationship between the subject of the action (future professional), the verb as a class of answers that the subject should submit (actions of this professional) and the complement as aspects of the environment in which the subject of action should perform something (reality with which it will face) or changes in aspects of the environment to be produced through the action of the subject (consequences of his intervention). Subsequently, these classes of behavior have been systematized in a diagram of decomposition according to their degrees of coverage. After the organization of the behavioral system derived from these documents, was used a procedure for the decomposition of complex behaviors classes, to discover classes of behavior components of the behavioral system that were not identified or derived from the documents examined. This procedure is based on categories and subcategories of classes of behavior created from the degrees of coverage and the role that these classes can contain. It was possible to identify 11 classes of behavior (competences, subcompetences) on the intervention through teaching from DCN-P; 26 from DCN-Pr, 412 from the other documents and 694 from the decomposition of classes of behavior (made only to a general class of behaviors identified as part of the class "intervene through teaching on psychological phenomena and processes"). Based on the results, it is possible to notice that the distribution of the classes of behavior identified in the various documents is inaccurate and somewhat homogeneous, and the behavioral system built from them insufficient to guide the formation of the psychologist for intervention through teaching on psychological phenomena. Moreover, the identification, organization and characterization

of a behavioral system based on degrees of coverage of classes of behavior emerges as possibility of mapping classes of behavior components of a profession and social function from the procedure for the decomposition of complex behaviors classes. This procedure enables the discovery of classes of behavior components of any professions and social functions from categories and subcategories of classes of professional behavior and can be used in any context where it is necessary or desirable to discover what someone needs to be able to do in given situation. Based on this procedure, it was possible to discover large amount of classes of behaviors involved in intervention through teaching, showing that this type of intervention of the psychologist is not limited to the actions of this professional as a "Professor of Psychology (in the formal teaching), but to interventions in any situations where necessary train someone to deal with behaviors (themselves or others). It can be used, for example, in corporate training, training of parents, spouses, health care professionals who need plan changes of behavior in their patients, among others.

Keywords: formation of psychologist; Curriculum Guidelines in Psychology; professor of Psychology.

RESUMÉ

Planifier une formation professionnelle demande de caractériser les besoins sociaux de la population et les possibilités d'action qui découlent de ces besoins. La projection de l'intervention de tout professionnel de niveau supérieur dépend de l'enseignement du premier cycle, étant donné que c'est à partir de ce genre d'enseignement qu'a lieu une grande partie de la formation des professionnels qui agiront dans la société. L'enseignement de premier cycle en Psychologie est fondé sur la base de l'orientation de la formation professionnelle des Directives des Cours Nationaux pour les cours de premier cycle en psychologie (DCN-P). Dans ces directives, l'accent est mis sur les classes de comportements professionnels ou les compétences qui doivent être développées par les psychologues et, plus du tout, sur les « contenus » ou les informations, comme cela avait lieu dans le Cours Minimum. Ceci demande un changement de centrage de la part de l'enseignement: de "contenus" ou d'informations pour des classes de comportements qui doivent être développées par les futurs professionnels. L'action du psychologue peut être comprise à partir de trois modalités d'intervention: intervention directe, intervention indirecte, par la recherche, et l'intervention indirecte, par l'enseignement, sur des phénomènes et des processus psychologiques. La découverte des classes de comportements, composantes de chacune de ces modalités d'intervention, est indispensable à la planification de la formation de ce professionnel. Pour orienter un examen des propositions, en vue de la formation du psychologue comme professionnel qui intervient, par l'enseignement, sur les phénomènes et les processus psychologiques, il est important d'étudier: "quelles classes de comportements composent la formation du psychologue pour intervenir, par l'enseignement, sur des phénomènes et des processus psychologiques?". Pour y répondre, cinq genres de documents ont été évalués: les Directives Des Cours Nationaux pour les cours de premier cycle en psychologie (DCN-P); les Directives des Cours Nationaux pour la formation de professeurs de l'éducation de base, au niveau supérieur (DCN-Pr); des projets de cours en psychologie; des livres et des instructions d'un cours sur la programmation d'enseignement. De ces documents, des classes de comportements professionnels ou des dérivées de classes qui caractérisent la classe générale "intervenir indirectement, par l'enseignement, sur des phénomènes et des processus psychologiques" ont été identifiées. Sur la base de la notion de comportement en tant qu'ensemble complexe de relations entre classes de réponses du sujet et les classes de stimuli précédentes et conséquentes à cette classe de réponses, il est possible d'identifier, à partir de sentences grammaticales, les classes de comportements qui doivent être apprises par les élèves pour agir professionnellement comme psychologues. Ceci est possible à partir de la considération des rapports entre le sujet de l'action (futur professionnel), le verbe comme la classe de réponses que le sujet devra présenter (actions de ce professionnel) et le complément comme des aspects du milieu par rapport auxquels le sujet de l'action devra exécuter quelque chose (réalité qu'il va devoir affronter) ou des altérations d'aspects du milieu qui devront être produites par l'action du sujet (venant de son intervention). Plus tard, ces classes de comportements ont été systématisées dans un diagramme de décomposition selon leurs degrés de portée. Après l'organisation du système comportemental dérivé à partir de ces documents, on a employé un procédé de décomposition de classes de comportements complexes, dans le but de découvrir des classes de comportements composantes du système comportemental qui n'ont pas été identifiées ou dérivées à partir des documents examinés. Ce procédé a pour base des catégories et des sous-catégories de classes de comportements créées à partir des degrés de portée et de la fonction que ces classes peuvent contenir. Il a été possible d'identifier 11 classes de comportements (compétences, sous-compétences) se rapportant à l'intervention, par l'enseignement, à partir des DCN-P; 26 à partir des DCN-Pr ; 412 des autres documents et 694 à partir de la

décomposition de classes de comportements (faite seulement pour une classe générale de comportements identifiée en tant que composante de la classe “intervenir, par l’enseignement, sur des phénomènes et des procédés psychologiques ”). Sur la base des données trouvées, il est possible de voir que la distribution des classes de comportements, identifiées dans les différents documents, est imprécise et peu homogène, le système comportemental, qui en est construit, étant insuffisant afin d’orienter la formation du psychologue pour l’intervention, par l’intervention au moyen de l’enseignement sur les phénomènes psychologiques. D’autre part, l’identification, l’organisation et la caractérisation d’un système comportemental sur la base de degrés de portée de classes de comportements apparaît en tant que possibilité de cartographie des classes de comportements, composantes d’une profession ou d’une fonction sociale, à partir du procédé de décomposition de classes de comportements complexes. Ce procédé permet de découvrir des classes de comportements, composantes de professions et de fonctions sociales quelconques à partir de catégories et de sous-catégories de classes de comportements professionnels, pouvant être employé dans n’importe quel contexte où il est nécessaire ou voulu de découvrir ce que quelqu’un doit être capable de faire dans une situation donnée. Sur la base de ce procédé, il a été possible de découvrir un grand nombre de classes de comportements engagées dans l’intervention, par l’enseignement, démontrant que cette modalité d’intervention du psychologue n’est pas limitée à l’agissement de ce professionnel en tant que “professeur de Psychologie” (dans l’enseignement formel), mais à des interventions dans n’importe quelle situation où il faut donner la capacité à quelqu’un de travailler avec des comportements (propres ou d’autrui). Elle peut être employée, par exemple, dans des entraînements d’entreprises, formation de parents, conjoints, professionnels du secteur de la santé qui doivent planifier des modifications de comportement chez leurs patients, entre autres.

Mots-clés: Formation du psychologue; Directives des cursus en psychologie; professeur de Psychologie.

APRESENTAÇÃO

A descoberta de classes de comportamentos que caracterizam o que alguém faz quando exerce um papel ou função social qualquer ainda parece constituir algo pouco compreendido e pouco enfatizado, especialmente em ambientes acadêmicos e de trabalho. Contudo, desde a década de 1970 foi produzido muito conhecimento acerca do que constitui um processo de ensino, das condições que facilitam ou dificultam a ocorrência desse processo, das características de ambientes para que eles possam tornar-se, efetivamente, ambientes de aprendizagem etc. A área comumente denominada “ensino programado”, que posteriormente passou a ser (mais precisamente) denominada “programação de ensino” – justamente pela preocupação em enfatizar o processo de planejar condições para que alguém possa aprender algo, mais do que enfatizar apenas o produto desse processo – ainda que tenha trazido uma série de contribuições significativas para o aperfeiçoamento do que tem sido feito em ambientes de aprendizagem, ainda parece ser pouco conhecida e, especialmente, o conhecimento abrangido por ela tem sido muito pouco “transformado em condutas”, principalmente de novos profissionais de ensino superior. Basta examinar o resultado dos processos de ensino, em quaisquer níveis existentes no País, para descobrir quanto eles ainda estão defasados e, talvez, ainda “feitos à moda antiga”: professor como o “transmissor de informações” e alunos “recebendo-as e repetindo-as”, havendo poucas transformações na realidade social daqueles que se submetem (ou são submetidos!) a um processo dessa natureza. O que tem acontecido, afinal, nas escolas? O que os alunos têm aprendido? E os psicólogos, como estão sendo formados? O que há de conhecimento acerca da formação desse profissional? O que é possível fazer pela formação? Que psicólogos estão sendo formados? Que psicólogos a sociedade necessita? E, afinal, que relação está sendo estabelecida entre a formação e as necessidades sociais?

É comum encontrar, na literatura sobre ensino, ênfase sobre métodos, técnicas, procedimentos que podem ser utilizados para torná-lo mais eficaz. No entanto, algo já indicado por Skinner e, posteriormente, enfatizado por Carolina Bori e vários pesquisadores que foram seus orientandos é que, talvez tão importante quanto examinar “como ensinar algo a alguém” é descobrir “o que precisa ser aprendido” para que o aprendiz possa lidar melhor com a realidade na qual está inserido. Tanto a descoberta do “como”, quanto a descoberta do “o que” ensinar dependem de pesquisa.

Os trabalhos de diferentes cientistas e professores de ensino superior, especialmente na área que recebeu o nome de “Análise Experimental do Comportamento”, produziu uma imensa quantidade de dados e descobertas importantes sobre os processos de ensinar e aprender. Há, entre esses tipos de esforços, um que ainda parece necessitar de investimento e destaque: a descoberta dos comportamentos relevantes para tornar-se alvo de ensino. Tal necessidade, mais do que investigar os processos comportamentais, orienta para a descoberta de quais processos comportamentais são importantes para submeter a investigação, exame, teste e aprofundar o conhecimento sobre suas características, ocorrência, possibilidades de procedimentos para desenvolvê-los na sociedade e condições necessárias para sua manutenção. A caracterização de quais comportamentos são importantes para constituir alvo de ensino não é algo que possa ser feito apenas a partir do interesse, disposição ou de um repertório qualquer. Transformar conhecimento de boa qualidade em comportamentos específicos de alguém (algum agente social: cidadão, profissional ou qualquer outro papel que alguém possa ter na sociedade) é o nome dado a uma classe de comportamentos ainda desconhecida. As descobertas produzidas pelos que trabalham sob o nome de “Análise Experimental do Comportamento” veio somar-se e combinar-se com muitas outras contribuições de diferentes áreas e tipos de conhecimento e de diversos autores em momentos variados da história do conhecimento humano. “Combinar” ou “somar” essas contribuições é mais do que as duas expressões (ainda metáforas) possibilitam expressar. Há a exigência de uma nova expressão para denominar melhor esse tipo de processo (ou classe de comportamento). Falar em “derivar comportamentos do conhecimento existente”, parece ser uma expressão mais precisa e apropriada para designar essa classe de comportamentos.

Derivar comportamentos a partir do conhecimento existente, porém, também é uma classe de comportamentos que precisa ser conhecida (na expressão mais adequada a esse tipo de fenômeno, precisa ser objeto de “análise” e “experimentação” ou “verificação”). Tal tipo de investigação (de natureza, inclusive, metodológica) é, também, uma condição para um outro tipo de trabalho de investigação: quais comportamentos são importantes para constituírem objetos ou alvos (objetivos de ensino) para serem aprendidos nos trabalhos de desenvolvimento das pessoas (e de outros organismos) no mundo que constitui o meio em que vive a humanidade? Os dois tipos de investigação e de bases para desenvolvimento de tecnologia parecem ser úteis ou importantes para o desenvolvimento de novos (e melhores) comportamentos na sociedade. Mais do que ensinar o “conhecimento”, Rosely Sayão afirma (na Folha de São Paulo de 30/11/2007) que é necessário ensinar a “lidar com o

conhecimento”. Ainda é possível ir mais longe e afirmar que é ainda mais necessário ensinar a “lidar com o mundo à luz do conhecimento” e isso exige, mais do que adesão a informações ou repetição e adoção delas, uma capacidade de transformar conhecimento de boa qualidade em condutas significativas para a vida e para a sociedade. Isso, por sua vez, tem como base outra exigência: detectar conhecimento de boa qualidade (o que confere, novamente, importância à afirmação de Rosely Sayão), que, por sua vez, está sob o significado do que pode significar “ensinar a lidar com o conhecimento”.

Ensinar é mais do que “dominar o conhecimento” e muito mais ainda do que “dominar técnicas de apresentar o conhecimento”. Também é mais do que dominar técnicas de modificação de comportamento. A menos que esta última expressão inclua repertório muito bem desenvolvido a respeito de “identificar conhecimento relevante” e “derivar comportamentos significativos a partir de conhecimento relevante”. Sem ainda examinar os critérios ou possíveis significados para as expressões “significativo” ou “relevante”.

É nesse sentido que foi elaborada e realizada esta pesquisa, juntamente com duas outras (uma já realizada por Glauce Carolina Santos – sua dissertação de mestrado, defendida em 2007- e outra em fase de conclusão, realizada por Juliane Viecili – sua tese de doutorado em fase de conclusão para defesa no início de 2008), as quais fazem parte de um programa de pesquisas relacionado à descoberta e sistematização dos comportamentos que compõem a profissão de psicólogo, parte das atividades da Linha de Pesquisa em Análise do Comportamento em Aprendizagem, Trabalho e Organizações, da Área de Estudos sobre Aprendizagem, Organizações e Trabalho do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.

A pesquisa realizada por Glauce Carolina Santos teve como destaque principal a avaliação das sentenças que designam os comportamentos (competências) a serem desenvolvidos pelos futuros psicólogos, explicitados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Como resultado dessa avaliação, foi proposta uma nova formulação de sentenças, com base naquelas identificadas nas diretrizes curriculares, para indicar com maior clareza e precisão os comportamentos profissionais que deverão ser desenvolvidos por graduandos em Psicologia. Essa parte do trabalho está apresentada na dissertação de mestrado intitulada “*Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação profissional do psicólogo*” (referência completa disponível na seção “Referências”).

A pesquisa realizada por Juliane Viecili trata da descoberta e da sistematização dos comportamentos do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos. A preocupação básica de Juliane Viecili nesse trabalho é descobrir o que um psicólogo terá que ser capaz de fazer para produzir conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos como parte do que constitui sua formação básica como profissional.

Por fim, esta pesquisa trata de outro aspecto da intervenção do psicólogo, que é a descoberta e a sistematização dos comportamentos do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Talvez o psicólogo possa ser muito mais do que um “professor de Psicologia”.... Talvez a intervenção por meio de ensino possa ser ampliada para situações muitas vezes nem imaginadas como possibilidades a partir dessa modalidade de atuação do psicólogo. No entanto, como saber o que a caracteriza sem especificar o que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para poder ensinar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos? Por que não fazer uso do conhecimento e da tecnologia já produzidos para descobrir esses comportamentos? Por que não sistematizá-los e propô-los como parte do que compõe a formação desse profissional? Mais do que um trabalho muitas vezes categorizado como “árduo” ou até mesmo “trabalho demais”, talvez seja um trabalho necessário como ponto de partida (pesquisa de base, ou básica) para a implementação de transformações no processo de formação profissional. Resta descobrir “até onde o conhecimento e a tecnologia disponíveis” possibilitam a realização desse trabalho e o aperfeiçoamento dos mesmos para que ele possa ser feito. A necessidade de descoberta do que alguém precisa ser capaz de fazer para exercer sua função social transcende as dificuldades e limitações do que o homem conhece hoje.

O leitor poderá examinar nas páginas seguintes o que foi realizado na direção dessas “intenções” ou “declarações” de trabalho. O comportamento dos pesquisadores também pode ser derivado de seus produtos relativos ao conhecimento que produziram. Que o produto seja bom não necessariamente significa que os comportamentos que o construíram sejam também bons. A avaliação do produto e dos comportamentos de quem o realizou é o que dirá um pouco mais da relevância disso tudo. É também a esperança e – por que não? – expectativa.

A

FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA INTERVIR, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS E SUA RELAÇÃO COM DIRETRIZES CURRICULARES, COM NECESSIDADES SOCIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Planejar uma formação profissional exige caracterizar necessidades sociais da população e avaliar a relação dessas necessidades com a intervenção dos futuros profissionais. É das necessidades da sociedade que derivam as possibilidades de atuação de qualquer profissional. Quais aspectos definem a atuação do psicólogo na sociedade? E quais desses aspectos são levados em consideração quando a profissão é projetada pelos gestores dos cursos de graduação? E pelos órgãos responsáveis pela Educação no País? De que maneira a estrutura dos cursos de graduação, as disciplinas, os estágios, os serviços-escola têm contribuído para a formação do psicólogo, de maneira geral? E para a formação do psicólogo para que ele possa intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? As Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia têm auxiliado a esclarecer o que é preciso ensinar aos futuros profissionais para que eles possam atender as necessidades da população?

A profissão de Psicólogo é uma instituição social, tendo em vista ser regulada jurídica e socialmente pelo Estado, o qual concede ao profissional o direito a um “título” que delimita seu “território” de atuação, diferenciando-o de outros profissionais que atuam na sociedade. Ao Psicólogo são atribuídos papéis específicos que determinam formas de trabalho e de interação entre os profissionais e a população em geral. Essas formas de trabalho e de interação são (ou deveriam ser) delimitadas a partir de necessidades da sociedade. É a partir dessas necessidades que é avaliada a importância da existência de cada profissão. Nesse sentido, identificar características básicas da formação dos psicólogos, levando em consideração necessidades sociais e possibilidades de atuação delas derivadas parece ser um aspecto central para avaliar e projetar esse tipo de formação.

Parte da formação profissional do Psicólogo ocorre no ensino superior de graduação, o qual visa tornar os profissionais capacitados a lidar com a realidade social de maneira crítica e criativa, produzindo “resultados duradouros e de eficácia sistêmica, com dimensões éticas, afetivas, políticas e sociais, tanto quanto dimensões técnicas, científicas e

culturais. (Puc, 2000). O ensino fornecido pelas organizações de ensino superior tem implicações diretas sobre a constituição da profissão de psicólogo. De que forma essas organizações têm contribuído para a constituição dessa instituição social? O que tem sido ensinado, efetivamente, nos cursos de graduação em Psicologia? Os psicólogos recém-formados estão preparados para lidarem de maneira eficaz com as necessidades sociais da população? As proposições das Diretrizes Curriculares, aprovadas em 2004, contribuirão para que a formação nos cursos de graduação sofra alterações coerentes com o que é esperado desse tipo de formação?

Se a proposta das diretrizes curriculares é que na formação do psicólogo sejam consideradas competências referentes não apenas à intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos, mas também competências relativas à pesquisa e ao ensino (Brasil, 2004), consideradas como básicas para a formação desse profissional (e não mais como perfis à parte, tal como considerado na formação baseada no Currículo Mínimo), que características têm essas competências? De que maneira elas podem ser organizadas e ensinadas nos cursos de graduação em Psicologia? Botomé, Kubo, Mattana, Kienen e Shimbo (2003) ao examinarem as competências (denominadas por eles de classes de comportamentos) básicas constituintes da profissão de psicólogo, com base em projetos e currículos de cursos de graduação de Psicologia de seis universidades brasileiras, identificaram que há três modalidades de intervenção constituintes dessa profissão. São elas: intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos e intervir indiretamente, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos. Essas modalidades de intervenção parecem ser justamente aquelas apresentadas de maneira menos clara nas diretrizes curriculares, quando há menção à formação do psicólogo também para pesquisa e para o ensino de Psicologia. Botomé e col. (2003) ao mencionarem essas três modalidades de intervenção parecem explicitar mais claramente o que quer dizer contemplar, na formação do psicólogo, a formação para pesquisa e para o ensino, à medida que as caracterizam como modalidades de intervenção, ou maneiras distintas de intervir sobre fenômenos e processos psicológicos. De que maneira essas modalidades de intervenção podem ser organizadas e propostas em um curso de graduação? O que caracteriza cada uma delas? Há relações entre elas? De que tipo? Essas são algumas questões que parecem conduzir a uma pergunta de pesquisa de alto valor social e científico: “quais classes de comportamentos compõem a intervenção do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”? , à medida que

configura, por si mesma, pergunta de pesquisa relevante para a formação dos psicólogos, para a qualidade dessa profissão que é uma instituição social, para a Ciência e para o País.

1. Função do ensino superior de graduação, suas alterações e seus entendimentos nos processos de formação profissional em universidades

“Nível superior” é apenas uma expressão para designar um título socialmente reconhecido? Ou faz referência a um tipo de formação, com determinadas responsabilidades sociais? O ensino de nível superior é um tipo de ensino caracterizado por possibilitar a qualificação em diversas dimensões, entre as quais podem ser destacadas dimensões éticas, políticas, sociais, afetivas, técnicas, científicas e culturais (Puc, 2000). O ensino de graduação, como um tipo de ensino superior, tem entre seus principais objetivos ensinar a projetar um trabalho profissional socialmente significativo a partir da identificação, caracterização e análise de necessidades sociais, dos determinantes dessas necessidades e das possibilidades de construção de soluções para elas. Parte da profissão de Psicólogo é constituída a partir desse tipo de ensino. No ensino de graduação ocorre grande parte da formação dos profissionais que atuarão na sociedade e se sua função não estiver claramente definida, especialmente para os responsáveis pelo planejamento e pela execução desse tipo de ensino, decorrências nocivas surgirão para a sociedade e para aqueles envolvidos direta ou indiretamente com a formação.

Qualquer país depende do que fazem seus habitantes nas suas relações com os ambientes físicos e sociais onde vivem (Botomé, 1985). As ações das pessoas são, então, elemento central para a transformação desses ambientes. Dependendo do tipo de transformação desejada ou exigida no ambiente, as próprias ações das pessoas necessitam de alteração. Uma das maneiras de alterar as ações é educar as pessoas. Isso torna a educação central na vida em sociedade, à medida que possibilita às pessoas atuarem de modo a lidar melhor com um mundo em constante transformação. É por meio da educação que ocorre a definição do tipo de sociedade que existirá: 1) pela educação das pessoas que conviverão diretamente nessa sociedade e 2) pela educação das pessoas responsáveis pelas intervenções sociais nela realizadas. A contribuição da educação pode, então, estar relacionada a duas funções básicas: formação das pessoas que conviverão em sociedade e preparação delas para atuarem como agentes de transformações sociais. O ensino de graduação, como um tipo de educação, ao ser planejado, também necessita ser concebido a partir dessas duas funções, com ênfase especial sobre a preparação de agentes de transformações sociais.

Transformações sociais que possibilitem a melhoria da qualidade de vida da população só são possíveis por meio de uma formação planejada de modo a preparar os profissionais para atuarem de acordo com o campo de atuação profissional, e não somente conforme o mercado de trabalho. Isso porque na formação voltada ao mercado de trabalho ocorre o atendimento às demandas sociais já existentes, caracterizando muito mais uma atuação estritamente técnica do que uma atuação que possibilita transformar a realidade social existente (Botomé, 1988; Rebelatto e Botomé, 1999). Já quando a formação está voltada ao campo de atuação profissional, a ênfase está sobre a capacitação para desenvolver projetos que possam ir ao encontro das necessidades sociais que talvez ainda não sejam conhecidas da própria sociedade. Falta de clareza quanto aos conceitos de campo de atuação e mercado de trabalho contribuem para a restrição do campo de atuação profissional (Botomé, 1988). Ainda que não de maneira tão explícita, essa perspectiva também é defendida por Ribeiro (2000), ao afirmar que o objetivo da universidade não deveria ser apenas o de “fornecer produtos valiosos para o mercado de trabalho”, mas o de formar cidadãos conscientes de seu papel social e profissional com conhecimento sólido e capacidade empreendedora para que possam, além de satisfazer as necessidades de mão-de-obra, criar novas empresas e novos postos de trabalho.

A preparação de profissionais para o campo de atuação profissional depende estreitamente do trabalho que é desenvolvido nos cursos de graduação. Isso, por sua vez, depende da relação estabelecida entre as organizações de ensino superior e a sociedade. Para compreender essa relação entre organizações de ensino superior e sociedade é necessário, primeiramente, definir instituições e organizações para que, em seguida, possam ser avaliadas as decorrências dessa relação. Segundo Schvarstein (2000), instituições são corpos normativos integrados por leis, idéias, valores que determinam as formas de intercâmbio social. As instituições são, então, instituídas na e mantidas pela sociedade. Exemplos de instituições são: família, educação, trabalho, religião, psicologia, as profissões. Já as organizações configuram a materialização das instituições e é nas organizações que as instituições exercem seus efeitos sobre as pessoas. As organizações são, então, mediadoras entre as pessoas e as instituições. Ao falar sobre um hospital “X”, por exemplo, é possível dizer que esse hospital é uma organização na qual são materializadas várias instituições, tais como saúde, família, educação etc. No caso da Psicologia, os Conselhos Regionais de Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia, as clínicas de atendimento psicológico ou as empresas, por exemplo, são organizações nas quais são materializadas instituições tais como a

profissão de psicólogo. As universidades nas quais ocorre a preparação profissional dos futuros psicólogos podem ser consideradas organizações. No entanto, a Universidade, do ponto de vista de sua função social, é considerada uma instituição, haja vista que sua existência é determinada pelas funções que cumpre: produzir conhecimento e torná-lo acessível (Puc, 2000).

As universidades, organizações mais frequentemente responsáveis pelo ensino superior de graduação, ao serem transformadas de instituições sociais em organizações sociais, passam a ter as possibilidades de mercado e não mais a sociedade como sua referência principal. Surge o perigo de elas terem seus objetivos alterados: da preparação de profissionais para lidar de maneira competente com as necessidades sociais passam ao treinamento de pessoas para o mercado de trabalho (Yamamoto, Oliveira e Campos, 2002), caracterizando uma formação voltada apenas à preparação dos profissionais para atendimento das demandas sociais existentes. As organizações de ensino superior, de maneira geral, estão sendo subordinadas às normas do mercado, passando a instrumentalizar pessoas para determinadas tarefas ao invés de formar indivíduos capazes de lidar criativa e eficazmente com a realidade social (Freire, 1997; Goergen, 1998; Chauí, 2001). Com essa subordinação do ensino superior às normas de mercado, ocorre uma redução da função social do ensino superior ao ideário da preparação para o trabalho. É necessário que a Universidade, como instituição social e o ensino como uma de suas atividades principais, tenham seus objetivos claramente definidos a fim de promover uma formação que possa preparar os profissionais para atuarem voltados ao campo de atuação profissional.

Um dos objetivos do ensino de graduação é formar profissionais aptos a compreenderem e se relacionarem com a realidade, intervindo e transformando-a por meio de ações cientificamente fundamentadas, tecnicamente adequadas e socialmente significativas (Paviani, 1986; Botomé, 1994). Para tanto, é preciso que na formação sejam desenvolvidas, além da dimensão técnica, outras dimensões, tais como a científica, a empreendedora (projetar, administrar, desenvolver e avaliar a própria vida profissional – Puc, 2000), a filosófica e a ética. No ensino superior há promoção da formação de profissionais críticos, reflexivos, éticos, cidadãos comprometidos com a transformação da realidade social no âmbito de atuação em fenômenos e processos psicológicos (Palharini e Moraes, 2002). Da formação profissional derivada do ensino de graduação é esperado um profissional que seja não apenas um técnico competente, mas também um cidadão comprometido com a sociedade.

Os cursos de graduação têm um papel crucial na formação de profissionais de nível superior. Esses profissionais representam, para a comunidade, instituições sociais (psicologia, educação etc.). A profissão de Psicólogo é uma dessas instituições, à medida que as instituições são “(...) corpos normativos jurídico-culturais compostos de idéias, valores, crenças, leis que determinam as formas de intercâmbio social” (Schvarstein, 2001, p.26). Utilizando esse conceito como um instrumento para caracterizar a profissão de Psicólogo, é possível então afirmar que essa profissão é uma instituição. Como instituição, tem como seu principal referencial o que ocorre na sociedade: suas necessidades, suas possibilidades, suas deficiências, as quais indicam o tipo de intervenção necessária para que a realidade social possa ser transformada. O principal aspecto regulador da profissão é, então, o que ocorre na sociedade, sendo a atuação derivada desses acontecimentos. Se a atuação é derivada de necessidades sociais, é preciso que no próprio ensino de graduação sejam consideradas as condições concretas de trabalho desse profissional, bem como as necessidades sociais existentes. Desconsiderar que a profissão é uma instituição social e que tem como seu aspecto regulador o que ocorre na sociedade pode significar comprometer a qualidade da intervenção profissional em Psicologia na sociedade.

Como instituição social, a profissão de Psicólogo está sob regulamentos jurídicos e sociais estabelecidos pelo Estado, os quais atribuem aos profissionais um “título” que indica alguns dos seus limites e possibilidades de atuação, conferindo atividades de sua exclusividade. Isso, por sua vez, indica também que existem determinadas atividades que estão unicamente sob sua responsabilidade. Se essas atividades não estiverem suficientemente definidas, provavelmente ocorrerão deficiências quanto a determinados tipos de atuação profissional em Psicologia. Dessas deficiências decorrem prejuízos sociais, tais como a ausência de trabalhos em âmbito preventivo ou de promoção de melhoria das relações entre as pessoas, predominando trabalhos de remediação de problemas já existentes (Botomé e col., 2003). Se a intervenção do Psicólogo está diretamente relacionada às necessidades sociais da população, quais as decorrências de haver um mau planejamento do ensino de graduação? O que ocorre com a sociedade quando os psicólogos não são suficientemente preparados pelos cursos de graduação para intervirem sobre as necessidades sociais? A formação de Psicólogo é uma prática institucionalizada e socialmente legitimada, o que exige planejá-la a fim de que articule o compromisso social com as condições concretas do mercado de trabalho, não sendo limitada a formar mão-de-obra para as demandas do mercado (Yamamoto e col., 2002). Articular compromisso social e condições concretas do mercado para planejar a formação

profissional é responsabilidade dos gestores dos cursos de graduação nas organizações de ensino superior.

As universidades, como instituições e cada universidade como organização responsável por uma parte (talvez uma grande parte) da constituição da profissão Psicólogo, têm determinadas exigências a cumprir a fim de que possam contribuir para o desenvolvimento dessa profissão. Diversos aspectos necessitam ser considerados pelos responsáveis pelo ensino de graduação a fim de que os objetivos desse tipo de ensino possam ser atingidos: os princípios norteadores da educação de nível superior sugeridos pelos órgãos responsáveis pela regulamentação da Educação no País; as exigências do mercado; as necessidades da população, entre outras. Nesse sentido, caracterizar os aspectos principais que norteiam o processo de formação profissional do psicólogo nos cursos de graduação parece um passo importante para a identificação das possibilidades e limitações, não somente da formação, mas da própria intervenção profissional que derivará dessa formação. Parte desse processo de formação está relacionada à capacitação do futuro psicólogo para intervir por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos. Esclarecer o que é proposto na formação profissional para que ele possa utilizar o ensino como meio de intervenção auxiliará a esclarecer o que acontece com uma modalidade de intervenção desse profissional, que é a intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos.

2. Formação profissional de psicólogos estudada apenas a partir da percepção de profissionais já formados e com dados que sugerem a permanência de problemas na formação

A formação em Psicologia está aquém de suas possibilidades e necessidades. Profissionais têm sido formados de modo a não estarem capacitados a atender adequadamente necessidades sociais de intervenção profissional em Psicologia. Isso provavelmente porque não há clareza acerca do fenômeno psicológico, assim como não estão claros os limites e as possibilidades da profissão. Ocorre uma formação com pouca ênfase na produção de conhecimento e nas necessidades sociais e com uma ênfase exagerada na atuação clínica e remediativa por meio da aplicação de técnicas e de procedimentos tipicamente utilizados pelos psicólogos. Isso tudo é verdadeiro? Quanto disso está esclarecido, investigado ou demonstrado? E quanto ainda é preciso conhecer?

A formação do psicólogo tem sido relatada freqüentemente como objeto de diversas pesquisas. No entanto, os dados a esse respeito têm sido obtidos indiretamente, a

partir da caracterização da atuação do psicólogo e da percepção dos profissionais formados a respeito de seu processo de formação profissional (Carvalho, 1982; Gomide, 1988; Bastos, 1988; Piccinini, Pessin, Stortz e Jotz, 1989; Bonfim, 1994; Maluf, 1996). Um outro aspecto a ser considerado quanto aos estudos sobre a formação profissional, além do fato de os dados serem obtidos indiretamente, é que a maioria dos resultados encontrados na literatura sugere a existência de problemas na formação, os quais são indicados comumente de maneira genérica e pouco detalhada (Bastos, 1988; Piccinini e col., 1989; Felipe, 1993; Bonfim, 1994; Maluf, 1996; Moura, 1999). Pesquisar o que ocorre nos cursos de graduação, concebendo-os como fonte direta de dados é uma possibilidade de estudar a formação profissional de maneira diferente daquela comumente estudada e que indica possibilidades de caracterização do tipo de formação fornecida com dados mais precisos do que aqueles indicados na literatura.

Parece que determinadas características dos cursos de graduação estão contribuindo para o fortalecimento da visão de senso comum que há acerca do papel do psicólogo na sociedade. Esse aspecto indicado como um dos problemas na formação foi relatado por Carvalho, Ulian, Bastos, Sodré e Cavalcante (1988), em pesquisa realizada com 2417 psicólogos que atuam no país, por meio da identificação de alguns valores relacionados ao exercício da Psicologia a partir das verbalizações de psicólogos acerca dos determinantes da sua escolha profissional. Os autores concluíram que a maioria busca a profissão por interesse em lidar com outras pessoas, e não por busca de *status* ou realização financeira. A profissão é atraente apesar das condições econômicas e de trabalho desfavoráveis aos futuros psicólogos, o que revela a força do autoconhecimento, da orientação para ajudar o próximo como motivos importantes na escolha da profissão. Esses dados revelam o caráter assistencialista atribuído à Psicologia, cuja “(...) preocupação com o indivíduo vivendo uma situação problemática é um móvel importante para o comportamento de buscar ajudá-lo” (Carvalho e col., 1988, p. 58). Outros pesquisadores encontraram variáveis semelhantes às encontradas por Carvalho e col. (1988) para a busca pela profissão: desejo de ajudar o próximo ou de estar mais próximo das pessoas, o que parece estar de acordo com a concepção existente no senso comum acerca do que vem a ser uma intervenção profissional em Psicologia (Motta, Fernandes, Grzybowski, Brito e Teixeira, 1995; Carvalho e Kavano, 1982). Além dos motivos de escolha pela profissão, os quais existem antes de os alunos ingressarem na graduação, a maioria satisfaz suas expectativas acerca da Psicologia no curso, reforçando a visão limitada da atuação em Psicologia, de que o psicólogo é um profissional que atua

basicamente na clínica e que ajuda a resolver problemas, mantendo as mesmas idéias e expectativas do início do curso (Weber, Rickli e Liviski, 1994).

Além da graduação comumente auxiliar na reprodução da visão de senso comum da Psicologia, a ênfase na preparação para atuação eminentemente clínica também tem sido indicada como um dos problemas da formação. É considerado um problema pelo fato de esse tipo de formação reduzir as possibilidades de atuação do psicólogo e de suas contribuições à sociedade. Essa redução das possibilidades de atuação como decorrência da formação pode ser identificada na pesquisa de Campos, Largura e Jankovic (1999), os quais avaliaram a influência do curso de Psicologia na escolha profissional. Em sua pesquisa, foram sujeitos 44 alunos de uma universidade particular do Estado de São Paulo, os quais responderam a um questionário contendo seis questões fechadas e três mistas com aspectos referentes à área de interesse principal de atuação profissional nos diferentes momentos do curso, tendências profissionais e teóricas e opinião sobre as condições pedagógicas existentes no curso. Entre os resultados, os autores identificaram preferência predominante pela área clínica no início do curso, sendo que entre o segundo e o quarto ano os alunos demonstraram um sensível decréscimo de interesse por essa área. Já no quinto ano ocorre novamente uma restrição do interesse para a área clínica. A restrição da formação à área clínica também é enfatizada em pesquisa realizada por Motta e col. (1995), os quais caracterizaram o modo como é construída a identidade do psicólogo. Para tanto, entrevistaram cinco profissionais de segmentos representativos da profissão e descobriram que a representação da Psicologia quando os pesquisados ingressaram no curso era essencialmente clínica e que o início e a inserção no mercado de trabalho também ocorreram por meio dessa área. A dominância da formação clínica durante a graduação também foi identificada e criticada por Bastos e Achcar (1994) os quais examinaram a relação entre dinâmica profissional e formação do psicólogo, indicando que o exercício profissional do psicólogo é caracterizado por uma dominância de um modelo de atuação restrito, clínico, porque no exercício profissional não é explorado adequada e suficientemente todo o potencial de conhecimentos que há disponível na Psicologia.

Redução das possibilidades de atuação, desemprego, falta de interesse em atuar como psicólogos e insegurança quanto à inserção no mercado de trabalho são algumas decorrências da defasagem na formação dos psicólogos em nível de graduação. Em pesquisa sobre a caracterização da situação de trabalho do psicólogo na segunda parte da década de 1980, D'Amorim (1988) descobriu, a partir de entrevista com 2447 sujeitos que, dentre os inscritos nos Conselhos Regionais, 70,8% exercem a profissão, embora só 25% em tempo

parcial. Cerca de 18% dos entrevistados nunca atuaram na profissão (15,9% deles preferiram outro tipo de atividade), o que pode indicar que os psicólogos estão encontrando dificuldade em atuar nas atividades para as quais foram preparados durante a graduação. Na pesquisa de Maluf (1994) com psicólogos que atuam na área escolar também é possível identificar a relação da defasagem na formação profissional com a atuação do psicólogo. A pesquisadora identificou, por meio de entrevistas, que todos os sujeitos que participaram da pesquisa fizeram uma profunda revisão e reformulação dos esquemas conceituais formados durante o curso de graduação em Psicologia e que as origens de sua atuação estão diretamente relacionadas com experiências de trabalho e não, como talvez fosse esperado, derivadas de sua formação profissional.

Pouca diversificação de atividades desenvolvidas pelos psicólogos é outro problema relacionado à formação profissional, o que implica numa restrição de diversidade de contextos, situações e questões com que esse profissional está lidando. Bastos (1988), em pesquisa encomendada e publicada pelo Conselho Federal de Psicologia acerca da distribuição dos psicólogos por área de atuação e sobre a carreira profissional, identificou que, quase a metade dos psicólogos iniciou sua carreira profissional na área clínica e que, além disso, a maioria atua nessa área (Bastos, 1988; Carvalho, 1988; Sass, 1988; Japur e Osório, 1998). Identificou também que aproximadamente 1/3 dos psicólogos pesquisados já teve alguma experiência com as áreas organizacional ou escolar (Bastos, 1988). Apesar de não haver o propósito de, na graduação, especializar o psicólogo em alguma área, foi verificado que 73% dos psicólogos se dedicam, exclusivamente, a uma área. Essa tendência à especialização também foi encontrada por Carvalho (1988) quando em pesquisa com 2200 profissionais, solicitou aos sujeitos que assinalassem entre 47 atividades listadas, quais as que tinham desenvolvido ou desenvolviam em seu primeiro trabalho e no trabalho atual. Os resultados demonstraram uma tendência à diminuição da variabilidade de atividades quando comparados os dados relativos ao primeiro trabalho e ao trabalho atual.

Psicólogos recém-formados, em sua maioria, têm buscado formação extra-acadêmica antes ou durante sua inserção no mercado de trabalho, o que sugere que há lacunas ainda não identificadas nos cursos de graduação e que têm sido preenchidas com formações que ocorrem fora da universidade. Langenback e Negreiros (1988), em pesquisa solicitada pelo Conselho Federal de Psicologia, investigaram aspectos referentes à formação complementar dos psicólogos depois de formados. Entre os aspectos considerados para sua análise estão: a) psicoterapias a que se submeteram/se submetem; b) duração e enfoque

predominante das mesmas; c) presença de formação psicoterápica; d) identidade profissional. Constataram que: a) a busca por formação complementar é mais freqüente entre psicólogos clínicos; b) a maioria já fez ou faz psicoterapia e prefere atendimento individual, sendo a orientação predominante a psicanalítica. Desde o ingresso na graduação, os alunos são preparados para a necessidade de formação complementar, ao mesmo tempo em que a universidade passa a ter seu compromisso com a formação diminuído (Langenbach e Negreiros, 1988). Resultados semelhantes quanto à influência de fatores extra-acadêmicos interferindo na formação foram encontrados por Piccinini e col. (1989), os quais caracterizaram o perfil do psicólogo no Rio Grande do Sul com relação à formação profissional. Por meio de entrevistas com 922 psicólogos inscritos no CRP/RS, identificaram que a supervisão local (46,6%) influenciou mais a experiência profissional desses psicólogos do que a supervisão acadêmica (30,4%) e que os grupos de estudo (57,8%) foram tão indicados quanto as disciplinas profissionalizantes. Esses dados indicam que o ensino recebido fora da universidade foi considerado em alguns aspectos como mais importante do que aquele recebido nela. Matos (1999a) em crítica quanto à formação complementar, especialmente com relação às supervisões que os alunos buscam depois de formados para atuarem profissionalmente, indica que essa busca incessante do aluno por supervisão depois de formado está relacionada com a formação que ele recebe durante o curso, a qual é por ela avaliada como demasiadamente teórica, com pouca exposição do aluno a situações reais de trabalho, nas quais ele teria que ter a responsabilidade de tomar decisões.

Dicotomia entre produção de conhecimento e prestação de serviços é outro aspecto considerado negativo na formação dos psicólogos. Bastos e Francisco (1992) explicitaram que quando é produzido conhecimento, a produção ocorre de maneira escassa em cursos de Pós-Graduação e praticamente inexistente em cursos de graduação. Disso deriva uma formação de ensino de graduação basicamente técnica ou profissional, desarticulada da produção de conhecimento científico. O que ocorre, basicamente, é que o modelo dominante de formação não articula formação científica (produção de conhecimento) e formação tecnológica (prestação de serviços). Essa dicotomia entre produção de conhecimento e prestação de serviços em Psicologia parece estar superada nas Diretrizes Curriculares, documento oficial que embasa a formação profissional em Psicologia a partir de 2004, já que as proposições constantes nesse documento estão relacionadas ao desenvolvimento de aprendizagens relativas à produção de conhecimento e à prestação de serviços. No entanto, é preciso verificar se a superação da dicotomia entre produção de conhecimento e prestação de serviços

em Psicologia é realmente facilitada nas Diretrizes Curriculares, por meio da análise detalhada desse documento.

Formação eminentemente clínica e voltada ao ensino de técnicas em detrimento do ensino voltado ao reconhecimento, à análise de e à intervenção sobre fenômenos psicológicos, desvinculada da produção de conhecimento, com um modelo de intervenção profissional restrito e muitas vezes descontextualizado das necessidades sociais são alguns dos problemas indicados na literatura com relação à formação profissional do psicólogo. No entanto, esses aspectos da formação profissional são derivados de dados obtidos de maneira indireta, principalmente porque estudados por meio da percepção de psicólogos já formados acerca de seu processo de formação profissional. Isso sugere a necessidade de conceber a própria formação que ocorre nos cursos de graduação como fonte direta de dados a partir dos quais uma caracterização mais precisa e mais detalhada pode ser produzida.

3. Alterações das condições e características da sociedade exigem ampliação da atuação do psicólogo e, conseqüentemente, alterações na própria formação desse profissional

O que ocorre na sociedade é um dos aspectos determinantes da necessidade de existência de uma profissão. As intervenções profissionais precisam estar voltadas ao atendimento das necessidades da população e não apenas ao atendimento de demandas previamente estabelecidas. Para tanto, é necessário que os profissionais que irão atuar estejam preparados para que sejam capazes de planejar intervenções profissionais a partir dessas necessidades. Nesse sentido, a formação profissional requer constante transformação, tendo em vista que ela tem a função de preparar os futuros profissionais para intervenções socialmente significativas e que estejam de acordo com a dinâmica da realidade social. O que tem, então, ocorrido na sociedade? De que maneira as características da sociedade interferem no planejamento das intervenções sociais?

Witter, Bastos, Bomfim e Guedes (1992) analisaram o modo como tem sido exercida a profissão de psicólogo, por meio da caracterização da atuação em quatro áreas de atuação: clínica, escolar, organizacional e social. Constataram que, em todas as áreas, apesar de ainda ocorrerem atuações ditas “tradicionais”, tem havido ampliação do campo de atuação e uma sofisticação da profissão, a qual passou de uma atuação mais periférica para uma atuação em níveis gerenciais de planejamento e de administração nas diversas instituições nas quais o psicólogo está atuando (Bastos e Achcar, 1994; Zanelli e Bastos, 2004). A ampliação

do campo de atuação foi constatada também em pesquisas sobre a formação e a construção de novos contextos de atuação realizadas sob a coordenação do Conselho Federal de Psicologia e publicadas em 1992. Tais pesquisas também foram divididas nas quatro áreas consideradas as mais “tradicionais” (clínica, escolar, organizacional e social) (Bomfim, Freitas e Campos, 1992; Guedes, 1992; Witter, Witter, Yukimitsu e Gonçalves, 1992; Bastos e Francisco, 1992). A partir desses dados, é possível perceber que há uma tendência de ampliação das possibilidades de atuação do psicólogo que, ainda que incipientes, revelam uma atuação que parece extrapolar as intervenções tradicionais em Psicologia. Isso cria novas exigências para a qualificação dos profissionais, as quais necessitam estar previstas nos cursos de graduação.

Um aspecto do curso que é considerado um dos principais determinantes do tipo de profissional que atuará na sociedade é o que é feito nos últimos anos de graduação, incluindo neles as atividades desenvolvidas durante os estágios. Isso é indicado por Weber, Rickli e Liviski (1994), ao relatarem que as possibilidades oferecidas nos dois últimos anos de formação acadêmica, incluindo os estágios curriculares, servirão como principal base norteadora para a atuação do futuro psicólogo. Da mesma forma, Campos e col. (1999) descobriram que os alunos de graduação restringem seus interesses em relação ao trabalho em Psicologia no último ano de formação, que é justamente o momento mais profissionalizante do curso. Isso ocorreu muito provavelmente devido às disciplinas curriculares direcionadas à área clínica e a modelos de atuação profissionais a ela restritos. Esses dados sugerem a necessidade de rever o processo de formação profissional como condição para a superação desses problemas identificados.

Se as atividades desenvolvidas ao longo do curso são essenciais para o delineamento do perfil profissional dos psicólogos recém-formados, a amplitude e a natureza da intervenção profissional em Psicologia são determinadas, em grande parte, pelo que é ensinado durante a graduação. Diversos autores têm discutido que para que o modelo de atuação profissional seja ampliado, não basta ocorrer abertura de possibilidades de atuação para o psicólogo na sociedade (Carvalho, 1984b; Bastos, 1988; Botomé, 1988). É preciso ocorrer transformações no processo de formação desse profissional a fim de que ele possa ampliar o conceito de intervenção profissional em Psicologia (Carvalho, 1984b; Bastos, 1988), facilitando o atendimento dessas possibilidades sociais criadas. Se não houver a ampliação desse conceito, é possível que a atuação permaneça estreitamente associada com o local ou com o tipo de organização no qual ocorre a intervenção, ao invés de ser determinada pela natureza da intervenção realizada (Bastos, 1988; Botomé, 1988). Entre os fatores

indicados como os principais responsáveis pela dificuldade de ampliação do campo de atuação do psicólogo, podem ser destacados: inexistência de modelos de atuação alternativa, limitações na conceituação de intervenção psicológica, dificuldade do psicólogo com sua identidade profissional frente a outras profissões afins (Carvalho, 1984b).

A conceituação de atuação profissional em Psicologia necessita estar clara tanto nos documentos das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia quanto nos documentos dos próprios cursos de graduação, para que ocorra ampliação e delimitação do campo de atuação desse profissional. Carvalho (1984a) caracterizou o modo como ocorre a diversificação e ampliação na atuação dos psicólogos em áreas categorizadas como não tradicionais. A autora selecionou 53 casos de atividades em Psicologia que não podiam ser classificadas nas áreas tradicionais de atuação do psicólogo, a partir do relato de atividades realizadas por uma amostra de 605 psicólogos recém-formados em São Paulo, entrevistados entre 1978 e 1982. Carvalho constatou que dessas 53 atividades não tradicionais realizadas pelos sujeitos, 17 atividades já tinham sido abandonadas e em nove foi manifestada intenção de abandono. Quanto às 27 atividades restantes, em 14 não foi possível observar manifestações de permanência na atividade e apenas 13 declararam intenções de permanência. Ao examinar as razões do abandono ou de intenções de abandono das atividades, foi constatado que as razões mais frequentes são aspiração por atuação clínica tradicional (Carvalho, 1984a; Bastos, 1988) e insatisfação com a natureza das atividades desempenhadas (Carvalho, 1984a). Entre a maioria dos psicólogos há problemas quanto à identificação do que seja uma intervenção profissional em Psicologia (Carvalho, 1984a; Bastos, 1988; Botomé, 1988): quando os psicólogos não atuam em áreas tidas como tradicionais e com as quais eles tiveram contato durante a graduação, eles não se percebem atuando como “psicólogos” (Carvalho, 1984a e 1984b; Bastos, 1988). Isso ocorre provavelmente por haver pouca clareza quanto à definição do que seja o fenômeno psicológico e pelo fato de a formação estar mais voltada ao ensino de técnicas e instrumentos de intervenção do que à identificação e intervenção em fenômenos e processos psicológicos (Carvalho, 1984a e 1984b; Bastos, 1988; Botomé, 1988; Duran, 1994; Bock, 1997).

Na maioria das pesquisas examinadas, nas quais é feita a caracterização da atuação do psicólogo, há menção a alterações da realidade social determinando novas formas de atuação que, por sua vez, podem ser produzidas a partir da alteração do processo de formação. Um exemplo desse tipo de pesquisa foi feita por Rosas, Rosas e Xavier (1988), a qual trata da necessidade de interiorização da Psicologia, atendendo a dois objetivos principais: atingir

outros segmentos da população que não aqueles urbanos e um meio de ampliar o campo de atuação do psicólogo. Outros exemplos são os das pesquisas publicadas pelo Conselho Federal de Psicologia em 1994 acerca de práticas psicológicas emergentes nas áreas denominadas tradicionais (clínica, escolar, organizacional e social) (Bianco, Bastos, Nunes e Silva, 1994; Zanelli, 1994; Maluf, 1994; Bonfim, 1994). Tendo em vista que a formação está diretamente relacionada com o tipo de profissional que irá atuar na sociedade, é essencial que ela seja modificada de acordo com as transformações sociais que ocorrem. De acordo com os dados das pesquisas acerca da atuação do psicólogo, é possível identificar que as necessidades sociais não estão sendo atendidas pela atuação do psicólogo, o que indica a importância de verificar se as Diretrizes Curriculares propostas aos cursos de Psicologia contemplam a avaliação das transformações sociais ocorridas no final do século XX e início do século XXI.

Da mesma forma que os estudos a respeito das defasagens da formação, os estudos acerca do modo como deveria ser a formação profissional, apesar de sugerirem diversos aspectos a serem considerados, são ainda genéricos, deixando de explicitar de modo mais específico aspectos centrais da formação, que sejam detalhados suficientemente para que possibilitem adequada projeção da formação profissional. Bock (1997) ao refletir acerca da formação do psicólogo a partir do significado de fenômeno psicológico, indica a necessidade de uma formação pluralista, que estimule a pesquisa, que ensine a construir projetos a partir de situações novas, que esteja relacionada à realidade social brasileira, na qual sejam ensinadas técnicas como instrumentos de intervenção a serviço de finalidades mais amplas, que seja interdisciplinar, interprofissional e generalista. Aspectos semelhantes são indicados também por Duran (1994), a partir de entrevistas feitas com dez docentes universitários com produção acadêmica reconhecida em área pertinente à formação profissional em Psicologia e com destaque na gestão de cursos considerados de bom nível no país. Bastos e Francisco (1992), ao examinarem a necessidade de integração entre conhecimento, formação e prática também indicam os prováveis aspectos que precisarão ser considerados na formação do psicólogo e que já são considerados em outras ciências sócio-comportamentais aplicadas: integração do trabalho do psicólogo ao de outros profissionais nos processos de intervenção; identificação e intervenção nas necessidades sociais, atuando de maneira preventiva ou capacitando indivíduos ou grupos para lidarem com as dificuldades; contínuo aperfeiçoamento e exigência de novas estratégias de intervenção devido à dinâmica sócio-cultural por meio da qual são alterados valores, expectativas, modos de vida, contextos de trabalho.

Em vários estudos há indicações quanto às principais transformações que necessitam ocorrer no processo de formação profissional do psicólogo para que ele possa atender as exigências da realidade social (por exemplo Witter, Bastos, Bomfim e Guedes, 1992; Duran, 1994; Bonfim, 1994; Yamamoto e col., 2002; Zanelli e Bastos, 2004). Entre elas estão o desenvolvimento da capacidade do profissional de problematizar a realidade para além das demandas sociais existentes e a de ser capaz de transcender o domínio da atuação técnica, intervindo no âmbito da formulação de políticas e na proposição de alternativas social e tecnicamente competentes. No entanto, esses aspectos estão embasados apenas em opiniões de pesquisadores que estudam a formação profissional a partir da percepção dos psicólogos formados acerca dessa formação, enquanto a transformação da formação requer uma análise da formação do psicólogo como uma organização responsável por determinados tipos de trabalho na sociedade, os quais ainda precisam ser descobertos, juntamente com os comportamentos exigidos para o seu desenvolvimento. A caracterização dos cursos de graduação, bem como a análise detalhada das Diretrizes Curriculares parecem ser aspectos importantes para que seja possível compreender melhor as bases norteadoras da formação e suas possibilidades a partir da instituição dessas diretrizes.

4. Diretrizes Curriculares como condição e possibilidade para o ensino de comportamentos

“Conteúdos”? Competências? Comportamentos? Diretrizes? Novos nomes com velhos hábitos? Ou seriam novas condutas e novos aspectos com os quais aqueles que ensinam e que planejam o ensino necessitam aprender a lidar? A partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia surge a exigência de transformação do foco do ensino: os “conteúdos” ou informações deixam de ser o aspecto central do ensino para dar lugar a comportamentos profissionais que precisam ser ensinados. Nessa perspectiva, as informações, os conhecimentos são apenas meio para a produção de novas aprendizagens e não fins em si mesmos. Essa transformação da educação com alteração do foco do ensino baseado em “conteúdos” para comportamentos precisa estar clara para aqueles que planejam e executam o ensino superior no país. Além disso, precisam estar claramente explicitadas no documento norteador da formação que, nesse caso, são as Diretrizes Curriculares. Se a transformação da concepção de educação não estiver claramente explicitada nesse documento e se não estiver esclarecida para os responsáveis pela projeção e pela execução do ensino nos cursos de graduação, as práticas educacionais e o produto dessas práticas permanecerão inalterados.

Os cursos geralmente são projetados a partir de duas dimensões: tempo e conteúdos (Botomé e Kubo, 2002). Esse tipo de ensino está relacionado à concepção de “transmitir conteúdos”, denotando uma concepção “bancária” de educação, há muito já denunciada por Freire (1980) como um tipo de educação falsificadora de sua função. Isso porque a partir dessa concepção de educação os alunos aprendem apenas a repetir informações. Não parece ser suficiente que alunos de graduação (e não somente eles, mas também alunos dos demais níveis de ensino ou até mesmo aprendizes em quaisquer outros contextos de aprendizagem) apenas aprendam a repetir o que leram em livros, ou o que ouviram dos professores (Freire, 1980; Puc, 2000; Botomé e Kubo, 2002). Nos cursos projetados a partir de uma concepção “bancária” de educação possivelmente não é ensinado o que é necessário para formar um profissional competente em termos técnicos, éticos, científicos, tal como é requerido de profissionais formados em cursos de graduação.

Botomé e Kubo (2002) sugerem que, além das dimensões de tempo e “conteúdos”, comumente encontradas nos currículos tradicionais, há uma terceira dimensão: a capacidade de atuar. Com essa terceira dimensão é possível planejar os currículos dos cursos de modo a torná-los coerentes com as exigências da realidade em relação à qual os futuros profissionais terão que atuar. Considerar o que o aprendiz terá que ser capaz de fazer em relação aos “conteúdos”, assuntos, informações é a dimensão que parece ser essencial para garantir uma aprendizagem realmente efetiva (Puc, 2000; Bastos, 2002; Botomé e Kubo, 2002). As Diretrizes Curriculares, a partir da especificação de competências básicas para a formação profissional, surgem como possibilidade de alterar o ensino por enfocá-lo em comportamentos que necessitam ser desenvolvidos. Isso possibilita fazer outro tipo de educação que não a “bancária” (Botomé e Kubo, 2002). A natureza do ensino que tem sido sugerido por organizações responsáveis pela formação dos psicólogos no País necessita ser reavaliada a fim de assegurar que a formação desenvolvida e as competências dispostas nas Diretrizes Curriculares contribuam para a promoção dos comportamentos necessários à efetiva atuação profissional.

A análise das contribuições decorrentes das Diretrizes Curriculares para os processos de ensinar e de aprender e para a qualidade da aprendizagem daqueles que serão os psicólogos responsáveis pelas intervenções sociais nos próximos anos é um passo importante para aumentar a visibilidade acerca dos aspectos constitutivos do ensino de profissionais de nível superior no país. Isso porque há indicativos de que a mudança de foco do ensino de “conteúdos” para “competências” ou “comportamentos” proporcionará alterações no processo

de formação profissional no ensino superior. Nas Diretrizes Curriculares há possibilidades de avanço na formação do psicólogo à medida que há ênfase em comportamentos e não em conteúdos, os quais eram o foco central do ensino proposto com base no Currículo Mínimo (Bastos, 2002; Kubo e Botomé, 2003). No entanto, apesar de no documento norteador da formação haver alteração na concepção de educação, isso não é suficiente para que o processo de formação profissional seja alterado. É preciso que seja alterado também o que tem sido feito quanto à formação de profissionais que atuarão em relação à realidade social a fim de nela produzir alterações significativas (Kubo e Botomé, 2003).

Há diversas discussões acerca das proposições contidas nas Diretrizes Curriculares. Dessas discussões ainda derivam divergências quanto à interpretação das informações constantes nesse documento, o que indica a necessidade de examiná-lo e compreendê-lo a fim de que ele possa cumprir sua função de diretriz para o ensino de Psicologia no País. Exemplos dessas divergências podem ser observados a partir das análises de Silva Júnior (2002) e de Bock (2002) em contraposição a Bastos (2002). De acordo com Silvar Júnior (2002) a proposta da Comissão de Especialistas é a de uma formação especializada, separando a profissão da ciência e a pesquisa da docência, formando um profissional mais técnico em Psicologia do que psicólogo, efetivamente. Bock (2002) compartilhando dessa opinião, afirma que a proposta dissocia a pesquisa da formação do psicólogo e que prevê a formação de especialistas, ao invés de profissionais generalistas. Critica também a existência de três perfis de formação, os quais dissociam a pesquisa da formação profissional, tornando a formação fragmentada e a intervenção profissional possivelmente insuficiente. Já Bastos (2002) é contrário a essa avaliação da proposição de diretrizes, afirmando que é prevista uma formação generalista e que, fazendo parte dessa formação, estão competências do pesquisador, caracterizadas como competências básicas do psicólogo e que são previstas no núcleo comum de formação. No documento é prevista a formação de um profissional polivalente, flexível e com capacidade de adaptação às transformações do mercado de trabalho que exige uma formação básica generalista (Bastos, 2002). Apesar de todas essas discussões estarem embasadas em elaborações anteriores das Diretrizes Curriculares homologadas em 2004, os dados a partir dos quais as discussões ocorreram ainda constam no documento oficial, o que sugere que essas discussões podem ainda não estar superadas.

Na maioria das discussões publicadas acerca das Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, o que comumente é destacado são discussões políticas

entre os envolvidos com a defesa das propostas, tal como pode ser visto a partir dos textos de Bock (2002), Rocha Jr. (1999) e Bastos (2002). Carvalho (2002) identificou duas posições políticas diferenciadas entre os que têm discutido a formação, a partir da análise da influência exercida pelo tipo de formação dos docentes de Psicologia no Brasil na construção das Diretrizes Curriculares para a graduação. Na primeira delas, denominada acadêmica, houve grande preocupação com a formação técnica e com a garantia da manutenção de uma formação sólida em pesquisa. Na segunda, denominada profissão, prevalece a preocupação com a formação contextualizada e comprometida com a realidade social. Essas duas posições produzem divergências de opinião quanto à direção a ser adotada para a formação. De acordo com Carvalho (2002), os movimentos grupais ocorridos ao longo de quase cinco anos de discussão e de elaboração dessas diretrizes foram sendo constituídos por debates mais pessoais e menos institucionais o que, de alguma forma, fez com que todos os envolvidos com a formação perdessem algo, em alguma medida. Assim, é possível perceber que os textos publicados carecem de um exame aprofundado da estrutura e da natureza das informações contidas nas diretrizes com relação às necessidades sociais da população quanto à prestação de serviços psicológicos, evidenciando muito mais a presença de desavenças pessoais e de poder do que propriamente de desacordos quanto a proposições coerentes com um processo de formação profissional.

Apesar das divergências na interpretação das proposições das Diretrizes Curriculares, os gestores dos cursos de graduação precisam encontrar meios de tornar esse documento efetivamente um norteador do planejamento da formação. Para tanto, é necessário que sua referência seja não mais o Currículo Mínimo, mas os comportamentos dispostos nas diretrizes como aqueles básicos a serem desenvolvidos por um psicólogo. Rocha Jr. (1999), ao analisar os fatos e as discussões que ocorreram em função dos desejos de mudanças no Currículo Mínimo até o início de 1994, constatou que houve apenas a inclusão e a exclusão de algumas disciplinas dos currículos, não ocorrendo mudanças de grande impacto para a formação profissional do psicólogo. Afirma também que após esse período parece surgir um movimento de reestruturação da formação do psicólogo, que culmina com a apresentação da minuta das Diretrizes Curriculares da Graduação em Psicologia, encaminhada pela Comissão de Especialistas nomeada pelo Ministério da Educação em 1998 com o objetivo de estudar e propor nova formação profissional do psicólogo. Verificar o quanto as proposições existentes nas universidades, sobre a formação do psicólogo, possibilitam avanços em relação às alterações ocorridas nos cursos, enquanto o Currículo Mínimo era a base para a formação dos

psicólogos, é importante como meio de mapear o processo de alteração da formação, especialmente após a homologação das Diretrizes Curriculares, a partir das quais o currículo mínimo é oficialmente extinto.

Os primeiros passos a caminho de uma formação de qualidade parecem ter sido dados. A mudança do foco de ensino de “conteúdos” ou informações para comportamentos que precisam ser desenvolvidos pelos futuros profissionais sugere o desenvolvimento de uma nova forma de ensinar a ser adotada por aqueles responsáveis pelo ensino superior de graduação no país. As Diretrizes Curriculares parecem facilitar essa transformação. No entanto, é preciso estudar de modo mais minucioso as proposições das diretrizes a fim de identificar os aspectos que efetivamente contribuem para essa transformação e aqueles que eventualmente ainda dificultam a execução desse tipo de ensino. Da mesma forma, é preciso avaliar a adequação das diretrizes e dos cursos de graduação à preparação dos profissionais para que eles atendam às necessidades sociais da população e não apenas às demandas de mercado já existentes. Parte dessas necessidades poderá ser atendida a partir da intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. No entanto, quanto as diretrizes curriculares possibilitam esclarecer acerca do que compete ao psicólogo a partir dessa modalidade de intervenção? Que tipos de necessidades podem ser atendidas a partir dessa modalidade de intervenção? E o que há nos cursos de graduação e em outras fontes de informação relacionadas à intervenção, por meio de ensino, acerca desse tipo de intervenção? Caracterizar a formação básica para intervenção por meio de ensino, proposta nas Diretrizes Curriculares e em outros documentos que possam servir como fonte de informação a esse respeito, avaliando a relação dessas proposições de formação com o campo de atuação do psicólogo parece ser um passo importante no sentido de melhorar a formação profissional dos psicólogos.

5. Capacitar pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos é parte do que compõe a intervenção do psicólogo na sociedade

O que o psicólogo precisa estar capacitado a fazer na sociedade? Quais as classes de comportamentos básicas e definidoras dessa profissão? Quais as decorrências de descobrir as classes de comportamentos componentes de uma profissão? E se essas classes não forem descobertas, quais as decorrências sobre o processo de formação desse profissional? E da intervenção dele na sociedade? Quais as características básicas da formação desse profissional? O que está sendo proposto como formação? Ao examinar informações relativas

à formação profissional do psicólogo é possível identificar que, ao longo da história da formação desse profissional, eram previstos três perfis básicos: bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo. Com o surgimento das discussões acerca da reformulação da formação do psicólogo, que culmina com a elaboração das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, é possível identificar uma transformação na concepção do que caracteriza a intervenção do psicólogo. De “perfis” distintos, “bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo” passaram a ser considerados parte inerente à formação do psicólogo, no sentido de serem indissociáveis à preparação desse profissional. Isso significa dizer que o psicólogo necessita desenvolver competências (classes de comportamentos) relacionadas à intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos, e à intervenção indireta por meio de pesquisa e de ensino, sendo a intervenção indireta por meio de ensino muito mais relacionada a capacitar pessoas, em diferentes contextos e situações, a lidar com fenômenos e processos psicológicos do que a ensinar Psicologia para crianças e adolescentes em situações formais de ensino.

A transformação da concepção de que bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo não são mais perfis à parte na formação do psicólogo, mas aspectos constituintes da formação básica desse profissional possibilita, inclusive, uma mudança na maneira de denominar as diferentes intervenções possíveis a um psicólogo. De bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo, podem passar a ser denominadas de “intervenção direta; intervenção indireta, por meio de pesquisa e de intervenção indireta, por meio de ensino” sobre fenômenos e processos psicológicos, as quais parecem elucidar mais claramente as características da intervenção desse profissional. Botomé e col. (2003), ao caracterizarem as classes de comportamentos que constituem os objetivos (ou competências importantes) para cursos de graduação de psicólogos, a partir do exame de projetos e currículos de cursos de graduação de Psicologia de seis universidades brasileiras, sistematizaram essas três “modalidades de intervenção do psicólogo”, bem como as classes gerais de comportamentos delas constituintes. A decisão acerca de qual modalidade de intervenção será a mais adequada em determinada situação depende, justamente, das condições que o psicólogo terá para intervir. Na Tabela 1.1 são apresentados os componentes básicos constituintes de cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo.

Na Tabela 1.1 é possível observar as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes constituintes de cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo que podem ser consideradas classes gerais de

comportamento e, por isso, são apresentadas como relações entre os três componentes básicos constituintes de comportamentos. No caso da intervenção direta, por exemplo, é possível observar que a mesma ocorre quando o psicólogo tem acesso direto às variáveis sobre as quais intervirá, quando há tecnologia disponível para intervenção e quando é necessário ou mais adequado ser o psicólogo o agente de intervenção sobre os eventos. Na inexistência dessas condições, o psicólogo terá que realizar outra modalidade de intervenção, que não a intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos, já que a não existência de acesso direto às variáveis sobre as quais intervirá, assim como a falta de tecnologia e a não indicação do psicólogo como principal agente de intervenção em determinada situação inviabilizariam esse tipo de intervenção.

Tabela 1.1

Aspectos componentes de três modalidades básicas (três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo

CARACTERÍSTICAS DOS EVENTOS NAS SITUAÇÕES DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes gerais de estímulos antecedentes)	TRABALHOS CORRESPONDENTES A REALIZAR PELOS PSICÓLOGOS (Classes gerais de respostas)	RESULTADOS IMPORTANTES E ÂMBITOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes gerais de estímulos conseqüentes)
<ul style="list-style-type: none"> - Acesso direto às variáveis sobre as quais intervir - Tecnologia para intervenção disponível - Necessário ou mais adequado ser o psicólogo o agente de intervenção sobre os eventos 	<p>INTERVIR DIRETAMENTE sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Variáveis relacionadas aos eventos de interesse sob controle do psicólogo e dos sujeitos envolvidos com o processo de intervenção sobre os eventos - Objetivos da intervenção atingidos ou problemas de interesse solucionados pela intervenção do psicólogo - Satisfação dos envolvidos e pouca probabilidade de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Existência de agentes outros, além do psicólogo, que devem intervir, ou que podem intervir melhor do que o psicólogo, sobre os eventos de interesse - As variáveis de interesse para intervir na situação estão sob controle de outros agentes - É relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse - O psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o tem 	<p>CAPACITAR (ENSINAR) PESSOAS A INTERVIR sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional, com a tecnologia já disponível</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pessoas capacitadas a realizar as intervenções necessárias sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse - Objetivos da intervenção atingidos ou problemas de interesse solucionados pela intervenção dessas pessoas sobre as variáveis envolvidas - Satisfação dos envolvidos e pequena probabilidade de ocorrência de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Há falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles 	<p>PRODUZIR CONHECIMENTO sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse ou sobre os procedimentos necessários para intervir sobre eles de forma a viabilizar intervenções diretas ou por meio de ensino de pessoas em relação a essas variáveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre os procedimentos para intervenção sobre eles - Maior probabilidade de poder atuar sobre esses tipos de eventos por parte de outros profissionais e de outros agentes envolvidos com eles

Fonte: Botomé e col. (2003)

No caso da intervenção indireta, por meio de pesquisa, a situação identificada (classe de estímulos antecedentes) como aquela que cria as circunstâncias para que o psicólogo intervenha, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos é a falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles. Por fim, a intervenção indireta, por meio de ensino, parece pertinente quando há outros agentes, além do psicólogo, que devem intervir ou que podem intervir melhor do que o psicólogo, sobre os eventos de interesse; quando as variáveis de interesse para intervir na situação estão sob controle de outros agentes; quando é relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse e quando o psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o tem (Botomé e col., 2003).

Essas três modalidades de intervenção não ocorrem independentes umas das outras. Elas estão relacionadas de maneira que uma modalidade de intervenção cria circunstâncias para a ocorrência da outra e assim sucessivamente. Na Figura 1.1 são apresentadas as possibilidades de relações existentes entre elas, a partir da explicitação das classes de comportamentos componentes de cada uma dessas modalidades de intervenção.

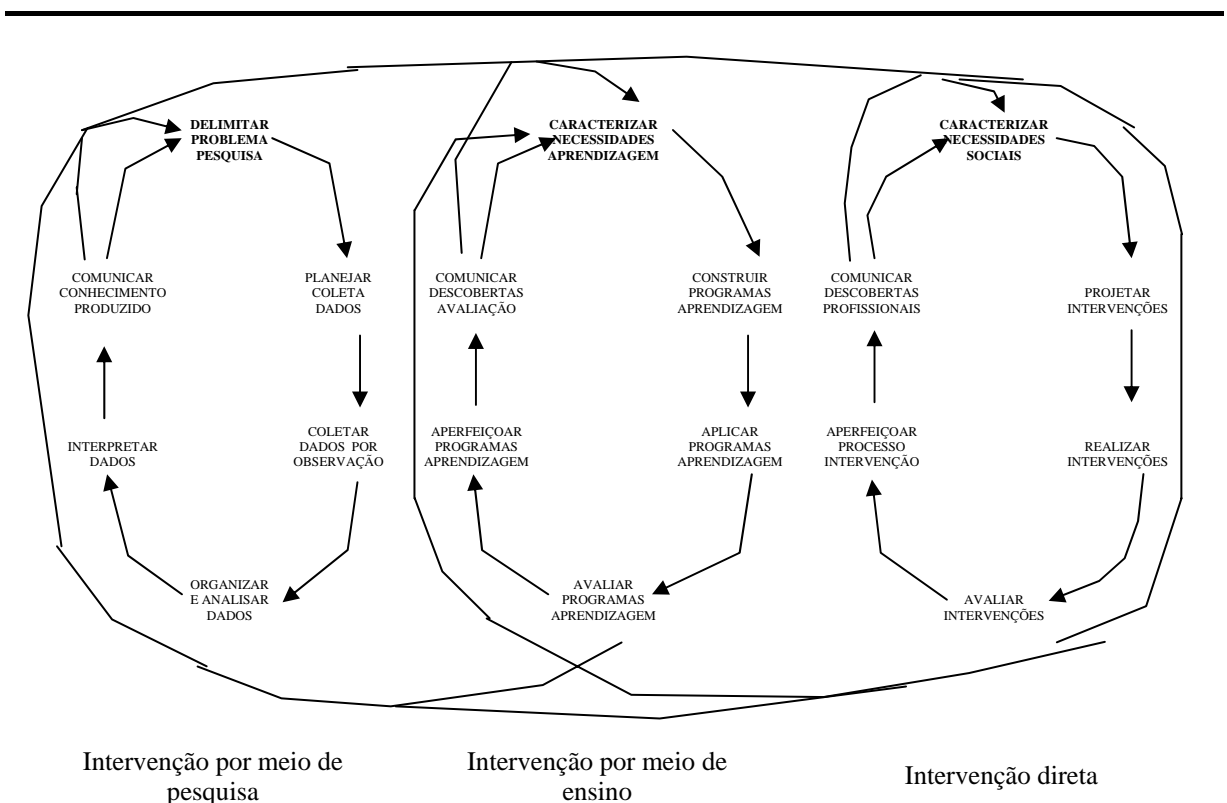


Figura 1.1 - Interações entre os processos de produção de conhecimento (pesquisa), de produção de aprendizagem (ensino) e de produção direta de bens e benefícios na sociedade (intervenção profissional direta), constituindo um hiperprocesso de desenvolvimento progressivo de aperfeiçoamento e fortalecimento das classes de comportamentos envolvidas nas três modalidades de intervenção do psicólogo. Fonte: Botomé e col. (2003).

Na Figura 1.1 é possível observar que as três modalidades de intervenção apresentam relações entre si, de modo que, por exemplo, a produção de conhecimento científico gera condições para a intervenção por meio de ensino e para a intervenção direta. Da mesma forma, da intervenção direta podem surgir possibilidades de intervenção por meio de pesquisa ou de ensino e assim sucessivamente. A preparação dos psicólogos para lidar com fenômenos e processos psicológicos em quaisquer condições em que esses fenômenos e processos ocorram, de modo que esteja capacitado a intervir direta ou indiretamente sobre eles, parece condição para uma intervenção eficaz na sociedade. No entanto, a preparação desses profissionais exige que estejam claras quais as classes de comportamentos componentes de cada modalidade de intervenção. Isso porque ensinar um profissional a lidar com a realidade com a qual se deparará após formado requer a especificação do que vai ser ensinado. Como os objetivos de ensino são sempre classes de comportamentos (ou competências), a descoberta das classes de comportamentos constituintes de cada modalidade de intervenção pode ser o ponto de partida para o planejamento da formação profissional do psicólogo. Nesse caso pode ser considerado que produzir conhecimento (as próprias classes de comportamentos) sobre qualquer uma das modalidades de intervenção do psicólogo será relevante para o aperfeiçoamento da formação desse profissional. Um ponto de partida, então, para a sistematização das classes de comportamentos que compõem a formação de psicólogo poderia ser a descoberta das classes de comportamentos envolvidas com a intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Quanto essas classes de comportamentos já são conhecidas? Estão sistematizadas? O que compete ao psicólogo ao intervir por meio de ensino? Essa modalidade de intervenção está suficientemente esclarecida, tanto nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, quanto nos projetos de curso responsáveis pela formação do psicólogo?

Nos textos em que são examinados aspectos referentes à formação e intervenção do psicólogo, é possível observar preocupação especial com a necessidade de uma formação em que a intervenção direta e a intervenção por meio de pesquisa sejam indissociáveis. Exemplo disso é a reflexão feita por Hoff (1999), com base na Minuta apresentada como proposta de diretrizes curriculares para a Psicologia, comparando-a com as propostas de cursos afins à Psicologia, documentos do MEC e a mensagem da Comissão de Especialistas. Hoff (1999) questiona o papel de um perfil específico de pesquisador, já que a formação básica do psicólogo prevê uma formação científica e profissional, exigindo competências científicas básicas e que a habilitação específica de pesquisador ocorre na pós-graduação.

Rocha Jr. (1999) também indica que houve, nas primeiras propostas de diretrizes para a formação do psicólogo, uma dissociação entre pesquisa e intervenção direta e que isso caracteriza um problema nas proposições para a formação desse profissional. Esses pesquisadores afirmam que há uma fragmentação entre a formação do psicólogo e a de pesquisador cuja finalidade não fica clara. Será que essas fragmentações estão superadas nas diretrizes curriculares aprovadas? De que forma ocorre a relação entre a formação do psicólogo para a intervenção direta e para a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? Apesar de Hoff (1999) e Rocha Jr. (1999) não mencionarem a formação para intervenção por meio de ensino, é provável que essa fragmentação também ocorra entre a formação do psicólogo e a do “professor de Psicologia”. Não seria a formação para intervenção por meio de ensino também inerente à formação básica do psicólogo? Talvez o próprio fato de pesquisadores que estudam a formação do psicólogo não mencionarem a formação para a intervenção por meio de ensino indique a falta de clareza acerca do que caracteriza essa modalidade de intervenção, bem como das relações que podem ser estabelecidas entre ela e a intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos. Apesar de nas Diretrizes Curriculares que foram aprovadas em 2004 não haver mais essa distinção entre perfis de formação do psicólogo, sendo proposta uma formação básica que contemple a preparação para intervenção direta e intervenção por meio de pesquisa e ensino, de que maneira as competências explicitadas nesse documento podem estar articuladas na formação? Quais são essas competências características de cada modalidade de intervenção? O que há de comum entre elas? E no que elas diferem? Essas questões não ficam suficientemente esclarecidas a partir, apenas, da leitura das diretrizes curriculares. Há necessidade de sistematização das competências propostas nesse documento a fim de que as inter-relações entre cada modalidade de intervenção possam ser identificadas.

Enquanto em alguns artigos são examinados apenas aspectos referentes à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa, em outros o exame da formação do psicólogo indica tendências relacionadas à intervenção por meio de ensino. Bastos e Francisco (1992), por exemplo, ao examinarem as tendências da formação do psicólogo, identificaram que o psicólogo necessita ser capacitado a identificar e intervir nas necessidades sociais, atuando de maneira preventiva ou capacitando indivíduos ou grupos para lidarem com as dificuldades. Isso parece estar ligado à capacitação do psicólogo para ensinar outros profissionais, o que caracteriza uma intervenção indireta, na qual não é ele que intervém diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, mas ensina outras pessoas a

intervirem nas necessidades sociais relativas a esses tipos de fenômenos. Da mesma forma Duran (1994), ao caracterizar posicionamentos e recomendações de dez docentes universitários renomados no país sobre alguns dos dilemas recorrentemente configurados na literatura e nas discussões sobre a formação do psicólogo, destacou preocupações gerais dos docentes quanto às diferentes profissionalizações em Psicologia: os perfis de formação (bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo) acontecem, geralmente, de maneira mesclada e a formação para a pesquisa e para o ensino de Psicologia raramente tem especificado objetivos em si mesmos, sendo apenas considerados a partir da inserção de algumas disciplinas ao longo da formação do psicólogo. Assim como Duran (1994), Bomfim, Freitas e Campos (1992), ao descreverem a evolução das práticas em Psicologia Social a partir dos anos de 1980, por meio de consulta a livros, teses, dissertações e periódicos em Psicologia, chamam a atenção para a necessidade de uma formação condizente com as novas demandas da realidade, incluindo a preparação dos futuros profissionais para lidarem com assessorias e consultorias a instituições e movimentos comunitários. A partir das tendências de formação, em que são identificadas necessidades de que o futuro profissional esteja capacitado a ensinar outros profissionais a lidarem com fenômenos e processos psicológicos, assim como das descobertas de Duran (1994) de que a formação para o ensino de Psicologia (assim como para a pesquisa) não está claramente especificada, por não haver especificação dos objetivos para a formação em relação a essa modalidade de intervenção, parece que a descoberta acerca das classes de comportamentos componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos pode auxiliar na especificação desses objetivos, já que os objetivos serão justamente as classes de comportamentos (ou competências) que o psicólogo necessitará desenvolver.

Baibich (2003) ao examinar a natureza e a qualidade da formação do professor de Psicologia, a partir da percepção de alunos que cursam as disciplinas componentes da Licenciatura em Psicologia, descobriu que a escolha dos alunos pela licenciatura ocorreu a partir da identificação de que poderia haver ampliação das possibilidades de atuação do psicólogo. Porém, os alunos relataram, também, que posteriormente à escolha identificaram que essa ampliação não ocorreu, já que não havia vagas para lecionar no ensino médio e que, para lecionar no ensino superior, seria necessário que tivessem formação específica para tal (especialização ou mestrado). Outra descoberta foi a de que, do ponto de vista dos pesquisados, a Licenciatura e o curso de Formação de Psicólogo são avaliados como tendo sido formadores do “bom professor de Psicologia”, já que na formação de psicólogo são

tratados “conteúdos específicos” para os quais o professor de Psicologia será preparado, assim como para que possa utilizar recursos, técnicas de Psicologia para o ensino (conhecimento sobre processos grupais, conflitos, processos de ensino-aprendizagem etc.). Baibich (2003), ao comentar as características que os sujeitos atribuem ao bom professor (ser paciente, compreensivo, ter domínio de metodologia do ensino etc.), descobriu que as características individuais dos professores são consideradas mais importantes do que outras características. A partir disso, afirma que essas “características individuais, mesmo considerando as influências sofridas no decurso da formação do professor de psicologia, têm um peso maior do que as de conteúdo e de ética, o que, de certa forma, sublinha o caráter de dom que ainda possui a profissão na representação dos alunos” (p. 5). A partir da pesquisa de Baibich (2003) é possível destacar que a formação para o ensino de Psicologia ainda é vista como aquela voltada para ser professor de Psicologia nos ensinos fundamental e médio. É muito provável que os profissionais, após formados, encontrem uma série de dificuldades para ampliar possibilidades de atuação enquanto a formação estiver estritamente voltada para ensinar os futuros psicólogos a ensinarem Psicologia nesses níveis de ensino, já que não há disciplinas formais, nas escolas, relacionadas à Psicologia propriamente dita. Talvez a formação pudesse ser concebida de maneira muito mais ampla como preparação dos psicólogos para capacitarem pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos em que essa capacitação seja necessária. Isso não se restringe apenas ao ensino formal de crianças e adolescentes, mas à formação de pais, professores, gestores (de escolas e de outras organizações, tais como empresas, ONG’s etc.), ou quaisquer outras pessoas que necessitem aprender a lidar melhor com fenômenos desse tipo. No entanto, a ampliação das possibilidades de atuação do psicólogo em relação à intervenção por meio de ensino e, conseqüentemente, a formação desse profissional para que ele possa estar capacitado para realizar essa ampliação depende da descoberta do que caracteriza a intervenção por meio de ensino para além do que caracteriza o trabalho de um professor de Psicologia.

Da mesma forma que Baibich (2003), Mrech (2007) identificou as dificuldades encontradas pelos alunos das disciplinas de Metodologia do Ensino de Psicologia I e II na Licenciatura em Psicologia, da Faculdade de Educação da USP, no período de 1995 a 2007. Entre elas, destacou: 1) falta de definição do que um professor de Psicologia pode ensinar no ensino médio; 2) há confusões entre o papel do professor de Psicologia e do psicólogo escolar; 3) Professores de Psicologia acabam desistindo de ser professores e se direcionando para outras áreas, tais como orientação profissional, orientação sexual etc., justamente por não

terem clareza do que poderiam fazer como professores; 4) Professores da graduação também não têm clareza acerca do que ensinar para futuros professores de Psicologia, o que produz defasagem no processo de formação dos futuros psicólogos como professores. Ao examinar as descobertas feitas por Mrech, é possível identificar que se os professores responsáveis pela capacitação dos futuros psicólogos, assim como os próprios futuros profissionais em formação tivessem clareza acerca de que o que se ensina (ou deveria ser ensinado!) são classes de comportamentos (e não “conteúdos” ou temas), talvez fosse mais simples identificar quais classes de comportamentos um adolescente (ou qualquer outro sujeito em processo de aprendizagem) necessita aprender para lidar com a realidade com a qual se deparará. Da mesma forma, se as modalidades de intervenção estivessem suficientemente claras, as confusões entre intervenção de um psicólogo em escolas ou em quaisquer outros locais ou contextos não ocorreria, pois é provável que psicólogos que atuam em qualquer contexto, incluindo o escolar, tenham que, em alguns momentos, intervir diretamente e, em outros, indiretamente por meio de ensino ou de pesquisa, dependendo da situação com a qual se deparam. Mrech reflete acerca das relações possíveis entre Educação e Psicologia e indica possibilidades de definição do que poderia ser objeto de ensino da Psicologia no ensino médio, já que ela é concebida de maneira confusa tanto por aqueles que atuam como professores no ensino médio quanto por aqueles que são responsáveis pela formação desses professores que, nesse caso, seriam os professores de graduação, os quais parecem não ter claro o que pode ser ensinado a alunos do ensino médio. Mrech sugere “boas dicas” do que poderia ser ensinado, justamente por entender que “a Psicologia no Ensino Médio poderia ser o lugar que possibilitasse uma localização melhor do aluno frente à sua cultura, a Educação, à escola e à sua vida. Para isso torna-se necessário que o professor tenha mais claro a sua forma de atuação nesse processo. Algo a ser trabalhado, algo a ser construído” (2007, p. 234). No entanto, essa ainda é uma maneira restrita de visualizar as possibilidades de atuação de um professor de Psicologia, já que sua atuação não precisa se restringir à capacitação de crianças e adolescentes que cursam os níveis fundamental e médio. Talvez o psicólogo, ao ensinar Psicologia, no sentido de preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos, possa ser um profissional presente em diferentes tipos de contextos, tanto educacionais quanto não educacionais, formais e informais em que ocorram processos de aprendizagem.

Além da concepção de professores e alunos do curso de Psicologia acerca do trabalho do professor de Psicologia, é possível identificar, também, o papel da Psicologia na

formação de professores de outras áreas. Carvalho (2005) ao examinar a concepção de professores da área de Pedagogia acerca da forma como a Psicologia aparece nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir de pesquisa com sete estudantes de terceiro e quarto anos de Pedagogia, descobriu que as participantes não questionam a relevância da Psicologia no documento, mas questionam a maneira como alguns conhecimentos advindos da Psicologia foram expostos: de maneira superficial e confusa, dificultando o entendimento de alguns referenciais presentes no documento. Da mesma forma, elas avaliaram que as contribuições da Psicologia ainda são caracterizadas, no documento, como eminentemente teóricas, o que dificulta que os professores façam uso dos conhecimentos da Psicologia em sua prática profissional. A partir dos dados encontrados por Carvalho (2005), é possível destacar que a Psicologia é vista ainda como algo abstrato, distante da realidade de intervenção profissional dos professores. Isso porque provavelmente ocorre apenas a apresentação de conceitos, sem a disposição de condições que possibilitem aos alunos relacionar esses conceitos com a realidade com a qual se deparam como professores, caracterizando ainda um ensino apenas “informativo” (ou bancário?) em detrimento de um ensino que faça com que os alunos desenvolvam capacidades de atuar (classes de comportamentos) em relação a esses conceitos. É necessário que a Psicologia (e qualquer conhecimento de qualquer outra área) seja ensinada de modo a preparar professores para lidarem com situações concretas com as quais se deparam em seu cotidiano (ex.: questões referentes à sexualidade, à dificuldade de interação que os adolescentes apresentam, à administração de conflitos existentes entre os próprios professores etc.). Caso contrário, o próprio processo de ensino perde sua função e seu sentido para os aprendizes. A Psicologia, ao ser ensinada nos cursos de licenciatura, especialmente para psicólogos, poderia prepará-los de modo a que estivessem capacitados a capacitar outrem a lidar com fenômenos psicológicos, e não a “dar aulas formais sobre Psicologia”. Talvez a dificuldade em ensinar psicólogos (e professores!) a intervirem por meio de ensino resida na concepção equivocada do que seja ensinar: como se o que se ensinasse fossem “conteúdos”, “temas”, e não comportamentos úteis e significativos para a vida profissional (Bori citada por Nale, 1998).

Falta de clareza acerca do que caracteriza a intervenção do psicólogo para intervir por meio de ensino e de pesquisa, assim como para intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos traz decorrências para a formação e para a intervenção desse profissional. Planejar um processo de formação profissional sem ter clareza acerca das classes de comportamentos (competências) caracterizadoras de determinada profissão parece

improdutivo e até mesmo inconseqüente. Isso porque os “psicólogos do futuro” são produto, em grande parte, do processo de formação que ocorre nos cursos de graduação. A falta de clareza acerca do que necessita ser ensinado durante a formação para que os psicólogos possam atender as necessidades sociais relativas a fenômenos e processos psicológicos pode trazer muitos prejuízos, não somente para aqueles que se formam, mas também – e principalmente – para a sociedade que sofrerá a intervenção desses profissionais. Caracterizar e sistematizar as classes de comportamentos componentes de parte da intervenção de um profissional (tal qual é a caracterização e sistematização das classes de comportamentos constituintes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos) parece um passo na especificação do que ensinar nos cursos de graduação, assim como do que pode ser esperado da intervenção desse profissional na sociedade. A qualidade da formação, bem como a ampliação do campo de atuação desse profissional dependem dessa caracterização. “Talvez o que mais possa fazer com que a Psicologia tenha perspectivas de desenvolvimento no país, como área de conhecimento e como campo de atuação profissional, seja ela ser, mais do que um aglomerado de pessoas ou de instituições, um sistema integrado de atividades capaz, assim, de gerar uma Psicologia significativa para o país e, como decorrência, com identidade própria e força suficiente para mostrar o que pode oferecer ao desenvolvimento da nação e do conhecimento universal” (Botomé, 1988, p. 293). Um sistema integrado de atividades capaz de gerar uma Psicologia significativa talvez só seja possível após a descoberta do que é proposto na legislação que regulamenta a formação do psicólogo, bem como do que é proposto na formação desse profissional. Há critérios, conceitos, procedimentos e tecnologias já desenvolvidos e que podem auxiliar no exame das proposições constantes em diferentes documentos acerca da formação profissional, sem reduzir o trabalho de definição desses comportamentos a procedimentos incompletos, espontaneístas, reprodutivistas, de repetição ou de rotina (despachantes). Entre eles, podem ser destacados: o conceito de comportamento; o conceito de objetivo e o conceito de análise de comportamentos complexos, os quais envolvem procedimentos de decomposição e análise (de tarefas e de funções).

6. Os conceitos de comportamento e de classe de comportamentos como condição para a proposição de objetivos de ensino em um processo de formação profissional

Competências ou comportamentos? Afinal, qual o foco central de um processo de ensino? O que, exatamente, é ensinado? O que é necessário considerar, em relação a um

aprendiz, para dizer que ele está aprendendo? O que compete a um professor fazer ao ensinar? O que isso tudo tem a ver com comportamento? O que é comportamento? E o que são classes de comportamentos? Quais as relações entre classes de comportamentos e competências? O conceito de comportamento parece ser o ponto de partida para entender os processos de ensinar e de aprender, assim como para entender o que são competências e objetivos de ensino e a propô-los em um processo de ensino.

Botomé (2001) ao sistematizar a literatura existente a respeito do conceito de comportamento, afirma que o mesmo sofreu diversas alterações desde sua proposição nos primórdios do behaviorismo. Algumas reflexões importantes acerca da noção de comportamento foram iniciadas por Skinner, quando ele questiona a noção de comportamento reflexo como sendo as respostas eliciadas no sujeito a partir de determinados estímulos. Para Skinner, o reflexo não era apenas as respostas, mas a relação entre estímulos e respostas. Ao formular o conceito de comportamento operante, Skinner afirma que “o que um organismo faz é uma operação em relação ao seu meio”. Nesse sentido, passa a considerar, no mínimo, duas instâncias para entender o que é comportamento: o que o organismo faz e as decorrências desse fazer. Isso conduz, também, à noção de que meio não é apenas aquilo que existia, mas também aquilo que passa a existir por meio da ação do organismo. “Meio” apresenta, então, no mínimo, dois significados: aquilo que existia antes de um organismo fazer algo e aquilo que passa a existir após seu fazer. A partir dessas descobertas de Skinner, Botomé (2001) afirma que a unidade de análise do comportamento passa de respostas para relações entre o que um organismo faz e o meio no qual ele o faz, sendo que o meio é considerado aquilo que acontece antes da ação do organismo, bem como o que passa a existir após essa ação. Comportamento pode ser definido, então, como um complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Os tipos de relações estabelecidas entre antecedentes, respostas e conseqüentes e as propriedades dessas relações parecem indicar muito acerca do comportamento analisado: em comportamentos reflexos, por exemplo, parece haver uma relação em que o estímulo antecedente (dependendo de sua intensidade, duração, frequência) força a ocorrência de determinadas respostas (com certa latência, magnitude, frequência). Há casos em que os estímulos antecedentes facilitam ou dificultam, ao invés de forçar, a ocorrência de determinadas respostas. No entanto, essas relações entre estímulos e respostas não são dicotômicas, como parece ter sido enfatizado na literatura. Elas são complementares porque ambas as relações estão envolvidas na constituição de um comportamento. Por exemplo, ao

analisar uma emoção, é possível identificar respostas reflexas e operantes, as quais são estabelecidas na relação com determinados estímulos, podendo ocorrer, inclusive, os mesmos tipos de estímulos para ambos os tipos de respostas.

Com base na sistematização feita por Botomé (2001) é possível dizer, então, que para que seja possível analisar comportamentos, é preciso identificar as classes de estímulos antecedentes, as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes, bem como os tipos de relações existentes entre esses três componentes. Isso significa dizer que o comportamento já não é algo diretamente observável, mas inferido a partir da identificação das relações estabelecidas entre esses três componentes. Ele passa a ser um fenômeno muito mais complexo do que era possível imaginar. Complexo porque é caracterizado como um processo composto por várias relações entre componentes que não são facilmente identificáveis e acessíveis à observação direta.

À medida que a Ciência foi sendo desenvolvida, foram surgindo novas exigências para o estudo do comportamento. O próprio Skinner notou que, ao estudar comportamentos, não era possível falar simplesmente em “estímulos” e “respostas”, mas em “classes” de estímulos e de respostas, já que estímulo e resposta referiam-se a eventos únicos, compostos por propriedades (variáveis) que jamais ocorreriam com as mesmas características novamente (Skinner, 2000), o que significa dizer que eles jamais se repetiriam. Uma “classe” engloba vários eventos com propriedades semelhantes que, no caso de estímulos ou respostas, são responsáveis por fazerem existir determinado tipo de relação. Para Skinner (2000), as classes se definem na relação organismo-ambiente, à medida que dependem dos efeitos que cada resposta produz. As semelhanças entre as respostas é que elas produzem determinada conseqüência, sendo que a propriedade relevante para definir se as respostas fazem ou não parte de uma mesma classe seria, justamente, se elas produzem o mesmo efeito no ambiente. Dessa maneira, classes de respostas tais como “pressionar a barra”, nos experimentos realizados por Skinner, só seriam consideradas constituintes da classe de respostas “pressionar a barra” se elas produzissem a mesma conseqüência: barra pressionada. Todas as respostas que não produziam esse efeito não eram consideradas parte dessa classe.

Sério (1983), ao avaliar o surgimento da noção de classe de respostas operante e sua formulação inicial, a partir de textos de Skinner, considerou três momentos para análise desse conceito – a) o reflexo na história do operante, b) a noção de classe de respostas operante: a proposta inicial; c) a noção de classe de respostas operante e a proposta de uma ciência do comportamento humano – descobriu que a noção de “classe” antecede a noção de

operante e que “classes” são determinadas pela regularidade das alterações na correlação entre estímulos e respostas, e não por critérios topográficos. Sendo assim, classes de estímulos e de respostas só se definem como participantes de uma relação organismo-ambiente, não sendo possível definir classes (nem de estímulos, nem de resposta) sem considerar essa relação. Sérgio (1983) descobre, por fim, que a noção de classe de respostas sofre influência do momento de seu surgimento (momento em que Skinner discute a noção de reflexo). Desse momento, duas propostas emergem: a noção de classe de respostas operante independente da relação (associada à noção de comportamento supersticioso) e a noção de que ela depende da relação operante. Ao depender da relação operante, pode ser considerada a partir de duas perspectivas: a) a classe de respostas é produzida pelo ambiente (talvez concebida como classe pronta, acabada) e b) a classe de respostas como produtora e produzida (sempre em constituição), já que a relação operante também envolve os estímulos que antecedem a ação (pois as conseqüências da ação dependem da situação na qual ela ocorre), essa situação também delimita a classe de respostas operante.

Da mesma forma que Sérgio (1983), Todorov (2002) examina a evolução do conceito de operante a partir de alguns autores, entre os quais Skinner, Catania e Baum. Todorov destaca que, enquanto alguns autores, tais como Baum ainda definem a classe operante apenas pela relação entre as respostas e as conseqüências, outros autores, tais como Catania afirmam que uma classe operante só pode ser identificada a partir da relação entre os três componentes que constituem um comportamento, pois uma resposta que produz determinadas conseqüências num tipo de situação e não em outro tipo possivelmente será uma classe diferenciada. Nas palavras de Catania (citado por Todorov, 2002, p. 126) “classes operantes são criadas por contingências comuns, não por conseqüências comuns”. Sendo assim, duas instâncias pertencem à mesma classe operante quando todos os três termos das contingências são os mesmos (estímulo discriminativo, resposta¹ e conseqüência).

Ao examinar o conceito de Baum (1999) acerca do que seja uma “classe operante”, foi possível identificar que ele a define como uma classe de ações que têm todas o mesmo efeito sobre o ambiente. Apesar de Baum enfatizar que a classe é definida pelos efeitos que produz, afirma também que é preciso identificar o contexto em que a resposta ocorre a fim de que seja definida a classe operante. Exemplifica afirmando que “submissão a ameaças” é um operante porque ocorre em um certo contexto (“uma ameaça”) e historicamente tem produzido um certo efeito (“remoção da ameaça”). Assim como Catania

¹ Que Todorov equivocadamente denomina “comportamento”.

(citado por Todorov, 2002), Baum parece afirmar, então, que é preciso olhar para as contingências de reforçamento para identificar uma classe operante, o que sugere que Todorov (2002) está equivocado quando afirma que Baum ainda mantém uma definição antiga de classe operante, dando ênfase apenas aos efeitos produzidos, sem considerar as classes de estímulos antecedentes às classes de respostas para que seja possível definir um operante.

Se “classe” designa sempre um conjunto de eventos, no caso de comportamento, relacionado a conjuntos de respostas e de estímulos e que compõem classes justamente por ocorrerem numa relação que faz existir determinado tipo de comportamento, o que é possível dizer acerca do conceito de classe de comportamentos? Se “classe” designa um conjunto de eventos e “comportamento” um complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes, “classe de comportamentos” pode ser entendida como um conjunto de comportamentos que têm, todos, a mesma função sobre o ambiente. Se cada comportamento é considerado um evento, por ser constituído por diversas propriedades (ou variáveis) que não ocorrerão exatamente com as mesmas características novamente, é possível, em análise de comportamento, falar apenas em “classes de comportamentos”. Na Tabela 1.2 está apresentado um exemplo da análise da classe de comportamentos “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos” (Botomé e Gonçalves, s/d).

Tabela 1.2

Descrição dos componentes da classe geral de comportamento denominada “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos”

CLASSES DE ESTÍMULOS ANTECEDENTES	CLASSES DE RESPOSTAS	CLASSES DE ESTÍMULOS CONSEQUENTES
<ul style="list-style-type: none"> - tema - tópico - características dos leitores (grupos simples e homogêneos ou grupos complexos e heterogêneos) - regras básicas de construção de uma dissertação 	<p>Escrever dissertações</p>	<p>Dissertações de forma, extensão e assuntos variados, contendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - tópico (explícito ou não) apropriado aos leitores - sentença-tese que aglutine as idéias desenvolvidas pela dissertação - parágrafo(s) introdutório(s) que introduzam os leitores no assunto e os envolvam com ele - parágrafos intermediários, cada um em torno de uma “idéia-núcleo”, que atendam aos objetivos da dissertação - parágrafo(s) de encerramento que reúnam as idéias desenvolvidas na dissertação em forma de conclusão ou de encerramento

Fonte: Botomé e Gonçalves, s/d

Com base na análise de comportamento apresentada na Tabela 1.2, é possível identificar que existem classes de estímulos, classes de respostas e classes de estímulos consequentes componentes dessa classe de comportamentos e que cada elemento componente de cada uma das classes poderia variar ao longo de um *continuum* e que o “limite” dessas variações seria o limite no qual cada um desses elementos fizesse com que a classe de comportamentos “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos” deixasse de existir. Ou seja, se um indivíduo escrevesse um texto desrespeitando as “regras básicas de construção de uma dissertação” (que é uma classe de estímulos antecedentes), utilizando “regras básicas de construção de um texto descritivo”, provavelmente, já não escreveria dissertações, pois o que ele iria escrever produziria classes

de estímulos conseqüentes diferentes daqueles dispostos na Tabela 1.2, que são justamente os estímulos que definiriam a classe de comportamentos “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos”. Isso quer dizer, então, que a definição da classe de comportamentos “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos” depende da existência de estímulos antecedentes, respostas e estímulos conseqüentes que façam parte, respectivamente, de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes e que essa classe de comportamentos só existe enquanto ocorrerem interações entre esses três tipos de classes que produzam os efeitos especificados nas classes de estímulos conseqüentes. No entanto, a especificação desses efeitos não é suficiente para definir essa relação comportamental, já que a mudança de algum estímulo antecedente, dependendo do grau em que essa mudança ocorra (ex.: regras para construção de um texto descritivo e não dissertativo), já não possibilitaria produzir as mesmas conseqüências (classes de estímulos conseqüentes). A partir disso, então, é possível dizer que uma classe de comportamentos depende sempre das relações existentes entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes, tal como afirmado por Catania (citado por Todorov, 2002), Baum (1999) e Sério (1983), quando afirmam que uma classe operante pode ser concebida como produtora e produzida (sempre em constituição) pelo ambiente, já que a relação operante também envolve os estímulos que antecedem a ação (pois as conseqüências da ação dependem da situação na qual ela ocorre), sendo a situação em que ocorre a resposta também delimitadora de uma classe operante.

Classes de respostas, classes de estímulos, classes de comportamento. Quais as relações disso tudo com os processos de ensinar e de aprender? E com o conceito de competências? No que o conceito de comportamento pode auxiliar a esclarecer melhor esses processos? No que auxilia a planejar o processo de ensinar? De acordo com Skinner (1972), um sistema de ensino eficiente exige que seja feita a análise dos processos de ensinar e de aprender, tendo em vista que as informações geralmente fornecidas em sala de aula não são suficientes para garantir que ocorra aprendizagem. Kubo e Botomé (2001b) ao examinar os conceitos de ensinar e de aprender, afirmam que os termos “ensino” e “aprendizagem”, tal como esses processos são comumente conhecidos, são termos inadequados para designarem o que ocorre quando alguém ensina e quando alguém aprende. Isso porque esses termos acabam por substantivar os processos de ensinar e aprender. “Ensino” e “aprendizagem não são “coisas estáticas” ou fixas, mas se referem a processos interdependentes, melhor denominados “ensinar” e “aprender”.

Ensinar refere-se ao que um professor faz e aprender refere-se ao fazer do aluno em decorrência do fazer do professor (Kubo e Botomé, 2001b). Kubo e Botomé afirmam que ensinar e aprender referem-se a categorias (ou classes) de comportamentos e que, para defini-las, é necessário descrever os aspectos componentes de cada uma delas. Na Tabela 1.3 é apresentada a análise do processo comportamental de ensinar, com especificação das classes de estímulos antecedentes, das classes de respostas e das classes de estímulos conseqüentes componentes dessa classe de comportamentos.

Com base nas informações dispostas na Tabela 1.3 é possível observar que há vários aspectos definidores do processo de ensinar, dentre os quais podem ser destacados aspectos relativos à situação-problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona (classes de estímulos antecedentes) e “aprendiz” apto a apresentar condutas para a solução das situações-problemas e situações-problema resolvidas ou atenuadas (classes de estímulos conseqüentes), sendo que como classes de respostas, há diversas que o professor necessitará ser capaz de realizar, entre as quais descrever as situações-problemas com as quais o organismo irá se deparar ao atuar na comunidade, assim como propor os comportamentos a serem por ele desenvolvidos para resolver essas situações-problema, dispor as condições para ensiná-los. Ao examinar o que define o processo de ensinar, é possível identificar que o que acontece com o aprendiz é inerente a essa definição. Ou seja, não é possível dizer que o professor ensinou se, como decorrências do processo de ensinar, não ocorrerem modificações em relação ao comportamento do aprendiz. Analisar a classe de comportamentos ensinar implica, então, analisar também a classe de comportamentos aprender a fim de que seja possível dizer se um organismo aprendeu ou não aprendeu em decorrência de uma situação de ensino.

Tabela 1.3

Componentes básicos constituintes da classe de comportamentos “ensinar”

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação- problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona ▪ Características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses... ▪ Recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema ▪ Prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema ▪ (...) ▪ Recursos de ensino existentes: materiais, tempo, técnicas, ambientes... ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descrever as situações-problema existentes nos ambientes nos quais o aprendiz vai atuar ▪ (...) ▪ Propor os comportamentos significativos que deverão constituir os objetivos de ensino ▪ Explicitar as aprendizagens necessárias para a consecução dos comportamentos-objetivo ▪ (...) ▪ Dispor as condições e os meios de ensino para desenvolver a aprendizagem dos comportamentos-objetivo ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “aprendiz” apto a apresentar condutas para a solução das situações-problema da comunidade ▪ Situações-problema da comunidade resolvidas ou atenuadas ▪ Diminuição do montante de problemas sociais ▪ Alta probabilidade de o aprendiz voltar a apresentar comportamentos iguais ou semelhantes perante situações equivalentes ou similares ▪ Satisfação e auto-confiança (do “aprendiz”) ▪ Melhoria na qualidade das interações sociais na comunidade ▪ (...) ▪ Novos comportamentos (objetivos) com alta probabilidade de generalização ▪ (...)
←	→	←
←	→	

Fonte: Kubo e Botomé, 2001b, p. 156

Na Tabela 1.4 é apresentada a análise de uma classe de comportamentos considerada ineficaz ou inapropriada, caracterizando uma classe de comportamentos de um sujeito que não aprendeu, justamente porque não foi capacitado a alterar as relações que estabelece com o meio, mantendo a situação-problema com a qual se deparou, assim como apresentando cansaço, desgaste físico, emocional etc. (ver classes de estímulos conseqüentes apresentadas na Tabela 1.4).

Tabela 1.4

Componentes da classe de comportamentos típica de um organismo que ainda “não aprendeu” e que possibilitam identificar os tipos de relações entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação- problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona ▪ Características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses... ▪ Recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema ▪ Prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentar ações que conhece ou com as quais está acostumado ▪ Testar “soluções” diversas (ensaio e erro), sem critérios ou com critérios inadequados ▪ Variar as ações de acordo com critérios irrelevantes ou inadequados ▪ Repetir uma mesma ação, múltiplas vezes ▪ Variar as dimensões (força, forma, latência, freqüência etc.) de uma mesma classe de respostas ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ A situação-problema permanece inalterada ou insuficientemente alterada para o indivíduo ou para a sociedade com que o organismo se relaciona ▪ Alterações nas características do organismo: desgaste físico, cansaço, desânimo, diminuição de auto-confiança... ▪ Alto custo para obter algum grau de solução para a situação-problema: muito tempo, muito desgaste, pouco acúmulo de “experiência”... ▪ (...)
←	→	←
←		→

Fonte: Kubo e Botomé, 2001b, p. 147

Para que seja possível afirmar que o sujeito “aprendeu”, é necessário que as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes sejam alteradas, tal como apresentado na Tabela 1.5.

Tabela 1.5

Componentes da classe de comportamentos típica de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que possibilitam identificar os tipos de relações entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos conseqüentes
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação- problema para o organismo ou para a sociedade com a qual o organismo se relaciona ▪ Características gerais do organismo: físicas, repertório, interesses... ▪ Recursos disponíveis para o organismo lidar com a situação-problema ▪ Prejuízos ou sofrimento resultantes da situação-problema e do desempenho do organismo diante da situação-problema ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estabelecer as características do problema a ser resolvido ▪ Explicitar alternativas de solução apropriadas ao problema ▪ Escolher qual a melhor alternativa de solução em função de suas características, dos recursos disponíveis e dos resultados de interesse ▪ Apresentar ações precisas correspondentes ao melhor procedimentos para solucionar o problema ▪ (...) 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Situação-problema resolvida (desaparece ou diminui) ▪ Organismo obtém resultados de interesse (dos quais necessita) ▪ Comunidade (ou sociedade) obtém resultados de interesse ▪ Pouco desgaste do organismo ▪ Experiência acumulada para lidar com novas situações-problema (ou com a mesma) ▪ Redução de prejuízos ou de sofrimento ▪ Aumento da probabilidade de, em circunstâncias (ou situações) semelhantes, apresentar desempenhos parecidos ▪ (...)
←	→	←
←	→	→

Fonte: Kubo e Botomé, 2001b, p. 149

Ao observar a Tabela 1.5, é possível perceber que, ainda que as classes de estímulos antecedentes sejam consideradas as mesmas para um sujeito que aprendeu e para um que não aprendeu, as classes de respostas e as classes de estímulos conseqüentes são diferentes, caracterizando outro tipo de classe de comportamentos. De acordo com Kubo e Botomé (2001b), o processo de aprendizagem ou a classe de comportamentos definida como aprender é caracterizada pela mudança do primeiro tipo de relação (classe de comportamentos analisada na Tabela 1.3) para o segundo tipo de relação com o ambiente (classe de comportamentos analisada na Tabela 1.4)”. Isso significa dizer, então, que para que seja possível dizer que alguém aprendeu a partir de um processo de ensino, é necessário identificar

o que o sujeito era capaz de fazer antes do período de ensino e o que é capaz de fazer após esse período. Além disso, é preciso que haja um sujeito inicialmente incapacitado para realizar algo e que passa a ser capacitado após esse período de ensino. Só assim é possível dizer que alguém ensinou e que alguém aprendeu a partir do processo de ensinar. Ensinar e aprender dizem respeito, então, a dois processos inter-relacionados. O primeiro não acontece sem que aconteça o segundo, pois o resultado do processo de ensinar é justamente a aprendizagem do aluno. Nesse sentido, não é possível dizer que o professor ensinou caso os alunos não tenham aprendido. Aprender refere-se à mudança de relação que o aluno passa a estabelecer com o meio: ele passa de uma situação na qual ele era incapaz de transformar uma situação-problema em uma situação na qual ele minimiza ou elimina a situação-problema, com pouco desgaste para si e com maior probabilidade de comportar-se da mesma maneira quando se deparar, novamente, com situações semelhantes.

Planejar o ensino, então, pressupõe que o professor seja capaz de dispor contingências de ensino aos estudantes (Skinner, 1972). Isso implica em: identificar o que o aluno deverá ser capaz de fazer (tomando como ponto de partida a realidade com a qual o aprendiz irá se defrontar quando “formado”); escolher os melhores meios, dentre aqueles dos quais ele dispõe, para produzir tal aprendizagem; identificar o repertório atual dos aprendizes para partir desse repertório e criar circunstâncias de aprendizagem que aumentem a probabilidade de os aprendizes atuarem de maneira semelhante futuramente, quando não houver mais a situação formal de ensino. De que maneira é possível fazer isso? O que o professor precisa ser capaz de fazer para poder planejar boas condições de ensino aos aprendizes?

Kubo e Botomé (2001b) afirmam que o papel da Educação é “habilitar as pessoas a agirem de maneira que, de suas ações, decorressem resultados definidos e significativos para as demais pessoas que compõem a comunidade onde vive cada um. A produção de benefícios (sejam eles idéias, produtos ou serviços), porém, exige que seja aprendido o **fazer** responsável pela produção desses benefícios” (p. 160, grifos dos autores). No que consiste esse fazer? O que é necessário ensinar aos aprendizes para que eles desenvolvam a capacidade de fazer o que necessita se feito na sociedade? E qual o papel do conhecimento em relação a esse fazer?

Kubo e Botomé (2003), ao examinarem o papel das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia como possibilidade de alterar o foco do ensino de “conteúdos” para “comportamentos que precisam ser desenvolvidos”, avaliam a composição dos currículos para poder realizar esse exame. Esses autores afirmam que os currículos

tradicionais são comumente planejados a partir de duas dimensões: “conteúdos” ou assuntos e tempo, sendo o objetivo do ensino “transmitir uma certa quantidade de conteúdos ao longo de um determinado período”. O que comumente é feito pelo professor, com base nessa concepção de currículo, é uma correspondência quase total entre o conhecimento e o que precisa ser ensinado, como se o papel do professor fosse “transmitir o conhecimento para os alunos”. Kubo e Botomé fazem uma crítica a essa concepção do papel do professor, afirmando que nela aparecem os equívocos já há muito criticados, inclusive por Paulo Freire, que denominou essa maneira de conceber o ensino de concepção “bancária” de educação (Freire, 1997). Kubo e Botomé propõem que, além das duas dimensões comumente consideradas (conhecimentos e tempo), seja considerada uma terceira dimensão para o planejamento dos currículos e que parecem ter maior aproximação com um “projeto de curso”: tempo, assuntos (ou “conteúdos”) e capacidade de atuar específica dos egressos nas circunstâncias de sua vida profissional. O objetivo de um processo de ensinar seria, a partir dessa concepção, transformar o conhecimento em capacidade de atuar, que pode ser percebida a partir de graus de aprimoramento com que as classes de comportamentos profissionais (o fazer) podem ter quando estão sendo desenvolvidas (numa situação de ensino, por exemplo) ou quando são apresentadas (numa situação de intervenção profissional) (Kubo e Botomé, 2003). Na Figura 1.2 são apresentados os graus nos quais a capacidade de atuar pode variar.

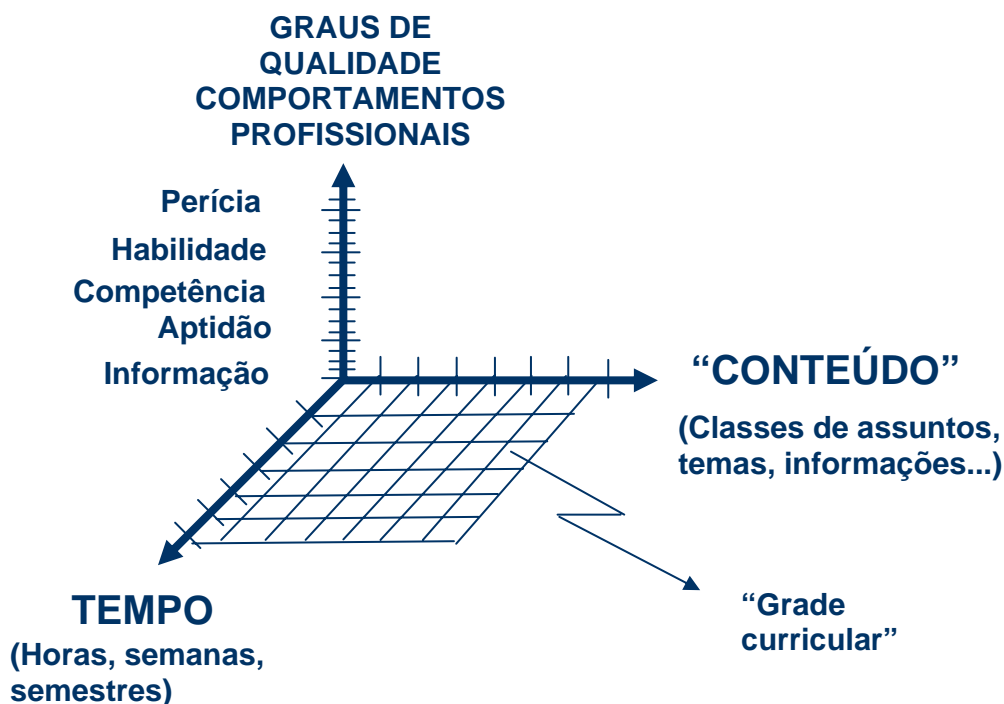


Figura 1.2 - Esquema representativo das relações entre as três dimensões componentes de um processo de ensino (Reproduzido de Botomé e Kubo, 2002).

Esses graus da capacidade, tal como pode ser observado na Figura 1.2, podem variar desde a informação até a perícia, sendo apresentados graus intermediários entre esses dois, que seriam: aptidão, competência e habilidade. À medida que é desenvolvida a capacidade de atuar do aprendiz, ele passa de graus tais como a informação para graus em que apresenta as classes de comportamentos de maneira cada vez mais precisa, com alto grau de perfeição, conforto e previsão de resultados (Kubo e Botomé, 2002). Ensinar requer, então, que as relações entre conhecimento (“conteúdos”) e capacidade de atuar estejam claras, a fim de que possam ser planejadas situações de ensino que permitam desenvolver essa capacidade de atuar. Em situações de ensino formal, comumente são adotadas práticas em que o professor apresenta informações disponíveis nos livros, periódicos etc. e, por meio de repetição, paráfrase, resumo, é esperado que o aluno aprenda a transformar essas informações em capacidade de atuar. O objetivo do ensino que é ensinar os aprendizes a transformar conhecimento em capacidade de atuar fica ao acaso ou à sorte: acidentalmente, os aprendizes poderão aprender a desenvolver essa capacidade, pois ela não é especialmente planejada no processo de ensino (Kubo e Botomé, 2001b). Isso parece um risco ao processo de ensinar, já que não garante que os aprendizes desenvolvam novas classes de comportamentos (que deveriam ser os objetivos de ensino) para lidar com as situações-problema com as quais se depararão ao atuarem na comunidade.

Os processos de aprender são matéria-prima para quaisquer processos de modificação de comportamento, independente do tipo de instituição na qual as pessoas se comportem. O comportamento humano parece ser o instrumento de transformação da realidade social. Nesse sentido, a Psicologia tem um papel essencial na condução dessa transformação, na medida em que lhe cabe estudar o comportamento, entendido como relação entre o que as pessoas fazem e o ambiente no qual esse fazer acontece. Identificar como as pessoas aprendem, que aspectos são relevantes para a produção de aprendizagens parece ser um dos caminhos para planejar modificações sociais significativas (não somente em escolas, mas nas instituições e organizações, de uma maneira geral). No entanto, o planejamento de processos de ensinar só se tornará efetivo quando as relações entre conhecimento, comportamento e necessidades sociais estiverem suficientemente esclarecidas. Enquanto os professores e gestores de ensino insistirem na concepção de que o papel da Educação é “transmitir conhecimento”, talvez muito pouco possa ser feito para transformar os aprendizes e a realidade social na qual intervirão.

7. Confusões, equívocos e problemas com o conceito de “objetivo de ensino”

O que são objetivos de ensino? Qual sua relação com comportamento? E com os processos de ensinar e aprender? O que cabe propor como objetivo de ensino? O que compõe a descrição de um objetivo de ensino? Objetivos de ensino são sempre comportamentos. Isso quer dizer que o que é proposto como objetivos de ensino são sempre relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001), sendo as classes de estímulos antecedentes aspectos da realidade com os quais o aprendiz se deparará após o período de ensino; classes de respostas designam o que ele deverá ser capaz de fazer em relação a esses aspectos da realidade e classes de estímulos conseqüentes, o que necessitará decorrer, o que deverá ser transformado em relação a essa realidade em relação a qual o aprendiz atuará, após sua atuação. Isso significa dizer que, quando alguém propõe objetivos de ensino, proporá sempre comportamentos que necessitarão ser desenvolvidos pelo futuro aprendiz ao longo do processo de ensino e que ele deverá ser capaz de apresentar na realidade em que atuará, depois de passado esse período de ensino.

No entanto, nem sempre o conceito de objetivo de ensino foi compreendido dessa maneira. Ou talvez o tenha sido, porém, sem que fosse acompanhado pelo próprio desenvolvimento do conceito de comportamento. De acordo com Botomé (2001), o conceito de comportamento sofreu uma série de transformações ao longo da história da análise experimental do comportamento, passando de “respostas observáveis” (aproximadamente na década de 1930) a “complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes” (década de 1960). Os objetivos de ensino, ao serem concebidos como comportamentos a serem ensinados, inicialmente, foram compreendidos como “respostas observáveis” que devem ser apresentadas pelo aprendiz após certo período de ensino. O exame do conceito de objetivo de ensino apresentado na literatura possibilita identificar alguns problemas, especialmente no que diz respeito ao que pode compor um objetivo de ensino. A ênfase da maioria dos autores que trata de objetivos de ensino, mesmo quando consideram que eles são sempre objetivos “comportamentais” (ou seja, comportamentos a serem ensinados), ainda é sobre as classes de respostas do aprendiz (comumente denominado “desempenho observável”) (Vargas, 1974; Wheeler e Fox, 1974; Popham e Baker, 1976; Mager, 1979; Gronlund, 1975, Tyler, 1978 entre outros), e não sobre as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 1980). Essa maneira de lidar com o conceito de objetivo de ensino gera implicações para propor o que ensinar, haja vista que prevê apenas a especificação de

ações ou classes de respostas de alguém, descontextualizadas do ambiente em que essas classes de respostas necessitam ocorrer. É provável que o aprendiz, depois do período de ensino, apresente dificuldades ou até mesmo que seja incapaz de apresentar os comportamentos relevantes na realidade na qual irá intervir, justamente por terem sido ensinadas apenas as classes de respostas a serem apresentadas, sendo desconsideradas as relações que ele terá que estabelecer entre essas classes de respostas e o ambiente (antecedente e conseqüente) em que essas classes de respostas necessitarão ocorrer. Aprender a apresentar apenas as classes de respostas, sem as relações com as classes de estímulos antecedentes (com a realidade com a qual se deparará) e com as classes de estímulos conseqüentes (decorrências de seu fazer) provavelmente fará com que o aprendiz intervenha de maneira pouco eficaz, porque dificilmente ele aprenderá a identificar, por exemplo, em que situações é adequado que ele apresente as classes de respostas aprendidas, assim como provavelmente também não aprenderá a identificar o que precisará decorrer dessas classes de respostas, como produto de sua própria ação.

Para ilustrar a confusão entre comportamentos e classes de respostas como objetivos de ensino, é possível examinar a explicitação de objetivos educacionais que Tyler propõe para um curso de Biologia (Tyler, 1986, p. 43-44). Na Figura 1.3 é possível observar uma tabela em que o autor apresenta os “comportamentos” em colunas e os “conteúdos” em linhas, sendo que os “comportamentos” explicitados serão considerados em relação a cada “conteúdo” indicado.

EXEMPLO DO USO DE UM QUADRO BIDIMENSIONAL NA FORMULAÇÃO DE OBJETIVOS PARA UM CURSO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS NA ESCOLA MÉDIA

Aspectos de conteúdo dos objetivos		Aspectos comportamentais dos objetivos					6. Interesses amplos e maduros	7. Atitudes sociais
		1. Compreensão de fatos e princípios importantes	2. Familiaridade com fontes fidedignas de informação	3. Aptidão para interpretar dados	4. Aptidão para aplicar princípios	5. Aptidão para estudar e relatar resultados de estudos		
Aspectos de conteúdo dos objetivos	A. Funções dos organismos humanos							
	1. Nutrição	X	X	X	X	X	X	X
	2. Digestão	X		X	X	X	X	
	3. Circulação	X		X	X	X	X	
	4. Respiração	X		X	X	X	X	
	5. Reprodução	X	X	X	X	X	X	X
	B. Utilização de recursos vegetais e animais							
	1. Relações energéticas	X		X	X	X	X	X
	2. Fatores ambientais que condicionam o crescimento vegetal e animal	X	X	X	X	X	X	X
	3. Hereditariedade e Genética	X	X	X	X	X	X	X
	4. Utilização dos solos	X	X	X	X	X	X	X
	C. Evolução e desenvolvimento	X	X	X		X	X	X

Figura 1.3 - Explicitação de objetivos educacionais propostos por Tyler para um curso de Biologia (Fonte: Tyler, 1986, p. 44).

Como comportamentos, o autor cita, por exemplo, “compreensão de fatos e princípios importantes” e, os “conteúdos” em relação aos quais os aprendizes deverão realizar essa compreensão estão, por exemplo, “nutrição, digestão, circulação etc.”. A partir do que é proposto por Tyler (1986), o que quer dizer “compreender fatos e princípios relacionados à nutrição”, por exemplo? Seria conceituar nutrição? Caracterizar nutrição? Avaliar os aspectos básicos envolvidos com a nutrição de organismos? Identificar se organismos estão nutridos? Essas são apenas algumas possibilidades de comportamentos que poderiam compor objetivos de ensino para um programa tal qual Tyler propôs. Além de Tyler (1986) não apresentar “comportamentos” como se fossem comportamentos, pois ainda apresenta expressões substantivadas, sem a especificação de verbos, é possível identificar também que “comportamentos” ainda são concebidos como classes de respostas e não como relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Não basta indicar verbos e, em seguida, explicitar complementos (neste caso, “conteúdos”) em relação a esses verbos. A própria natureza do verbo e a relação entre ele e o complemento definirão melhor o comportamento-objetivo que deverá ser ensinado. A partir do exame da proposição de Tyler (1986) é possível identificar que há implícita uma compreensão de que os

comportamentos são os mesmos e que o único aspecto que muda na explicitação de objetivos são os “conteúdos” a eles relacionados. Não seria isso semelhante a “comportamentalizar conteúdos” (Botomé, 1980; D’Agostini, 2005), à medida que são explicitadas “coisas que o aprendiz terá que fazer” em relação a uma lista de “conteúdos” especificados? Sem falar no problema da incoerência entre objetivos de ensino e “conteúdos”, haja vista a crítica de diversos educadores (incluindo Paulo Freire) em relação à educação “conteudista” ou de “transmissão de conhecimento ou de conteúdos” justamente como “o negócio” que os educadores não fazem (ou ao menos não deveriam acreditar fazer!). Isso porque o que um educador ensina não são “conteúdos, assuntos, informações”, mas comportamentos em relação a eles, sendo os “conteúdos” apenas metáfora para designar o produto de processos de conhecer (conhecimentos). Ou seja, o que um educador ensina um aprendiz a fazer é “conhecer”, como processo, e não como produto.

O problema da relação entre objetivo de ensino e “conteúdos” também aparece nas obras de outros autores que tratam da proposição de objetivos de ensino. Baker e Popham (1976), por exemplo, ao tratarem da necessidade de humanização dos objetivos de ensino (seriam os objetivos humanizados? Ou os aprendizes ao alcançarem os objetivos propostos?), afirmam que é preciso ampliar as dimensões dos objetivos de ensino, considerando, além do desempenho observável, também os conteúdos a serem ensinados. Essa é uma concepção contraditória com a própria noção de objetivos de ensino como “comportamentos-objetivo” (expressão proposta por Botomé, 1980, ao examinar que os objetivos de ensino sempre se referem a comportamentos, como relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes). Se o que se ensina são sempre comportamentos, e se comportamentos são relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes, o que se ensina são novas relações do sujeito com o meio, e não “conteúdos”. “Conteúdos” são, no máximo, aspectos da realidade com os quais o sujeito necessitará aprender a lidar (que podem ser conceitos, instrumentos, procedimentos, recursos, necessidades das pessoas etc.).

Vários autores, entre eles Nagel e Richman (1983) e Mager (1979) definem objetivo de ensino como uma afirmação que indica uma desejada mudança de comportamento. Ou seja, os objetivos de ensino indicam o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer, depois de finalizado o período de ensino (grifos nossos). Essa maneira de conceber objetivos de ensino parece auxiliar a identificar o foco do ensino: o futuro, o que alguém deve ser capaz de realizar depois de um período de ensino, o que indica que o que é feito durante o

processo de ensino serve como “meio”, como “caminho” para que seja possível produzir essa mudança de comportamento. No entanto, apesar dos objetivos de ensino serem compreendidos como “algo voltado para o futuro, para o que necessita ocorrer após o período de ensino”, é possível identificar que esses autores, com base no que concebem como componentes constituintes de um objetivo de ensino, compreendem-nos, ainda, mais como “respostas observáveis” do que como comportamentos propriamente ditos. Esses autores afirmam que há, basicamente, três aspectos constituintes de um objetivo de ensino. São eles: a) expressão de um ato (diretamente observável); b) condições por meio das quais a habilidade será demonstrada e c) padrões satisfatórios de desempenho. Ao examinar esses aspectos, é possível identificar que as condições por meio das quais a habilidade (ou seria ação?) do aprendiz será demonstrada ainda está relacionada com ações diretamente observáveis. O mesmo ocorre com os padrões de desempenho, os quais designam características das ações para que seja possível dizer que o desempenho do aprendiz está ocorrendo de maneira satisfatória.

Além da necessidade de distinguir objetivos de ensino como comportamentos de objetivos de ensino como ações diretamente observáveis, outro aspecto que merece exame está relacionado à distinção entre atividades e objetivos de ensino. Isso porque a falta de distinção entre esses dois conceitos pode produzir equívocos quanto ao que é foco do ensino, confundindo o que é necessário “alcançar por meio de um caminho” para “o caminho propriamente dito”. Ao examinar a literatura acerca de objetivos de ensino, é possível identificar a presença de confusões entre esses dois conceitos. Nagel e Richman (1983), por exemplo, além de indicarem a existência de objetivos de ensino, indicam também a existência de objetivos expressivos, que são atividades que não especificam o que cada aluno irá aprender como resultado final das mesmas. Como exemplos de objetivos expressivos os autores citam “ouvir a gravação da Quarta Sinfonia de Brahms”, “Assistir a uma sessão plenária da Câmara dos Deputados” ou ainda “Comparecer a uma exposição de quadros de Portinari” (p. 35). Denominam-nos de “expressivos” porque, segundo os autores, não é possível especificar o que, exatamente, cada aprendiz aprenderá ao realizar cada uma dessas atividades propostas, apesar de as atividades serem consideradas (pelo professor!) de valor para os alunos. Por mais que os alunos possam aprender coisas distintas ao realizar cada uma dessas atividades, não seria importante, ainda assim, o professor especificar quais os objetivos (e poderiam ser vários) ao realizar essas atividades? Nagel e Richman (1983), ao distinguirem objetivos de ensino de objetivos expressivos parecem confundir atividade e objetivo à medida

que, para esses dois autores, esses conceitos aparecem de modo indistinto. Se não é especificado “onde o aprendiz deverá chegar”, mas apenas o que ele deverá fazer, o que está sendo enfatizado é justamente a atividade dele e não o objetivo que deverá ser alcançado por meio dessa atividade.

A distinção entre objetivos de ensino e atividade de ensino é feita por alguns autores, entre os quais, Vargas (1974) e Popham e Baker (1981). Segundo Vargas (1974) os objetivos indicam o que o professor deseja que o aluno saiba ao final do período de ensino, sendo diferentes de atividades, pois as atividades são *meios* de atingir os objetivos (grifos nossos). Popham e Baker (1981), ao examinarem as etapas necessárias à constituição de um currículo e ao planejamento de ensino, afirmam que a distinção entre meios e fins da educação é muito útil. Fins se referem aos objetivos da educação, a “onde se quer chegar, que resultados se deseja produzir”, já os meios são métodos, procedimentos, técnicas utilizadas para que os fins sejam alcançados. Os autores afirmam ainda que se essa distinção não estiver suficientemente clara, há o risco de os meios serem superenfatizados em detrimento dos fins, o que pode produzir um excesso de cuidado com os meios (técnicas, por exemplo) utilizados em educação, sem que os objetivos de ensino sejam adequadamente considerados. Ou seja, a ênfase no “como ensinar” (meios, procedimentos), sem clara especificação de “onde se quer chegar”, quais os objetivos a serem alcançados a partir desses meios, pode fazer com que os aprendizes cheguem a “qualquer lugar” ou a “lugar algum”, desde que façam o que está sendo proposto como atividade. Seria essa a maneira mais adequada de lidar com o processo de ensino? Que decorrências há a um processo desse tipo quando há ênfase exacerbada aos meios em detrimento dos fins do ensino? Ou ainda, quando não há distinção entre meios e fins? Parece que a distinção entre esses dois conceitos não é questão de mero preciosismo com as palavras, mas de consideração do que é central ao próprio processo de ensino.

Santos (2006) em pesquisa em que realizou exame detalhado das sentenças referentes a comportamentos profissionais do psicólogo que estão presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, afirma que é provável que gestores e demais profissionais responsáveis pela formação dos futuros psicólogos atentem mais para as classes de ações (que não descrevem a função dos comportamentos profissionais do psicólogo) ou atividades a serem ensinadas nos cursos do que propriamente para os comportamentos profissionais a serem ensinados. Isso aumenta a probabilidade de os profissionais serem formados para seguir rotinas, fazer uso de técnicas e procedimentos já existentes ao invés de intervirem sobre os fenômenos psicológicos orientados pelas

necessidades sociais e pelas possibilidades de intervenção sobre esse tipo de fenômeno. Novamente, há um destaque, agora em literatura que trata especificamente dos comportamentos propostos para a formação de psicólogos, às confusões entre atividades e objetivos e às decorrências dessas confusões para a aprendizagem daqueles que são submetidos a um processo de ensino em que esse tipo de confusão está presente, assim como das implicações dessas confusões para a própria qualidade da intervenção profissional. Essas confusões identificadas por Santos (2006) com relação às proposições presentes nas diretrizes curriculares referem-se também às classes de comportamentos relativas à intervenção por meio de ensino? E quanto às classes de comportamentos propostas em outros documentos que servem como base para a formação desse profissional? Há clareza acerca dessas distinções? Ou os conceitos de atividade e objetivo são tratados de maneira indistinta?

Confusões entre comportamento e respostas observáveis parece ser o cerne do problema com o conceito de “objetivo de ensino” desde a década de 1970. Outro problema comumente presente em relação a esse conceito diz respeito à própria concepção do que seja ensinar: enquanto for compreendido como “transmitir informações, conteúdos” haverá problemas referentes às relações entre “conteúdo” e objetivo, como se os “conteúdos” fossem aprendidos em si mesmos, e não aspectos relacionados à realidade com a qual o aprendiz terá que aprender a lidar (“conteúdos” nada mais são do que informações referentes a conceitos, procedimentos, recursos, técnicas etc.). Enquanto o conceito de ensinar não estiver claro, fica difícil especificar o que é objeto de ensino, assim como o que será produto desse processo. Um terceiro problema relacionado ao conceito de objetivo de ensino é a confusão existente entre atividades e funções das atividades (ou entre atividades e objetivos!) havendo, muitas vezes, apenas uma especificação dos meios utilizados (das atividades realizadas) durante o processo de ensinar, sem especificação do que necessitará ser alcançado por meio dessas atividades. Enquanto objetivos de ensino forem compreendidos como atividades, respostas observáveis ou como ações dos aprendizes em relação a “conteúdos” e não como comportamentos (no sentido de um complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes), as limitações advindas desse conceito tenderão a impedir que no processo de ensino possam ser propostos objetivos relevantes e que estejam de acordo com a realidade social em relação a qual o futuro aprendiz terá que intervir.

8. Clareza e precisão na descrição de comportamentos-objetivo são essenciais para que os objetivos sirvam como norteadores do processo de ensino

O que é necessário na proposição de um objetivo de ensino? Quais os componentes de um objetivo de ensino? Se o que se ensina são sempre comportamentos, o que precisa compor um objetivo de ensino para que nele estejam especificados os componentes que compõem um comportamento? Num objetivo de ensino precisam ser especificados, basicamente, três aspectos: características das classes de estímulos antecedentes, características das classes de respostas e características das classes de estímulos conseqüentes que são, justamente, os aspectos componentes de qualquer comportamento. A clareza e a precisão dos objetivos de ensino dependem da correspondência entre o que é proposto como objetivo de ensino e os comportamentos que o aprendiz necessitará apresentar, na realidade na qual intervirá, após o período de ensino. De que maneira esses aspectos podem ser descritos, numa proposição de objetivo de ensino, de modo que fique claro, tanto para quem ensina quanto para o aprendiz, o que deverá ser alcançado, durante o período de ensino? Se esses aspectos não estiverem suficientemente claros, quais as decorrências dessa falta de clareza para os envolvidos nos processos de ensinar e de aprender?

A expressão “objetivo de ensino” designa claramente o objeto de um processo de ensino? Ou há outras expressões que poderiam ser utilizadas e que facilitariam o entendimento do que seja, exatamente, cerne do conceito de objetivo de ensino? Talvez seja melhor utilizar uma expressão sugerida por Botomé (1980), em pesquisa realizada com o objetivo de descobrir quais os comportamentos envolvidos com o uso de objetivos comportamentais no ensino. Ao realizar essa pesquisa, o autor faz, inicialmente, um exame do conceito de objetivo de ensino e conclui que um objetivo de ensino é sempre um objetivo comportamental. Nesse sentido, seria melhor denominado comportamento-objetivo. Isso porque o que se ensina é sempre um comportamento (uma relação que alguém deverá estabelecer entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes). Com base na relação entre objetivos de ensino e comportamento, o autor afirma ainda que utilizar o termo “comportamental” como adjetivo, tal como comumente utilizado por diferentes pesquisadores e educadores desde a década de 1970, não é o mais adequado para falar de objetivos de ensino. Isso porque “comportamental” não é algo que especifica o tipo de objetivo que será proposto (que são comumente classificados também, como “afetivos”, “cognitivos”, “psicomotores” etc.), mas designa a natureza de qualquer objetivo de ensino, quer ele tenha uma dimensão afetiva, cognitiva etc. Com base no conceito

de comportamento-objetivo, Botomé (1980) explicita os aspectos básicos que necessitam constar numa expressão que designe um objetivo de ensino, a fim de que ele possa ser considerado comportamental:

- a) as características da classe de respostas de um aprendiz, responsáveis pela obtenção de um determinado efeito no ambiente “natural” em que o aprendiz vive ou vai viver
- b) as características das classes de estímulos antecedentes existentes nas situações em que a classe de respostas deve ocorrer e que estejam relacionadas com esta classe de respostas
- c) as características das classes de estímulos conseqüentes que especificam os efeitos ou os produtos resultantes da classe de respostas, diante da situação caracterizada pelas classes de estímulos antecedentes.

Com base nas características componentes de um comportamento-objetivo, é possível dizer que a especificação desses três componentes na proposição de objetivos de ensino tende a tornar mais clara a especificação do que o aprendiz terá que aprender por meio do processo de ensino. Que características necessitam ter as sentenças que designam comportamentos-objetivo, então, para que seja possível orientar suficientemente professores e aprendizes num processo de ensino?

Popham e Baker (1976) em obra cujo objetivo é definir como estabelecer metas de ensino, explicitam que objetivos claros e precisos são objetivos descritos em termos de comportamentos do aluno. Ou seja, é preciso especificar o que o aluno deverá ser capaz de fazer após o período de ensino. Apesar de os autores mencionarem o termo “comportamento” como o que orientará a proposição de objetivos, eles ainda permanecem com a concepção de que comportamento é aquilo que é observável, ao afirmarem que os verbos deverão expressar ações diretamente observáveis do aprendiz. Nas proposições exemplificadas em sua obra, no entanto, Popham e Baker propõem objetivos que contradizem sua própria concepção de que os objetivos precisam especificar ações observáveis do aprendiz, ao exemplificarem objetivos com verbos que designam “classes de respostas” (provavelmente comportamentos) que já não são diretamente observáveis (ex.: identificar, corrigir etc). O que está em questão não é o fato de o comportamento ser ou não observável, mas de ele especificar as interações que o aprendiz necessitará estabelecer com realidade em relação a qual intervirá, o que deverá fazer em relação a essa realidade, assim como o que deverá resultar desse fazer.

De acordo com Popham e Baker (1981), para que os objetivos possam ser norteadores do processo de ensino, eles precisam estar definidos de maneira clara e precisa, ou seja, descritos como comportamentos mensuráveis do aluno e que ele deverá exibir após o término do ensino. Novamente, parece haver confusão entre objetivos, classes de comportamentos e classes de respostas. O que quer dizer “comportamentos mensuráveis”? A que tipos de medidas os autores se referem? Talvez clareza e precisão estejam mais diretamente relacionadas à relação entre os termos utilizados na especificação de objetivos de ensino e a relação desses termos com a realidade à qual se referem do que à possibilidade de mensuração do que é ensinado. A grande questão não parece ser exatamente “mensurar”, mas possibilitar um “norte”, no sentido de que sejam especificados, exatamente, os comportamentos que o aprendiz necessitará apresentar após o período de ensino, “no mundo em que atuará”. Se os comportamentos a serem desenvolvidos são altamente complexos, por exemplo, é provável que as expressões que os designam serão compostas por termos amplos. Botomé (1980), ao examinar a relação entre o grau de precisão da linguagem e a especificação de objetivos de ensino afirma que termos amplos incluem maior quantidade de eventos, o que torna aquilo que é expresso dessa maneira possivelmente vago ou ambíguo. No entanto, utilizar termos mais específicos quando o objetivo ou a necessidade é abranger uma grande quantidade de eventos é distorcer o que se quer dizer, no sentido de descaracterizar a amplitude que eles têm. No entanto, “dizer com precisão o que se quer é diferente de especificar cada coisa contida nas expressões verbais que descrevem o que se quer. Esta é apenas uma maneira de operacionalizar (isto é, tornar verificável por outra pessoa) o que se falou” (Botomé, 1980, p. 146, grifos do autor). Termos amplos não necessariamente são imprecisos, assim como termos específicos não necessariamente são precisos. A especificação exata dos termos depende da relação que eles têm com o objeto a que se referem. Se eles indicarem a amplitude de eventos a que se referem, são precisos, mesmo que incluam uma grande amplitude de eventos. Ou seja, clareza e precisão das expressões que designam os comportamentos que necessitarão ser desenvolvidos pelos alunos parece ser a grande questão na formulação de objetivos de ensino. Em alguns casos, talvez clareza e precisão sejam apresentadas justamente por meio de verbos amplos, pelo fato de os comportamentos-objetivos envolverem comportamentos altamente complexos, compostos por muitos outros comportamentos. A definição de comportamentos-objetivo parece ser uma decisão complexa, que depende de um exame do tipo de relação que quem ensina pretende que o aprendiz estabeleça com a realidade para a qual necessitará estar preparado para intervir. Qual seria, então, o papel da taxonomia de objetivos educacionais?

Alguns autores que tratam da proposição de objetivos de ensino fornecem listas de verbos, ao final de suas obras, sugerindo os tipos de objetivos de ensino que poderiam ser propostos (ex.: Gronlund, 1975; Centro de Estudos de Pessoal, 1976). Esses verbos são classificados de diferentes maneiras: ora explicitando os tipos de verbos que especificam melhor objetivos gerais ou específicos, ora especificando verbos relativos a objetivos cognitivos, afetivos, motores etc. Será que a especificação de um verbo, independente do complemento, especifica adequadamente um comportamento-objetivo? O comportamento-objetivo não pode ser resumido ao verbo indicado, pois o verbo sem o complemento diz muito pouco acerca da relação que o aprendiz deverá estabelecer com o meio, sendo o complemento parte do que deverá ser definido como objetivo. Além do mais, a classificação de objetivos em cognitivos, afetivos, motores etc. parece obscurecer o que realmente é importante ao definir objetivos de ensino, que é o que o aprendiz deverá ser capaz de fazer em relação à realidade com a qual se defrontará depois do período de ensino. Mager (1979) é um dos autores que critica o uso das taxonomias para a formulação de objetivos pelo fato de as pessoas, muitas vezes, ficarem mais preocupadas com a classificação dos objetivos do que com a proposição de objetivos realmente relevantes. Talvez os objetivos a serem atingidos num determinado momento realmente sejam de natureza mais cognitiva, por exemplo, e isso pode ter sido planejado deliberadamente. Afirma que a taxonomia de objetivos pode auxiliar no sentido de lembrar ao professor a variedade de objetivos que podem ser propostos, todas as palavras que podem ser utilizadas na sua descrição, mas não deve servir como uma “camisa-de-força” para o planejamento de ensino.

Além da taxonomia de objetivos, comumente utilizada como orientadora para proposição de comportamentos-objetivos, outro aspecto comum na literatura acerca de objetivos de ensino e de como propô-los está relacionado aos diferentes graus de generalidade a partir dos quais os objetivos são expressos. De acordo com o Centro de Estudos de Pessoal (1976), há comumente objetivos gerais e específicos, sendo que os mais gerais geralmente aparecem no projeto de um curso. Já os mais específicos, dizem respeito às disciplinas constituintes do currículo. Examinar a classificação de objetivos como gerais e específicos parece ser uma maneira de reduzir a amplitude de possibilidades de proposições de objetivos de ensino. Isso porque os graus de generalidade de comportamentos podem variar muito, inclusive, em relação a uma disciplina. Há objetivos que explicitam comportamentos mais abrangentes e outros que explicitam comportamentos menos abrangentes e que fazem parte da especificação do que precisa ser aprendido em qualquer disciplina. Por exemplo: é possível

que em uma disciplina seja proposto o seguinte objetivo geral: observar diretamente processos comportamentais. Para que esse objetivo geral possa ser alcançado, haverá diversos objetivos menos abrangentes do que ele que deverão ser desenvolvidos. Por exemplo: caracterizar processos comportamentais, identificar processos comportamentais, conceituar comportamento, identificar diferentes procedimentos e técnicas disponíveis para observação direta de processos comportamentais etc. Cada um desses objetivos apresenta graus de generalidade distintos. Nesse sentido, talvez não seja adequado classificar um objetivo como “geral” ou “específico”, mas apenas denominá-los “objetivos” com diferentes graus de generalidade. Os graus de generalidade são especificados com base na quantidade de classes de comportamentos que compõem determinado comportamento-objetivo, podendo variar dependendo do contexto em que são apresentados. Alguns comportamentos-objetivo podem ser explicitados de maneira geral em um contexto (um tipo de disciplina para um curso, por exemplo) e de maneira bem específica em outro, dependendo de quem são os aprendizes e do que eles precisam aprender para atuar posteriormente, ao se depararem com determinadas situações. Compreendê-los como “gerais” ou “específicos” em si mesmos, independente do contexto em que são propostos, especialmente quando lhes são atribuídos verbos característicos (listagem de verbos para objetivos gerais e para objetivos específicos) parece implicar em uma visão equivocada do que de fato é possível propor como comportamentos-objetivo em um processo de ensino.

Os comportamentos-objetivo podem apresentar diferentes graus de complexidade e, por isso, podem ser descritos com verbos e complementos bem amplos ou até bem específicos. Na literatura da década de 1970 e 1980, período em que diversos pesquisadores produziram conhecimento a respeito de objetivos de ensino e de seu papel no processo de ensino, objetivos comportamentais geralmente eram concebidos apenas como objetivos específicos (Botomé, 1980), justamente pela confusão que havia (e que talvez ainda exista!) entre comportamento e “respostas observáveis”. Quaisquer verbos que designassem ações não diretamente observáveis não eram concebidos como objetivos comportamentais. Novamente, é importante ressaltar que comportamentos-objetivo podem especificar relações gerais e complexas com a realidade, ou relações simples, consideradas mais específicas (ou menos abrangentes). Isso quer dizer que em sentenças que designam comportamentos-objetivo é possível encontrar verbos e complementos muito amplos ou até mesmo muito específicos, dependendo do tipo de comportamento que é preciso ensinar. Um comportamento-objetivo poderia ser, por exemplo, “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em instituições

públicas de saúde” ou, ainda “Identificar os tipos de atividades possíveis a um psicólogo num hospital público”. Os graus de generalidade de cada um desses comportamentos-objetivo são absolutamente distintos, designando comportamentos com graus de complexidade diferentes que poderiam ser, por exemplo, comportamentos-objetivo gerais de um programa de disciplinas ou de uma disciplina, assim como comportamentos-objetivo intermediários, relacionados a comportamentos-objetivo mais abrangentes relacionados a um projeto de curso ou programa de disciplina, por exemplo. Eles não são, em si mesmos, “gerais” ou “específicos”. O grau de abrangência de cada um deles depende do contexto em que está inserido; depende de outros comportamentos-objetivo a serem ensinados.

A proposição clara e precisa de comportamentos-objetivo não pode ser feita com base em listas de verbos ou em taxonomias para objetivos educacionais. Propor comportamentos-objetivo claros e precisos depende, basicamente, de um exame cuidadoso de três aspectos: as situações (aspectos da realidade) com as quais o aprendiz se deparará depois do período de ensino e em relação às quais terá que fazer algo (classes de estímulos antecedentes)?; o que deverá fazer em relação a essas situações (classes de respostas)? e o que deverá resultar de seu fazer, nessas situações (classes de estímulos conseqüentes)? A falta de qualquer um desses componentes na proposição de objetivos de ensino, ou a especificação desses três componentes em graus de generalidade incompatíveis com os comportamentos a serem desenvolvidos implicará em objetivos pouco claros e imprecisos.

9. A relevância dos objetivos de ensino e o ponto de partida para sua proposição

O que é importante ensinar? O que vale a pena ensinar? Como decidir, dentre diversas possibilidades de objetivos de ensino, aqueles mais relevantes num determinado momento? É possível determinar a relevância de cada objetivo proposto? Como propor objetivos relevantes? O que determina o valor de um objetivo para a educação são, basicamente, dois critérios: clareza e importância dos mesmos. Clareza porque objetivos propostos de maneira pouco clara dificultam entender “aonde é necessário chegar por meio de um processo de ensino”. Já a relevância pode ser avaliada em função da utilidade do que é aprendido para o aprendiz e para a sociedade, fora do ambiente escolar. Um objetivo deve representar uma classe de comportamentos que faça sentido na vida da pessoa, seja como profissional, seja como cidadão, e não um desempenho isolado, que os alunos emitem apenas em situações típicas de ensino-aprendizagem, na escola (Bori citada por Nale, 1998). Nesse sentido, parece que o ponto de partida para decidir o que vale a pena ser ensinado é sempre o

que a sociedade necessita e o que é possível ensinar aos futuros aprendizes para que eles possam lidar com essas necessidades da sociedade, bem como com suas próprias necessidades para que possam sobreviver à e na sociedade.

A educação surge como uma possibilidade de preparar as pessoas para lidarem com os problemas e propor soluções para eles, a fim de melhorar a qualidade de vida na sociedade em que se inserem. Segundo Skinner (1972, p. 222)

Idealmente, um sistema de educação deve maximizar as oportunidades que a cultura tem, não só de lidar com seus problemas, mas de aumentar firmemente sua capacidade de fazê-lo. Para planejar um sistema destes, teremos de saber: 1) quais os problemas que a cultura terá de enfrentar; 2) que espécies de comportamento humano contribuirão para a sua solução; 3) que tipos de técnicas gerarão estes comportamentos? A tecnologia do ensino ocupa-se com o último destes três pontos; o segundo cai no âmbito da análise experimental do comportamento. O primeiro, entretanto, é de ordem inteiramente diversa.

Propor objetivos de ensino que possibilitem preparar os aprendizes para lidar com os problemas com os quais se depararão ao intervirem na sociedade parece ser crucial para que o ensino possa contribuir para a sobrevivência dos indivíduos e da cultura.

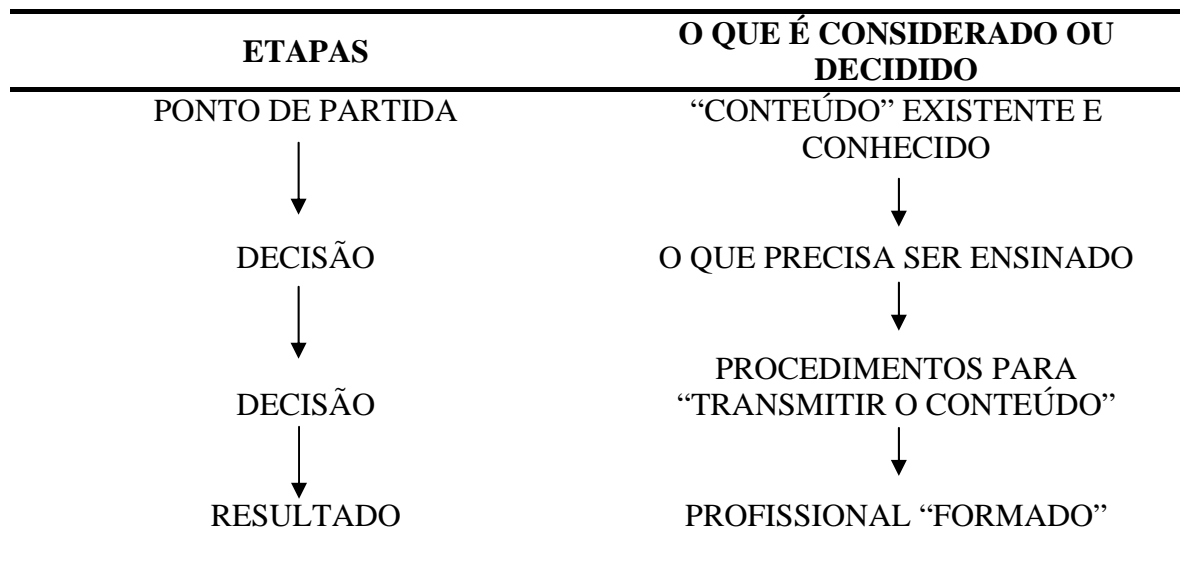
Um objetivo é considerado importante quando auxilia o aluno a atuar efetivamente na sua vida cotidiana (Vargas, 1974; Kaufman, 1977; Postman e Weingartner, 1972). Postman e Weingartner (1972) apesar de não utilizarem essa nomenclatura para afirmar o que é importante ensinar nas escolas, também afirmam que o que os estudantes precisam aprender está relacionado ao que existe na comunidade e aos problemas dessa comunidade, assim como o fazer dos estudantes para lidar com esses problemas. Esses autores propõem que o “currículo” de uma escola seja, não matérias, disciplinas, mas problemas da comunidade e possibilidades de intervenção dos estudantes em relação a esses problemas. Isso provavelmente traria muito mais benefícios, tanto para os estudantes quanto para a comunidade, do que o que comumente é proposto como ensino nas escolas (ensino de “matérias, disciplinas, conteúdos”). Uma afirmação semelhante é feita também em obra adaptada de um curso por correspondência fornecido pelo Exército Brasileiro ao seu pessoal (Centro de Estudos de Pessoal, 1976). Nessa obra, os autores afirmam que os objetivos da educação representam o perfil de homem que será formado para atuar e viver em sociedade. Kaufman (1977), ao examinar a diferença entre necessidades internas à escola e necessidades externas à escola como ponto de partida para o planejamento e para a intervenção de qualquer

organização, afirma que o planejamento de um sistema educacional que considere apenas as necessidades internas da organização, partindo de dados existentes na própria organização, e não da realidade em que os profissionais deverão atuar, provavelmente limita os graus de liberdade para revisar e aperfeiçoar uma organização. Já quando a definição do que precisa ser ensinado em uma escola parte da avaliação das necessidades externas à escola, é considerada também a vida fora da escola, a vida atual e futura. Kaufman (1977) ao distinguir essas duas maneiras de definir necessidades, chama atenção para o fato de que a decisão acerca do que vale a pena ser ensinado necessita partir, não apenas do que já é conhecido, já é ensinado, do que os professores gostam ou sabem ensinar (necessidades internas), mas também do que a sociedade necessitará, haja vista que aqueles que serão formados pela escola serão justamente os profissionais a intervirem na sociedade nos próximos anos. Talvez o que seja importante considerar ao propor objetivos de ensino seja não apenas o que há de conhecimento a respeito de um determinado assunto ou fenômeno (o que há nos livros, os “conteúdos” de uma ementa, por exemplo) ou o que os professores já ensinam em uma determinada disciplina ou curso, mas também e, principalmente, o que a sociedade necessita em relação àquilo que é importante ensinar. Sem essa definição da realidade social e da proposição de objetivos com base nessa realidade, provavelmente o ensino terá pouco valor de sobrevivência para os aprendizes e para a sociedade.

Como estabelecer objetivos de ensino? O que considerar para decidir o que ensinar? O que o professor precisa levar em consideração para tomar essa decisão? Há diferentes maneiras de proceder para propor objetivos de ensino. Segundo Botomé (1992a), um ponto de partida muito comumente utilizado é o “conteúdo” existente e conhecido, apesar de ser esse um ponto de partida inadequado para proposição de objetivos de ensino. O autor afirma que esse não parece ser o melhor ponto de partida, pois “conteúdos” se referem a aspectos da realidade (conceitos, instrumentos, recursos etc.) em relação aos quais os alunos terão que atuar. Porém, ao propor “conteúdos” como objetivos, o que exatamente caberá aos aprendizes fazer em relação a esses “conteúdos”? Na Tabela 1.6, está apresentada a seqüência de etapas que os professores comumente seguem ao propor objetivos de ensino com base nos “conteúdos a serem ensinados”.

Tabela 1.6

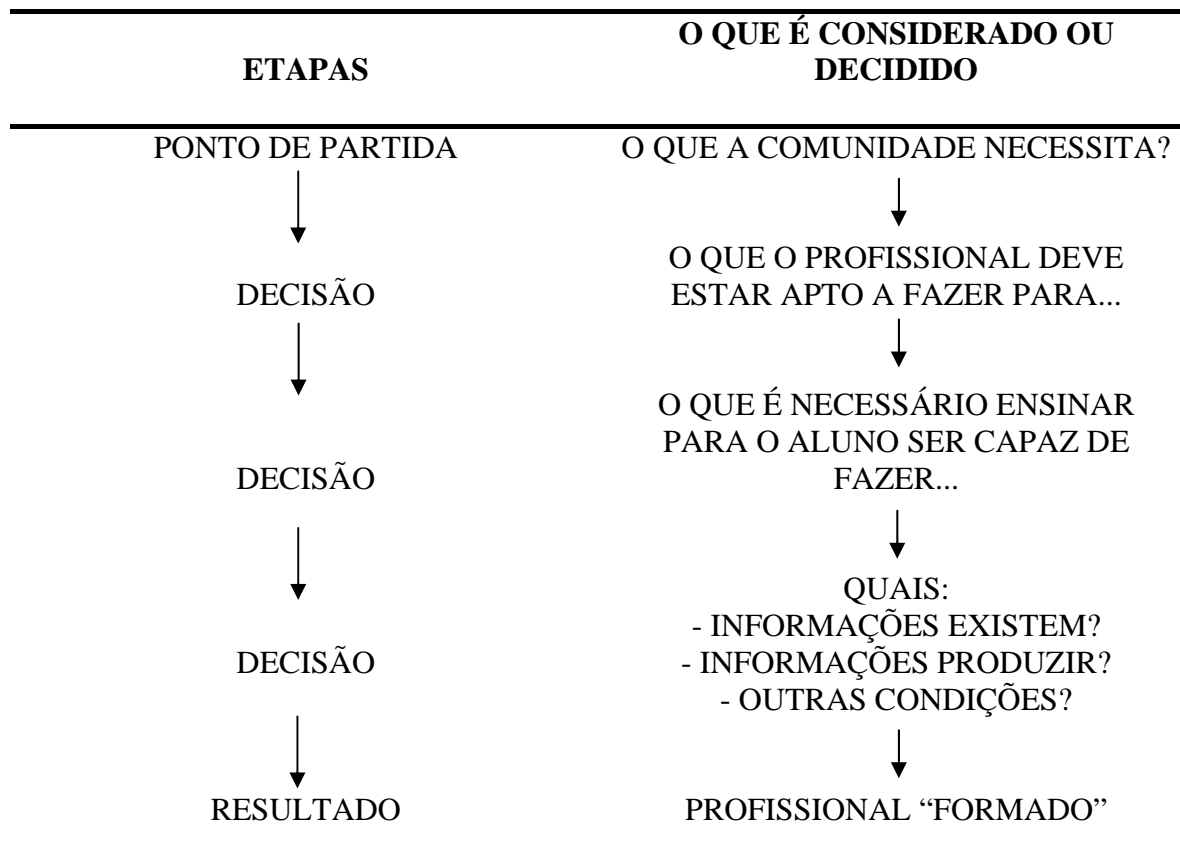
Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 162)



Botomé (1992a) e Kubo e Botomé (2001b) afirmam que considerar que o ponto de partida do ensino seja os “conteúdos a serem ensinados” obscurece e até mesmo distorce o que ocorre num processo de ensino por enfatizar, nesse processo, a “transmissão de conteúdos” como objetivo do ensino quando, na realidade, o que de fato ocorre num processo de ensino é o desenvolvimento de novos comportamentos por parte do aprendiz. Enfatizar “conteúdos”, assuntos, informações sem especificar o que os aprendizes terão que ser capazes de fazer em relação a isso parece ser uma maneira inadequada de propor objetivos de ensino. Esses autores sugerem que um ponto de partida mais adequado para planejar o que ensinar possivelmente seja o das necessidades da comunidade e a derivação das possibilidades de intervenção do profissional a partir dessas necessidades. Na Tabela 1.7 são explicitadas as etapas decorrentes dessa maneira de planejar um processo de ensino.

Tabela 1.7

Etapas básicas de comportamento de docentes para caracterizar uma seqüência de ações do professor, ao planejar e realizar ensino (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 163)



Conforme o que está indicado na Tabela 1.7, é possível observar que o ponto de partida para planejar ensino – e, conseqüentemente, para propor objetivos de ensino – são as necessidades da comunidade, seguido das possibilidades de atuação do aprendiz em relação a essas necessidades. É provável que sejam identificadas diversas necessidades da comunidade, algumas das quais possivelmente não poderão ser atendidas pelos aprendizes que estão sendo ensinados em um curso ou numa formação específica (de psicólogos, por exemplo). Dentre as necessidades identificadas, é fundamental que o planejador de ensino seja capaz de avaliar quais delas são passíveis de serem transformadas por meio da atuação dos futuros aprendizes para que essas possam ser consideradas ponto de partida para proposição de objetivos de ensino. Já as informações, os conhecimentos existentes fazem parte do processo de ensino como “insumos” desse processo (Botomé e Kubo, 2002), justamente porque não são considerados fins do processo de ensino, mas meios para que determinados fins possam ser alcançados. O que será alcançado por meio de um processo de ensino é a capacidade de atuar

(tecnicamente denominada, em Psicologia, de comportamento), que estará embasada no conhecimento existente.

Objetivos definidos clara e precisamente, com base nas necessidades sociais e nas possibilidades de atuação do aprendiz em relação a essas necessidades parecem ser “pontos comuns” entre diversos autores que examinam a relevância de objetivos de ensino. Ainda que já pareçam “pontos comuns”, parece que a transformação dessas informações em capacidade de atuar daqueles que planejam e intervêm por meio de ensino ainda está por vir. Basta um rápido exame dos planos de ensino de quaisquer cursos, quer sejam eles de graduação, de ensino fundamental, médio, ou até de capacitação de funcionários em empresas etc. para ver que ainda há muito que fazer para definir objetivos de ensino realmente relevantes para os aprendizes e para a sociedade. A questão não parece ser falta de conhecimento em relação a esse processo. Talvez o que precise ser aperfeiçoado seja justamente a capacitação daqueles que lidam com processos de ensino, nos diferentes contextos e situações em que esses processos ocorrem.

10. Programação de ensino como possibilidade para planejamento e execução de processos de ensino

O que significa programar condições de ensino? No que as descobertas referentes à programação de ensino auxiliam a descobrir o que um psicólogo precisa ser capaz de fazer para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? Basta ao psicólogo conhecer técnicas e instrumentos de ensino para que possa intervir por meio de ensino? A intervenção por meio de ensino, sobre qualquer tipo de fenômeno, inclusive sobre fenômenos e processos psicológicos, parece requerer que o profissional desenvolva um amplo conjunto de classes de comportamentos para que possa exercer essa modalidade de intervenção. Envolve, por exemplo, que o profissional conheça suficiente e adequadamente os processos de ensinar e de aprender, assim como todos os procedimentos envolvidos nesses processos. A programação de ensino, que surgiu a partir da Análise Experimental do Comportamento, parece fornecer ferramentas importantes que auxiliam no processo de planejar e executar processos de ensino.

Na década de 1950, dois produtos do trabalho de Skinner ficaram muito conhecidos: a instrução programada (maneira como o material instrucional para o ensino deveria ser planejado ou formatado) e as máquinas de ensinar (condições para atender às

exigências para apresentação do material instrucional planejado) (Teixeira, 2004). Em ambas, eram utilizados alguns princípios da Análise Experimental do Comportamento, tais como conseqüenciação imediata, respeito ao ritmo individual, exigência de respostas ativas do aprendiz etc. para maximização do processo de aprendizagem. Segundo Teixeira (2004), a instrução programada se disseminou por vários países e surgiu com variantes. Uma delas foi o PSI (Sistema de Ensino Personalizado), o qual surgiu com variações no Brasil, especialmente no que dizia respeito à definição de objetivos de ensino. O PSI, no Brasil, a partir de influências de Carolina Bori, passou a ser utilizado não apenas como uma nova técnica de ensino, mas como uma tecnologia muito mais ampla, que envolvia, inclusive, decisões acerca do que necessitaria ser ensinado, a partir da descoberta e definição de comportamentos relevantes na vida do aprendiz que poderiam constituir objetivos do processo de ensino em um curso ou disciplina específica (Nale, 1998).

Essas variações em procedimentos e técnicas de ensino que derivaram a partir da Análise Experimental do Comportamento, tais como a instrução programada e as máquinas de ensino, apesar de muitas vezes serem confundidas com a programação de ensino propriamente dita, inclusive por analistas de comportamento, são apenas formas para ensinar gradualmente os comportamentos desejados; são alternativas de planejamento de contingências de ensino (Botomé, 1980; Nale, 1998; Maurutto, 1999). Teixeira (2004), por exemplo, ao destacar a importância de compreender que um programa de ensino é um produto de um comportamento, que é programar ensino, parece ainda enfatizar mais os aspectos referentes ao produto (tanto que o denomina de ensino programado e não de programação de ensino – grifos nossos), do que dos aspectos constituintes desse processo. Sem esclarecer de que maneira ocorre o processo de programar ensino, é provável que sejam mantidos os mesmos equívocos e problemas que ocorreram em relação ao ensino programado, justamente porque as pessoas não entenderam o cerne da proposta de Skinner: criar uma tecnologia de ensino, algo que permitisse programar ensino e aplicá-lo com base nos princípios da Análise Experimental do Comportamento.

A partir do surgimento das máquinas de ensinar e da instrução programada, diversos pesquisadores – vários deles brasileiros – passaram a aperfeiçoar o processo de ensino com base nos princípios da Análise Experimental do Comportamento (Nale, 1974; Botomé, 1980; Nale e Drachenberg, 1992). Dentre eles podem ser destacados vários orientandos e orientandos de orientandos da professora Carolina Bori que, ao longo de muitos anos, orientou pesquisas e trabalhos de intervenção com programação de ensino. Um destaque

em relação ao aperfeiçoamento feito quanto à proposta de Skinner é a mudança de ênfase de ensino programado para programação de ensino, que iniciou com Carolina Bori, sendo seguida por diversos de seus orientandos (Nale, 1998). No ensino programado, a ênfase estava sobre um produto técnico, sobre o que resulta do processo de programar ensino (textos programados, por exemplo). Já na programação de ensino, a ênfase está no processo de programar condições de ensino, a qual é “uma classe ampla e complexa de comportamentos ainda por serem descobertos, explicitados e organizados de forma a possibilitar a descrição precisa dos mesmos e viabilizar sua verificação experimental assim como a construção de condições para sua apresentação, seu desenvolvimento e manutenção para o desenvolvimento social” (Botomé, no prelo). A programação de ensino engloba, então, todas as classes de comportamentos envolvidas num processo de ensino, que iniciam com a descoberta dos comportamentos-objetivo e finaliza com o processo de avaliação e de aperfeiçoamento do próprio processo de ensino. Talvez essas classes de comportamentos não sejam, ainda, claramente conhecidas para que possam ser ensinadas àqueles que pretendem intervir por meio de ensino. A sistematização do conhecimento já existente acerca dessas classes de comportamentos pode auxiliar na formação de profissionais que lidam com ensino, incluindo psicólogos que necessitam fazer uso do ensino para intervir sobre fenômenos e processos psicológicos.

Com base na ênfase de Carolina Bori para a programação de ensino como a tecnologia que proporciona, primeiramente, a descoberta de comportamentos importantes a serem ensinados, para que em seguida possam ser identificados os procedimentos de ensino a serem utilizados para ensinar o que é relevante (Nale, 1998), ou para os destaques de Skinner (1972) de que só definindo o comportamento a ser ensinado é possível começar a procurar as condições das quais o comportamento é função, bem como planejar uma instrução eficiente para ensiná-lo, é possível destacar vários estudos que têm sido realizados para descobrir quais os comportamentos-objetivo relevantes para o ensino de determinada disciplina ou curso, em diferentes contextos de ensino, inclusive no ensino universitário. Exemplos desse tipo de estudos são a pesquisa realizada por Nale (1973) que identificou objetivos da disciplina de biologia para o curso de Psicologia; a pesquisa feita por Mattana (2004) que descobriu classes de comportamentos que caracterizam a atuação profissional de um psicólogo que trabalha no subcampo de atuação denominado terapia comportamental; ou ainda a pesquisa realizada por Stedile (1996) que identificou que comportamentos profissionais o enfermeiro precisa apresentar para estar apto a atuar na prevenção dos problemas de saúde etc. A partir do

entendimento de que a programação de ensino é uma classe ampla de comportamentos relacionados ao processo de ensinar, que inclui a descoberta de comportamentos-objetivo a serem ensinados, é possível identificar que o conhecimento já existente a respeito de programação de ensino pode auxiliar na descoberta das classes de comportamentos que compõem a formação do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, primeiramente porque fornece tecnologia para a descoberta de comportamentos-objetivo que compõem qualquer processo de ensino (Botomé, 1980; Nale, 1998) e em segundo lugar, porque pode auxiliar na descoberta das classes de comportamentos componentes do ensinar, já que a programação de ensino é composta por diversas classes de comportamentos que englobam, entre outras, propor comportamentos-objetivo, construir um programa de ensino para desenvolver esses comportamentos-objetivo etc. (Botomé, 1980).

Se a programação de ensino parece aumentar a visibilidade acerca do que está envolvido no processo de ensino, de maneira que facilite esse processo, por que ela foi tão pouco difundida, especialmente nas escolas? Skinner (1972) afirma que ela não teve muito sucesso nas escolas, diferente do que ocorreu nas indústrias, apesar de que o que é ensinado nas indústrias ser muito semelhante ao que se ensina nas escolas. Segundo Skinner (1972), isso ocorreu em função de os objetivos nas indústrias poderem ser definidos com clareza e os métodos facilmente mudados, devido à própria alteração nos ganhos resultantes que, por sua vez, incidiam diretamente em ação administrativa. Nas escolas, é muito mais difícil definir objetivos e mudar práticas e os ganhos provindos de melhorias geralmente são mais remotos e dificilmente atingem os administradores. Isso acabou produzindo um falso entendimento a respeito da instrução programada: de que ela só serve para ensinar habilidades simples (tais como as perceptuais ou motoras básicas). Essa ênfase dada à instrução programada é oriunda do sistema educacional, e não da natureza da instrução programada. E ocorreu porque as pessoas que conduziam os processos de ensino acabaram por propor, ou objetivos muito amplos e genéricos que não serviam como norteadores do processo de ensino (ex.: conscientizar-se da importância de ser cidadão) ou apenas habilidades simples, insuficientes no processo de formação dos aprendizes.

Skinner (1972) finaliza esse exame acerca da pouca e má utilização da programação de ensino nas escolas afirmando que as máquinas de ensino não estão ausentes da escola porque a instrução programada não funciona, mas porque aqueles envolvidos com o sistema de ensino, em geral, não as utilizam e fazem-no porque não há ninguém a culpar por não utilizá-las. *“Nós sabemos como construir escolas melhores. O que é necessário é*

convencer os que hoje são responsáveis por nossas escolas de que a estrutura das escolas atuais torna o bom ensino quase que impossível”. (Skinner, 1972, p. 131, grifos do autor). Que possibilidades decorrem da programação de ensino para o aumento da visibilidade acerca do que ocorre num processo de ensino, assim como da melhoria da qualidade nesse tipo de processo? O que os profissionais que intervêm por meio de ensino precisam ser capazes de fazer para que possam, efetivamente, programar condições adequadas ao ensino de classes de comportamentos relevantes para que os aprendizes possam intervir sobre a realidade com a qual se depararão após formados? Essas parecem ser algumas questões que só poderão ser respondidas após sistematização do conhecimento já existente acerca da programação de ensino, bem como das classes de comportamentos nela envolvidas.

E quanto às contribuições próprias da Psicologia à Educação? Que tipos de conhecimentos existem e que poderiam contribuir para o planejamento do processo de ensino? Se ensinar e aprender são classes de comportamentos e se a Psicologia – especialmente a Análise Experimental do Comportamento – tem o comportamento como seu objeto de estudo, é provável que as descobertas sobre comportamentos contribuam para o entendimento dos aspectos responsáveis pelo desenvolvimento e pela manutenção desses comportamentos em diferentes contextos no quais eles possam ocorrer. No entanto, por que os psicólogos parecem contribuir pouco para a melhoria da qualidade da educação? Luna (2001) questiona por que os psicólogos, apesar de todo o conhecimento já disponível acerca de comportamento, não têm produzido conhecimento e tecnologias para auxiliar na identificação, análise e solução dos problemas da educação no País. Conclui afirmando que parece haver um descompromisso dos profissionais (inclusive psicólogos!) com a sobrevivência da cultura, o qual é refletido, por exemplo, nos tipos de pesquisas que têm sido produzidas: muitas vezes com alto comprometimento teórico-metodológico em detrimento de quase nenhuma relevância social. Isso ocorre muito provavelmente porque a valorização das pesquisas também é feita básica e exclusivamente a partir da sua consistência teórico-metodológica, sem que sejam considerados aspectos referentes às decorrências dessas pesquisas para o aperfeiçoamento dos processos envolvidos com o ensino e com a Educação. Pesquisas com alto valor científico e com pouca relevância social parecem ser tão indesejadas quanto pesquisas de alto valor social e sem nenhuma ou pouca relevância científica. Pesquisas produzidas por psicólogos e por outros profissionais preocupados com os fenômenos relativos à Educação talvez tivessem que ter esses dois referenciais – relevância social e científica – como critérios básicos para a produção de conhecimento na área. Outra contribuição que

poderia advir de psicólogos preocupados com fenômenos relativos à Educação poderia ser o de estabelecer relações entre o que já existe de conhecimento acerca dos processos de ensinar e de aprender (e de outros comportamentos envolvidos com contextos de ensino, tais como os de administrar comportamentos de pessoas envolvidas com os processos de ensino), advindos das descobertas acerca das leis que regem comportamentos, com o que ocorre em contextos de ensino. Enquanto as intervenções – inclusive de psicólogos que intervêm por meio de ensino – não tiverem como base o conhecimento científico já existente, talvez o compromisso com a realidade social fique muito aquém do que é esperado desses profissionais, já que a atuação tenderá a ser limitada e, provavelmente, pouco efetiva.

Mas como formar psicólogos que estejam capacitados a intervir sobre a realidade social de maneira tecnicamente adequadamente e socialmente significativa se as classes de comportamentos componentes da intervenção (de qualquer modalidade de intervenção do psicólogo!) não estiverem suficientemente esclarecidas? O que significa intervir de maneira tecnicamente adequada? O que um psicólogo precisa ser capaz de fazer para intervir de maneira tecnicamente adequada, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? E para intervir de maneira socialmente significativa? A formação dos psicólogos depende de processos de ensino que sejam compreendidos, não como um problema de conhecimento, mas como um problema de aprender a “lidar com” o conhecimento já existente. Ou seja, formar psicólogos exige que nos cursos de graduação, assim como nos documentos orientadores da formação, estejam suficientemente esclarecidas as relações entre conhecimento, competências, classes de comportamentos e campo de atuação profissional. E talvez o ponto de partida para o esclarecimento dessas relações seja a descoberta do que caracteriza a intervenção de cada profissional na sociedade: as classes de comportamentos básicas características da profissão. Prosseguir com o entendimento de que o processo de formação depende de “transmissão de conhecimentos, informações” e não de um complexo arranjo de contingências de aprendizagem que possibilite aos aprendizes transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar (classes de comportamentos!) pode conduzir ao fracasso da profissão, da universidade e, por fim, lamentavelmente, ao fracasso da própria sociedade, que carecerá de profissionais mais capacitados a “falar sobre a realidade” do que a transformá-la efetivamente. Nesse sentido, responder à pergunta **“quais classes de comportamentos compõem a formação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?”** possibilitará responder parte das questões suscitadas a partir do surgimento das Diretrizes Curriculares e das investigações

acerca dos tipos de intervenção apresentados pelos psicólogos e de sua relação com o campo de atuação profissional. Respondê-la possibilitará caracterizar ao menos uma parte da profissão do psicólogo, a partir da qual é possível derivar as necessidades sociais relacionadas à capacitação de outras pessoas, que não o psicólogo, para lidar com fenômenos e processos psicológicos que têm sido atendidas, bem como aquelas que ainda estão por sê-lo. Talvez a relevância e a pertinência da profissão dependam desse tipo de conhecimento...

B

MÉTODO

O PROCESSO DE IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO INDIRETA DO PSICÓLOGO, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, NAS DIRETRIZES CURRICULARES, NOS PROJETOS DE CURSO E NOS LIVROS REFERENTES À PROGRAMAÇÃO DE ENSINO

1. Fontes de Informação

Foram utilizadas as seguintes fontes de informação:

- a) Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação e pela Câmara de Educação Superior em 19 de fevereiro de 2004 e homologada pelo Ministério da Educação em 08 de abril de 2004;
- b) Resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, homologada pelo Ministério da Educação em 17 de janeiro de 2002;
- c) Projetos de curso de graduação em Psicologia de três organizações de ensino superior (OES) de três regiões do Brasil (Regiões Sul, Sudeste e Nordeste);
- d) Projeto de curso de especialização em programação de condições de ensino superior para docentes de ensino superior, vigente de 1978 a 1992.
- e) Trabalho de pesquisa referente às classes gerais de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo: Botomé, S.P., Kubo, O.M., Mattana, P.E., Kienen, N., Shimbo, I. (2003, setembro). *Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classes gerais de comportamentos, ou competências para a formação do psicólogo*. Painel apresentado no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Londrina, Paraná.

f) Vinte livros referentes à programação de ensino:

- 1) Vargas, J. S. (1974). *Formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: E.P.U.
- 2) Wheeler, A. H., Fox, W. L. (1974). *Modificação de comportamento - guia do professor para a formulação de objetivos instrucionais*. São Paulo: E.P.U.
- 3) Gronlund, N. E. (1975). *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio.
- 4) Baker, E. L., Popham, W. J. (1976). *Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- 5) Centro de estudos de pessoal. (1976). *Operacionalização de objetivos educacionais*. Rio de Janeiro: Ed. Rio.
- 6) Mager, R. F. (1976). *Atitudes favoráveis ao ensino*. Porto Alegre: Globo.
- 7) Popham, W. J., Baker, E.L. (1976). *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- 8) Popham, W. J., Baker, E. L. (1976). *Como planejar a seqüência de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- 9) Popham, W. J. (1976). *Como avaliar o ensino*. Porto Alegre: Globo.
- 10) Popham, W. J., Baker, E.L. (1976). *Táticas de ensino em sala de aula*. Porto Alegre: Globo.
- 11) Mager, R. F. (1979). *A formulação de objetivos de ensino*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo.
- 12) Mager, R. F., Beach Jr., K. M. (1979). *O planejamento do ensino profissional*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo.
- 13) Mager, R. F. (1981). *Medindo os objetivos de ensino*. 2ª ed. Porto Alegre - Rio de Janeiro: Globo.
- 14) Popham, W. J., Baker, E.L. (1981). *Sistematização do ensino*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo.
- 15) Nagel, T. S., Richman, P. T. (1983). *Ensino para Competência*. 7ª ed. Porto Alegre: Globo.
- 16) Tyler, R. W. (1986). *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5ª ed. Porto Alegre: Globo.
- 17) Mager, R. F. (2001). *Análise de metas*. São Paulo: Market Books.
- 18) Mager, R. F. (2001). *O que todo chefe deve saber sobre treinamento*. São Paulo: Market Books.
- 19) Mager, R. F., Pipe, P. (2001). *Analizando problemas de performance*. São Paulo: Market Books.
- 20) Teixeira, A. M. S. (2006). *Análise de contingências em programação de ensino infantil - liberdade e efetividade na educação*. Santo André (SP): ESETec.

g) Dissertações e teses referentes a classes de comportamentos constituintes de diferentes profissões:

- 1) Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- 2) Santiago, A. J. de. (2002). *Comportamentos profissionais básicos constituintes do processo de produção da obra arquitetônica*. Tese de Doutorado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.
- 3) Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

2. Critérios de escolha das fontes de informação

Cada fonte de informação examinada foi selecionada a partir de critérios distintos.

2.1 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia é o documento que, oficialmente regulamentado pela Presidência da República do Brasil, orienta o processo de formação profissional de nível superior em Psicologia e os aspectos organizacionais e administrativos dos cursos de graduação.

2.2 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica é o documento que, oficialmente regulamentado pela Presidência da República do Brasil, orienta o processo de formação de professores da educação básica. É citado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, no artigo 13º como sendo um dos documentos norteadores para a formação do professor de Psicologia.

2.3 Dos projetos de curso de graduação em Psicologia

Os projetos de curso constituem registros oficiais das organizações de ensino superior e são de domínio público, o que facilita o acesso a eles. Esses projetos possibilitam uma caracterização institucional e organizacional do processo de formação dos psicólogos (embora o processo de aprendizagem não esteja limitado a esses aspectos) e possibilitam a identificação do profissional que deverá ser formado pela organização de ensino superior.

Os três projetos escolhidos representam diferentes regiões do país: um da região Sul (universidade privada), outra da região Sudeste (universidade pública) e outro, ainda, da região Nordeste (universidade privada). Todos os projetos examinados estavam planejados de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e encontravam-se acessíveis para exame.

2.4 Do projeto de curso de especialização em programação de ensino

O projeto de curso de especialização em programação de ensino constitui contrato oficial entre a organização de ensino superior e seus alunos e é de domínio público, o que facilita o acesso a ele. Além disso, esse documento possibilita identificar os comportamentos envolvidos com o processo de planejar e executar ensino. Esses comportamentos são descritos, geralmente, na forma de objetivos, desenvolvidos durante a formação.

O projeto de especialização examinado foi aplicado, testado e aperfeiçoado diversas vezes ao longo de sua aplicação, na formação de professores de ensino superior que seriam capacitados em programação de ensino, vigendo do ano de 1978 até 1992.

2.5 Do trabalho de pesquisa referente às classes gerais de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo

No trabalho de pesquisa referente às classes gerais de comportamentos que constituem o perfil profissional do psicólogo constam as cadeias comportamentais básicas que delimitam a profissão do psicólogo para intervir direta e indiretamente, sobre fenômenos e processos psicológicos, sobre a realidade social. Essas cadeias comportamentais podem servir como ponto de partida para identificar as demais classes de comportamentos constituintes dessa profissão.

2.6 Dos livros referentes à programação de ensino

Os livros referentes à programação de ensino, assim como o projeto de curso de especialização em programação de ensino, possibilitam identificar as classes de comportamentos que o profissional deverá apresentar ao planejar e executar ensino. Essas classes de comportamentos são descritas, geralmente, na forma de objetivos. Quando não apresentadas na forma de objetivos, podem ser derivadas a partir de sentenças que explicitam, de modo direto ou indireto, o que o profissional deverá ser capaz de fazer ao se deparar com situações que requerem algum tipo de ensino, quer seja ele formal ou informal.

Foram escolhidos os livros concebidos como referência em programação de ensino entre as décadas de 1970 e 1980, época em que a programação de ensino foi desenvolvida e aplicada no País. Alguns dos livros dessa época sofreram reedições, sendo utilizada a última edição dos mesmos. As referências dos livros a serem utilizados foram obtidas a partir de uma tese de doutorado cujo objetivo era avaliar a contribuição da Análise Experimental do Comportamento para a proposição de objetivos comportamentais no ensino.

2.7 Das dissertações e teses

Da mesma forma que os livros referentes à programação de ensino e o projeto de curso de especialização em programação de ensino, as dissertações e teses possibilitam identificar as classes de comportamentos que o profissional deverá apresentar ao planejar e executar ensino. São materiais em que há descrições de diferentes tipos de classes de comportamentos relativas a planejar e executar diferentes tipos de intervenções, a partir dos quais é possível derivar classes de comportamentos profissionais do psicólogo ao planejar e executar ensino sobre fenômenos e processos psicológicos.

3. Situação e ambiente

O exame das fontes de informação sobre a formação profissional do psicólogo foi realizado em ambiente protegido de interferências e de circulação de pessoas. Esse exame foi realizado em um local não pertencente às organizações de ensino superior cujos cursos foram examinados a fim de evitar interrupções inesperadas e possíveis violações de sigilo.

4. Instrumentos, equipamentos e materiais

Para obtenção dos dados referentes às classes de comportamentos profissionais do psicólogo e às classes de comportamentos desse profissional relativas à intervenção indireta por meio de ensino, foi utilizado um protocolo de registro das características das descrições sobre as classes de comportamentos profissionais (ou “competências”) a serem desenvolvidas na formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Nesse protocolo, constavam dois conjuntos de informações. O primeiro conjunto era constituído por informações referentes a: número e transcrição do artigo a ser examinado, quadro com informações básicas do artigo examinado (sujeito presente no enunciado, enunciado, localização do enunciado no documento). O segundo conjunto era constituído pela sentença considerada para análise, pela decomposição da sentença considerada para análise e pela quantidade de sentenças identificadas após a decomposição da sentença considerada para análise. Na Tabela 2.1 é ilustrado o protocolo utilizado para a coleta de informações referentes às Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia.

Tabela 2.1

Protocolo de registro das características das descrições de “competências” contidas nos enunciados sobre as aprendizagens a serem desenvolvidas na formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

Protocolo: __. __

Sujeito presente no artigo: _____

Sentença do enunciado do artigo: _____

Sentença considerada para análise: _____

Decomposição da sentença considerada para análise:

- 1) _____
- 2) _____
- 3) _____

Quantidade de sentenças posteriores à decomposição da sentença considerada para análise: _____

Sentença	SUJEITO		VERBO			COMPLEMENTO			EXPRESSÃO RESULTANTE DA RELAÇÃO VERBO COMPLEMENTO	
	Nome	Clareza de explicitação	Forma de explicitação	Precisão	Amplitude	Tipo de explicitação	Precisão	Amplitude	Capacidade caracterizada	Generalidade
1										
2										
3										

Sujeito mais adequado como agente nos comportamentos descritos nas sentenças caracterizadas: _____

Sentenças derivadas a partir dessa caracterização: _____

A identificação das classes de comportamentos relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos nos projetos de curso de graduação e no projeto de especialização em programação de ensino foi feita pela transcrição direta das classes de comportamentos indicadas como objetivos e nas quais havia referência a verbos ou complementos diretamente relacionadas ao ensino. A identificação dessas classes de comportamentos a partir dos livros referentes à programação de ensino foi feita a partir de leitura e síntese desses livros.

5. Procedimentos

Foram elaborados procedimentos específicos referentes a: a) obtenção das fontes de informação examinadas; b) definição do que observar e c) coleta de dados.

5.1 De obtenção das fontes de informação

Os documentos oficiais de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram obtidos no *site* oficial do governo federal (Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 07 de maio de 2007).

Os projetos de curso de graduação em Psicologia selecionados foram obtidos por meio de contato direto com os responsáveis pelos cursos nas organizações de ensino superior. O contato foi realizado por meio eletrônico e foi feito diretamente com o coordenador de cada curso. No primeiro contato foi feita uma apresentação dos objetivos e da relevância da pesquisa, bem como solicitada autorização para acesso ao projeto dos cursos. Os coordenadores dos cursos cujos projetos foram examinados possuíam contatos anteriores com a pesquisadora, o que facilitou o acesso aos documentos solicitados.

O projeto do curso de especialização em programação de ensino foi obtido por contato pessoal com um dos professores responsáveis pela programação e aplicação do mesmo.

Os livros referentes à programação de ensino foram adquiridos a partir de sebos de diferentes regiões do País. A localização e a verificação de disponibilidade dos mesmos foram feitas por meio eletrônico.

5.2 De definição do que observar

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foram observadas as sentenças gramaticais a partir das quais são descritas classes de comportamentos profissionais a serem aprendidas pelos futuros psicólogos nos cursos de graduação em Psicologia. A partir da descrição das sentenças é possível observar classes de comportamentos profissionais justamente por elas serem constituídas por sujeito, verbo e complemento, sendo que o sujeito representa “quem deverá executar a ação”, verbo se refere à ação (ou classes de respostas) que deverá ser executada pelo sujeito e o complemento a “aspectos da realidade com os quais o sujeito deverá lidar ou a alterações que ele deverá produzir por meio de sua ação” (ou classes de estímulos antecedentes e classes de estímulos conseqüentes, respectivamente). Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos projetos de curso de graduação em Psicologia, no curso de especialização em programação de ensino e nos livros sobre programação de ensino foram observadas as sentenças gramaticais referentes a classes de comportamentos profissionais referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, a serem aprendidas pelos futuros psicólogos.

5.3 De coleta de dados

Os procedimentos referentes à coleta de dados foram divididos em etapas referentes à observação, registro e análise das informações identificadas.

- a) De observação das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas fontes consultadas

Os enunciados presentes nas fontes consultadas foram descritos e analisados com base em um procedimento inicial proposto por Kubo e Botomé (2003) e desenvolvido por Onzi (2004) e Wruck (2004). A observação correspondeu à análise

das sentenças gramaticais, nas quais são descritos sujeito, verbo e complemento, bem como as relações estabelecidas entre esses elementos componentes das sentenças gramaticais. Sentenças incompletas também foram analisadas, como por exemplo, sentenças constituídas apenas por sujeito e verbo ou sentenças compostas por verbo e complemento. O sujeito constitui aquele explicitado nas fontes consultadas, o verbo da sentença foi considerado como a descrição de uma classe de respostas desse sujeito e o complemento, um aspecto do meio com o qual o sujeito deverá interagir profissionalmente ou alterações que deverão ocorrer no meio a partir da ação do sujeito. As sentenças gramaticais indicam um possível conjunto de classes de comportamentos a serem desenvolvidas como objetivos de aprendizagem dos alunos em sua formação profissional de graduação.

- b) De derivação de classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia a partir das sentenças gramaticais completas

Com base na noção de comportamento como um complexo conjunto de relações entre seus elementos constituintes - classes de respostas do sujeito e as classes de estímulos antecedentes e conseqüentes a essa classe de respostas (Botomé, 2001) - é possível identificar, a partir das sentenças gramaticais, as classes de comportamentos que necessitam ser aprendidas pelos alunos para atuarem profissionalmente como psicólogos. Assim, foi possível identificar as classes de comportamentos profissionais nas sentenças gramaticais ao considerar as relações entre o sujeito da ação, o verbo como a classe de respostas que o sujeito deverá apresentar e o complemento como o aspecto do meio em relação ao qual o sujeito da ação deverá executar algo ou alterações em aspectos do meio que deverão ser produzidas por meio da ação do sujeito (nesse caso, o sujeito provavelmente será o aluno, a classe de respostas o que ele precisará fazer depois de formado, a classe de estímulos antecedentes as situações com as quais ele deverá lidar ou que deverá considerar em sua atuação e as classes de estímulos conseqüentes as decorrências de sua atuação ou o que deverá produzir por meio de sua atuação). Na Tabela 2.2 é apresentada ilustração dos três componentes constituintes da definição de comportamento e das relações estabelecidas entre eles.

Tabela 2.2

Especificação dos três componentes constituintes da definição de comportamento e das relações que o constituem

Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos conseqüentes
Aquilo que acontece antes ou junto à ação de um organismo (classes de estímulos antecedentes)	Aquilo que um organismo faz (classes de respostas)	Aquilo que acontece depois (imediatamente ou não) da ação de um organismo (classes de estímulos conseqüentes)
←→	←→	←→

Esquema adaptado de Botomé, S.P. (2001).

Com base nessa noção de comportamento é possível exemplificar como é estabelecida a relação entre os componentes de uma sentença gramatical e os componentes constituintes da definição de comportamento. Assim, na Tabela 2.3 está ilustrada essa relação com o exemplo de sentença retirada do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia: “Avaliar problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos” (Brasil, 2004, p.8, Art. 8º item f).

Tabela 2.3

Ilustração da relação entre os componentes de uma sentença gramatical e os componentes constituintes do comportamento

SUJEITO	VERBO (classe de respostas)	COMPLEMENTO (aspecto do meio)
Formado em Psicologia	Avaliar	problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos
↓	↓	↓
Classe de estímulos antecedentes	Classe de respostas	Classe de estímulos conseqüentes
problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos	Avaliar	problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos, avaliados
←→	←→	←→

Os aspectos do meio com os quais o aluno deverá lidar ou que deverão ser produzidos por meio de sua ação (complemento), descritos nas sentenças gramaticais, podem constituir tanto a situação antecedente como a situação conseqüente, dependendo do que é explicitado no enunciado (algo com o qual o sujeito deverá lidar ou algo que deverá decorrer do fazer dele?). O verbo explicita a ação que deverá ser realizada pelo sujeito (graduando ou profissional formado).

A partir do exame da relação entre a noção de comportamento e a explicitação de sentenças gramaticais foi possível identificar de que forma e em que grau os enunciados descritos nas fontes de informação explicitam os comportamentos profissionais a serem desenvolvidos na formação do psicólogo.

- c) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia

Para a realização das observações foram utilizados protocolos para o registro das informações identificadas nas fontes. O protocolo de registro consistiu de etapas de observação, descrição e análise das informações. Na primeira parte do protocolo de registro foram escritos os enunciados dos artigos tal como descritos no documento, sendo destacada em negrito a sentença a ser analisada naquele protocolo, conforme ilustrado na Tabela 2.4. Cada item (a,b,c) do artigo foi registrado em um protocolo separado. A numeração do protocolo se refere ao artigo e ao item (letra) do enunciado examinado (por exemplo, 5.5 se refere ao 5º artigo, item “e”).

Tabela 2.4

Ilustração de parte do protocolo de registro dos enunciados referentes aos artigos descritos no documento das Diretrizes Curriculares para a Psicologia com destaque para a sentença a ser analisada

Protocolo: 5.5

PROTOCOLO DE REGISTRO DOS ENUNCIADOS REFERENTES AO QUE SERÁ APRENDIDO NA FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA DESCRITOS NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Art. 5º - A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

- a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia.
- b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia.
- c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para seleciona-los, avalia-los e adequa-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional.
- d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente.
- e) **Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebe-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.**
- f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e inserção do graduando em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Após destacada a sentença a ser examinada, foram identificadas e registradas as informações referentes: ao tipo de documento analisado; à denominação atribuída no documento (competências, habilidades, objetivos, etc.) para o enunciado; e às sentenças gramaticais descritas nos enunciados separadas em sujeito e enunciado (que se refere ao predicado da sentença); e a localização da sentença no documento. A sentença retirada do documento foi separada nas partes constituintes de suas funções gramaticais e

alocadas na coluna específica do protocolo de registro a que faz referência. Na Tabela 2.5 é ilustrado o procedimento de registro da sentença “(A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos” (Brasil, 2004, p.2).

Tabela 2.5

Ilustração de registro das sentenças examinadas a partir da identificação da localização no e do tipo de documento, da denominação a elas atribuídas e da explicitação dos componentes constituintes de uma sentença gramatical completa utilizados no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia

Tipo de documento	Denominação atribuída no documento	Sujeito enunciado na referência	Enunciado	Localização no documento
Diretrizes Curriculares	Eixos estruturantes	A formação em Psicologia	exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno do seguinte eixo estruturante: interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebe-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.	Art. 5º, e (p. 2)

Foram registradas todas as sentenças identificadas no documento e que se referem a classes de comportamentos profissionais que devem ser apresentadas pelos psicólogos. Portanto, foram registradas e examinadas as sentenças que constam nos artigos 3, 4, 5, 7, 8, 9 e 12 do documento das Diretrizes Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia. As sentenças descritas nos demais artigos dos documentos não fazem referência a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelo psicólogo.

Após o registro dos aspectos constituintes da identificação das sentenças e dos componentes de cada sentença gramatical examinadas, foi explicitada a decomposição da sentença em sujeito e predicado, como ilustrado na Tabela 2.6.

Tabela 2.6

Ilustração de decomposição das sentenças analisadas no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia

Sujeito descrito no documento: “A formação em Psicologia”

Predicado descrito no documento: “exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno do seguinte eixo estruturante: interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebe-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.”

Para explicitar as classes de comportamentos profissionais que deverão ser apresentados pelos profissionais em Psicologia, descritos na sentença gramatical, o predicado da sentença foi alterado, sendo considerado para análise parte do cabeçalho do artigo e apenas a parte da sentença que se refere às classes de comportamentos profissionais. A partir dessa alteração, foram identificados e somados os verbos que constam na sentença a fim de explicitar quais as classes de comportamentos profissionais às quais a sentença faz referência (Tabela 2.7).

Tabela 2.7

Ilustração de decomposição das sentenças analisadas no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia em sujeito e predicado, com indicação da quantidade de verbos considerados para exame

Predicado considerado para análise: demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebe-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos.

Qtde de verbos anteriores à decomposição: 03

Após a explicitação das classes de comportamentos profissionais descritas na sentença, foi possível decompor e evidenciar essas classes de comportamentos (Tabela 2.8).

Tabela 2.8

Ilustração da decomposição de classes de comportamentos identificadas a partir do exame de sentenças presentes nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia

-
- Decomposição: 1) demarcar a natureza do fenômeno psicológico
2) demarcar a especificidade do fenômeno psicológico
3) perceber o fenômeno psicológico em sua interação com fenômenos biológicos
4) perceber o fenômeno psicológico em sua interação com fenômenos humanos
5) perceber o fenômeno psicológico em sua interação com fenômenos sociais
6) assegurando uma compreensão integral dos fenômenos e processos psicológicos
7) assegurando uma compreensão contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos
8) (assegurar) compreensão integral dos fenômenos e processos psicológicos
9) (assegurar) compreensão contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos

Qtde de verbos posteriores à decomposição: 03

Com esse processo de organização e explicitação das classes de comportamentos profissionais que deverão ser apresentados pelos profissionais de Psicologia, descritos no documento de Diretrizes Curriculares², foi possível organizá-las num sistema comportamental que possibilitou identificar as relações entre essas classes de comportamentos profissionais a partir de seus graus de abrangência (ver Capítulo 3).

A organização das sentenças gramaticais possibilitou avaliar a qualidade da redação dos enunciados presentes no documento de Diretrizes Curriculares com relação

² Para saber mais a respeito do exame da qualidade das sentenças referentes às classes de comportamentos profissionais identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, ver Santos, G. C. V. dos. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas Diretrizes Curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

à indicação de quais classes de comportamentos profissionais deverão ser aprendidas pelos alunos nos cursos de graduação em Psicologia. Posterior ao exame das sentenças, foi proposto, quando necessário, uma nova redação das mesmas, chamada, no protocolo de registro, de “expressões derivadas”. As expressões derivadas são novas sentenças elaboradas a partir da decomposição da sentença descrita no documento e que explicitam mais claramente as classes de comportamentos profissionais a serem aprendidas pelos psicólogos. São sentenças extraídas das Diretrizes Curriculares e que foram transformadas a fim de que constituíssem uma unidade coerente de classe de comportamentos, na qual eram explicitados sempre três componentes: sujeito, verbo e complemento. Unidades incoerentes de classes de comportamentos foram identificadas nos casos em que, no documento das Diretrizes Curriculares, são ocultados componentes. É o caso de verbos que aparecem de modo substantivado, tais como “delimitação” ao invés de “delimitar” ou de verbos que aparecem uma única vez na sentença e que são seguidos por mais de um complemento. Quando os verbos apareciam de modo substantivado, eles eram explicitados no modo infinitivo. Quando suprimidos, eles eram repetidos para cada um dos complementos. Outro tipo de incoerência das unidades de classes de comportamentos explicitadas pelos enunciados das Diretrizes Curriculares ocorreu quando os verbos e os complementos eram avaliados como vagos, bem como quando a relação entre verbo e complemento era avaliada como incoerente. Nesses casos, as sentenças extraídas dos enunciados das Diretrizes Curriculares foram redigidas com verbos ou complementos diferentes daqueles que constavam no documento (Tabela 2.9).

Tabela 2.9

Ilustração de classes de comportamentos derivadas a partir da decomposição das sentenças presentes nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia

Sujeito considerado para análise: Formando em Psicologia

Expressões derivadas: O formando em Psicologia deverá ser capaz de

- 1) DELIMITAR CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS DO FENÔMENO PSICOLÓGICO
- 2) CARACTERIZAR INTERAÇÕES ENTRE FENÔMENOS PSICOLÓGICOS E FENÔMENOS BIOLÓGICOS
- 3) CARACTERIZAR INTERAÇÕES ENTRE FENÔMENOS PSICOLÓGICOS E FENÔMENOS SOCIAIS
- 4) CARACTERIZAR FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS
- 5) CARACTERIZAR DETERMINANTES DOS FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS

- d) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos projetos de curso de graduação em psicologia, no projeto de curso de especialização em programação de ensino e nos livros referentes à programação de ensino

À semelhança do registro feito a partir das sentenças referentes a classes de comportamentos profissionais do psicólogo presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, foram identificados, a partir do exame das fontes de informação consultadas, os enunciados referentes a classes de comportamentos profissionais referentes à intervenção indireta por meio de ensino, a serem apresentadas pelos psicólogos depois de formados. Essas sentenças foram derivadas a partir de enunciados encontrados, já que nessas diretrizes não havia explicitação clara das sentenças como classes de comportamentos profissionais a serem apresentadas por psicólogos (casos em que os verbos apareciam substantivados ou suprimidos, por exemplo).

- e) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos projetos de curso de Psicologia e no projeto de curso de especialização em programação de ensino

O registro das sentenças referentes a classes de comportamentos profissionais do psicólogo, relativas à intervenção indireta, por meio de ensino, presentes nos projetos de curso foi feito a partir da transcrição exata dos enunciados presentes nesses documentos. Posterior à transcrição, foi feito um exame de cada sentença a fim de avaliar se ela explicitava claramente as aprendizagens que os futuros profissionais deveriam desenvolver. Nos casos em que as sentenças não eram claras (verbos incoerentes em relação aos complementos indicados, complementos ou verbos imprecisos etc.), as mesmas sofreram um processo de derivação em que verbos ou complementos eram alterados ou acrescentados a fim de explicitar mais claramente essas aprendizagens, com os devidos cuidados para não alterar o significado dado às mesmas nesses projetos.

- f) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos livros referentes à programação de ensino

O registro das sentenças referentes a classes de comportamentos profissionais do psicólogo, referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, constantes nos livros de programação de ensino foi feito a partir de dois procedimentos básicos: a) realização de síntese de cada livro, em que eram destacados aspectos referentes ao que cabe ao programador de ensino fazer ou aos aspectos com os quais ele lida ou que ele deve produzir como resultado ao programar ensino; b) identificação de sentenças nas quais são explicitados verbos e complementos referentes a programar ensino como aprendizagens que profissionais que lidam com esse tipo de trabalho precisam lidar.

- g) De organização das expressões derivadas das fontes consultadas que fazem referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia em diagramas relacionados à análise de ocupações

Após derivadas as sentenças referentes a classes de comportamentos profissionais do psicólogo constantes nas fontes consultadas, foi necessário organizar as classes de comportamentos em um sistema comportamental. Essa organização foi feita a partir de três classes gerais de comportamentos do psicólogo (Botomé e col., 2003): intervir diretamente sobre processos comportamentais; intervir indiretamente, por meio de pesquisa, sobre processos comportamentais e intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre processos comportamentais. Essas classes gerais foram consideradas como ponto de partida para a organização das demais classes identificadas nas fontes de informação consultadas. Para realizar essa organização, foram adaptados e organizados, a partir das proposições de Botomé sobre decomposição de comportamentos complexos (1977) e de Mechner (1974) sobre análise de ocupações, categorias e subcategorias de classes de comportamentos localizadoras do grau de abrangência das classes de comportamentos profissionais encontradas nas fontes examinadas.

Para efetuar a localização das classes de comportamentos profissionais identificadas a partir das fontes consultadas, cada expressão que explicitava uma unidade de classe de comportamentos foi digitada no Microsoft Word 2003 e impressa em um pedaço de papel, de modo que cada sentença referente a uma unidade de classe

de comportamentos ficasse separada de todas as outras. Ao término dessa etapa de separação das sentenças referentes a unidades de comportamentos, as mesmas foram dispostas em painéis de isopor de 100 cm de altura por 50 cm de largura. A organização dessas sentenças nos painéis foi feita de acordo com a subcategoria a qual a classe de comportamentos pertencia, bem como de acordo com o grau de abrangência das classes de comportamentos pertencentes a uma mesma subcategoria. A partir dessa organização, todas as classes de comportamentos expressas por meio de sentenças derivadas das fontes examinadas foram dispostas de modo a estarem inter-relacionadas entre si.

A partir da organização das sentenças pelos graus de abrangência de cada classe de comportamentos, foi produzido algo semelhante a um “diagrama de decomposição”, no qual as classes de comportamentos foram dispostas de acordo com as relações identificadas entre elas. A identificação das relações entre as classes ocorreu a partir da especificação das classes mais abrangentes e das menos abrangentes do que elas (classes de comportamentos intermediárias).

Ao término da organização das sentenças nos painéis, o mesmo foi transcrito para o computador por meio de um software de livre acesso denominado “Freemind”, versão 0.8.0, o qual possibilita a criação de figuras semelhantes a “mapas mentais”. As figuras criadas a partir dos painéis foram divididas em conjuntos de classes de comportamentos. Após a criação dessas figuras, as mesmas foram salvas em arquivos de formato “JPG” a fim de que pudessem ser melhoradas esteticamente e que pudessem ser inseridas em qualquer editor de textos.

- h) De descoberta de classes de comportamentos componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, com base em categorias e subcategorias de classes de comportamentos, a partir de seus graus de abrangência

A identificação e a organização das classes de comportamentos a partir de diferentes fontes de informação, tais como livros sobre programação de ensino, projetos de curso de graduação em Psicologia e de especialização em programação de ensino, apesar de ter possibilitado descobrir diversas classes de comportamentos constituintes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, possibilitou identificar também que há uma série de lacunas entre essas

classes, indicando que as relações entre as classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes ainda permanece consideravelmente incompleta.

Uma possibilidade de “preencher essas lacunas” seria fazer uso de um procedimento de decomposição de classes de comportamentos. Esse procedimento pode ser utilizado com base na identificação de classes de comportamentos referentes às categorias e subcategorias componentes de uma profissão, função ou cargo, as quais foram propostas com base na abrangência das classes de comportamentos em questão e estão relacionadas com diferentes aspectos com os quais alguém lida ao apresentar as classes de comportamentos de interesse (ver categorias e subcategorias descritas no Capítulo C).

Foi escolhida a primeira classe geral de comportamentos componentes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” para ilustrar de que maneira pode ser feita a decomposição dessas classes de comportamentos. Essa classe se refere a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Para realizar essa decomposição, foram utilizadas todas as classes de comportamentos já identificadas nas diferentes fontes de informação consultadas, bem como classes adaptadas a partir de novas fontes de informação que, neste caso, são dissertações e teses que se referem a essa classe geral de comportamentos, em especial. As novas fontes consultadas não tratam especificamente da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, mas tratam de classes semelhantes a ela em relação a outros contextos ou objetos profissionais, tais como “caracterizar o problema que precisa ser resolvido pela obra arquitetônica” (Santiago, 2002) e “Caracterizar necessidades de intervenção em relação a comportamentos num contexto clínico” (Mattana, 2004).

Quando não encontradas classes de comportamentos a partir dessas novas fontes de informação que pudessem ser adaptadas para a composição da classe geral que estava sob exame, as mesmas foram criadas a partir da especificação de classes referentes às subcategorias às quais elas diziam respeito. Por exemplo: ao encontrar lacunas entre classes mais abrangentes de comportamentos, referentes à subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e classes menos abrangentes diretamente a elas ligadas, referentes à subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para

fazer algo (D)”, relativas a classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”, foram criadas denominações para as novas classes de comportamentos a partir da identificação de instrumentos e recursos com os quais o aprendiz teria que ser capaz de lidar para poder apresentar a classe mais abrangente em questão. Após identificar instrumentos e recursos, foram identificados verbos que poderiam designar o tipo de relação que o aprendiz teria que estabelecer com esses instrumentos e recursos e que fossem caracterizadores da capacidade de atuar em relação à realidade com a qual terá que lidar.

C

MÉTODO

ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA COMPORTAMENTAL PARA CATEGORIZAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS ³

De que maneira um sistema comportamental pode auxiliar a organizar um curso de formação? Que características precisa ter um sistema para que ele possa ser considerado comportamental? O que define um sistema? Ao examinar as definições de “sistema” existentes em diferentes tipos de dicionários, é possível identificar que o aspecto mais central dessa definição se refere a um conjunto de elementos organizados logicamente e composto por unidades inter-relacionadas (Ferreira, 1993; Bueno, 1996; Houaiss, 2001). De que maneira essa definição pode auxiliar a definir um “sistema comportamental”? Que características necessitam ter as relações entre classes de comportamentos para que sejam consideradas parte de um sistema? Um sistema comportamental pode ser compreendido como um conjunto de classes de comportamentos organizadas logicamente, sendo composto por classes inter-relacionadas a partir de algum aspecto comum a elas.

Classes de comportamentos não se referem a um comportamento determinado, mas a comportamentos que podem variar em relação a suas propriedades constituintes, e que, apesar dessa variação têm a mesma função. Por exemplo, a classe de comportamentos “cumprimentar alguém” pode ser constituída por diferentes tipos de comportamentos, tais como “apertar a mão de alguém”, “abraçar alguém”, “beijar alguém”, “verbalizar ‘oi’ para alguém”, “acenar com a mão para alguém” etc. Cada um desses comportamentos, apesar de topograficamente diferentes, têm a mesma função que, neste caso, é “cumprimentar alguém”.

A noção de classe de comportamentos ainda envolve o entendimento de que cada um desses comportamentos também pode constituir uma classe de comportamentos. “Apertar a mão de alguém”, por exemplo, é constituído por diferentes propriedades (força da resposta,

³ Este capítulo foi escrito em conjunto com Juliane Viecili pesquisadora que, em sua tese de doutorado pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, está descobrindo e sistematizando as classes de comportamentos relativas à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos.

topografia da resposta, tipo de estímulo, intensidade do estímulo etc.). Essas propriedades que constituem a classe “apertar a mão de alguém” variam de um “apertar a mão de alguém” para outro. Cada “apertar a mão de alguém” é um comportamento, com propriedades específicas, únicas desse comportamento. O conjunto de comportamentos “apertar a mão de alguém”, formado pelas variações das propriedades de cada comportamento, compõem uma classe de comportamentos.

A classe “apertar a mão de alguém” pode ser considerada tanto uma classe de respostas quanto uma classe de comportamentos, dependendo do sistema comportamental no qual estiver inserida. Quando considerada em relação à classe de comportamentos “cumprimentar alguém”, pode ser examinada como uma classe de respostas, pois assume a função de um dos componentes da relação que caracteriza o comportamento. Pode também ser examinada como classe de comportamentos, quando considerada como um sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Dizer que alguém está “apertando a mão de alguém” significa dizer que ele está se relacionando com diversos aspectos do ambiente e que precisa produzir conseqüências a partir da situação com a qual se depara, entre as quais, ao encontrar-se com alguém, ter como resultado a “mão de alguém apertada” para que possa ser considerado um comportamento de “apertar a mão de alguém”.

O mesmo que ocorre com as classes “cumprimentar alguém” e “apertar a mão de alguém” ocorre com as expressões que se referem a classes de comportamentos que constituem uma profissão. Qualquer profissão é constituída por uma diversidade de classes de comportamentos, que variam desde classes muito simples até classes altamente complexas. A classe de comportamentos “ler textos”, dependendo do sistema comportamental no qual está inserida, pode ser considerada uma classe muito simples, por abranger uma quantidade menor de outras classes de comportamentos em comparação com a classe “avaliar diferentes contribuições de diferentes autores acerca da evolução do conceito de fenômeno psicológico”, que abrange diversas outras classes, inclusive “ler textos”.

Classes de comportamentos ocorrem em diferentes graus de perfeição. Por exemplo, em relação à classe “avaliar as contribuições de diferentes autores acerca da evolução do conceito de fenômeno psicológico”, num primeiro momento, possivelmente o indivíduo será capaz apenas de “falar sobre as contribuições de diferentes autores acerca da evolução do conceito de fenômeno psicológico”, caracterizando um grau de perfeição denominado, conforme Kubo e Botomé (2003), de “informação”. Nesse grau de capacidade

de atuar (“informação”), o indivíduo é capaz de falar sobre o que precisa ser feito, porém ainda não é capaz de fazê-lo. Num segundo momento, a classe de comportamentos “avaliar diferentes contribuições de diferentes autores acerca da evolução do conceito de fenômeno psicológico” pode ocorrer em outros graus de perfeição, que variam entre aptidão, competência, habilidade e perícia. Nos casos em que essa classe é executada pelo aprendiz ainda com imprecisões, desconfortos e com certas dificuldades, tais como confundir conceitos, relacioná-los apenas de maneira parcial, é possível dizer que o aprendiz passou do grau de capacidade de atuar denominado “informação”, em que apenas falaria sobre esse fazer para um grau em que já consegue fazê-lo, mesmo que com insegurança e imprecisões. À medida que executa essa classe com maior grau de precisão e conforto, é possível dizer que o grau de perfeição de sua capacidade de atuar aumenta atingindo, por exemplo, um grau de “competência”, de “habilidade” ou de “perícia”. Isso significa dizer que “competência”, por exemplo, é um grau intermediário de capacidade de atuar (ou de executar determinada classe de comportamentos). Conforme Kubo e Botomé (2003), à medida que é desenvolvida a capacidade de atuar do aprendiz, ele passa de graus tais como a informação para graus em que apresenta as classes de comportamentos de maneira mais precisa, com alto grau de perfeição, conforto e previsão de resultados.

De que maneira desenvolver classes de comportamentos? Qual a relação entre classes de comportamentos, “competências” e conhecimento? O conhecimento pode ser entendido como produto e como processo. Como produto, diz respeito às informações, assuntos, “conteúdos” já produzidos por alguém. Como processo, refere-se à própria produção dessas informações. Isso significa que o conhecimento como produto “(...) é uma das condições que pode auxiliar no processo de construção de capacidade de atuar coerentemente com esse conhecimento” (Botomé e Kubo, 2002). Conhecimento, então, não é um fim em si mesmo, mas um meio para o desenvolvimento de classes de comportamentos. As classes de comportamentos, então, são constituídas por “fazer” em relação ao conhecimento. Esses “fazer” são caracterizados pela transformação do conhecimento em capacidade de atuar, podendo ocorrer em diferentes graus de perfeição.

Uma profissão, uma função, um cargo, um trabalho, um “papal” social são constituídos por uma ampla gama de classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos possuem diferentes graus de abrangência. Por exemplo, o “papal” social de “ser mãe” envolve “cuidar de seu filho”, que pode ser considerada uma classe mais abrangente, por envolver diversas outras classes de comportamentos, tais como “alimentar o

filho”, “higienizar o filho”, “zelar pelas condições de saúde do filho” etc., consideradas classes menos abrangentes do que ela. Essas classes formam um conjunto que pode ser organizado a partir de seus graus de abrangência, constituindo um sistema comportamental.

Abranger algo significa “conter, abarcar, incluir” (Ferreira, 1993). Nesse sentido, uma classe de comportamentos abrangente é uma classe que inclui diversas outras classes que, por sua vez, são menos abrangentes do que ela, estando “contidas” nela. No entanto, essas mesmas classes que são abrangidas por uma determinada classe, podem abranger outras classes menos complexas do que ela. Por exemplo, a classe “avaliar diferentes contribuições de diferentes autores acerca da evolução do conceito de fenômeno psicológico” é mais abrangente do que a classe “ler textos” que, por sua vez, é mais abrangente do que a classe “reconhecer a estrutura gramatical das frases”. Nesse contexto, a abrangência é um dos critérios possíveis para organizar um sistema comportamental, conforme propõe Botomé (1977). A fim de identificar as classes mais abrangentes e as classes menos abrangentes constituintes de um sistema comportamental, é preciso decompô-las. Decompor significa encontrar as partes constituintes de um todo, no caso de classes de comportamentos, significa encontrar as partes constituintes de uma classe de comportamentos que, neste caso, são outras classes de comportamentos.

Outro critério possível para organizar um sistema comportamental é o de sequenciamento das classes de comportamentos caracterizadas por um mesmo grau de abrangência, proposto por Mechner (1974). Esse critério diz respeito à organização das classes a partir de uma cadeia comportamental, em que as classes de estímulos conseqüentes relativas a uma classe de comportamentos tornam-se classes de estímulos antecedentes para outra classe de comportamentos. Por exemplo, a classe de comportamentos “preparar um molho para macarronada” envolve diversas outras classes entre as quais “refogar a cebola”. Para “refogar a cebola” é necessário que ocorra uma seqüência de classes de comportamentos: 1º) “descascar a cebola”, que tem como classe de estímulos conseqüentes “cebola descascada”; a “cebola descascada” é condição para a segunda classe de comportamentos; 2º) “picar a cebola” que tem como classe de estímulos conseqüentes “cebola picada”; a “cebola picada” é condição para a terceira classe de comportamentos; 3º) “colocar a cebola picada na frigideira quente” e assim sucessivamente. Em síntese, é preciso que a primeira classe de comportamentos (“descascar a cebola”) ocorra para que a segunda possa ocorrer (“picar a cebola”). A ocorrência da segunda classe de comportamentos é condição para a ocorrência da terceira classe e assim sucessivamente.

As classes de comportamentos constituintes de um sistema comportamental podem ocorrer numa cadeia comportamental. No entanto, há outros dois tipos de relações possíveis entre classes de comportamentos com os mesmos graus de abrangência. Em ambos não há relação de dependência entre as classes de comportamentos. São elas: a) classes de comportamentos que ocorrem como alternativas, em que pode ocorrer ou uma classe de comportamentos ou outra e b) classes de comportamentos que ocorrem “isoladas”, em que não há seqüência entre as classes e nem alternativas de ocorrência. No caso de classes de comportamentos que ocorrem como alternativas, após “refogar a cebola”, por exemplo, é preciso “acrescentar o tomate” ou “acrescentar o molho de tomate”. No caso de classes de comportamentos que ocorrem “isoladas”, é possível, por exemplo, “picar a cebola” e “picar o tomate”. Essas classes não possuem uma seqüência de ocorrência e nem são opções, pois as duas são necessárias para “preparar um molho para macarronada”.

Um sistema comportamental organizador de uma profissão possibilita identificar as classes de comportamentos que precisam ser aprendidas por um profissional em formação. Organizar essas classes a partir de seus graus de abrangência e a partir da seqüência, quando for o caso, possibilita a gestores de cursos planejar e implementar a formação dos futuros profissionais respeitando a complexidade das aprendizagens envolvidas nesse sistema, bem como respeitando o fluxo necessário para que elas ocorram, partindo das classes de comportamentos menos abrangentes para as mais abrangentes. Que procedimentos são possíveis para a organização de um sistema comportamental? Uma tecnologia já desenvolvida para a organização desse tipo de sistema é decompor classes de comportamentos mais abrangentes em classes menos abrangentes.

1. Denominações das categorias de classes de comportamentos profissionais derivadas a partir da análise de ocupações e da decomposição de comportamentos complexos

Uma possibilidade de organizar as classes de comportamentos em um sistema comportamental é propor categorias que tenham como referência os próprios graus de abrangência que essas classes representam. Essas categorias podem auxiliar a descobrir e classificar as classes de comportamentos que fazem parte de um sistema à medida que servem como aspectos delimitadores da abrangência dessas classes.

Na Figura 3.1 estão representadas categorias gerais que nomeiam classes de comportamentos profissionais que podem servir como critérios organizadores de uma

profissão. Essas categorias estão organizadas a partir de graus de abrangência das classes de comportamentos que as constituem. As categorias apresentadas na Figura, bem como as relações entre essas categorias, foram elaboradas a partir da análise de ocupações apresentada por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos proposta por Botomé (1977).



Figura 3.1- Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com seus graus de abrangência.

Há cinco aspectos delimitadores da abrangência de classes de comportamentos, os quais estão representados pelos números arábicos localizados ao lado direito das denominações das categorias apresentadas na Figura 3.1. A classe mais abrangente de comportamentos está relacionada à função social de uma profissão e delimita o que precisa ser feito pelo profissional. Na Figura 3.1, a categoria referente a essa classe mais abrangente é denominada "o que 'fazer' (1)". O segundo grau de abrangência é constituído pelas classes de

comportamentos que caracterizam o modo de fazer (procedimentos para fazer) o que precisa ser feito. Na Figura 3.1, a categoria relativa a esse grau de abrangência é denominada “como ‘fazer’ (2)”. O terceiro grau de abrangência é constituído pelas classes de comportamentos relacionadas à utilização de instrumentos ou recursos para fazer o que precisa ser feito, da maneira como precisa ser feito. Esse terceiro grau, na Figura 3.1, é denominado “com que ‘fazer’ (3)”. O quarto grau de abrangência é constituído pelas classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões nas quais o profissional terá que fazer (ou deixar de fazer) algo. Este quarto grau de abrangência é denominado “em que situações ‘fazer’ (4)”. Por fim, na Figura 3.1 é apresentado o quinto grau de abrangência, o qual delimita as “razões” pelas quais o profissional deverá fazer (ou deixar de fazer) algo. Este quinto grau é denominado “o que precisa decorrer do ‘fazer’ (5)” e se refere aos resultados de importância, de valor e até “definidores” do “fazer”.

As relações entre os cinco graus de abrangência das classes de comportamentos estão representadas, na Figura 3.1, por círculos. Ao lado de cada círculo é apresentada a denominação da categoria de classes de comportamentos que o círculo representa. O grau de grossura das linhas que delimitam os círculos representa o grau de abrangência das categorias a que se referem. O núcleo do conjunto de círculos representa as categorias de classes de comportamentos menos abrangentes e está apresentado em linhas mais finas e o círculo mais externo representa as categorias de classes de comportamentos mais abrangentes e está apresentado em linhas mais grossas. Os círculos localizados entre essas duas categorias (“o que ‘fazer’” e “o que precisa decorrer do ‘fazer’”) representam graus intermediários de abrangência das classes. Essas categorias intermediárias também podem ser consideradas mais abrangentes do que as categorias representadas pelos círculos mais internos e menos abrangentes do que as categorias representadas pelos círculos mais externos a elas. Por exemplo, a categoria denominada “com que ‘fazer’” é menos abrangente do que a categoria denominada “como ‘fazer’” e mais abrangente do que a categoria denominada “em que situações ‘fazer’”.

As denominações das categorias apresentadas na Figura 3.1 também representam as relações entre os graus de abrangência das classes de comportamentos. Essas relações estão representadas pelo tamanho das letras dessas denominações: as categorias mais abrangentes estão representadas em letras maiores e as categorias menos abrangentes, em letras menores. A diminuição gradual no tamanho das letras representa o gradiente de abrangência das classes de comportamentos.

A categoria mais abrangente apresentada na Figura 3.1 é relativa às classes de comportamentos relacionadas a “o que ‘fazer’”. Esta categoria é classificada como mais abrangente por ser constituída pelas outras quatro categorias apresentadas na Figura 3.1. Isso significa que as quatro categorias apresentadas na Figura 3.1 estão “contidas” na categoria “o que ‘fazer’”, pelo fato de essa categoria mais abrangente (“o que ‘fazer’”) envolver as categorias menos abrangentes (“como ‘fazer’”, “com que ‘fazer’”, “em que situações ‘fazer’”, “o que precisa decorrer do ‘fazer’”). A categoria menos abrangente é “o que precisa decorrer do ‘fazer’” e é constituinte das outras quatro categorias apresentadas. As demais categorias indicadas (“como ‘fazer’”, “com que ‘fazer’”, “em que situações ‘fazer’”) são de graus de abrangência intermediários, constituintes dos graus mais abrangentes e constituídas pelos menos abrangentes a elas. Por exemplo, a categoria “com que ‘fazer’” é uma categoria mais abrangente do que “em que situações ‘fazer’” e menos abrangente do que “como ‘fazer’”. Nesse exemplo, a categoria “em que situações fazer” é constituinte da categoria “com que ‘fazer’” que, por sua vez, é constituinte da categoria “como ‘fazer’”.

Classes de comportamentos profissionais podem ser organizadas a partir das categorias apresentadas na Figura 3.1, na qual é possível observar as relações entre os graus de abrangência dessas classes. Essas relações podem ser melhor percebidas quando apresentada a decomposição dessas classes de comportamentos de uma forma diferente, como um “diagrama de decomposição de classes de complexas em classes componentes mais simples”. Na Figura 3.2, é representada a organização das classes de comportamentos decompostas de acordo com seus graus de abrangência, mais abrangentes à esquerda e menos abrangentes à direita no diagrama.

Na Figura 3.2, da mesma forma que na Figura 3.1, estão apresentadas as categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais. Nesta Figura 3.2, são apresentadas as categorias das classes de comportamentos em seus graus de abrangência, representados pelos números arábicos localizados acima das denominações dessas categorias. Esses números arábicos representam a equivalência com as categorias apresentadas na Figura 3.1. Além das denominações das categorias, é apresentada a organização de classes de comportamentos a partir dessas categorias. Essas classes de comportamentos são representadas pelos retângulos apresentados na Figura 3.2. A organização das classes de comportamentos é representada na forma de um diagrama de decomposição das classes mais abrangentes, explicitando as menos abrangentes que as constituem.

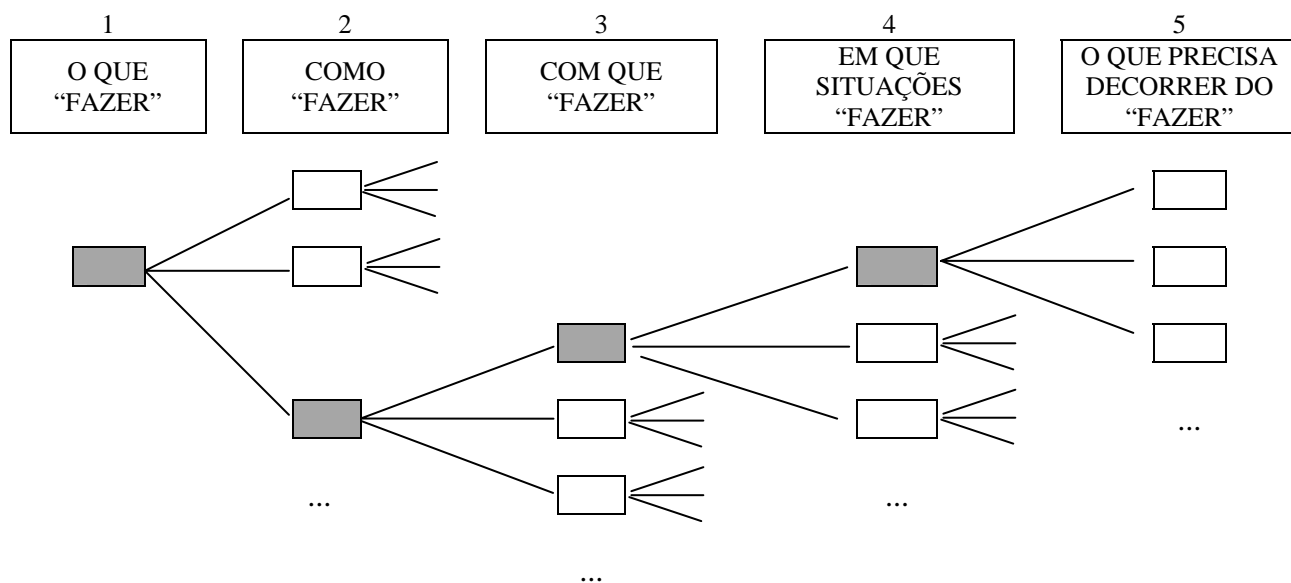


Figura 3.2 - Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência.

Um diagrama de decomposição é um modo de representar as relações entre classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência. As classes de comportamentos mais abrangentes são representadas em colunas à esquerda no diagrama e as classes menos abrangentes, em colunas à direita. Dependendo da classe de comportamentos em exame, é possível identificar quais as classes de comportamentos mais abrangentes do que ela (as localizadas à sua esquerda) e quais as menos abrangentes (as localizadas à sua direita). Nesse sentido, as classes de comportamentos são constituídas pelas classes localizadas à direita e, por sua vez, constituem aquelas localizadas à esquerda.

No diagrama de decomposição apresentado na Figura 3.2, as relações entre as classes de comportamentos são representadas por traços. O traço à esquerda de cada retângulo indica de qual classe de comportamentos a classe de comportamentos em foco é decomposta; os traços à direita de cada retângulo indicam quais classes de comportamentos são decomposição da classe em foco. Decompor classes de comportamentos, nesse caso, significa identificar classes de comportamentos menos abrangentes constituintes de uma dada classe mais abrangente ou geral.

No diagrama de decomposição da Figura 3.2, são apresentados retângulos que representam classes de comportamentos. Os retângulos de cor cinza representam classes de

comportamentos que foram destacadas da decomposição feita para exemplificar o processo de decomposição, a partir da relação entre classes de comportamentos conforme seus graus de abrangência. Esses retângulos estão localizados em colunas, de acordo com a categoria de classes de comportamentos a qual pertence. Os retângulos de cor branca representam classes de comportamentos que não foram decompostas e constituem classes mais abrangentes, representadas pelos retângulos de cor cinza.

O retângulo localizado na coluna na qual é explicitada a categoria “o que ‘fazer’”, representa a classe de comportamentos mais abrangente. Essa classe é constituída por todas as demais representadas no diagrama da Figura 3.2. Ao retângulo que representa a classe mais abrangente, como exemplo, estão ligados diretamente três outros retângulos, localizados na coluna da categoria “como ‘fazer’”. Esses retângulos representam classes de comportamentos menos abrangentes do que a classe localizada na coluna da categoria “o que ‘fazer’”.

Os três retângulos apresentados na coluna da categoria “com que ‘fazer’” representam classes de comportamentos constituintes da classe representada pelo retângulo de cor cinza, localizado à sua esquerda. Desses três retângulos, um representa a classe de comportamentos decomposta em outras classes menos abrangentes, localizadas à direita, na coluna da categoria “em que situações ‘fazer’”. Esse retângulo também é de cor cinza.

Os retângulos apresentados na coluna da categoria “em que situações ‘fazer’” constituem as classes de comportamentos da classe representada pelo retângulo de cor cinza, localizado na coluna da categoria “com que ‘fazer’”. O retângulo de cor cinza apresentado na coluna da categoria “em que situações ‘fazer’”, por sua vez, representa a classe de comportamentos constituída pelas três classes menos abrangentes representadas por três retângulos de cor cinza localizados à sua direita, na coluna da categoria “o que precisa decorrer do ‘fazer’”.

As reticências apresentadas na Figura 3.2 representam a possibilidade de continuidade da decomposição. Isso significa que, além dos retângulos apresentados na Figura e que representam classes de comportamentos, outros retângulos, representando classes de comportamentos, poderiam ser acrescentados, representando uma decomposição mais completa. Essa decomposição poderia ser realizada até esgotar as classes de comportamentos constituintes de cada classe mais abrangente em exame em qualquer caso.

Para exemplificar o processo de decomposição de classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência, é apresentada na Figura 3.3 parte da decomposição da

classe de comportamento “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”. As classes de comportamentos apresentadas nessa Figura estão localizadas abaixo das categorias das quais fazem parte. Sendo assim, a classe “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” faz parte da categoria “o que ‘fazer’ (1)”; as classes “Endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios” e “Colar selo no canto superior direito do envelope, no valor correspondente ao peso da carta” fazem parte da categoria “como ‘fazer’ (2)” e assim sucessivamente.

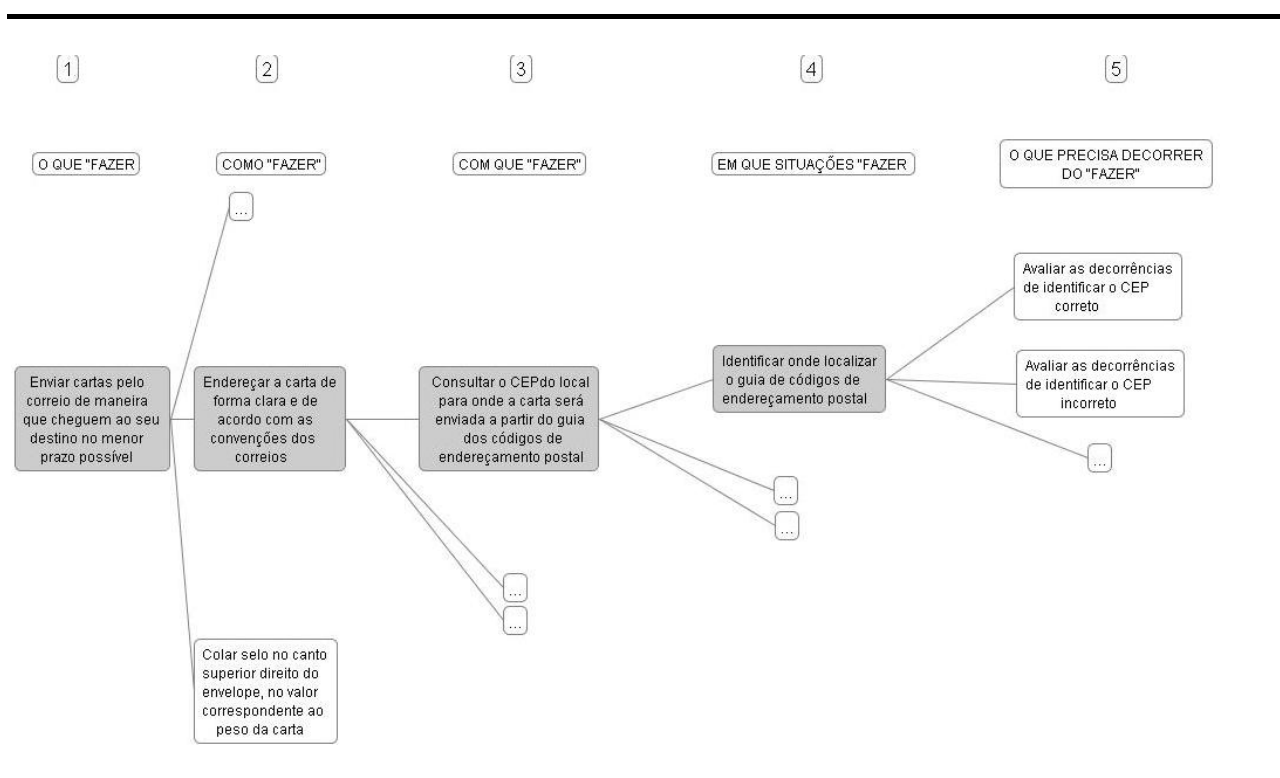


Figura 3.3 - Diagrama de representação da decomposição parcial e apenas ilustrativa de algumas classes de comportamento constituintes da classe “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”, a partir de seus graus de abrangência.

As classes de comportamentos que foram decompostas estão apresentadas nos retângulos de cor cinza. Os retângulos de cor branca representam classes de comportamentos que não foram decompostas e que são constituintes de classes mais abrangentes. A classe “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” que é a classe mais abrangente que aparece no diagrama foi decomposta (e, por isso, é

constituída por) em duas classes menos abrangentes, que são: “Endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios” e “Colar selo no canto superior direito do envelope, no valor correspondente ao peso da carta”. A classe “Endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios”, que constitui a classe “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” por sua vez, é constituída por outras classes, entre as quais “Consultar o CEP do local para onde a carta será enviada a partir do guia dos códigos de endereçamento postal” e assim sucessivamente. Isso significa dizer que as classes de comportamentos constituintes de uma dada classe são aquelas que foram decompostas a partir dessa classe.

2. Características definidoras de categorias de classes de comportamentos profissionais

Para aumentar a precisão na descrição do que constitui cada categoria organizadora de classes de comportamentos, foram explicitadas características definidoras dessas categorias. Essas características atribuídas às categorias são apresentadas na Figura 3.4 e descritas com o objetivo de explicitar com maior clareza a natureza dos fenômenos aos quais as categorias apresentadas na Figura 3.1 se referem. Na Figura 3.4 são apresentadas, ao lado esquerdo das denominações das categorias, as características definidoras dessas categorias.

Na Figura 3.4, tal como na Figura 3.1, estão representados os graus de abrangência das classes de comportamentos e a relação existente entre elas. O aspecto que distingue a Figura 3.4 da Figura 3.1 é haver, agora, a explicitação das características que possibilitam distinguir cada uma das categorias de forma coerente com as denominações dessas categorias. Na Figura 3.4 as denominações das categorias estão apresentadas à direita na Figura e as características dessas categorias à esquerda dessas denominações.

As características definidoras das categorias que estão explicitadas na Figura 3.4 se referem a classes de comportamentos. A categoria “o que fazer” refere-se a “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito” por um profissional ao lidar com situações que requeiram seu trabalho. As classes de comportamentos referentes a essa categoria delimitam a função social de uma profissão, e que lhe conferem identidade, se referem a classes gerais, no sentido de compreenderem ou abrangerem classes menos abrangentes do que elas. Referem-se às classes mais abrangentes de um sistema comportamental constituinte de uma profissão. A categoria “como ‘fazer’” equivale a “classes

de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito” por um profissional. As classes de comportamentos que compõem essa categoria referem-se a maneiras, procedimentos utilizados na execução das classes gerais de comportamentos que fazem parte da categoria mais abrangente “o que ‘fazer’”.

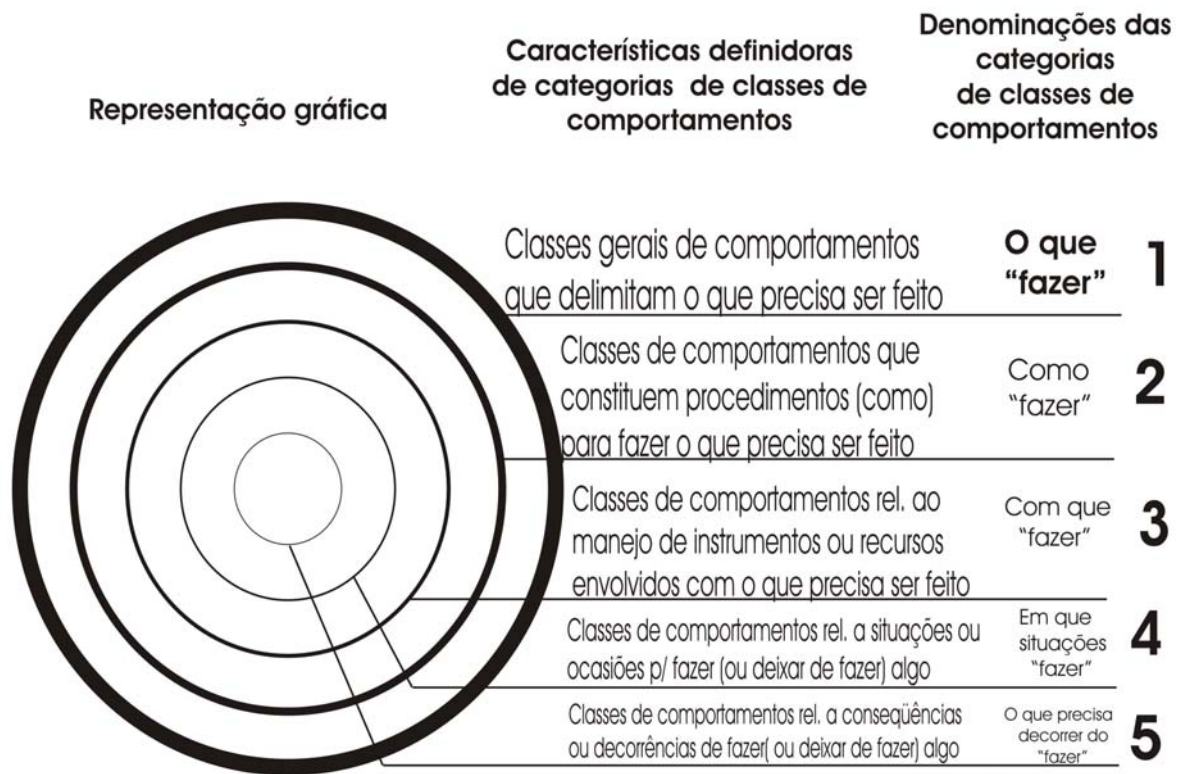


Figura 3.4 – Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias de acordo com seus graus de abrangência

A categoria “com que ‘fazer’” se refere a “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito” por um profissional. São classes de comportamentos referentes ao uso de instrumentos, técnicas, recursos necessários para a execução das classes de comportamentos que fazem parte da categoria “como ‘fazer’”. A categoria “em que situações ‘fazer’” refere-se a “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”. As

classes que fazem parte dessa categoria se referem a características das situações nas quais o profissional deverá executar o seu trabalho e para as quais necessitará atentar. E, por fim, a categoria “o que precisa decorrer do ‘fazer’” refere-se a “classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”. Nas classes que compõem essa categoria são especificadas as razões pelas quais o profissional deve fazer ou deixar de fazer algo. Essas características das categorias explicitam com maior precisão o que é definidor de cada categoria que constituem classes de comportamentos profissionais de diferentes graus de abrangência.

A fim de evidenciar as relações entre classes de comportamentos profissionais constituintes de um sistema comportamental, a partir das características constituintes das categorias organizadoras desse sistema, na Figura 3.5 é apresentado um diagrama de decomposição. Da mesma forma que na Figura 3.2, na Figura 3.5 estão representados os graus de abrangência e as características definidoras de cada uma das categorias de classes de comportamentos e a decomposição dessas classes. A Figura 3.5 difere da Figura 3.2 pelo acréscimo das características das categorias das classes de comportamentos. A Figura 3.5 também difere da Figura 3.4 pela representação das classes de comportamentos organizadas a partir de seus graus de abrangência, na forma de um diagrama de decomposição.

Na Figura 3.5, as características definidoras das categorias estão apresentadas nos retângulos abaixo das denominações dessas categorias. Acima das denominações das categorias, são apresentados números arábicos que correspondem ao grau de abrangência dessas categorias. Esses números arábicos representam a equivalência entre as categorias apresentadas nas Figuras 3.1, 3.2, 3.4 e 3.5.

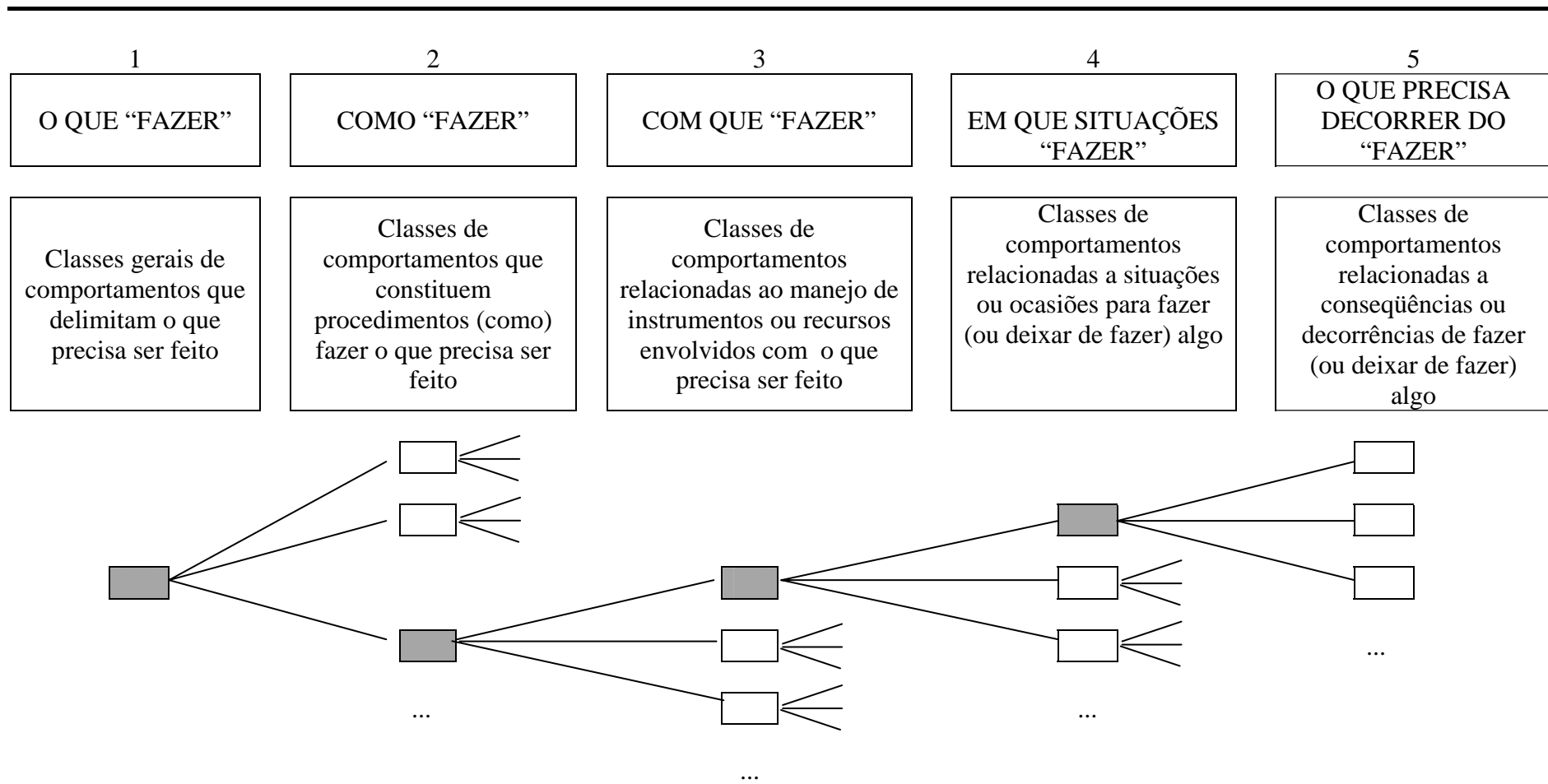


Figura 3.5 – Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias de acordo com a decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência

A explicitação das características definidoras das categorias de classes de comportamentos profissionais feita nas Figuras 3.4 e 3.5 auxilia a caracterizar de forma precisa os fenômenos (classes de comportamentos) aos quais essas categorias se referem. Por isso as características definidoras das categorias passarão a ser consideradas como as próprias denominações dessas categorias, sendo denominadas por “categorias de classe de comportamentos profissionais”.

3. Subcategorias componentes de categorias de classes de comportamentos

As características definidoras das categorias de classes de comportamentos profissionais auxiliam a visualizar o sistema comportamental constituinte de uma profissão, porém, ainda são genéricas para explicitar a natureza das classes de comportamentos. Isso porque as classes de comportamentos que constituem uma profissão podem ainda variar em outros graus de abrangência. Nesse sentido, as características definidoras das categorias de classes de comportamentos podem ser divididas em subcategorias a fim de explicitar melhor ao que essas categorias se referem. As cinco categorias de classes de comportamentos apresentadas nas Figuras 3.4 e 3.5 são subdivididas em 10 subcategorias de características definidoras de classes de comportamentos, conforme apresentado na Figura 3.6.

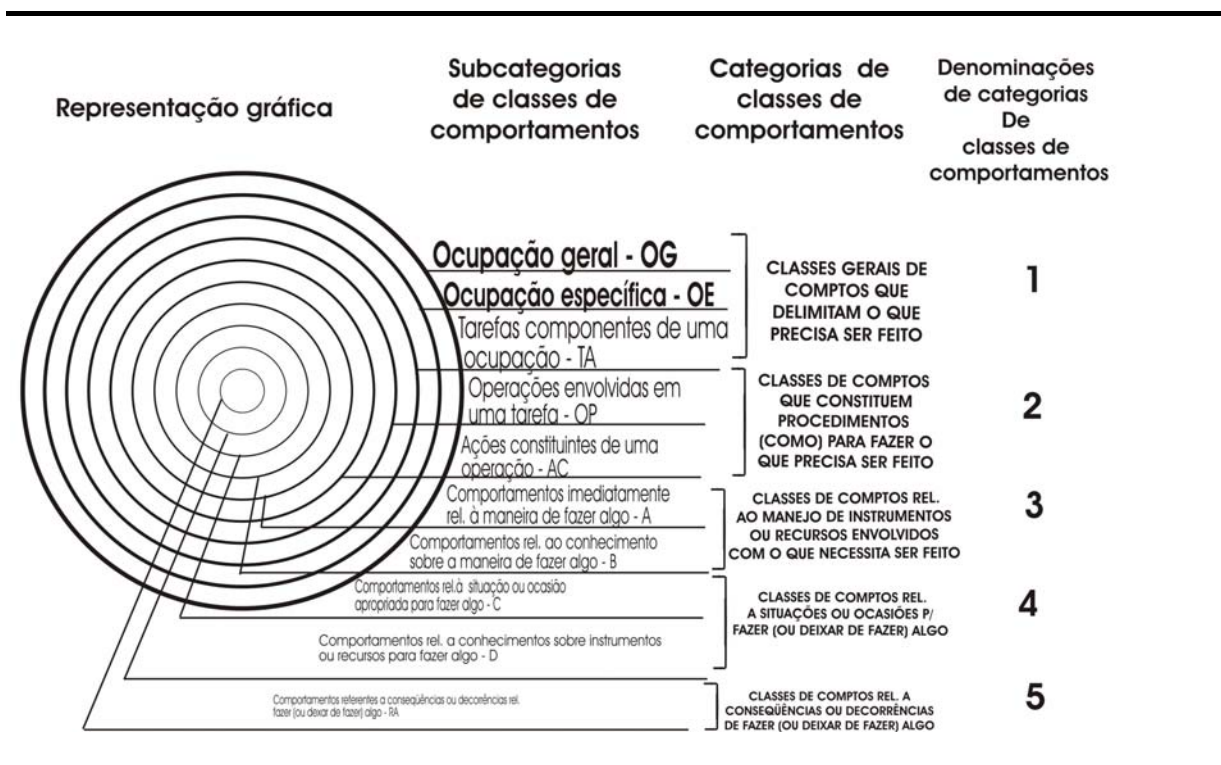


Figura 3.6 – Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com seus graus de abrangência

Na Figura 3.6 estão representadas cinco categorias e 10 subcategorias de classes de comportamentos. Essas categorias e subcategorias estão organizadas em graus de abrangência e foram elaboradas com base no procedimento utilizado por Mechner (1974), denominado de “análise de ocupações”, e no procedimento desenvolvido por Botomé (1977), denominado de “decomposição de comportamentos complexos”. As categorias e subcategorias de classes de comportamentos auxiliam na análise de funções, de cargos, ocupações ou classes de comportamento de interesse, podendo ser utilizadas para organização e delimitação de uma profissão, um cargo, um trabalho ou de uma classe de comportamentos de interesse que ocorra em outros contextos (classes de comportamentos que ocorrem em relações familiares, tais como autocuidar, autocontrolar, por exemplo).

Na Figura 3.6 estão representadas as denominações das categorias e subcategorias de classes de comportamentos e a relação existente entre elas. As denominações das subcategorias de classes de comportamentos indicam com maior precisão – do que as denominações das categorias – as características definidoras dessas classes. Essas denominações das subcategorias das classes de comportamentos estão localizadas ao lado esquerdo das denominações das categorias às quais pertencem. Ao final da denominação da subcategoria de cada classe há uma sigla que representa a forma abreviada de denominação dessa subcategoria.

Há 10 denominações de subcategorias de classes de comportamentos que derivam do processo de precisar as cinco categorias, apresentadas na Figura 3.6. Três subcategorias compõem a categoria “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito (1)”. Duas subcategorias compõem a categoria “classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito (2)”. Duas subcategorias compõem a categoria “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito (3)”. Duas subcategorias compõem a categoria “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo (4)”. Uma subcategoria constitui a categoria “classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo (5)”.

A categoria “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito (1)” é constituída pelas subcategorias “ocupação geral (OG)”, “ocupação específica - (OE)” e “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. A categoria “classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito (2)” é constituída pelas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa (OP)” e “ações

constituintes de uma operação (AC)”. A categoria “classes de comportamentos relacionados ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito (3)” é constituída pelas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A categoria “classes de comportamentos relacionados a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo (4)” é constituída pelas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos e recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Por fim, a categoria “classes de comportamentos relacionados a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo (5)” é constituída pela subcategoria “comportamentos relacionados a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

As subcategorias de classes de comportamentos, analogamente às categorias, estão organizadas em graus de abrangência. As subcategorias mais abrangentes estão representadas na Figura 3.6 pelos círculos externos e são apresentadas em linhas mais grossas. As subcategorias de classes de comportamentos menos abrangentes estão representadas pelos círculos internos e são apresentadas em linhas mais finas. As subcategorias de classes de comportamentos intermediárias estão representadas pelos círculos localizados entre os círculos externo e interno. Cada uma dessas subcategorias de classes de comportamentos intermediárias também pode ser considerada mais abrangente do que as classes constituintes de subcategorias representadas pelos círculos mais internos e menos abrangentes do que as classes de subcategorias que estão representadas pelos círculos mais externos a elas. Por exemplo: classes de comportamentos da subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)” são mais abrangentes do que classes da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e menos abrangentes do que classes da subcategoria “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”.

Cada subcategoria se refere a naturezas distintas das classes de comportamentos que as compõem. Apesar de as classes serem caracterizadas por naturezas distintas, a definição das subcategorias dessas classes só é possível considerando a relação que é estabelecida entre as classes componentes do sistema comportamental sob exame. A subcategoria “ocupação geral (OG)” se refere ao conjunto das classes de comportamentos mais abrangentes de um sistema comportamental que servem para delimitar uma profissão, diferenciando-a das demais existentes na sociedade. A subcategoria “ocupação específica

(OE)” se refere a classes de comportamentos complementares às classes da subcategoria “ocupação geral (OG)”, precisando mais a delimitação do que cabe ao profissional fazer em relação ao seu campo de atuação. As classes de comportamentos que compõem a subcategoria “ocupação específica (OE)” são menos abrangentes do que as classes que compõem a subcategoria “ocupação geral (OG)”. A subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)” explicitam classes de comportamentos profissionais inerentes às especificidades de uma ocupação. Essas classes são menos abrangentes do que as classes que compõem a subcategoria “ocupação específica (OE)”.

A subcategoria “operações envolvidas em uma tarefa (OP)” se refere a classes de comportamentos componentes de uma tarefa a ser realizada pelo profissional. Elas explicitam o modo pelo qual as tarefas necessitam ser realizadas, sendo menos abrangentes do que as classes referentes à subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, em que é explicitado “o que precisa ser feito” e não o “modo de fazer o que precisa ser feito”. A subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)” se refere a classes de comportamentos caracterizadas como passos que compõem as classes caracterizadas como “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”. Explicitam ainda um modo de fazer o que precisa ser feito, num grau de abrangência menor do que as classes explicitadas em “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”.

A subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” é composta por classes de comportamentos nas quais são explicitados os modos de executar as “ações constituintes de uma operação (AC)”, englobando a utilização de instrumentos ou recursos em relação aos quais o profissional deverá fazer algo. As classes dessa subcategoria são menos abrangentes do que as classes que compõem a subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. A subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” se refere às classes de comportamentos relacionadas ao conhecimento necessário para fazer o que precisa ser feito pelo profissional. São classes menos abrangentes do que aquelas que compõem a subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” é composta por classes de comportamentos que se referem ao momento adequado de intervenção do profissional. A subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos e recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” se refere a classes de

comportamentos relativos ao conhecimento sobre o uso de instrumentos e recursos necessários à intervenção profissional. As classes de comportamentos que compõem essa subcategoria são menos abrangentes do que as classes referentes a “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Por fim, a subcategoria “comportamentos relacionados a razões para fazer (ou deixar de fazer) algo (RA)” se refere às classes de comportamentos que especificam os motivos pelos quais o profissional deve fazer ou deixar de fazer algo.

A fim de explicitar as relações entre classes de comportamentos constituintes de uma profissão, na Figura 3.7 está representada a organização dessas classes a partir das categorias e subcategorias que as compõem. Essas classes estão organizadas a partir de seus graus de abrangência, representadas na forma de um diagrama de decomposição.

Na Figura 3.7, os retângulos representam as classes de comportamentos. Os retângulos de cor cinza representam as classes de comportamentos que foram decompostas. Os retângulos de cor branca representam classes de comportamentos constituintes de classes mais abrangentes representadas pelos retângulos de cor cinza. Porém, essas classes de comportamentos representadas pelos retângulos de cor branca não foram decompostas nesse diagrama. Todos os retângulos estão localizados em colunas, de acordo com o grau de abrangência e com as características definidoras das categorias e subcategorias de classes de comportamentos.

O retângulo localizado na coluna na qual é explicitada a subcategoria “ocupação geral (OG)” representa a classe de comportamentos mais abrangente. Os retângulos localizados na coluna na qual é explicitada a subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo (RA)” representam as classes de comportamentos de menor abrangência. Os retângulos localizados entre essas duas colunas representam as classes de comportamentos intermediárias. Essas classes intermediárias são menos abrangentes do que as classes localizadas à sua esquerda e, portanto, as constituem. De modo análogo, essas classes intermediárias são mais abrangentes do que aquelas localizadas à sua direita, portanto, são constituídas por elas.

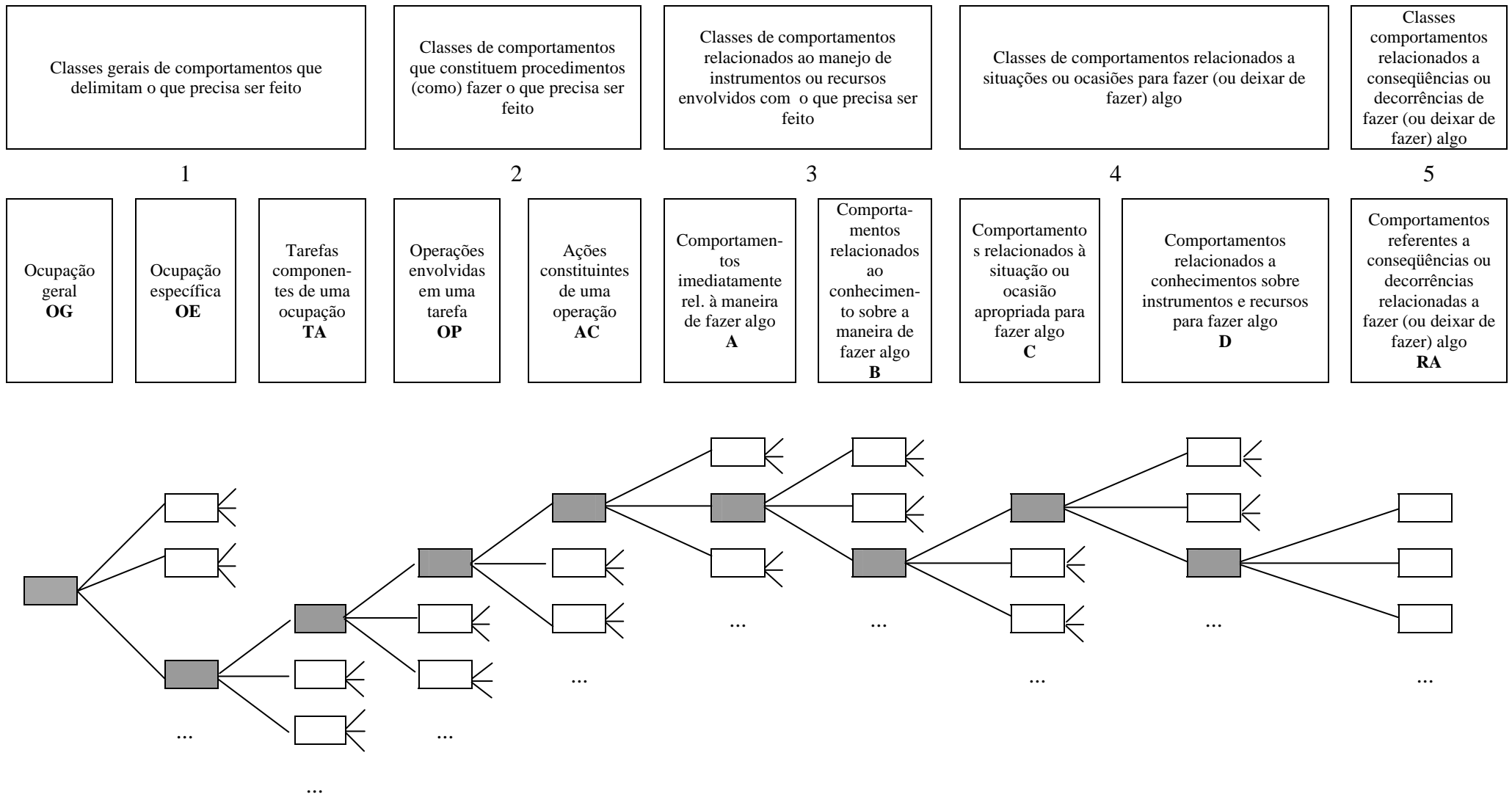


Figura 3.7 – Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência

As reticências apresentadas na Figura 3.7 indicam a possibilidade de continuidade da decomposição. Nesse sentido, além dos retângulos apresentados na Figura e que representam classes de comportamentos, outros retângulos poderiam ser acrescentados, constituindo a representação de uma decomposição mais completa de uma classe geral de comportamento.

Na Figura 3.8 é exemplificada a decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência conforme categorias e subcategorias dessas classes. Na Figura, é apresentada parte da decomposição da classe de comportamentos “Cuidar de crianças”, que está localizada na subcategoria “Ocupação Geral (OG)”. Nesse sentido, é considerada a classe mais geral de comportamentos do conjunto apresentado. Essa classe mais geral, por sua vez, é constituída pela classe “Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença”, localizada na subcategoria “Ocupação específica (OE)”. Isso quer dizer que “Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença” é uma das ocupações específicas constituintes da ocupação geral “Cuidar de crianças”. Essa ocupação geral poderia ser constituída, ainda, por outras ocupações específicas que não são apresentadas na Figura, tais como “Alimentar crianças nos horários adequados”, “Desenvolver brincadeiras lúdicas e educativas com as crianças” etc.

A classe de comportamentos “Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença” é constituída pela classe “Reduzir a febre de crianças que estiverem com sinais de alta temperatura”, localizada na subcategoria “Tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. Isso quer dizer que a classe “Socorrer crianças quando apresentarem qualquer sinal de doença” é mais abrangente do que a classe “Reduzir a febre de crianças que estiverem com sinais de alta temperatura”, por isso esta segunda classe está localizada à esquerda da primeira. Da mesma forma, as demais classes apresentadas na Figura 8 estão organizadas de acordo com seus graus de abrangência, de modo que as classes mais abrangentes estão apresentadas mais à esquerda na Figura, abrangendo aquelas apresentadas mais à direita. Qualquer classe apresentada poderia, ainda, ser decomposta em classes menos abrangentes. A possibilidade de decomposição dessas classes está representada pelas reticências.

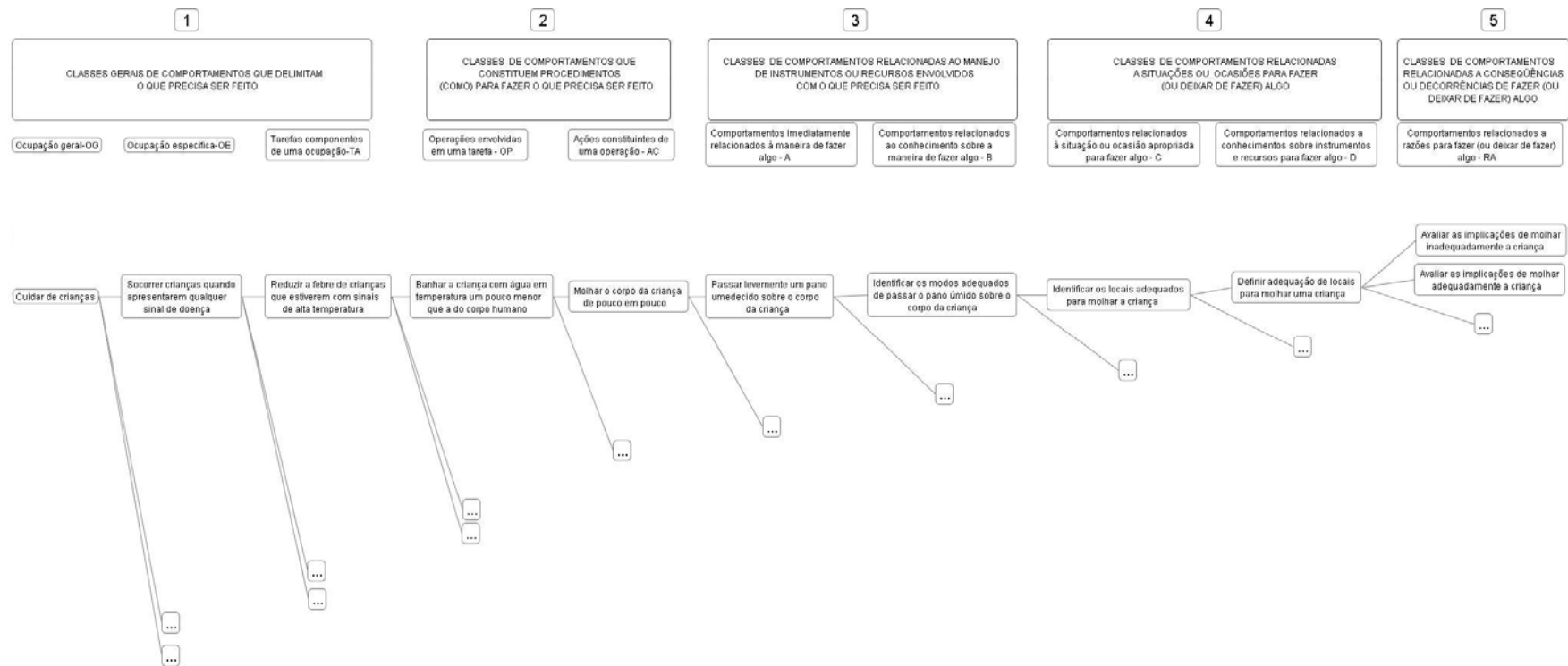


Figura 3.8 - Diagrama de representação da decomposição parcial de classes de comportamentos constituintes da classe “Cuidar de crianças”, a partir de seus graus de abrangência.

O exemplo apresentado na Figura 3.8 refere-se à decomposição de uma classe de comportamentos que pode compor uma profissão, tal como a de babá ou de educador infantil ou compor atividades desenvolvidas por pais, irmãos ou quaisquer outras pessoas que não se caracterizam como profissionais nessa situação. A organização de classes de comportamentos em um sistema comportamental a partir de seus graus de abrangência pode auxiliar na análise não apenas de ocupações ou profissões, mas também na análise de qualquer classe de comportamentos que necessita ser desenvolvida por um indivíduo em qualquer tipo de contexto.

Além da organização das classes de comportamentos em um sistema comportamental auxiliar na análise de classes profissionais e não profissionais, a abrangência de uma determinada classe a ser decomposta depende do sistema sob exame. Uma classe que em determinado sistema é considerada uma classe geral (classificada como ocupação geral) em outro pode ser uma classe menos abrangente (classificada como ocupação específica). Por exemplo, a classe de comportamentos “apertar um parafuso” pode ser uma classe menos abrangente da ocupação de marceneiro e ser uma classe geral para um funcionário que trabalhe numa indústria metalúrgica. Isso significa dizer que nenhuma classe é mais abrangente ou menos abrangente em si mesma. A abrangência de cada classe depende do sistema comportamental no qual ela está inserida.

Organizar classes de comportamentos em um sistema comportamental possibilita identificar o que uma pessoa necessita ser capaz de fazer, sendo ponto de partida para qualquer tipo de formação (treinamentos ou capacitações de qualquer tipo). Explicitar o que constitui uma classe geral de comportamentos é sempre um trabalho de produção de conhecimento. Essa produção de conhecimento necessita ser constante para garantir a atualização da intervenção a partir das mudanças ocorridas na realidade social (necessidades, tecnologias, novas relações de trabalho, entre outras). Ensinar uma classe de comportamentos nova, independente de seu grau de complexidade, requer que sejam aprendidas (e por isso descobertas) todas as classes que lhe são pré-requisitos. Por exemplo, ensinar alguém a “Operar um caixa de supermercados” requer que sejam explicitadas quais classes de comportamentos são necessárias para que alguém possa “operar um caixa de supermercados”. Isso pode variar desde ser capaz de “reconhecer diferentes cédulas de dinheiro” até “avaliar a procedência de cheques recebidos”. Sem explicitar todas as classes de comportamentos envolvidas nessa ocupação, o desempenho das pessoas que a exercem pode ficar comprometido por não garantir o desenvolvimento de todas essas classes. Como um operador

de caixa que ao “fechar seu caixa no final do dia” frequentemente se depara com falta de dinheiro. Isso pode ser resultado de um déficit de aprendizagem da classe de comportamentos “efetuar cálculos na máquina de calcular” que é uma das classes de comportamento considerada pré-requisito para “operar um caixa de supermercado”.

Além de identificar o que uma pessoa necessita ser capaz de fazer, a decomposição de classes de comportamentos organizadas em um sistema comportamental possibilita avaliar o grau de complexidade das classes que o constituem por possibilitar a organização delas a partir de seus graus de abrangência. Essa organização possibilita identificar quais classes de comportamento são pré-requisitos (menos abrangentes) de outras classes (mais abrangentes). Sem especificação desses pré-requisitos o processo de desenvolvimento de uma determinada classe de comportamentos pode ficar prejudicada por não terem sido desenvolvidas as classes menos abrangentes constituintes dessa classe. Como no exemplo do “Operador de caixa de supermercado” que não é capaz de “efetuar cálculos na máquina de calcular” (classe de comportamentos menos abrangente) resultando em falta de dinheiro no caixa ao final do dia.

A organização de classes de comportamento em um sistema comportamental adquire uma função importante para organização do que constitui uma profissão e de como sistematizar a formação das pessoas que a exercerão. As diretrizes da formação de uma profissão, se organizadas em um sistema desse tipo, poderiam auxiliar gestores a identificar com clareza o que é necessário para a coordenação, supervisão, avaliação e aperfeiçoamento da formação de profissionais comprometidos com a realidade social na qual se inserirão.

D

CLASSES DE COMPORTAMENTOS DERIVADAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA COMO PROPOSIÇÃO PARA DELIMITAR A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO ⁴

A Psicologia no Brasil está sendo desenvolvida em acordo com as proposições legais para cursos de nível superior? A formação de nível superior no Brasil tem como finalidade formar pessoas capazes de intervir na sociedade de modo a desenvolvê-la e produzir conhecimento para que esse desenvolvimento seja possível. Essas prerrogativas estão apresentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996). Lei essa que institui a elaboração de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação. Nesse contexto, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia orientam gestores e demais responsáveis pela formação de psicólogos, de modo que possam ser formados profissionais capazes de transformar a sociedade na qual intervém? Orientam para a gestão da formação pedagógica a fim de formar pessoas capazes de produzir aprendizagens significativas em relação a fenômenos e processos psicológicos para as pessoas, de maneira geral? Avaliar o documento das Diretrizes Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia é necessário para caracterizar as classes de comportamentos profissionais que compõem a formação do psicólogo para intervir por meio de ensino.

Botomé (1996a) e Rebelatto e Botomé (1999), ao discutirem a função do ensino superior, enfatizam a responsabilidade das universidades em produzir conhecimento para subsidiar intervenções de qualidade e capacitar pessoas para transformar o conhecimento produzido em tecnologia. Essas idéias dos autores vão ao encontro das proposições da legislação brasileira (Brasil, 1996) e possibilitam avaliar a centralidade da formação para intervir por meio de ensino como necessária a intervenções de qualidade e comprometidas com transformações sociais. Que aspectos são contemplados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia que garantem a formação por meio de ensino, necessária para que psicólogos sejam capazes de transformar a sociedade em que

⁴ Parte deste capítulo foi escrita em conjunto com Juliane Viecili, pesquisadora envolvida no exame das classes de comportamentos relativas à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos.

estão inseridos? Que relações há entre intervenção direta do psicólogo e intervenção indireta por meio de ensino? Que contribuições há nas Diretrizes que caracterizam a relação entre esses dois tipos de intervenção do psicólogo? Avaliar essas relações possibilita identificar que classes de comportamentos são comuns aos dois tipos de intervenção do psicólogo e que necessitam ser garantidos em algum momento da formação desse profissional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia são propostas “competências” e “habilidades” básicas componentes da formação do psicólogo. Que relações há entre “competências”, “habilidades” e comportamentos? Seriam “competências” e “habilidades” fenômenos distintos, ou graus de variáveis componentes de determinado fenômeno? Kubo e Botomé ao examinarem o conceito de “competência”, “habilidade” e de suas relações com comportamento, afirmam que “competências” e “habilidades” estão relacionadas a graus de qualidade dos comportamentos de alguém, sendo que num processo de ensino a questão central é transformar informações, “conteúdos”, assuntos, comumente “apresentados” ao longo de um determinado período de tempo (meses, semestres, anos) em capacidade de atuar (Kubo e Botomé, 2001b; 2003; Botomé e Kubo, 2002). Na Figura 4.1 está representada a relação entre as três dimensões componentes de um processo de ensino (assuntos ou informações, tempo e capacidade de atuar), incluindo competências e habilidades como graus de qualidade de comportamentos profissionais.

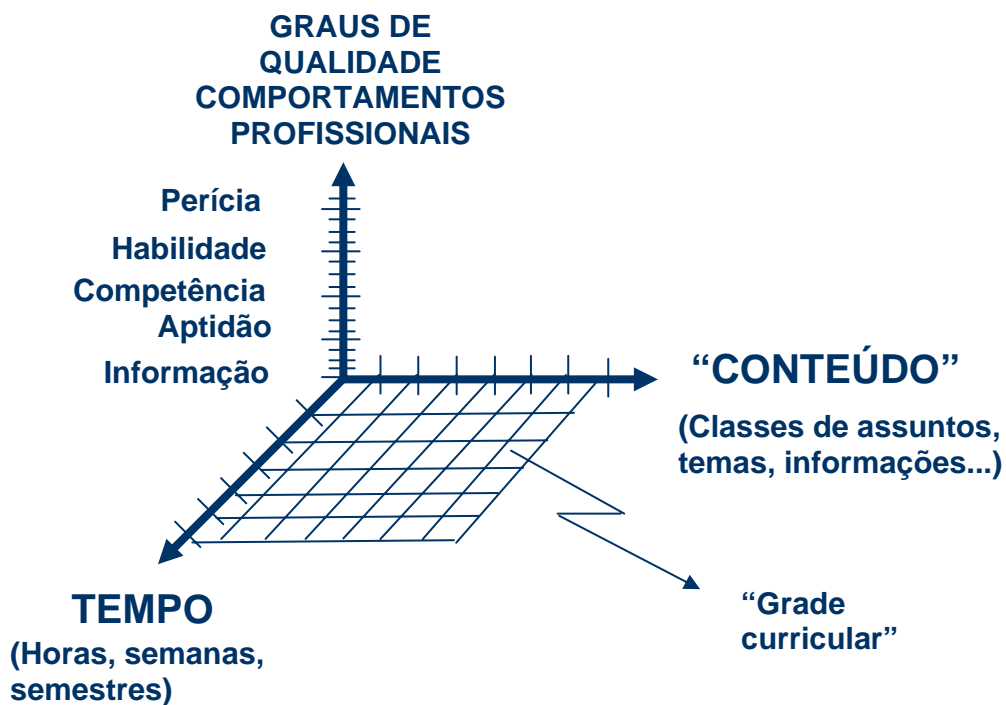


Figura 4.1 - Esquema representativo das relações entre as três dimensões componentes de um processo de ensino (Reproduzido de Botomé e Kubo, 2002).

O exame da Figura 4.1 possibilita identificar que, num processo de ensino, além das duas dimensões comumente consideradas para a composição da grade curricular de um curso – assuntos ou informações e tempo –, é necessário considerar também uma terceira dimensão – os comportamentos profissionais – a fim de que seja possível ensinar. Cada uma dessas dimensões varia em graus: os assuntos ou informações podem ser compostos por conceitos, técnicas, procedimentos, recursos etc. relacionados a diversas áreas de conhecimento (Antropologia, Biologia, Estatística, Sociologia etc.). Já o tempo pode variar entre dias, meses, bimestres, trimestres, semestres, anos etc. Por fim, a qualidade dos comportamentos profissionais pode variar desde o nível da informação até o nível da perícia, passando pelos níveis de aptidão, **competência** e **habilidade**, sendo o nível da informação considerado o nível zero, o que significa dizer que a capacidade de atuar do aprendiz é ainda muito precária, justamente por ele ser capaz de apenas repetir informações acerca de conceitos, técnicas, recursos etc. Já o nível da perícia é considerado o nível mais aperfeiçoado da capacidade de atuar, em que o profissional é capaz de apresentar comportamentos eficazes, com alto grau de segurança, precisão, conforto etc. Os níveis de competência e habilidade, por sua vez, são considerados níveis intermediários de qualidade em relação à capacidade de atuar (comportamentos). Nesses níveis, ocorre a transformação dos assuntos ou informações em comportamentos profissionais já com certo grau de qualidade, segurança e conforto tanto para o próprio aprendiz, quanto para as pessoas que sofrerão a intervenção dele. Com base nas proposições de Botomé e Kubo é possível avaliar, então, que competência e habilidade não se referem a fenômenos distintos, mas a graus de qualidade de um mesmo fenômeno: o comportamento. O que significa dizer, então, que o que é proposto nas diretrizes curriculares são comportamentos profissionais (melhor designados como “classes de comportamentos profissionais”), independente de eles serem considerados competências ou habilidades.

As classes de comportamentos derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia são referentes ao conjunto que caracteriza a intervenção do psicólogo sobre fenômenos e processos psicológicos. A intervenção do psicólogo sobre fenômenos e processos psicológicos pode ocorrer direta ou indiretamente. A intervenção indireta, por sua vez, pode ocorrer por meio de ensino ou por meio de pesquisa. Botomé e col. (2003) propuseram, a partir de análise de projetos e currículos de cursos de graduação em Psicologia, as classes gerais que caracterizam cada uma das três modalidades de intervenção do psicólogo. A proposição dos autores está apresentada na Tabela 4.1.

Tabela 4.1

Classes gerais dos comportamentos profissionais caracterizadores da intervenção do psicólogo, reproduzidas de Botomé e col. (2003)

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
<i>(PESQUISA)</i>	<i>(ENSINO)</i>	<i>(INTERVENÇÃO DIRETA)</i>
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre ...	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre...	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a ...	B Projetar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre...	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a...	C Executar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de ...	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a...	D Avaliar intervenções realizadas em relação a processos comportamentais
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas de...	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a ...	E Aperfeiçoar intervenções em relação a processos comportamentais a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre processos comportamentais	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a ...	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre processos comportamentais

Para garantir o desenvolvimento das classes de comportamentos profissionais, qualquer curso de formação, em qualquer nível de desenvolvimento, necessita ser organizado de forma a aumentar gradativamente a complexidade das classes de comportamentos que são desenvolvidas pelos alunos. Em cursos de nível superior não é diferente. É necessário que os cursos de graduação sejam organizados por seus gestores de modo a garantir o desenvolvimento de classes de comportamentos menos complexas para classes mais complexas. Para possibilitar identificar classes de comportamentos que necessitam ser

desenvolvidas por alunos de Psicologia, seja em sua formação para intervir direta ou para intervir indiretamente por meio de ensino, e as relações possíveis entre essas classes, é necessário organizá-las em sistema. Um sistema que apresente quais classes necessitam ser desenvolvidas nos cursos de graduação em Psicologia serve como um facilitador das decisões de gestão do ensino por ser um localizador de quais classes são pré-requisitos (e, por isso, necessitam ser aprendidas primeiro) para o desenvolvimento de outras classes. Nesse sentido, a organização de classes de comportamentos em um sistema comportamental pode servir de recurso para orientar a organização do sistema de ensino de cursos de graduação em Psicologia.

1. Organização de um sistema comportamental de classes de comportamentos derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia como orientador da formação do psicólogo

De que maneira um sistema comportamental pode servir como orientador da formação profissional de psicólogos? Que classes de comportamentos são características da profissão de psicólogo? Que informações há nas diretrizes curriculares que possibilitam organizar um sistema comportamental que orientem a formação do psicólogo? De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), é função da educação superior possibilitar o desenvolvimento da ciência e da tecnologia; a difusão da cultura; a divulgação de conhecimentos científicos, culturais e técnicos; a prestação de serviços especializados à comunidade, entre outros. Qualquer documento que regulamente a formação superior de profissionais no País necessita contemplar esses aspectos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação desses cursos (Brasil, 2004). De que forma as orientações descritas no documento das diretrizes curriculares auxiliam gestores de cursos a identificar o que é importante que o futuro profissional aprenda nos cursos de graduação?

Diversos pesquisadores, ao examinarem a formação profissional em Psicologia, identificaram que a formação ocorre de maneira parcial e incompleta, caracterizada por ênfase em formação técnica em detrimento de uma formação científica e voltada ao atendimento de necessidades sociais (Weber e Carraher, 1982; Botomé, 1988; Moura, 1999; Hoff, 1999; Matos, 2000; Yamamoto, 2000; Dias, 2001; Bock, 2002; Kubo e Botomé, 2003). O exame da formação do psicólogo feito por esses pesquisadores tem como base a formação desenvolvida

a partir do Currículo Mínimo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia surgem como uma proposta de superar as deficiências encontradas na formação do psicólogo. Para avaliar se a proposta das diretrizes curriculares possibilita aperfeiçoar o processo de formação profissional, é necessário organizar as informações nelas constantes a partir de um sistema comportamental que sirva de orientação para gestores de cursos que formam novos profissionais.

A organização das classes de comportamentos identificadas a partir do documento das diretrizes curriculares em um sistema comportamental possibilita avaliar as relações existentes entre essas classes de comportamentos. Essa avaliação permite identificar que classes de comportamentos são enfatizadas na formação do psicólogo, que classes de comportamentos ainda precisam ser melhor decompostas, se há ou não seqüências de classes de comportamentos a serem apresentadas pelo futuro profissional, bem como quais são elas etc. Organizar as classes de comportamentos identificadas a partir das diretrizes curriculares em um sistema comportamental significa avaliar se as diretrizes curriculares são efetivamente orientadoras para a organização e planejamento da formação do psicólogo no País.

Na Figura 4.2⁵ é apresentado um diagrama de representação das classes de comportamentos identificadas a partir do exame do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência, conforme categorias elaboradas a partir da “análise de ocupações” proposta por Mechner (1974) e de “decomposição de comportamentos complexos”, apresentada por Botomé (1977).

⁵ Para ver legenda das classes de comportamentos representadas na Figura 4.2, consultar Anexo 1.

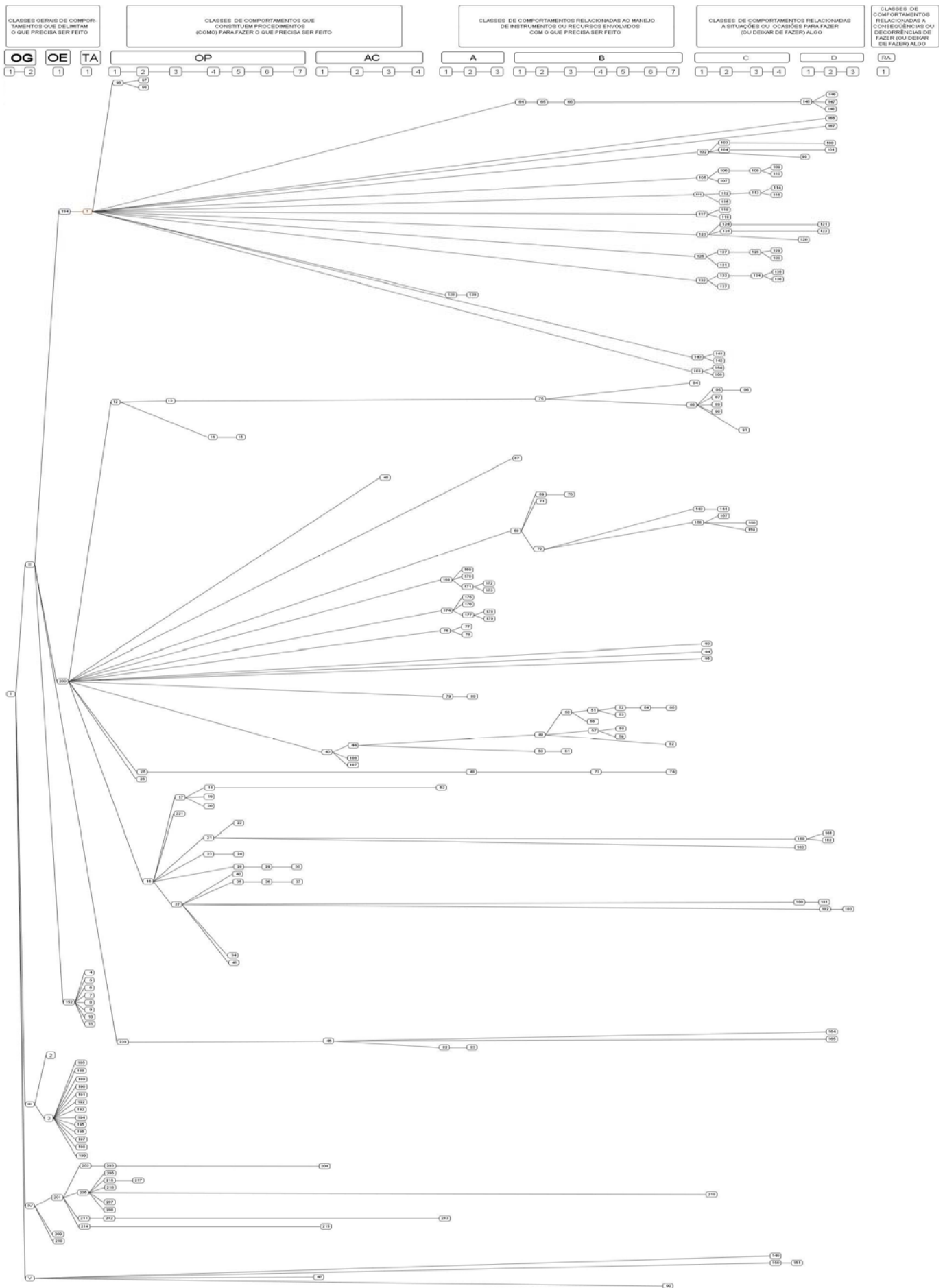


Figura 4.2 – Diagrama de representação das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, organizadas em graus de abrangência.

As três primeiras linhas da Figura 4.2 constituem o cabeçalho e nele estão indicadas as categorias e subcategorias a partir das quais as classes de comportamentos profissionais do psicólogo encontradas nas diretrizes curriculares foram classificadas. Na primeira linha são indicadas categorias de classes de comportamentos profissionais, na segunda linha são indicadas subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência dentro de uma mesma subcategoria. As subcategorias estão representadas por siglas: OG - ocupação geral; OE - ocupação específica; TA - tarefas componentes de uma ocupação; OP - operações envolvidas em uma tarefa; AC - ações constituintes de uma operação; A – comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo; B – comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo; C – comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo; D – comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo e; RA - comportamentos relacionados a razões para fazer algo.

Cada classe de comportamentos é representada por meio de números arábicos ou romanos. Esses números equivalem às expressões que explicitam as classes de comportamentos profissionais (descritas na legenda apresentada no Apêndice 1), sendo que os números romanos representam as classes de comportamentos relacionadas às subcategorias “ocupações gerais (OG)” e “ocupações específicas (OE)” do psicólogo, que são as classes de comportamentos mais abrangentes identificadas. Os números arábicos representam as classes de comportamentos intermediárias, iniciando na terceira subcategoria denominada “tarefas componentes de uma ocupação (TA)” e finalizando com a subcategoria denominada “comportamentos relacionados às razões para fazer (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

Na Figura 4.2 é possível identificar um total de 225 classes de comportamentos profissionais, dispostas em quatro conjuntos. Os quatro conjuntos de classes de comportamentos são observados a partir da localização da classe mais geral no segundo grau de abrangência da subcategoria “Ocupações gerais (OG)” e as classes intermediárias localizadas em diferentes graus de abrangência. Os quatro conjuntos estão representados por números romanos e são: “II - intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos”; “III - intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”; “IV - intervir indiretamente por meio de pesquisa sobre fenômenos e processos psicológicos” e “V – empreender”.

Na Figura 4.2 é possível observar que as classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares formam uma espécie de “teia” configurada pelas relações existentes entre essas classes de comportamentos, do ponto de vista da abrangência de cada

uma dessas classes. Essas relações estão representadas por traços. À esquerda, nas três primeiras colunas da figura, são apresentadas as classes gerais de comportamentos. Quanto mais à direita na figura, menor o grau de abrangência das classes de comportamentos indicadas, sendo que na última coluna, na direita da figura, estão as classes de comportamentos menos abrangentes. As classes menos abrangentes, sempre localizadas à direita das mais abrangentes das quais fazem parte, são comumente compreendidas como “pré-requisitos” para as demais classes de comportamentos. Por exemplo, a classe representada pelo número 16, que é “avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)”, está localizada à direita do número romano II, que é correspondente à classe “Intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos.(3.0)”, o que significa dizer que a classe de número 16 é pré-requisito para a ocorrência da classe de número II. Já para a ocorrência da classe de número 16 há vários outras classes de comportamentos menos abrangentes, as quais são consideradas pré-requisitos para a sua ocorrência. São exemplos de pré-requisitos para a ocorrência da classe representadas pelo número 16 as classes indicadas pelos números 17, 21, 23 e 27 que são, respectivamente, “Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional (12 e)”, “Avaliar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos (8.g)”, “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em grupos (8.g)” e “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em organizações (8.g)”.

As classes de comportamentos que constituem a classe representada pelo número romano II “intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos” são divididas em outros quatro conjuntos. Esses quatro conjuntos estão localizados na subcategoria “ocupação específica (OE)” e são: 1 “184 - projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo”; 2 “200 - intervir sobre necessidades sociais relacionadas a fenômenos e processos psicológicos”; 3 “152 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais” e; 4 “220 - comunicar descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos em público”. Esses quatro conjuntos são constituídos por diferentes quantidades de classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares e estão localizadas em diferentes graus de abrangência.

A observação dos conjuntos das classes de comportamentos apresentadas na subcategoria “ocupações específicas (OE)” possibilita identificar que há disparidade no grau de abrangência das classes de comportamentos constituintes dessas classes. A disparidade é caracterizada por haver conjuntos de classes de comportamentos menos abrangentes em

diferentes graus para cada um dos quatro conjuntos localizados na subcategoria “ocupação específica (OE)”, sem haver uniformidade na apresentação de classes de comportamentos nas diferentes subcategorias. Essa disparidade pode ser observada com relação às classes de comportamentos “184 - projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo”, “220 - comunicar descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos em público” e “V - empreender”, as quais são constituídas por classes com abrangência específica, sem apresentar classes intermediárias, e estão relacionadas com situações para fazer o que cabe ao profissional fazer (categoria “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”).

Já nos conjuntos de classes “152 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais” e “III - intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos” estão indicadas apenas classes mais abrangentes relacionadas a como fazer o que cabe ao profissional fazer (categoria “classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito”), sem indicação de classes menos abrangentes constituintes dessas mais abrangentes. E nos conjuntos de classes “200 - intervir sobre necessidades sociais relacionadas a fenômenos e processos psicológicos” e “IV - intervir indiretamente por meio de pesquisa sobre fenômenos e processos psicológicos” são apresentadas classes com diferentes graus de abrangência (várias mais abrangentes e menos abrangentes), apesar de não haver classes localizadas em todos os graus de abrangência dispostos no diagrama.

De modo geral, é possível observar que, dentre os conjuntos apresentados na Figura 4.2, alguns são constituídos por classes de comportamentos mais abrangentes, como por exemplo, o conjunto “III - intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, constituído por classes de comportamentos referentes às subcategorias “ocupações gerais (OG)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)” e primeiro grau de abrangência de “operações constituintes de uma tarefa (OP)”. Outros conjuntos são constituídos por classes de comportamentos mais abrangentes ligadas a classes de comportamentos com graus de abrangência menores, sem indicação de classes de comportamentos com abrangências intermediárias, como é o caso do conjunto “V - empreender”, no qual a classe “149 - projetar sua formação profissional” e “150 - aperfeiçoar continuamente a atuação profissional”, que estão localizadas no quarto grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

2. Os limites e as possibilidades de avanço do processo de formação profissional a partir das proposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

O exame do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, com base na organização das classes de comportamentos profissionais derivadas a partir desse documento, possibilita identificar que há pouca homogeneidade na explicitação das classes de comportamentos apresentadas (algumas muito abrangentes e outras bem pouco abrangentes), o que possivelmente dificultará seu papel orientador da formação de psicólogos no País. Isso porque a falta de explicitação de classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes dificulta entender o que cabe, exatamente, ao profissional fazer. A falta de explicitação de classes de comportamentos intermediárias remete a pouca clareza ou uma orientação imprecisa de quais classes necessitam ser aprendidas pelos alunos nos diferentes estágios de formação em Psicologia. A falta de explicitação precisa de quais classes de comportamentos necessitam ser aprendidas por profissionais em Psicologia remete a uma dificuldade em organizar o ensino no que se refere à distribuição de disciplinas, a seleção de estágios, a escolha de técnicas e procedimentos, pois os objetivos a serem alcançados não serão claros.

A utilização de técnicas e procedimentos que parece continuar definindo a atuação profissional do psicólogo, a partir do que pode ser visto nas diretrizes curriculares (que são as classes apresentadas mais à direita no diagrama da Figura 4.2), é um dos dificultadores da formação do psicólogo para que ele possa intervir de acordo com as necessidades sociais e as possibilidades de atuação derivadas dessas necessidades. Esse aspecto ressalta o que Francisco e Bastos (1992) afirmam sobre a ênfase da formação no ensino de “como fazer”, em detrimento dos fundamentos desse fazer, como fator que dificulta a integração entre conhecimento, formação e prática no processo de formação de psicólogos. Os autores ressaltam que essa integração precisaria estar embasada no desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos. Apesar do texto de Francisco e Bastos ter sido publicado em 1992, ainda parece refletir o que está presente como proposição para a formação profissional de psicólogos na primeira década do século XXI.

À semelhança da discussão de Francisco e Bastos (1992), Botomé (1988) indica alguns problemas encontrados na formação de psicólogos, ao examinar perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo de atuação profissional. Com base em alguns estudos sobre a formação profissional, o autor corrobora com as conclusões de pesquisas realizadas por Carvalho (1982 e 1984a) que revelam que, em geral, os psicólogos

têm facilidade em identificar atividades e técnicas psicológicas e dificuldade em reconhecer fenômenos psicológicos. Nesse sentido, a ênfase da formação sobre a aprendizagem de técnicas e procedimentos comumente utilizados pelo psicólogo, mais do que sobre os fundamentos para o uso dessas técnicas e instrumentos, pode estar promovendo uma formação parcial de profissionais de Psicologia.

Essa formação parcial e com ênfase na utilização de técnicas e instrumentos está relacionada ao que foi encontrado a partir do exame das diretrizes curriculares, em que foram identificadas mais classes relativas a instrumentos, técnicas, conceitos (classes menos abrangentes apresentadas na Figura 4.2) do que a classes intermediárias, que pudessem estar localizadas entre as classes gerais de comportamentos do psicólogo e essas classes menos abrangentes. Classes de comportamentos são consideradas classes intermediárias porque são classes mais abrangentes (mais complexas) do que as classes relativas ao uso de instrumentos, técnicas, procedimentos na intervenção profissional e menos abrangentes do que as classes definidoras da atuação profissional de psicólogos (ocupações geral e específica, tarefas componentes de uma ocupação etc.). A apresentação de classes de comportamentos intermediárias a classes relacionadas ao uso de instrumentos e recursos possivelmente daria sentido a essas classes menos abrangentes, aumentando a probabilidade de os futuros profissionais ficarem orientados também pela realidade social com a qual se defrontarão, bem como pelos fundamentos de sua intervenção e não apenas pelas técnicas ou recursos que poderão utilizar para intervir. Entre a classe de comportamentos “44 - Caracterizar fenômenos e processos psicológicos (5.d)”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)” e a classe “49 - Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos (5.b)”, localizada na subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, poderiam existir classes de comportamentos intermediárias, tais como a classe “Identificar os aspectos básicos componentes de fenômenos e processos psicológicos”, classe não encontrada a partir da consulta às diretrizes curriculares.

Apesar de serem indicadas classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito pelo profissional de Psicologia, essas classes gerais não são claramente definidas (pela ausência de classes intermediárias), o que dificulta caracterizar com precisão o que significa intervir sobre fenômenos e processos psicológicos. Como exemplo dessa dificuldade, é possível examinar a classe de comportamentos “01 - Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)”, caracterizada como classe geral de comportamentos, localizada na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. Após essa classe, há indicação de várias classes de comportamentos

bem menos abrangentes que enfatizam o conhecimento sobre um assunto, localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, sem haver indicação de classes de comportamentos que pudessem estar localizadas nas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “ações constituintes de uma operação (AC)” e “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Isso sugere que a classe de comportamentos referente a “Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais” está sendo pouco definida a partir das diretrizes curriculares, justamente por serem indicadas poucas classes intermediárias entre ela e as classes referentes a conhecimentos sobre a maneira de fazer algo, bem como a conhecimentos sobre técnicas, instrumentos e conceitos relativos a planejamento de intervenções. O que falta nas diretrizes curriculares, com relação à classe “planejar intervenções (...)” parece ser justamente classes referentes aos procedimentos para realizar esse planejamento, sem os quais pouco provavelmente os futuros profissionais conseguirão fazê-lo. Que classes de comportamentos é preciso que alguém aprenda para que se torne capaz de planejar intervenções? É provável que o conhecimento sobre a maneira de planejar, assim como o conhecimento sobre instrumentos e recursos necessários para realizar esse planejamento não sejam suficientes para que o profissional possa, efetivamente, planejar intervenções. Parece haver um “vazio” entre essas classes que precisa ser preenchido a fim de que a classe relativa a “planejar (...)” se torne possível. No entanto, isso exige um exame mais minucioso de cada classe em questão, haja vista que a falta de indicação de classes de comportamentos intermediárias às classes mais gerais pode ocorrer em função de essas classes ainda não serem conhecidas, de elas não serem necessárias ou então de elas não existirem. É preciso um exame mais aprofundado de cada “lacuna” identificada, a fim de avaliar qual é o caso de cada classe geral na qual não há classes intermediárias ou em que há poucas classes intermediárias indicadas.

Se a proposta presente nas diretrizes curriculares é de aperfeiçoamento da formação profissional em psicologia a partir do desenvolvimento de competências constituintes dessa profissão, parece que os avanços ainda são incipientes, tendo em vista ainda ocorrer ênfase acentuada em conhecimentos e técnicas a serem utilizadas pelo profissional. Isso pode ser percebido ao observar, na Figura 4.2, a localização de classes de comportamentos nas subcategorias B (comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo), C (comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo) e D

(comportamentos relacionados ao conhecimento sobre instrumentos e recursos para fazer algo). Nessas subcategorias, pode ser observada a maior quantidade de classes de comportamentos identificadas nesse documento (114 classes), havendo poucas indicações de classes de comportamentos mais abrangentes das quais elas fazem parte.

No entanto, embora haja limitação quanto à abrangência das classes de comportamentos explicitadas a partir das diretrizes curriculares, é possível identificar avanços dessa proposta de formação se comparada com o que era proposto como formação do psicólogo a partir do Currículo Mínimo, haja vista que as próprias técnicas e conhecimentos indicados nas diretrizes curriculares já passam a ser explicitadas (mesmo que ainda não de forma sistêmica) como classes de comportamentos profissionais do psicólogo (ou competências próprias desse profissional) e não mais como “conteúdos” a serem “passados” pelos professores e “aprendidos” (ou “apreendidos”?) pelos alunos. Conforme Kubo e Botomé (2003), apesar de nas diretrizes curriculares ainda não ocorrer a incorporação de todos os avanços dos conceitos de competência e habilidade e do papel do conhecimento existente para o desenvolvimento dessas, elas permitem um avanço no sentido de indicar a necessidade de transcender o que tem sido feito quanto à formação de profissionais que precisarão atuar em relação à realidade social a fim de produzir alterações significativas nessa realidade. De acordo com esses autores, ainda, a partir das diretrizes, fica explicitada a necessidade da atualização constante dos profissionais do ensino e do próprio projeto de formação das profissões derivadas do ensino superior.

Proseguindo com o exame das classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir das Diretrizes Curriculares, que classes estão relacionadas diretamente à intervenção indireta, por meio de ensino? E quais delas estão apresentadas como classes envolvidas na intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos e que poderiam ser consideradas comuns também à intervenção indireta, por meio de ensino? Se há classes comuns, quais são elas? O que faz delas classes comuns a essas duas modalidades de intervenção do psicólogo?

3. Classes de comportamentos comuns à intervenção direta e à intervenção indireta, por meio de ensino

A formação profissional do psicólogo para ser completa necessita abranger as três modalidades de intervenção profissional: intervenção direta, intervenção indireta por meio de pesquisa e por meio de ensino. Essas três modalidades de intervenção foram amplamente

discutidas pela classe profissional (apesar das divergências) ao avaliar as necessidades de reestruturação curricular para a psicologia (conforme relatam Hoff, 1999; Silva Jr, 2002) e são asseguradas no documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Apesar de haver essas três modalidades distintas de intervenção do psicólogo, há classes de comportamentos que são comuns às diferentes modalidades. As classes de comportamentos comuns à intervenção direta e indireta são apresentadas apenas uma vez na Figura 4.2, na apresentação do conjunto de classes de comportamentos que caracterizam a intervenção direta. As classes de comportamentos consideradas comuns à formação para intervir diretamente, indiretamente por meio de pesquisa e indiretamente por meio de ensino, derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia são representadas na Figura 4.3. Essas classes de comportamentos são apresentadas em destaque na Figura 4.3, em que é explicitado novamente o diagrama contendo todas as classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, sendo que as classes diretamente ligadas à intervenção por meio de ensino, comuns à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa são apresentadas em cor vermelha e descritas nas Tabelas 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5. Já as classes de comportamentos destacadas em cor verde são as classes que se referem ao conjunto composto por classes de comportamentos ligadas apenas à intervenção por meio de ensino.

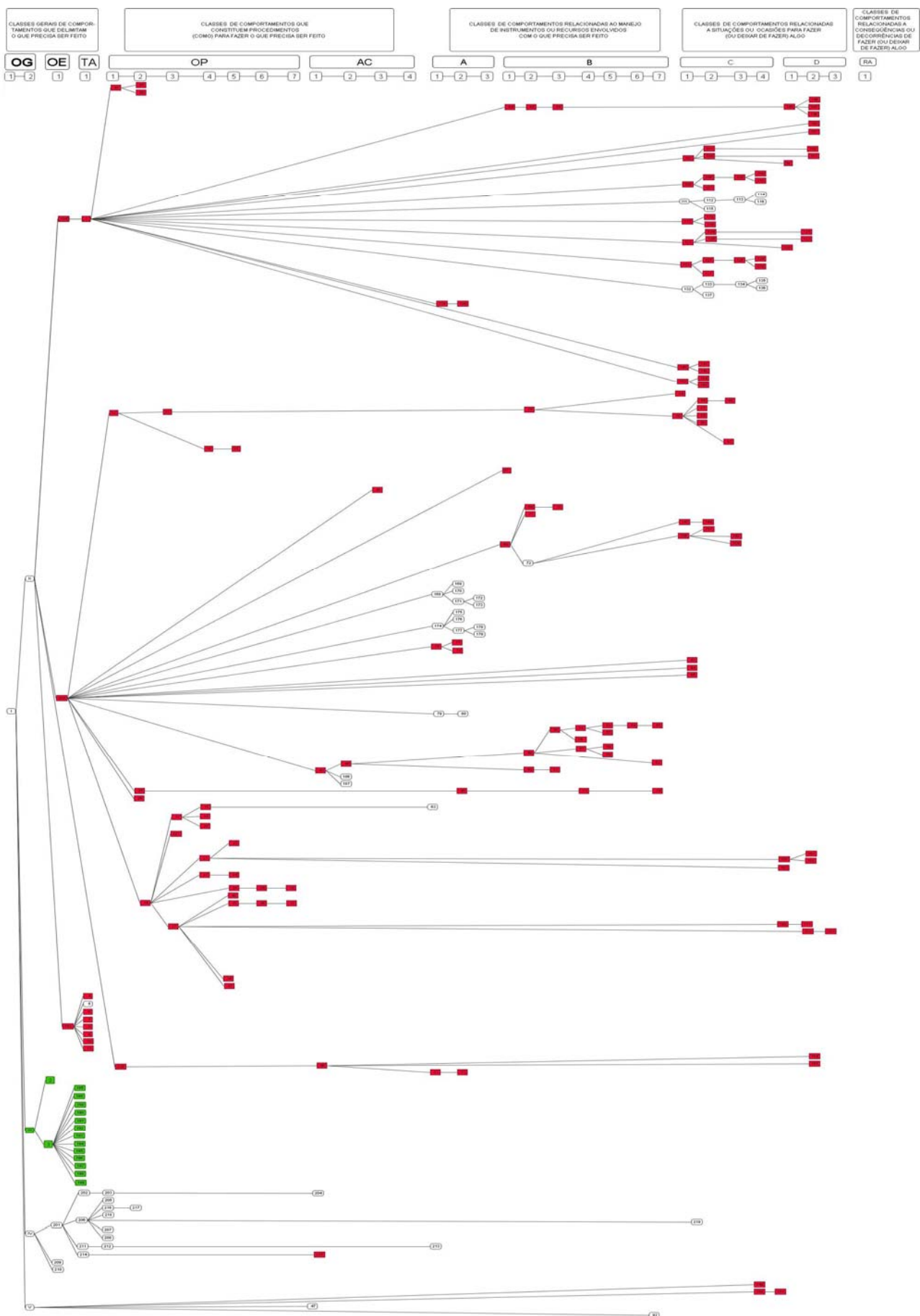


Figura 4.3 – Diagrama de representação das classes de comportamentos referentes à pesquisa e à intervenção direta e que constituem, também, as classes de comportamentos relacionadas ao ensino, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, organizadas em graus de abrangência.

Na Figura 4.3 é possível observar que, do total de 225 classes identificadas a partir das diretrizes curriculares, 171 classes referentes à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa também podem ser consideradas constituintes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” (ver legenda dessas classes no Anexo 2). Nas Tabelas 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 e 4.5 são descritas todas as classes de comportamentos destacadas na Figura 4.3, em que foi possível identificar relações com a classe mais geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. A organização das classes de comportamentos apresentadas nessas tabelas foi feita com base na seqüência em que as classes de comportamentos são apresentadas na legenda apresentada no Anexo 2.

O número indicado no início de cada sentença em que são descritas as classes de comportamentos é o número utilizado para identificar cada classe de comportamentos explicitada no diagrama completo, apresentado na Figura 4.3. Ao final de cada sentença, entre parênteses, há indicação do número do artigo e do item do arquivo das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, a partir do qual as sentenças foram identificadas. Na Tabela 4.2 estão apresentadas as primeiras 44 dessas classes de comportamentos identificadas como comuns entre a intervenção direta, a intervenção por meio de pesquisa e a intervenção por meio de ensino.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.2 são de diferentes naturezas: desde classes muito abrangentes relativas a “08 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)” até classes menos abrangentes, tais como “44 - caracterizar fenômenos e processos psicológicos (5.d)” ou “48 - descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)”.

Tabela 4.2

Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

-
- 01 - planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
 - 04 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
 - 06 - intervir com qualidade sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os princípios da ética/bioética (4.a)
 - 07 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os direitos humanos (3.e)
 - 08 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
 - 09 - intervir interprofissionalmente sobre fenômenos e processos psicológicos (5.f)
 - 10 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes inter-profissionais (8.i)
 - 11 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes multi-profissionais (8.i)
 - 12 - avaliar necessidades de natureza psicológica (8.c)
 - 13 - diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
 - 14 - diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
 - 15 - diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em grupos, em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
 - 16 - avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)
 - 17 - diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
 - 19 - diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
 - 20 - diagnosticar necessidades de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)
 - 21 - avaliar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos (8.g)
 - 22 - diagnosticar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos.(8.g)
 - 23 - avaliar fenômenos e processos psicológicos em grupos (8.g)
 - 24 - diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em grupos. (8.g)
 - 25 - analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
 - 26 - interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
 - 27 - avaliar fenômenos e processos psicológicos em organizações (8.g)
 - 28 - planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes organizações(12 c)
 - 29 - avaliar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
 - 30 - diagnosticar processos de gestão de diferentes organizações(12 c)
 - 31/38 - gerir informações (4.e)
 - 32/39 - gerir recursos materiais (4.e)
 - 33/40 - gerir recursos físicos (4.e)
 - 34 - aperfeiçoar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
 - 35 - planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
 - 36 - avaliar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
 - 37 - diagnosticar processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
 - 41 - aperfeiçoar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
 - 42 - diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em organizações. (8.g)
 - 43 - delimitar características específicas do fenômeno psicológico (5.e)
 - 44 - caracterizar fenômenos e processos psicológicos (5.d)
 - 45 - identificar necessidade de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos (8.c)
 - 46 - elaborar diferentes tipos de comunicações profissionais, de acordo com os objetivos e com o público-alvo dessas comunicações (8.m)
 - 48 - descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
 - 49 - avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos. (5.b)
-

Da mesma forma que as classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.2, as classes apresentadas na Tabela 4.3 também estão organizadas conforme a seqüência em que aparecem na legenda referente a todas as classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir das diretrizes curriculares, apresentadas no Apêndice 1. Na Tabela 4.3, são apresentadas mais 38 classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta por meio de pesquisa e que podem ser consideradas também classes de comportamentos constituintes da classe intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.2 referem-se a diversos aspectos relativos à intervenção do psicólogo como, por exemplo, classes relativas a “81 - gerir trabalhos de pessoas (4.e), a “50 - avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos (5.a)” e a “60 - avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.c)”.

Tabela 4.3

Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

-
- 50 - avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos (5.a)
 - 51 - caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
 - 52 - caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento (7.0)
 - 53 - caracterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia (7.0)
 - 54 - caracterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia (5.d)
 - 55 - caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento. (5.a)
 - 56 - caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia (5.d)
 - 57 - caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
 - 58 - caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos.(3.b)
 - 59 - caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais.(3.b)
 - 60 - avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.c)
 - 61 - caracterizar determinantes dos fenômenos e processos psicológicos(5.e)
 - 62 - avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos (5.d)
 - 64 - projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
 - 65 - avaliar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
 - 66 - analisar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
 - 67 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
 - 68 - intervir sobre processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
 - 69 - escolher as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas (4.b)
 - 70 - avaliar as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas.(4.b)
 - 71 - sistematizar as condutas profissionais necessárias a intervenção, baseado em evidências científicas (4.b)
 - 73 - relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional(8.o)
 - 74 - identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional (8.o)
 - 75 - diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
 - 76 - construir relações interpessoais requeridas à atuação profissional (8.j)
 - 77 - relacionar-se eticamente com clientes, usuários e colegas de trabalho.(3.f)
 - 78 - relacionar-se com outros profissionais da saúde e com o público em geral de acordo com princípios éticos.(4.c)
 - 81 - gerir trabalhos de pessoas (4.e)
 - 82 - comunicar as informações a ele confiadas de acordo com princípios éticos.(4.c)
 - 83 - debater descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos, em público (8.n)
 - 84 - caracterizar problemas relacionados com fenômenos e processos psicológicos(8.k)
 - 85 - relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
 - 86 - caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais(5.e)
 - 87 - relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
 - 88- caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos(8.k)
 - 89 - relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
 - 90 - relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
 - 91 - caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos (5.e)
-

Da mesma forma que apresentado nas Tabelas 4.2 e 4.3, na Tabela 4.4 são apresentadas mais 23 classes de comportamentos comuns à intervenção direta, à intervenção indireta por meio de pesquisa e por meio de ensino. Essas classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.4 estão relacionadas a classes que envolvem tanto aplicar e adequar instrumentos e recursos utilizados pelo psicólogo, em suas intervenções, quanto classes relativas a avaliar características institucionais e organizacionais dos contextos nos quais irá intervir e a avaliar o campo de atuação profissional, sinalizando também diversidade de graus de abrangência das classes de comportamentos apresentadas.

Tabela 4.4

Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

-
- 93 - coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características culturais de seus membros (8.h)
 - 94 - coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características sociais de seus membros (8.h)
 - 95 - coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características individuais de seus membros (8.h)
 - 96 - avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a)
 - 97 - avaliar características institucionais do contexto em que atua profissionalmente. (8.b)
 - 98 - avaliar características organizacionais do contexto em que atua profissionalmente.(8.b)
 - 99 - caracterizar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 100 - caracterizar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 101 - caracterizar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 102 - avaliar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 103 - avaliar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 104 - avaliar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 105 - adequar procedimentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
 - 106 - adequar técnicas de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
 - 107 - adequar instrumentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
 - 108 - adequar procedimentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 109 - adequar técnicas de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 110 - adequar instrumentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 117 - selecionar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 118 - selecionar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 119 - selecionar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 120 - caracterizar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 121 - caracterizar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos (5.c)
-

Na Tabela 4.5 são apresentadas mais 30 classes de comportamentos relacionadas à intervenção direta ou à intervenção por meio de pesquisa, que também podem ser consideradas classes comuns à intervenção indireta por meio de ensino. À semelhança das classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.4, as classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.5 também estão relacionadas, ainda, ao uso de instrumentos e procedimentos de intervenção do psicólogo, porém, mais relacionados a elaborar, avaliar e adequar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. Além disso, há também classes de comportamentos relativas a identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação, assim como de ler e interpretar comunicações científicas.

Tabela 4.5

Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

-
- 122 - caracterizar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 123 - avaliar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 124 - avaliar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 125 - avaliar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 126 - adequar procedimentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
 - 127 - adequar instrumentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofreram intervenção profissional(5.c)
 - 128 - adequar procedimentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 129 - adequar instrumentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 130 - adequar técnicas de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 131 - adequar técnicas de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
 - 138 - elaborar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 139 - elaborar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 140 - selecionar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 141 - selecionar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 142 - selecionar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
 - 143 - executar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 144 - aplicar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 145 - interpretar comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
 - 146 - identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação (9.a)
 - 147 - obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação (9.a)
 - 148 - ler comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
 - 149 - projetar sua formação profissional (4.f)
 - 150 - aperfeiçoar continuamente a atuação profissional (4.f)
 - 151 - aperfeiçoar a capacidade de atuação profissional de acordo com as descobertas científicas em psicologia.(3.g)
 - 152 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais (5.f)
 - 153 - elaborar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 154 - elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 155 - planejar diferentes tipos de entrevistas a fim de obter informações sobre fenômenos e processos psicológicos nos diferentes contextos de intervenção do psicólogo (9 d)
 - 156 - executar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
 - 157 - aplicar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
-

Por fim, na Tabela 4.6 são apresentadas mais 19 classes de comportamentos relacionadas à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa que podem ser consideradas comuns, também, à intervenção indireta por meio de ensino.

Tabela 4.6

Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

-
- 158 - coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes tipos de intervenção do psicólogo (9 d)
 - 159 - descrever fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
 - 160 - analisar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
 - 161 - analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
 - 162 - analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
 - 163 - interpretar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
 - 164 - comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
 - 165 - comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
 - 166 - organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos da matemática (9 g)
 - 167 - organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos de informática (9 g)
 - 180 - intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de procedimentos existentes(12 c)
 - 181 - intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de técnicas existentes(12 c)
 - 182 - intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de procedimentos existentes(12 c)
 - 183 - intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de técnicas existentes(12 c)
 - 184 - projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
 - 200 - intervir sobre necessidades sociais relacionadas a fenômenos e processos psicológicos (3.e)
 - 215 - divulgar conhecimentos produzidos sobre processos e fenômenos psicológicos de acordo com os princípios éticos.(3.f)
 - 220 - comunicar descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos em público (8.n)
 - 221 - diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes âmbitos de atuação profissional. (12 f)
-

Dessas 19 classes de comportamentos apresentadas na Tabela 4.6, é possível observar que algumas delas estão relacionadas a coletar e analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, enquanto outras estão mais diretamente relacionadas a comunicar dados sobre fenômenos e processos desse tipo. Outras ainda referem-se a diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos e a intervir sobre processos específicos, tais como processos de gestão de diferentes organizações e instituições.

Em suma, nas Tabelas 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6 podem ser observadas diversas classes de comportamentos comuns às três modalidades básicas de intervenção do psicólogo (intervenção direta, intervenção indireta por meio de pesquisa e por meio de ensino). A maioria delas está relacionada a procedimentos, técnicas, instrumentos, recursos, conceitos

básicos para a intervenção profissional em psicologia, o que parece não ser exclusivo de uma modalidade de intervenção específica. Por exemplo, “148 - ler comunicações científicas na área da psicologia” pode ser considerada uma classe de comportamentos comum à qualquer modalidade de intervenção profissional em psicologia. O mesmo ocorre com a classe “156 - executar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos” que pode ser considerada uma classe básica para qualquer modalidade de intervenção do psicólogo. O mesmo exame pode ser feito em relação a qualquer outra classe de comportamentos apresentada nessas tabelas.

4. Generalidade das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia dificulta descobrir o que é específico à intervenção indireta por meio de ensino

O que caracteriza cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo? No que elas são comuns? E no que elas diferem? Que classes de comportamentos são definidoras da intervenção indireta por meio de ensino? E da intervenção direta? E da intervenção indireta por meio de pesquisa? A partir do que foi apresentado na Figura 4.3 e nas Tabelas 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6, é possível observar que a maioria das classes de comportamentos referentes à pesquisa e à intervenção direta pode ser considerada, também, integrante das classes relativas à intervenção por meio de ensino. Isso ocorre, talvez, porque as classes derivadas a partir das diretrizes curriculares são classes descritas de modo muito genérico, o que permite entendê-las a partir de qualquer modalidade de intervenção do psicólogo. Por exemplo, as classes “150 - aperfeiçoar continuamente a atuação profissional (4.f)”, “151 - aperfeiçoar a capacidade de atuação profissional de acordo com as descobertas científicas em psicologia.(3.g)”, “152 - intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais (5.f)” e “153 - elaborar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)” são todas classes que podem ser consideradas, também, como integrantes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, pois não são classes exclusivas de uma modalidade de intervenção, mas presentes em qualquer uma delas. Como as diretrizes curriculares são compreendidas como um documento “norteador” para os cursos de graduação planejarem a formação dos futuros psicólogos, quais as implicações de haver indicação de classes que parecem ser comuns a qualquer modalidade de intervenção em Psicologia? E, por outro lado, por serem as diretrizes curriculares justamente um documento norteador da formação, não

seria adequado que, nesse documento, houvesse justamente a indicação das classes de comportamentos mais básicas para que o profissional pudesse intervir adequadamente sobre a realidade social? Podem as classes apresentadas nas Tabelas 4.2, 4.3, 4.4, 4.5 e 4.6, ser consideradas as mais básicas no processo de formação desse profissional? Que outras poderiam ser importantes para completar o que é básico e definidor da intervenção indireta por meio de ensino? Se essa pode ser considerada uma das modalidades de intervenção do psicólogo (Botomé e col., 2003), que classes a diferenciam da intervenção por meio de pesquisa e da intervenção direta? Ao examinar as classes de comportamentos identificadas a partir das diretrizes curriculares, essa distinção não fica clara, haja vista a quantidade de classes de comportamentos comuns às três modalidades de intervenção do psicólogo.

Parece importante avaliar essa generalidade das sentenças que expressam classes de comportamentos profissionais identificadas a partir das diretrizes curriculares: apesar de ser um documento orientador para gestores de curso planejarem a formação em Psicologia, que implicações há em explicitar classes tão genéricas que servem para qualquer modalidade de intervenção? Qual o grau de especificidade de linguagem que deveria ser característico de um documento desse tipo? É provável que não seja adequado especificar todas as possibilidades de classes de comportamentos profissionais que podem constituir a intervenção do psicólogo. No entanto, se é parte da atuação profissional em psicologia intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos e intervir indiretamente por meio de pesquisa e de ensino, o que é característico a cada uma dessas modalidades de intervenção? Caso não seja feita essa caracterização nesse tipo de documento, é pouco provável que gestores de curso e outros profissionais responsáveis pela formação dos futuros psicólogos possam, efetivamente, formar profissionais capazes de intervir a partir dessas três modalidades de intervenção.

E

DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ENSINO

Psicólogo? Professor de Psicologia? Pesquisador em Psicologia? Afinal de contas, o que cabe, especificamente, ao psicólogo fazer? Legalmente, o que é previsto que ele faça? Socialmente, o que é preciso que ele faça? Essas são algumas questões que parecem nortear a discussão acerca do perfil profissional do psicólogo. A formação desse profissional, desde sua gênese, foi concebida a partir de três tipos de formação: bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo. Isso quer dizer que o psicólogo, além de intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, deveria estar capacitado a pesquisar sobre fenômenos e processos psicológicos e a ensinar Psicologia. A partir da legislação sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, ainda que essas capacidades do psicólogo sejam mantidas, elas aparecem de uma maneira diferente: a proposta é de que o psicólogo formado desenvolva competências básicas de professor e de pesquisador, mas essas competências constituem o perfil básico do psicólogo, e não mais um “perfil à parte”. Isso quer dizer que faz parte do “ser psicólogo”, ser também pesquisador e professor de Psicologia.

“Ser psicólogo, professor e pesquisador” ainda parecem denominações muito gerais e pouco precisas a respeito do que, exatamente, compete ao psicólogo como profissional que deverá trabalhar nesse campo de atuação. Alguns avanços em relação à compreensão do que venha a ser o perfil profissional do psicólogo surgem quando são identificadas as classes gerais de comportamentos constituintes dessa profissão. Em uma pesquisa realizada por Botomé e col. (2003), foram descobertas as classes de comportamentos que podem constituir os objetivos para cursos de graduação de psicólogos. Essas classes de comportamentos foram organizadas em três grandes conjuntos que parecem elucidar mais claramente o que é característico da atuação desse tipo de profissional na sociedade. São eles: intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos e intervir indiretamente por meio de pesquisa sobre fenômenos e processos psicológicos. Essas três classes gerais de comportamentos são relacionadas entre si e constituem três grandes classes (ou conjuntos) de competências, próprias e definidoras de um profissional de Psicologia, nesse tipo de papel social. A produção de conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos é, muitas

vezes, base para intervenção direta ou para intervenção por meio de ensino, assim como essas duas modalidades de intervenção podem dar origem à pesquisa científica ou exigí-la para poderem ser realizadas, e assim sucessivamente.

As classes de comportamentos relativas a intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos são comumente compreendidas como aquelas que ocorrem em relação ao ensino formal (em escolas) sendo o psicólogo, neste caso, um professor de Psicologia. No entanto, é possível compreender a classe geral “ensinar” como uma classe ampla que pode ocorrer em diferentes situações que exijam que diferentes pessoas necessitem ser capazes de lidar adequadamente com fenômenos e processos psicológicos e que não necessariamente sejam aprendizagens que ocorram no sistema formal de ensino. Vários autores, ao examinarem as possibilidades e limites da formação dos psicólogos, exigem identificar, ainda que de maneira indireta, a necessidade de ampliação da perspectiva do que seja ensino. Bastos e Francisco (1992), por exemplo, ao examinarem tendências em relação à atuação do psicólogo no País, afirmam que entre as tendências de formação, há a necessidade de o profissional identificar os problemas e fenômenos e de projetar intervenções que capacitem indivíduos e grupos a lidarem com as dificuldades. Isso tem a ver com intervenção por meio de ensino. Da mesma forma, Bomfim, Freitas e Campos (1992), ao realizarem uma pesquisa com o objetivo de descrever a evolução das práticas em Psicologia Social a partir dos anos 1980, identificaram diferentes tipos de práticas e, a partir dos dados encontrados, chamaram a atenção para a necessidade de uma formação condizente com as novas demandas da realidade, incluindo a preparação dos futuros profissionais para lidarem com assessorias e consultorias a instituições e movimentos comunitários. Parece que o psicólogo precisa intervir por meio de ensino, no sentido de preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos, sem que isso ocorra como um processo formal de ensino.

A intervenção por meio de ensino surge muitas vezes, quando não é conveniente, adequado ou até mesmo possível que o psicólogo intervenha diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos. Isso pode ocorrer por várias razões: a) talvez porque existam outros agentes, além do psicólogo, que devem ou que podem intervir melhor do que o psicólogo sobre os eventos de interesse; b) ou porque as variáveis de interesse para intervir na situação estão sob controle de outros agentes; c) ou porque é relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse ou ainda d) porque o psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o têm (Botomé e col., 2003). Nesses casos,

cabe ao psicólogo ensinar esses agentes a fazerem isso. Esse tipo de trabalho pode ocorrer por meio de assessorias, consultorias ou de um trabalho de análise de ambientes ou condições ambientais apropriadas à ocorrência dos comportamentos de interesse. No entanto, o que o psicólogo, como profissional, precisa ser capaz de fazer para intervir por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos? Que classes de comportamentos constituem o perfil profissional do psicólogo para intervir por meio de ensino? Que informações há nas diretrizes curriculares a esse respeito? Que classes de comportamentos podem ser derivadas da legislação que orienta a formação de psicólogos no País com relação à formação para o ensino?

1. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

Na Figura 5.1 são apresentadas, sob a forma de um “sistema comportamental”, todas as classes de comportamentos relativas a ensino que foram diretamente derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Nela consta um diagrama de representação das classes de comportamentos relacionadas à classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivada das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Essa classe geral está diretamente relacionada a uma classe ainda mais geral, que é “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama estão representadas em graus de abrangência, conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977b), e são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo.

As três primeiras linhas da Figura 5.1 constituem seu “cabeçalho” e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

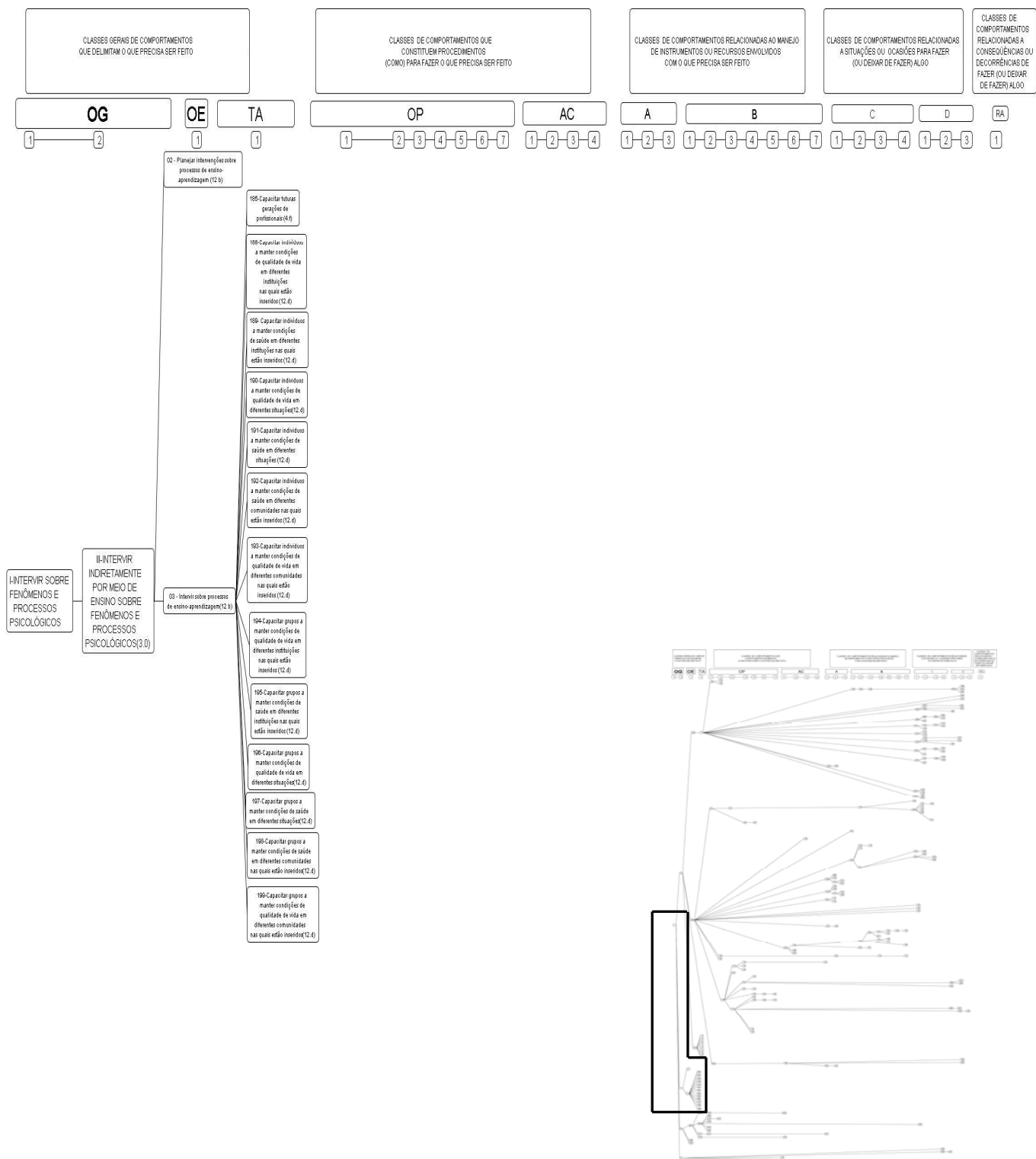


Figura 5.1 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relacionadas a intervir indiretamente por meio de ensino a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

No canto inferior direito da Figura 5.1, há uma figura menor na qual está apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. A parte circundada por uma figura geométrica, no diagrama completo, indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame na Figura 5.1. Esse conjunto representa as classes de comportamentos constituintes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”.

As classes de comportamentos indicadas na Figura 5.1 estão apresentadas conforme as relações que têm entre si a partir de seus graus de abrangência e, por isso, estão apresentadas na forma de um diagrama de decomposição em que as mesmas estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam graus de abrangência indicados abaixo das subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das diretrizes curriculares, indicam que há lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essas lacunas podem significar várias coisas: que não existem classes de comportamentos menos abrangentes constituintes das classes mais abrangentes apresentadas na Figura 5.1, assim como podem também significar que a indicação dessas classes foi esquecida ou que é desnecessária ou ainda, que essas classes de comportamentos ainda são desconhecidas e precisam ser descobertas.

No início de cada expressão que explicita as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito nas Figuras 4.1 e 4.2). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses, do número e do item do artigo das diretrizes curriculares do qual a expressão foi derivada. O número anterior ao ponto indica o número do artigo das diretrizes curriculares e a letra após o ponto faz referência ao item desse artigo. Por exemplo, o item “f” do artigo 4º que é “capacitar futuras gerações de profissionais”, está indicado como “capacitar futuras gerações de profissionais (4.f)”. Quando a expressão foi derivada do cabeçalho do artigo, a indicação é do número do artigo, seguida do número zero (0). Por exemplo, a expressão “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos” foi derivada do cabeçalho do artigo 3º das

diretrizes curriculares e, por isso, está indicado como “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (3.0)”.

Na Figura 5.1 pode ser observado um total de 15 classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, todas derivadas das diretrizes curriculares. As classes que constituem essa classe mais geral e que também constituem a classe “intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos”, que não está apresentada nessa figura, não são apresentadas novamente, tendo em vista que já foram apresentadas nas Figuras 4.1 e 4.2. Desse modo, classes de comportamentos tais como “interpretar comunicações científicas na área da Psicologia (9.b)”, que são classes menos abrangentes constituintes de diversas outras classes de comportamentos profissionais do psicólogo, incluindo a classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, que é uma das classes indicadas nas Figuras 4.1 e 4.2, não é apresentada novamente nesta Figura.

As classes de comportamentos estão localizadas na coluna que indica o grau de abrangência de cada classe de comportamentos. Sendo assim, a classe geral sob exame na Figura 5.1, “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, está localizada no segundo grau de abrangência da classe denominada “ocupação geral (OG)” que, por sua vez, está diretamente ligada à classe ainda mais geral “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essa classe ainda mais geral está localizada no primeiro grau de abrangência de “ocupação geral (OG)” e é caracterizada como a classe mais geral de comportamentos constituintes da profissão de psicólogo, identificada a partir das diretrizes curriculares.

As classes “02 - Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)” e “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)” estão ambas localizadas na subcategoria “operações específicas (OE)”. À classe “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)”, por sua vez, estão ligadas outras 13 classes de comportamentos, todas localizadas na subcategoria “tarefas constituintes de uma ocupação (TA)”. São elas: a) “185-capacitar futuras gerações de profissionais (4.f)”; b) “188-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; c) “189-capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; d) “190-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações (12.d)”; e) “191-capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes situações (12.d)”; f) “192-capacitar indivíduos a manter

condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”; g) “193-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”; h) “194-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; i) “195-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; j) “196-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações (12.d)”; k) “197-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes situações (12.d)”; l) “198-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)” e m) “199-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”. Todas essas 13 classes constituintes de “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)” estão localizadas na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”.

Após as 13 classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.1 e que são constituintes da classe “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)”, assim como após a classe “02 - Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)” (localizada na subcategoria “ocupações específicas (OE)”), não há indicação, nas diretrizes curriculares, de classes de comportamentos menos abrangentes constituintes dessas classes. Isso pode ser observado a partir da ausência de indicação de classes de comportamentos localizadas a partir do primeiro grau de abrangência de “operações constituintes de uma tarefa (OP)” até classes localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a razões para fazer algo (RA)”, que são as subcategorias menos abrangentes de classes de comportamentos localizadas à direita da subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”.

As duas classes de comportamentos classificadas na subcategoria “ocupações específicas (OE)” referem-se a “planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem” e a “intervir sobre processos de ensino-aprendizagem”, sendo apresentadas uma abaixo da outra por ocorrerem numa seqüência de ocorrência em que “planejar (...)” é uma classe de comportamentos que ocorre (e é necessária) antes da classe “intervir (...)”.

Quanto às classes de comportamentos classificadas na subcategoria “operações constituintes de uma tarefa (OP)”, é possível observar que elas são de diferentes naturezas. Das 13 classes indicadas, uma está relacionada à capacitação de futuras gerações de profissionais, seis estão relacionadas à intervenção indireta com grupos e seis com indivíduos. Dentre as classes de comportamentos relacionadas à intervenção com grupos, três se referem

à manutenção de qualidade de vida e três à manutenção de condições de saúde. As intervenções são indicadas para ocorrer em instituições, comunidades e em diferentes situações. O mesmo indicado para intervenção com grupos, ocorre com as classes de comportamentos relacionadas à intervenção com indivíduos.

Outra maneira de organizar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.1 poderia ser a partir de uma possível seqüência de ocorrência das mesmas. Na Tabela 5.1 é apresentada uma possível seqüência de classes de comportamentos básicas envolvidas na classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos” (que são as classes categorizadas como “ocupações específicas - OE”).

Tabela 5.1

Possível seqüência das classes de comportamentos básicas envolvidas na classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino”, identificada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

-
1. Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem
 2. Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem
-

A partir da Tabela 5.1 é possível observar que parece haver um encadeamento entre as classes “planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem” e “intervir sobre processos de ensino-aprendizagem”, tendo em vista que é necessário ocorrer um planejamento da intervenção antes que a intervenção propriamente dita ocorra. No entanto, é preciso avaliar, também, se não haveria outras classes de comportamentos constituindo esse encadeamento, tais como classes relativas à caracterização de necessidades de intervenção, à avaliação da intervenção após a ocorrência da intervenção etc.

A mesma organização feita em relação às classes gerais diretamente ligadas à classe “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos” pode ser feita em relação às demais classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.1. Essas classes são constituintes da classe “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)”.

Tabela 5.2

Classes de comportamentos que podem ser consideradas constituintes da classe “intervir sobre processos de ensino-aprendizagem”, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

1. Capacitar futuras gerações de profissionais.
 2. Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos.
 3. Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos.
 4. Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações.
 5. Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes situações.
 6. Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos.
 7. Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos.
 8. Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos.
 9. Capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos.
 10. Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações.
 11. Capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes situações.
 12. Capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos
 13. Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos
-

Na Tabela 5.2 estão apresentadas as classes de comportamentos em uma possível seqüência de ocorrência das mesmas. Explicitar as classes de comportamentos em uma seqüência possibilita identificar o tipo de relação que há entre essas classes. Entre as classes de comportamentos podem ocorrer, basicamente, relações de três tipos: 1) cadeias comportamentais, em que as classes de estímulos conseqüentes resultantes de uma classe de comportamentos criam as classes de estímulos antecedentes para a ocorrência da próxima classe de comportamentos; 2) alternativas de ocorrência, em que pode ocorrer uma ou outra classe de comportamentos, não havendo uma seqüência de ocorrência entre elas, mas um

critério de exclusão (ou ocorre uma classe ou ocorre outra classe) e 3) classes de comportamentos que não são apresentadas nem como alternativas de ocorrência, nem como cadeias, mas que ocorrem por si mesmas, independente de outras classes.

Ao observar as classes de comportamentos apresentada na Tabela 5.2 é possível notar que todas elas se referem a “capacitar pessoas” e a “manter condições de qualidade de vida ou de saúde”. Entre essas classes não parece haver, necessariamente, um encadeamento, porque parece possível executar quaisquer dessas classes de comportamentos sem que haja uma seqüência necessária entre elas.

2. Classes de comportamentos genéricas, pouco encadeadas e sem especificação da natureza “psicológica” da atuação profissional do psicólogo são características presentes nas diretrizes curriculares

No que consiste a classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”? O que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos desse tipo? Qual a função dessa modalidade de intervenção em relação ao papel profissional do psicólogo? Quanto já é conhecido em relação a essa modalidade de intervenção? Que classes de comportamentos são propostas, nas diretrizes curriculares, como componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?

Para iniciar o exame das informações referentes a classes de comportamentos profissionais para intervir por meio de ensino, um ponto de partida pode ser a avaliação da distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir das diretrizes curriculares. Ao observar a distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.1, é possível identificar que não foram indicadas classes de comportamentos menos abrangentes nas subcategorias “ações constituintes de uma operação (AC)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Essas classes de comportamentos fazem parte das categorias de “classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito”, “classes de

comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos e recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” e “classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”. A não indicação de classes de comportamentos relativas a essas subcategorias e categorias pode significar que essas classes ainda são desconhecidas e, se for esse o caso, é preciso descobri-las. Pode significar também que elas não existem, que são desnecessárias ou que foram esquecidas, por exemplo. Para avaliar se é necessário explicitar classes de comportamentos referentes a essas subcategorias e categorias é preciso examiná-las cuidadosamente a partir de procedimentos que possibilitem descobrir se há ou não classes de comportamentos menos abrangentes constituintes de outras, mais abrangentes, apresentadas na Figura 5.1. Esse exame pode ser feito a partir da consulta a diferentes fontes de informação (ex.: projetos de curso, literatura referente ao planejamento de condições de ensino etc.).

Apesar de ser necessário um exame mais detalhado de cada classe de comportamentos apresentada na Figura 5.1 a fim de avaliar se há, realmente, lacunas no diagrama apresentado, é possível observar que as classes apresentadas dizem respeito a aspectos muito gerais de classes de comportamentos profissionais (são classes relativas apenas a “o que fazer”). Isso dificulta identificar que classes de comportamentos constituem a classe mais geral “intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. No que consiste “intervir por meio de ensino” sobre fenômenos desse tipo? Que classes de comportamentos necessitam ser desenvolvidas pelo psicólogo para que ele possa intervir por meio de ensino? No que esse tipo de intervenção difere da intervenção de um professor? Ou da de outros profissionais que lidam com fenômenos relativos ao ensino? Essas são algumas questões que talvez só possam ser respondidas se houver clareza quanto às classes de comportamentos que cabem ao psicólogo como profissional que intervém, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Enquanto não forem identificadas as classes de comportamentos referentes às demais subcategorias apresentadas na Figura 5.1 (“operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “ações constituintes de uma operação (AC)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo

(ou deixar de fazer) algo (RA)”), fica difícil definir e, conseqüentemente, orientar a formação profissional dos futuros psicólogos para que eles possam realizar essa modalidade de intervenção do psicólogo.

Além de terem sido identificadas, nas diretrizes curriculares, apenas classes muito gerais de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, a maioria dessas classes é descrita com expressões muito genéricas que dificultam identificar a “natureza psicológica” das classes de comportamentos apresentadas. Isso ocorre especialmente com as classes de comportamentos constituintes da classe “03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12.b)”, que são: a) “185-capacitar futuras gerações de profissionais (4.f)”; b) “188-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; c) “189-capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; d) “190-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações (12.d)”; e) “191-capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes situações (12.d)”; f) “192-capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”; g) “193-capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”; h) “194-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; i) “195-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12.d)”; j) “196-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações (12.d)”; k) “197-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes situações (12.d)”; l) “198-capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)” e m) “199-capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12.d)”.

Dessas classes de comportamentos referentes a “capacitar grupos ou indivíduos (...) a manter condições de qualidade de vida e de saúde”, o que é específico do profissional da Psicologia? Não seria também tarefa de diversos outros profissionais, de diversos outros campos de atuação, tais como de profissionais do campo da saúde, do campo da educação ou de profissionais de outros campos que têm como função intervir sobre as condições sociais da população? Se for algo que precisa ser feito também por profissionais de outros campos de atuação, é provável que não sejam classes de comportamentos definidoras da intervenção profissional em Psicologia. Conforme Santos (2006), o planejamento adequado da

capacitação profissional de nível superior começa com uma clara explicitação daquilo que irá compor essa capacitação. A capacitação é composta por classes de comportamentos profissionais que precisam estar claramente explicitadas a fim de que os futuros profissionais possam atuar de acordo com sua função social (ou responsabilidade social específica). Para tanto, é preciso que, na descrição das classes de comportamentos a serem aprendidas, os verbos e os complementos estejam claramente definidos. Complementos amplos, tais como “(...) condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos”, “(...) condições de saúde em diferentes situações”, dificultam orientar a formação dos futuros psicólogos, por não caracterizarem suficientemente os aspectos da realidade com os quais eles terão que lidar ao atuarem nessa realidade, de modo a garantir que não apresentem intervenções que façam parte do campo de atuação de algum outro tipo de profissional que não o do psicólogo e de que atuem, efetivamente, a partir do que compete a um psicólogo. Quais as contribuições específicas da Psicologia à capacitação das pessoas para que elas possam manter condições de saúde ou de qualidade de vida? Planejar uma alimentação balanceada, por exemplo, poderia contribuir para a manutenção das condições de saúde e de qualidade de vida, porém, é algo que não caberia a um psicólogo como competência específica desse campo de atuação profissional. Que classes de comportamentos poderiam ser consideradas próprias desse profissional como contribuição para a manutenção da qualidade de vida e de saúde? Essa parece ser uma questão que não fica esclarecida a partir do que foi identificado nas diretrizes curriculares.

Outro aspecto que pode ser observado a partir do exame das classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.1 é que há apenas uma definição imprecisa do que seja “intervir indiretamente por meio de ensino”. Como se faz para capacitar futuras gerações de profissionais, por exemplo? Que classes de comportamentos o psicólogo deveria desenvolver para ser capaz de “ensinar outras pessoas”? E seria simplesmente “ensinar outras pessoas”? Ou ensiná-las a “lidar com fenômenos e processos psicológicos”? Não seria essa uma parte do que caracteriza a profissão: a capacidade de ensinar outras pessoas a lidarem com esse tipo de fenômeno? Que classes de comportamentos compõem essa classe mais geral (“ensinar outras pessoas a lidarem com esse tipo de fenômeno?”). As classes menos abrangentes constituintes dessa classe mais geral precisam ser explicitadas de modo que fique clara a identidade profissional do psicólogo por meio desse tipo de intervenção. Caso contrário, a intervenção profissional em Psicologia pode ficar descaracterizada, surgindo conflitos com campos de atuação de outros profissionais. O problema da identidade

profissional do psicólogo com relação aos “perfis de formação” (bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo) foi examinado por Duran (1994), a partir de pesquisa realizada com 10 docentes universitários com reconhecida produção acadêmica em área pertinente à formação profissional em Psicologia. Nessa pesquisa, Duran (1994) identificou posicionamentos e recomendações sobre alguns dilemas recorrentemente configurados na literatura e nas discussões sobre a formação do psicólogo. Afirma que os perfis de formação acontecem, geralmente, de maneira mesclada e a formação para a pesquisa e para o ensino de Psicologia raramente tem especificado objetivos em si mesmos, sendo apenas considerados a partir da inserção de algumas disciplinas ao longo da formação do psicólogo. Enquanto os objetivos da intervenção por meio de ensino não estiverem suficientemente explicitados, é provável que ocorram problemas na formação e, conseqüentemente, na intervenção do psicólogo na sociedade, quando ele tiver que ensinar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos. Uma possibilidade de explicitação desses objetivos é a identificação das classes de comportamentos que compõem a classe geral “intervir por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, que é o que parece ainda não estar claramente definido nas próprias diretrizes curriculares.

A partir da organização das classes de comportamentos identificadas nas diretrizes curriculares em uma possível seqüência de ocorrência (Tabela 5.1), é possível observar que essa seqüência inicia em “Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem”, e é seguida por “Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem”. Ao examinar essa seqüência, é possível observar que não foram identificadas, nas diretrizes curriculares, classes de comportamentos relativas à caracterização de necessidades de intervenção, por meio de ensino, a fim de que as intervenções possam ser planejadas. O planejamento da intervenção será feito com base no que? É provável que, se não forem caracterizadas as necessidades de intervenção, haja problemas com o planejamento da intervenção e, conseqüentemente, com a intervenção propriamente dita. Isso porque possivelmente o planejamento e a intervenção sejam feitos descontextualizados das necessidades da população. Caracterizar necessidades de intervenção antes de planejar a intervenção propriamente dita é fundamental para garantir que a intervenção não se torne obsoleta e, ao mesmo tempo, esteja fundamentada nas necessidades da população. Kaufman (1977), ao examinar o papel da avaliação das necessidades no planejamento do ensino, afirma que precisam ser considerados, basicamente, dois tipos de necessidades: necessidades internas à organização educacional e necessidades externas a essa organização. Isso porque a educação preparará pessoas para atuarem na sociedade. Nesse

sentido, elas necessitam estar preparadas para lidar com as situações com as quais se defrontarão na sociedade. Considerar apenas as necessidades internas à organização (professores disponíveis, técnicas conhecidas, informações, conhecimentos disponíveis etc.) não é suficiente para planejar ensino significativo. Kaufman (1977) considera que a avaliação de necessidades é o ponto inicial para começar o planejamento do ensino, caso interesse ter sucesso na educação. Se isso não for feito, é provável que a educação perca sua razão de ser. De acordo com Skinner, “quando encontrar seus métodos mais efetivos, a educação será quase totalmente dedicada à tarefa de estabelecer e manter uma melhor forma de vida” (Skinner, 1978, p. 148). Uma educação que não possibilite aos educandos viverem melhor e contribuírem mais para a sociedade provavelmente não vale a pena (Kaufman, 1977). Analogamente, talvez uma intervenção que seja feita sem considerar as necessidades da população e as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a essas necessidades não valha a pena.

A caracterização de necessidades de intervenção, além de possibilitar o planejamento de uma intervenção que esteja de acordo com a realidade social, pode também estar relacionada à ampliação das possibilidades de atuação profissional. Botomé (1987), ao elaborar e propor um procedimento para identificar alternativas socialmente relevantes de atuação profissional do psicólogo, em discussões periódicas com três psicólogos, propôs alguns passos básicos para que alguém fosse capaz de explicitar alternativas de atuação profissional socialmente significativa. Ao examinar a importância desse procedimento, ressalta que “alternativa de atuação” não deve significar outras maneiras de concretizar a atuação profissional do psicólogo (um emprego diferente, por exemplo), mas que as opções de trabalho e de procedimentos para realizá-lo sejam feitas a partir de dados sobre as necessidades da população em relação às quais o psicólogo pode intervir. A caracterização das necessidades sociais parece funcionar, então, como possibilidade de ampliação do campo de atuação do psicólogo. Nesse caso, como possibilidade de ampliação da atuação em relação à intervenção por meio de ensino. Por outro lado, a falta de caracterização de necessidades da população como base para intervenção parece contribuir para que intervenções já “consagradas” na área sejam apenas reproduzidas porque reconhecidas como práticas profissionais características de psicólogos, mesmo que essas práticas não sejam suficientes como alternativa de intervenção em relação às necessidades apresentadas pela população. Isso parece corroborar o que Carvalho (1984a) descobriu, ao entrevistar uma amostra de 605 psicólogos recém-formados em São Paulo, em que foi identificado que há dificuldade de os

profissionais reconhecerem a natureza de uma intervenção psicológica, quando ela não “se enquadra” nas intervenções tradicionais, relacionadas à intervenção clínica e ao uso de técnicas e instrumentos comumente utilizados por psicólogo. Carvalho conclui afirmando que “a identidade profissional do psicólogo parece estar se definindo pelo uso de certas técnicas em certas situações, e não pela natureza psicológica dos fenômenos ou eventos com que ele lida” (p. 10).

Da mesma forma que foram identificadas lacunas referentes a classes de comportamentos que pudessem servir como base para o planejamento da intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem, é possível notar que após a classe referente à intervenção propriamente dita, não foram identificadas classes de comportamentos relativas à avaliação e ao aperfeiçoamento da intervenção. É adequado que o profissional apenas intervenha sobre a realidade, sem avaliar sua intervenção e aperfeiçoá-la sempre que necessário? É provável que intervenções não avaliadas e não aperfeiçoadas caracterizem riscos à população. Isso porque as intervenções podem ocorrer de modo parcial, incompleto e em desacordo com as necessidades das pessoas e, se não avaliadas, tendem a se perpetuar dessa maneira, contribuindo para a reprodução de intervenções equivocadas e descomprometidas com as necessidades sociais. Contribuem, em última análise, para uma intervenção pouco ética. Wruck (2004), em exame dos comportamentos que caracterizam a dimensão ética da formação do psicólogo, a partir do exame de proposições presentes nas Diretrizes Curriculares e em planos de ensino de disciplinas referentes à ética, identificou que faz parte da dimensão ética da intervenção profissional avaliar e decidir as melhores condutas profissionais em termos de projeção e de avaliação das decorrências e implicações que as condutas profissionais produzem sobre a sociedade na qual o psicólogo atua. A autora afirma que, nas diretrizes curriculares, não é feita nenhuma menção à dimensão ética no que diz respeito à classe “avaliar intervenção realizada em relação a fenômenos psicológicos”. Complementa afirmando que as informações constantes nas diretrizes curriculares parecem sugerir que as orientações referentes à dimensão ética das classes de comportamentos profissionais bastam até a classe referente a “executar intervenções relacionadas a fenômenos psicológicos”, o que é corroborado pela inexistência de orientações relativas à classe de comportamentos profissionais de “aperfeiçoar intervenções em relação a fenômenos psicológicos”.

Botomé e Rizzon (1997), ao examinarem o conceito de avaliação em processos de ensino, enfatizam a importância de avaliar o desempenho, tanto na vida profissional como na

vida pessoal, de modo que as pessoas verifiquem sempre, com facilidade e rapidez, a adequação ou não do que fazem e que corrijam suas ações tão logo percebam algum problema com a ação ou com os seus efeitos. Complementam afirmando que a função da avaliação em uma situação de ensino é a de indicar em que ponto está localizado o desempenho do aprendiz em relação aos objetivos propostos. Essa localização deve permitir ao aprendiz decidir o que, quando e quanto alterar em relação ao seu desempenho e como fazê-lo de forma a aperfeiçoar o desempenho que está apresentando. A partir dessa concepção acerca da função da avaliação de desempenho, é possível pensar não apenas no desempenho do aprendiz em processo de formação, mas do próprio profissional formado que precisa aprender a avaliar sua intervenção de modo a identificar os aspectos que necessitam ser corrigidos, aperfeiçoados. É a avaliação que fornecerá dados para que o aperfeiçoamento da intervenção possa ocorrer. Parece que essas classes de comportamentos (referentes à avaliação e aperfeiçoamento da avaliação), apesar de não consideradas nas diretrizes curriculares, têm um papel importante na formação dos futuros profissionais. Caso contrário, é grande o risco de manutenção de uma intervenção pouco eficaz na realidade.

Diferentemente do que foi identificado a partir do exame das classes apresentadas na Tabela 5.1, o exame das classes apresentadas na Tabela 5.2 possibilita identificar que não há uma seqüência de ocorrência entre as classes explicitadas. Classes de comportamentos profissionais, quando referentes ao mesmo grau de abrangência, comumente fazem parte de uma cadeia comportamental, em que uma classe gera condições para a ocorrência da outra. Com relação às classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.2 e que foram derivadas a partir das diretrizes curriculares, é possível identificar que parece haver lacunas entre elas, porque capacitar indivíduos para lidar com determinados tipos de fenômenos, de instituições, de sujeitos ou de circunstâncias exige, por exemplo, que sejam caracterizadas necessidades de aprendizagem em relação a esses tipos de fenômenos, instituições etc. Antes de capacitar, é necessário também que ocorra um planejamento da capacitação a partir das necessidades de aprendizagem identificadas. “Capacitar os sujeitos” parece ocorrer apenas depois dessas duas classes de comportamentos anteriores (caracterizar necessidades, planejar a intervenção). Além disso, a capacitação não finaliza a cadeia comportamental. Após “Capacitar os sujeitos”, é necessário “avaliar as aprendizagens e o próprio processo de capacitação”, além de “aperfeiçoar as aprendizagens e o processo de capacitação a partir dos dados obtidos por meio da avaliação”. Por fim, uma última classe de comportamentos que talvez não seja considerada necessária, mas que é importante para finalizar a cadeia seja “comunicar as

descobertas feitas a partir da intervenção realizada”. Essa classe possibilita “intercâmbio” entre os profissionais e acesso à descobertas feitas por eles, o que pode contribuir para o aperfeiçoamento das intervenções realizadas por profissionais da área (Botomé e col., 2003).

Outro aspecto identificado a partir do exame das classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.2 é que as mesmas, apesar de serem constituídas por complementos diferentes, possivelmente apresentam um “grau de continuidade entre si”, no sentido de possibilitarem que o aprendiz, ao desenvolver algumas dessas classes, provavelmente terá condições de apresentar várias outras sem ter que aprendê-las diretamente. Isso porque se ele aprende a “Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos”, é provável que ele seja capaz, também, de “Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações” e a “Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos”, haja vista que a classe de comportamentos é semelhante. Todas elas se referem a “capacitar pessoas a manter condições de qualidade de vida”. A variação que há entre essas classes está mais diretamente relacionada à capacitação ocorrer individualmente ou em grupos, e não à natureza da classe de comportamentos propriamente dita. Parece que os estímulos em relação aos quais as classes de respostas (“capacitar (...)”) ocorrerão apresentam certo grau de similaridade entre si. Nesse caso, é provável que, se ensinadas algumas dessas classes de comportamentos, outras emergirão sem que tenham que ser ensinadas diretamente. Isso porque um processo denominado generalização de estímulos pode ocorrer, em que “estímulos que não estavam presentes na ocasião do reforço podem adquirir controle sobre uma resposta devido ao reforço da resposta na presença de um estímulo similar” (Holland e Skinner, 1975, p. 156). Ou seja, novas relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes podem ser aprendidas sem que sejam ensinadas diretamente, em função da existência de elementos comuns a dois ou mais estímulos que ocorrem no momento em que o comportamento se estabelece.

Um terceiro aspecto referente às classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.2 diz respeito à natureza das classes de comportamentos explicitadas. Todas elas se referem à intervenção do psicólogo para “manutenção” de condições de saúde das pessoas. Alguns pesquisadores, ao examinarem classes de comportamentos de diferentes profissionais (enfermeiros, médicos, psicólogos, por exemplo) identificaram que a atuação profissional pode ocorrer em outros âmbitos, além do âmbito referente à manutenção de condições de saúde. São eles: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar

organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe e promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha. Esses oito âmbitos de atuação trazem uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo. Não são âmbitos mutuamente exclusivos em uma ou outra intervenção profissional. Pelo contrário, podem coexistir em uma mesma intervenção, mudando sua prioridade em cada etapa ou fase de um processo de trabalho profissional (Stedile, 1996; Botomé e col. 2003). Parece, então, que as classes referentes apenas à manutenção de condições de saúde são insuficientes como classes caracterizadoras da intervenção profissional do psicólogo com relação ao ensino. Botomé e col. (2003) afirmam que as classes de comportamentos profissionais podem ocorrer em qualquer um dos âmbitos de atuação, o que significa dizer que o psicólogo, ao caracterizar necessidades de intervenção, por exemplo, poderá caracterizá-las em relação a qualquer âmbito de intervenção. Da mesma forma, ao planejar a intervenção profissional, poderá planejá-la em relação a qualquer âmbito e assim por diante.

Em síntese, é possível observar que as classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, identificadas a partir das diretrizes curriculares apresentam várias limitações que, se não adequadamente superadas, podem limitar a formação profissional dos futuros psicólogos. A explicitação de apenas duas classes gerais de comportamentos relativas a esse tipo de intervenção (planejar intervenção e intervir) por exemplo, sem indicação de outras classes de comportamentos que deveriam criar condições para a ocorrência dessas (caracterizar necessidades de intervenção) bem como que deveriam dar continuidade às mesmas (avaliar a intervenção, aperfeiçoar a intervenção etc.) sugere que essas classes são insuficientes como orientadoras do processo de formação profissional do psicólogo para capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos. Da mesma forma, a indicação de classes que se referem apenas à manutenção de condições de saúde e de qualidade de vida, sem consideração de outros âmbitos de atuação profissional já descobertos e explicitados em outras pesquisas em que foi investigada a natureza da intervenção em profissionais da saúde já permite transcender, e muito, o que está especificado nas diretrizes curriculares. Talvez a investigação de outros documentos complementares às diretrizes curriculares, e que façam menção às características de classes de comportamentos profissionais para intervenção por meio de ensino possam auxiliar no sentido de aumentar a visibilidade sobre a natureza dessa modalidade de intervenção.

3. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica

A formação do professor de Psicologia, conforme Art. 13º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia ocorrerá a partir de um projeto pedagógico complementar ao projeto do curso. Esse projeto pedagógico terá como base a legislação que regulamenta a formação de professores no País. Neste caso, a legislação citada é o documento referente às Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior. Isso significa dizer que a concepção de professor de Psicologia que está presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia é a de um profissional que atuará na educação básica. Não seria essa uma maneira limitada de identificar uma modalidade de intervenção do psicólogo, que é a intervenção por meio de ensino? O que significa, exatamente, “ensinar Psicologia”? O que as pessoas, de modo geral, precisam aprender sobre Psicologia? E o que elas precisam estar capacitadas a fazer em relação à Psicologia? Em que contextos? Em que instituições? Em relação a que tipos de necessidades de aprendizagens o psicólogo poderá intervir por meio de ensino?

Inicialmente, parece importante sistematizar as informações presentes nas Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior, tendo em vista que na legislação sobre a formação do psicólogo (Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia) o documento base para a formação do professor é concebido como o documento que também possibilitará a condução da formação do psicólogo como “professor”. Das Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior, é possível identificar, então, a concepção de “professor de Psicologia” presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia a partir da derivação de classes de comportamentos profissionais de um professor. Na Figura 5.2 estão apresentadas, sob a forma de um “sistema comportamental”, as classes de comportamentos relativas a ensino que foram derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

Essas classes estão relacionadas à classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” que, por sua vez, está diretamente relacionada a uma classe ainda mais geral, que é “intervir sobre fenômenos e processos

psicológicos”. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977b).

As três primeiras linhas da Figura 5.2 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

As classes de comportamentos indicadas na Figura 5.2 estão apresentadas conforme as relações que têm entre si, a partir de seus graus de abrangência e, por isso, estão apresentadas na forma de um diagrama de decomposição, em que as mesmas estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam graus de abrangência indicados abaixo das subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das diretrizes curriculares, indicam que há lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essas lacunas podem significar várias coisas: que não existem classes de comportamentos menos abrangentes constituintes das classes mais abrangentes apresentadas na Figura 5.2, assim como podem também significar que a indicação dessas classes foi esquecida ou que é desnecessária ou ainda, que essas classes de comportamentos ainda são desconhecidas e precisam ser descobertas.

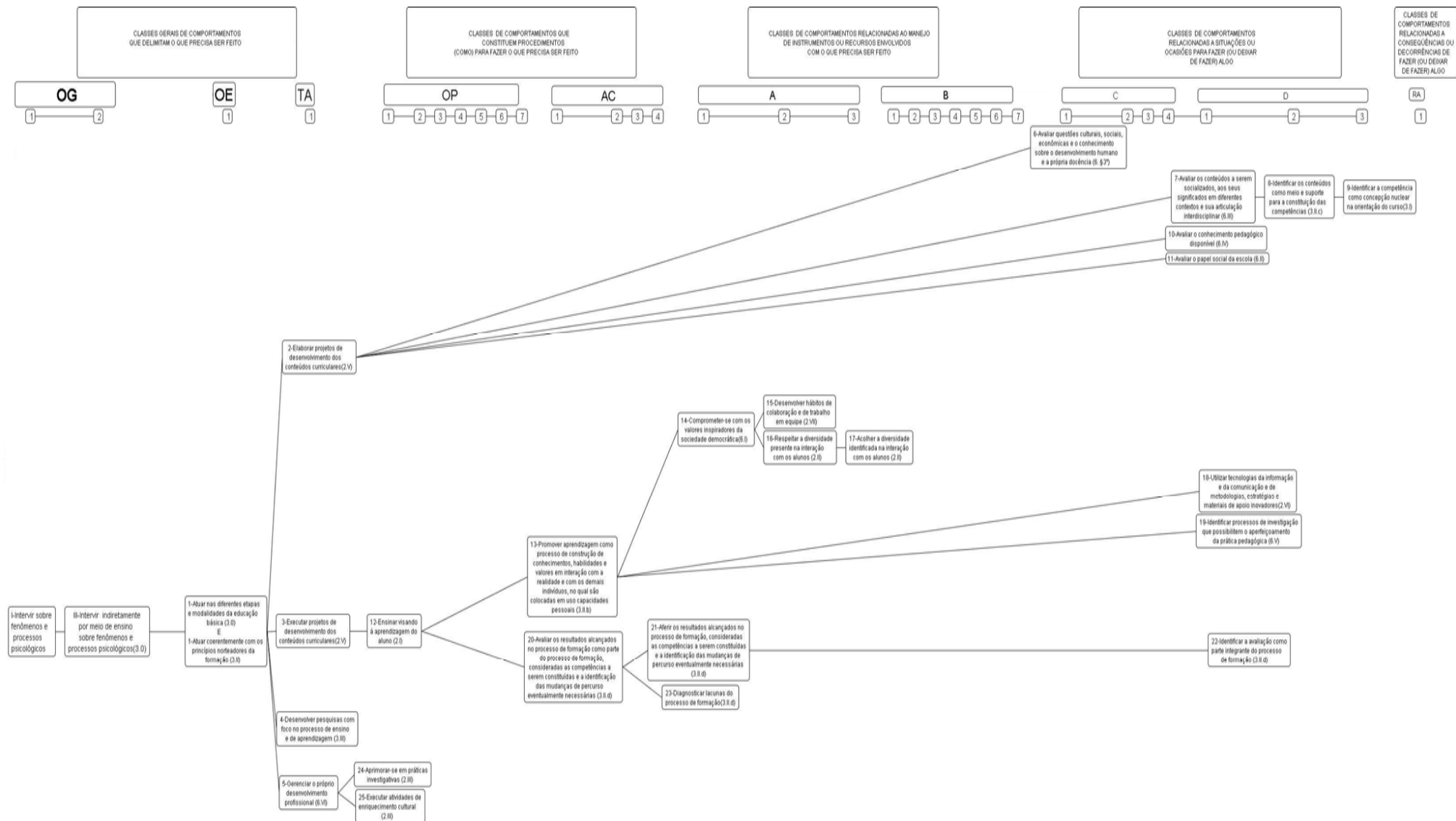


Figura 5.2 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relacionadas a intervir indiretamente por meio de ensino a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

No início de cada expressão que explicita as classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.2, há um número arábico que representa o número da classe de comportamentos apresentada. Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses, do número e do item do artigo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, do qual a expressão foi derivada. O número anterior ao ponto indica o número do artigo das diretrizes e a letra após o ponto faz referência ao item desse artigo. Por exemplo, o item “I” do artigo 6º que é “Comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática”, está indicado como “Comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática (6.I)”. Quando a expressão foi derivada do cabeçalho do artigo, a indicação é do número do artigo, seguida do número zero (0). Por exemplo, a expressão “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica” foi derivada do cabeçalho do artigo 3º das diretrizes curriculares e, por isso, está indicado como “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (3.0)”. Há duas classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.2 que foram derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia: são as classes mais gerais, localizadas nos dois graus de abrangência de “OG”, sendo que as expressões que as designam iniciam por números romanos.

Na Figura 5.2 é possível observar um total de 26 classes de comportamentos. Duas delas estão representadas com o mesmo número arábico, por serem consideradas complementares, podendo constituir uma única classe de comportamentos. Essas 26 classes estão distribuídas entre várias categorias existentes no diagrama (exceção à categoria “B”, na qual não há indicação de nenhuma classe de comportamentos derivada dessas diretrizes). As duas representadas pelo mesmo número arábico são classes gerais de comportamentos e estão localizadas em “operações específicas - OE”. Elas estão diretamente ligadas à classe geral “III-Intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos(3.0)”, localizada no segundo grau de abrangência de “ocupação geral - OG”. São elas: “1-Atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica (3.0)” e “1-Atuar coerentemente com os princípios norteadores da formação (3.II)”. Essas classes gerais localizadas em “OE”, por sua vez, são constituídas por quatro grandes conjuntos de classes de comportamentos menos abrangentes, todas localizadas na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação - TA”. São elas: “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)”, “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares

(2.V)”, 4-Desenvolver pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem (3.III)” e “5-Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional (6.VI)”.

O primeiro conjunto de classes de comportamentos constituintes da classe geral “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)” é constituído por seis outras classes, sendo quatro delas diretamente a ela ligadas (localizadas mais à direita no diagrama). Todas essas seis classes são classificadas como classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo. Dessas seis classes, quatro estão diretamente ligadas à classe “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)”. Essa classe está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C”, e é “6-Avaliar questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (6. §3º)”. As outras três estão localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D” e são: “7-Avaliar os conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (6.III)”, “10-Avaliar o conhecimento pedagógico disponível (6.IV)” e “11-Avaliar o papel social da escola (6.II)”. A classe “7-Avaliar os conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar (6.III)”, por sua vez, é constituída por uma classe localizada na mesma subcategoria desta, porém, num grau de abrangência subsequente (segundo grau de abrangência). Essa classe é “8-Identificar os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências (3.II.c)” que, por sua vez, é constituída pela classe mais específica “9-Identificar a competência como concepção nuclear na orientação do curso (3.I)”.

Nesse primeiro conjunto, ainda na Figura 5.2, é possível observar que há lacunas em quatro das dez subcategorias apresentadas no diagrama. Essas lacunas podem ser identificadas pelos traços longos que iniciam no retângulo no qual consta a classe de comportamentos localizada na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação - TA” e que finaliza nos retângulos nos quais constam classes de comportamentos categorizadas como “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”. Isso quer dizer que não há indicação de classes de comportamentos, nas diretrizes examinadas, que possam fazer parte das subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa -

OP” e “ações constituintes de uma operação - AC” (constituintes da categoria “classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito) e das subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - B” (ambas constituintes da categoria “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”). A partir da existência dessas lacunas, é possível observar então que para a classe geral “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)” que está sob exame nesse primeiro conjunto, há apenas indicações de classes de comportamentos menos abrangentes, relativas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo e relativa ao uso de instrumentos e recursos e de conhecimentos sobre instrumentos e recursos. A falta de indicação de classes de comportamentos nessas subcategorias precisa ser examinada a fim de avaliar se é necessário indicá-las, porém a indicação não ocorreu pelo fato de as classes de comportamentos terem sido esquecidas ou por ainda serem desconhecidas; ou ainda se a falta de indicação significa que não é necessário explicitar classes de comportamentos nessas subcategorias.

O segundo conjunto de classes de comportamentos, na Figura 5.2, constituintes da classe “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)” é constituído por 12 classes de comportamentos, distribuídas por todas as categorias presentes no diagrama. Dessas 12, uma está diretamente ligada à classe “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares (2.V)”, estando localizada no primeiro grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa - OP”. É a classe “12-Ensinar visando à aprendizagem do aluno (2.I)”. Essa classe, por sua vez, está ligada a duas outras classes localizadas à sua direita, que são: “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)” e “20-Avaliar os resultados alcançados no processo de formação como parte do processo de formação, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (3.II.d)”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “ações constituintes de uma operação - AC”. Cada uma dessas duas classes é constituída por algumas outras.

A classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)” é constituída por seis

outras classes, três delas diretamente a ela ligadas. A primeira dessas três é: “14-Comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática (6.I)”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A” que, por sua vez, é constituída pelas classes “15-Desenvolver hábitos de colaboração e de trabalho em equipe (2.VII)” e “16-Respeitar a diversidade presente na interação com os alunos (2.II)”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C”. Esta última, por sua vez, é constituída por uma classe localizada no terceiro grau de abrangência dessa mesma subcategoria, e é “17-Acolher a diversidade identificada na interação com os alunos (2.II)”.

A segunda classe de comportamentos diretamente ligada à classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)”, é “18-Utilizar tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (2.VI)”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”, que pode ser observada mais à direita no diagrama. A terceira classe de comportamentos diretamente ligada à classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)”, à semelhança da segunda, também está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”. É a classe “Identificar processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (6.V)”

Ainda com relação ao segundo conjunto que pode ser observado na Figura 5.2, a outra classe de comportamentos diretamente ligada à classe “12-Ensinar visando à aprendizagem do aluno (2.I)” (localizada na categoria “operações envolvidas em uma tarefa - OP”), que é “20-Avaliar os resultados alcançados no processo de formação como parte do processo de formação, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (3.II.d)”, por sua vez, é constituída pelas classes “21-Aferir os resultados alcançados no processo de formação, consideradas as

competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (3.II.d)” e “23-Diagnosticar lacunas do processo de formação (3.II.d)”, diretamente a ela ligadas, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A”. Já a classe “21-Aferir os resultados alcançados no processo de formação, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias (3.II.d)”, por sua vez, é constituída pela classe localizada mais à sua direita, no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”, que é “22-Identificar a avaliação como parte integrante do processo de formação (3.II.d)”. Entre essas duas classes há lacunas em que não são indicadas classes de comportamentos derivadas das diretrizes e que poderiam estar localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - B” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C”.

O terceiro conjunto, também apresentado na Figura 5.2, é constituído por apenas uma classe, também localizada na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação - TA”. Essa classe diz respeito a “4-Desenvolver pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem (3.III)”. Não há indicação, nas diretrizes, de nenhuma classe menos abrangente que pudesse constituir essa classe mais geral de comportamentos. Novamente, é preciso avaliar se ocorre, efetivamente, uma “não indicação”, no sentido de existirem classes de comportamentos menos abrangentes, apesar de elas não terem sido indicadas. Neste caso ainda, é preciso avaliar também, se elas não são indicadas por ainda serem desconhecidas ou apenas por serem consideradas desnecessárias.

Por fim, o quarto conjunto, ainda na Figura 5.2, é constituído pela classe “5-Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional (6.VI)” que, por sua vez, é constituída pelas classes “24-Aprimorar-se em práticas investigativas (2.III)” e “25-Executar atividades de enriquecimento cultural (2.III)”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa - OP”. É possível observar que a essas três classes, assim como às outras classes mais gerais constituintes do primeiro, segundo e terceiro conjuntos examinados a partir da Figura 5.2, não há classes menos abrangentes a elas relacionadas. Novamente, é necessário um exame do significado da não indicação de classes de comportamentos menos abrangentes em relação às classes de número 24 e 25: não foram indicadas classes por que elas ainda são desconhecidas? Por que são desnecessárias? Por que

foram esquecidas? Por que não existem? O exame cuidadoso de cada classe presente no diagrama apresentado na Figura 5.2, a partir do estudo de outras fontes de informação, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, possibilitará identificar se existem lacunas no “sistema comportamental” derivado a partir dessas diretrizes.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 5.2 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 5.3 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 5.3

Possível seqüência das classes de comportamentos básicas envolvidas na classe geral “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”, derivada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

-
1. Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares
 2. Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares
 3. Desenvolver pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem
 4. Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional
-

Ao observar as classes gerais “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, apresentadas na Tabela 5.3, é possível notar que ambas fazem parte de uma cadeia comportamental, em que “elaborar projetos” é uma classe comportamental que é condição para a classe seguinte que é “executar projetos (...)”. Apesar de ambas as classes poderem ser apresentadas por diferentes indivíduos, não é possível executar projetos sem antes ter projetos elaborados, assim como não é suficiente apenas elaborar projetos sem que os mesmos sejam executados. As demais classes de comportamentos (“Desenvolver

pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem” e “Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional”) parecem poder ocorrer em qualquer seqüência não sendo, necessariamente, classes que necessitam ocorrer após a classe “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”.

4. Classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, vinculadas ao trabalho do professor de ensino formal e explicitadas de maneira pouco clara, imprecisa e incoerente com o que já há de conhecimento científico acerca dos processos de ensinar e de aprender

O que significa ensinar? E aprender? Qual a função do psicólogo como profissional que intervém, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? O que é definidor dessa modalidade de intervenção do psicólogo? No que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena contribuem para entender essa modalidade de intervenção do psicólogo? Se nas próprias Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia é feita menção às diretrizes para a formação de professores como legislação norteadora da formação do Professor de Psicologia (Brasil, 2004, art.13º , § 1º), no que essas diretrizes auxiliam a identificar classes de comportamentos que competem ao psicólogo ao intervir indiretamente por meio de ensino?

Com base na identificação e derivação de classes de comportamentos dispostas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, apresentadas na Figura 5.2, é feito um exame minucioso do que é proposto como base norteadora da formação do psicólogo para a modalidade de intervenção indireta por meio de ensino. A classe mais geral identificada nesse documento é a classe “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Essa classe parece enfatizar apenas uma pequena possibilidade de atuação do psicólogo em relação ao ensino, por relacionar a intervenção apenas às etapas e modalidades de educação básica. E quanto às outras modalidades e etapas de educação, tais como aquelas referentes à educação profissionalizante, por exemplo? E quanto a outras possibilidades de intervenção em processos de ensinar e de aprender, que não apenas relacionadas à educação formal? Apesar de ser uma classe de comportamentos identificada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e, nesse sentido, talvez designar melhor o que compete a um

professor e não a um psicólogo (apesar de designar de modo impreciso o que compete ao professor), ela também pode ser considerada classe de comportamento profissional do psicólogo por estar mencionada nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia como documento complementar para a formação do professor de Psicologia. Seria o psicólogo um professor, no sentido estrito do termo? Que tipo de intervenção cabe a um psicólogo como professor? O que caracteriza a atuação de um professor e quais suas relações com a atuação de um psicólogo? Essas são algumas questões que necessitam ser respondidas a fim de que seja esclarecido o que compete ao psicólogo como profissional que intervém indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, em particular no ensino formal e no ensino básico (de nível fundamental e médio).

Além da classe geral “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica” limitar as possibilidades de intervenção do psicólogo em relação ao ensino, ela também parece inadequada por não possibilitar identificar a natureza dessa intervenção. O que significa “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”? Essa é uma classe que poderia, inclusive, estar relacionada a uma intervenção direta e não apenas a uma intervenção indireta por meio de ensino. Essa “atuação” seria em relação a que tipos de fenômenos? Com que sujeitos? Quais os objetivos dessa “atuação”? O exame da sentença referente a essa classe geral possibilita identificar que ela está especificada de maneira pouco precisa em função da natureza do verbo utilizado. O que significa “atuar”? O que alguém deverá ser capaz de fazer para considerar que está “atuando em relação às etapas e modalidades da educação básica”? É um termo genérico que pode significar várias coisas, entre as quais, que o indivíduo pode fazer qualquer coisa, à medida que “atuar” pode significar que alguém faz algo e, nesse sentido, não está parado, passivo. É importante que as expressões que descrevem classes de comportamentos sejam enunciadas de modo claro e preciso para que possam servir como norteadoras do que, exatamente, precisa ser aprendido por alguém para poder fazer exatamente aquilo que está expresso na sentença (Wruck, 2004; Santos, 2006). Esse não parece ser o caso da classe geral de comportamentos derivada a partir das diretrizes curriculares para a formação de professores.

A organização das classes gerais de comportamentos apresentadas na Figura 5.2 em uma cadeia comportamental pode auxiliar a visualizar melhor o que é definidor da classe “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”. Essa organização está apresentada na Tabela 5.3. A seqüência de classes nela apresentada inicia com a classe “Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, seguida da classe

“Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”. É uma seqüência semelhante àquela apresentada na Tabela 5.1, em que são apresentadas as classes gerais da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Ambas iniciam com classes referentes a projetar a intervenção, seguidas de uma classe relativa à intervenção propriamente dita. Porém, nas classes da Tabela 5.1 há ênfase sobre processos de ensino-aprendizagem, enquanto nas classes da Tabela 5.3 a ênfase está relacionada ao desenvolvimento de “conteúdos curriculares”, provavelmente pelo fato de as classes apresentadas na Tabela 5.3 estarem mais diretamente ligadas ao trabalho do professor e não ao do psicólogo.

Ao examinar mais minuciosamente as duas primeiras classes da seqüência apresentada na Tabela 5.3, é possível observar que ela não parece completa se finalizada em “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares” (já que as duas classes de comportamentos apresentadas depois delas não dizem mais respeito ao desenvolvimento de “conteúdos curriculares”). Como descobrir se o projeto executado possibilitou o desenvolvimento do que nele foi proposto? Após a execução de qualquer projeto de intervenção, parece fundamental a avaliação do que ocorreu com sua execução, o que possibilitará identificar que aspectos desse projeto cumpriram seu papel e, nesse sentido, podem ser mantidos em novas situações; quais deles não funcionaram bem e, por isso, precisam ser aperfeiçoados etc. Nesse sentido, parece que a cadeia comportamental ficaria mais completa se houvessem, depois da classe “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”, ao menos mais duas classes relativas a “avaliar a execução do projeto à avaliação de desenvolvimento dos conteúdos curriculares” e a “aperfeiçoar a execução do projeto a partir dos dados obtidos na avaliação de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”. O mesmo exame pode ser feito em relação à classe “Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”. Quais os riscos de elaborar projetos sem que seja feita, inicialmente, uma caracterização das necessidades de intervenção a fim de que os projetos elaborados possam estar de acordo com as necessidades em relação às quais o profissional poderá atuar? É provável que a cadeia comportamental apresentada na Tabela 5.3 esteja ainda incompleta para servir como norteadora para desenvolver classes de comportamentos profissionais do psicólogo para que ele possa intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos.

Outro aspecto quanto às duas primeiras classes de comportamentos apresentadas na Tabela 5.3 que merece um exame mais detalhado diz respeito à manutenção da nomenclatura “conteúdos curriculares”. Será que o professor (ou psicólogo), ao ensinar, desenvolve “conteúdos curriculares”? A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia surge a exigência de transformação do foco do ensino: os “conteúdos” ou informações deixam de ser o aspecto central do ensino para dar lugar a comportamentos profissionais que precisam ser ensinados (Kubo e Botomé, 2003). Nessa perspectiva, as informações, os conhecimentos são apenas meio para a produção de novas aprendizagens e não fins em si mesmos. Essa transformação da educação com alteração do foco do ensino baseado em “conteúdos” para classes de comportamentos (competências) precisa estar clara para aqueles que planejam e que executam o ensino superior no país. Não caberia também às diretrizes curriculares para a formação de professores a especificação do processo de ensino a partir do desenvolvimento de classes de comportamentos profissionais (competências?), e não mais de “desenvolvimento de conteúdos”, uma concepção criticada há muitos anos, inclusive por Paulo Freire, que a denominou de “concepção bancária” de educação (Freire, 1997). O psicólogo, ao capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos, está ensinando “conteúdos curriculares” ou classes de comportamentos (ou competências, consideradas como um grau de qualidade da capacidade de atuar)? Se isso não estiver adequadamente esclarecido, é provável que o próprio processo de ensinar possa vir a ser comprometido.

Enquanto as classes de comportamentos relativas a “elaborar e executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares” parecem apresentar incoerências em relação à proposta das diretrizes curriculares com relação à modificação do foco do ensino de “conteúdos” para o ensino de “competências”, é possível observar que a formulação das classes de comportamentos relativas a “ensinar visando à aprendizagem do aluno” (Figura 5.2), que é uma das classes constituintes da classe “executar projetos de desenvolvimento de conteúdos curriculares” traz, novamente, a preocupação com o que ocorre com o aluno a partir do processo de ensinar, parecendo que o foco do processo de ensinar é a aprendizagem do aluno, e não os “conteúdos” a serem desenvolvidos. Também é possível observar que a avaliação é concebida como parte constituinte do processo de formação (“identificar a avaliação como parte constituinte do processo de formação”), o que parece ser um avanço no sentido de indicar que avaliar também faz parte de ensinar (Botomé e Rizzon, 1997). No entanto, apesar de a aprendizagem ser concebida como objetivo do ensino, nas diretrizes ainda

aparece a noção de que o professor ensina “conteúdos” e não capacidade de atuar em relação a informações ou conhecimentos. Parece que o “centro do ensino” ainda são os “conteúdos curriculares” e não as competências que, para serem desenvolvidas, tem os “conteúdos curriculares” como meio de aprendizagem, e não como fim ou objetivo dela. Enquanto esses aspectos não forem adequadamente esclarecidos, há risco de as diretrizes funcionarem como orientação precária e inadequada ao processo de formação dos futuros profissionais.

Outra classe constituinte da classe “executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares” é a classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)”. A partir do exame dessa classe, é possível identificar que ainda existem aspectos que precisariam ser melhor definidos. O que quer dizer conhecimento? Habilidade? Valor? Que relações têm isso com o processo de ensinar? O que significa ensinar conhecimentos, habilidades e valores? É possível ensinar conhecimento? Ou é possível ensinar a conhecer? A substantivação dos termos “conhecimentos” e “valores” parece encobrir a natureza deles: eles são processos e deveriam ser descritos na forma de verbos. Essa não é mera troca de palavras, mas uma substituição da maneira de “enxergar” os processos aos quais essas palavras se referem. Botomé, Kubo e Botomé (2003), ao examinarem a possibilidade de análise do processo de injejar como um processo comportamental, afirmam a importância de fazer uso de verbos para designar processos comportamentais, com base em discussões feitas por Skinner (2002a). Esses autores afirmam que substantivar processos comportamentais significa “reificá-los”, no sentido de compreendê-los como entidades. Com base nessa discussão, é possível avaliar se “conhecimentos” são entidades, “alguma coisa que alguém possui”, ou o produto de um processo denominado conhecer. Analogamente ao que Botomé, Kubo e Botomé (2003) discutem acerca da injeja como denominação dada ao processo de injejar, e que tem como produto, entre outros, alguns aspectos relacionados à eliminação do sofrimento e do mal-estar do sujeito por meio da eliminação do sucesso e do bem estar de outrem, é possível pensar que o conhecimento não existe separado do processo de conhecer. Nesse sentido, é possível promover aprendizagem como processo de “construção de conhecimentos”? Ou promover aprendizagem seria fazer com que os aprendizes produzam um novo conhecimento sobre o mundo, a partir do conhecimento (agora como produto de comportamentos) já existente? O mesmo exame pode ser feito em relação aos termos “habilidade”, valor etc. Com relação ao termo “habilidades”, especificamente, vale mais um questionamento: como é um termo

polissêmico designando, em diferentes épocas, fenômenos diferentes (Santos, 2006), ele precisa ser melhor definido para que essa classe de comportamentos pudesse ser compreendida como uma relação que o futuro psicólogo deverá estabelecer com a realidade ao “ensinar visando a aprendizagem do aluno” (ressaltando que ensinar visando a aprendizagem é um pleonasma, já que só é possível dizer que alguém ensina se houver aprendizagem por parte do aprendiz, caso contrário, não é possível dizer que houve ensino).

Da mesma forma que é possível identificar problemas com a formulação da classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)”, é possível identificar problemas com a formulação das classes que a constituem. São sentenças que, apesar de *derivadas* (e não identificadas diretamente) das diretrizes (o que significa dizer que sofreram alterações na redação, feitas pela própria pesquisadora), foram redigidas de maneira a procurar manter a idéia descrita no documento de maneira fidedigna. Isso quer dizer que a idéia explicitada no documento com relação a essas classes de comportamentos ainda parece vaga e obscura. O que quer dizer “comprometer-se com os valores inspiradores da sociedade democrática?” Significa aceitar esses valores? Atuar de acordo com eles? Avaliá-los? Criticá-los? Repeti-los? Comunicá-los aos demais? O que são valores inspiradores? Que valores são esses? Essa é apenas uma amostra das questões que podem surgir a partir da sentença que designa essa classe de comportamentos a ser desenvolvida pelos futuros profissionais. Se ela permite diversas possibilidades de entendimento, qual delas será escolhida por aqueles responsáveis pela formação dos futuros psicólogos para que eles possam intervir indiretamente por meio de ensino? Quais delas são mais adequadas à realidade social com a qual esses profissionais irão se deparar ao intervirem por meio de ensino? De acordo com Santos (2006), o planejamento adequado da capacitação profissional de nível superior começa com uma clara explicitação daquilo que irá compor essa capacitação. Ainda segundo a pesquisadora, a capacitação é composta por comportamentos profissionais que precisam estar claramente explicitados a fim de que os futuros profissionais possam atuar de acordo com sua função, papel ou responsabilidade social. Para tanto, é preciso que, na descrição dos comportamentos a serem aprendidos, os verbos e os complementos estejam claramente delimitados.

Outra classe constituinte da classe “13-Promover aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais (3.II.b)” é “18-

Utilizar tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores (2.VI)”. Essa classe mais parece ser um meio do que um fim do ensino. Para que os futuros professores (e psicólogos) devem aprender a utilizar esse tipo de tecnologia? Provavelmente o uso dessas tecnologias é base para facilitar o desenvolvimento de comportamentos relevantes a um professor, tais como “aperfeiçoar os métodos de ensino utilizados” (que poderia ocorrer por meio do uso de tecnologias). O exame dos conceitos de “atividade” e “funções das atividades” é feito por Botomé (1977b) em um texto utilizado como apoio para um curso sobre programação de ensino, ministrado na PUC-SP. Esse texto foi escrito com base nas descobertas realizadas a partir de pesquisa cujo objetivo era identificar quais os comportamentos envolvidos com o uso de objetivos comportamentais no ensino. Nele, o autor destaca que é comum que profissionais planejem atividades ou situações de ensino sem saber exatamente “aonde pretendem chegar” com essas atividades ou situações. Exemplifica isso afirmando que, muitas vezes, são planejadas atividades tais como discussões em grupo, leitura de textos, debates, seminários, sem haver clareza das aprendizagens pretendidas a partir dessas atividades. O autor afirma que essas atividades não são “boas em si mesmas”. Elas devem ser utilizadas para que o aprendiz aprenda algo por meio delas. É provável que o aprendiz não esteja lendo textos para aprender a “ler textos”. Não é esse o objetivo, a função da atividade. Para que o aprendiz deverá “ler textos”? Que função tem essa atividade? Talvez seja objetivo que ele aprenda a identificar inconsistências entre diferentes teorias acerca de um determinado assunto e que, para conseguir identificar essas inconsistências, a atividade a ser realizada seja a de “ler textos”. Com base na discussão de Botomé (1977b) acerca da diferença entre “atividade” e “função da atividade”, é possível questionar qual é, exatamente, a “competência” que o futuro psicólogo deverá desenvolver a partir da atividade “Utilizar tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores”? Se a função dessa atividade não estiver suficientemente clara, é provável que sejam ensinadas apenas atividades, desconectadas das funções a que as mesmas servem, o que pode implicar na formação de um profissional que apenas executa atividades (mero “tarefismo?”), desvinculadas de sua função social.

Da mesma forma que as sentenças já examinadas, ao realizar um exame mais minucioso da classe “2-Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares(2.V)” é possível observar deficiências na definição da mesma. As deficiências quanto a essa definição ficam mais claras ao examinar a Figura 5.2, em que são apresentadas as classes de comportamentos constituintes dessa classe. A maior parte das classes

constituintes dela está localizada em subcategorias menos abrangentes, que são aquelas encontradas mais à direita no diagrama. Não há explicitação de classes de comportamentos nas subcategorias mais abrangentes, que são justamente aquelas que definiriam “como fazer” esses projetos e que definiriam em que situações fazê-los, bem como de que maneira manejar instrumentos e recursos para fazê-los (localizadas mais à esquerda no diagrama). Isso produz uma idéia muito vaga e genérica do que quer dizer elaborar projetos, dificultando funcionar como diretriz para o ensino desse tipo de classe de comportamentos.

Voltando ao exame da seqüência de classes apresentadas na Tabela 5.3, é possível observar, também, que a classe geral “desenvolver pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem” pode ocorrer em qualquer seqüência, não sendo dependente das classes apresentadas antes ou depois dela. Quanto a essa classe vale, ainda, mais um destaque: a indicação da produção de conhecimento científico como parte do que constitui a intervenção profissional do psicólogo (ou do professor de psicologia, conforme indicado nas diretrizes curriculares). No trabalho desenvolvido por Botomé e col. (2003), ao especificarem as classes gerais de comportamentos (ou competências) constituintes da formação do psicólogo e organizaram essas classes em três modalidades de intervenção (intervenção direta, intervenção indireta por meio de pesquisa e intervenção indireta por meio de ensino), essa inter-relação entre diferentes classes gerais de comportamentos fica mais clara. Ainda que haja classes distintas componentes de cada uma dessas modalidades de intervenção, esses autores afirmam que as mesmas não ocorrem de modo independente umas das outras. Ao contrário, ocorrem em encadeamentos múltiplos, em que uma cadeia comportamental, referente a uma modalidade de intervenção, cria condições para a cadeia referente à outra modalidade de intervenção e assim sucessivamente.

Dessa forma, a cadeia comportamental referente à classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” está diretamente relacionada às duas outras cadeias (intervir diretamente e intervir indiretamente, por meio de pesquisa). Intervir indiretamente por meio de pesquisa, por exemplo, pode fornecer subsídios para a intervenção indireta por meio de ensino. Isso porque, muitas vezes, é preciso capacitar pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos, no entanto, essa capacitação exige, antes, que seja produzido conhecimento sobre o que precisa ser ensinado, sobre os procedimentos para ensinar etc. Nos casos em que o profissional lida com algo que ainda é desconhecido do ponto de vista científico, é preciso que antes de intervir por meio de ensino ou intervir diretamente, ele produza conhecimento sobre os fenômenos desconhecidos ou,

pelo menos, seja capaz de identificar o que ainda é nada, pouco ou mal conhecido em relação ao que precisa capacitar alguém a realizar. Nesses casos, é a intervenção por meio de pesquisa que criará condições para que o profissional planeje outros tipos de intervenção. O mesmo pode ocorrer em relação à intervenção direta: muitas vezes, antes de o psicólogo intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, ele precisa capacitar outras pessoas para essa intervenção, possivelmente por não ter acesso direto aos fenômenos em relação aos quais ele precisa intervir. O contrário também pode acontecer: intervir diretamente como condição para, posteriormente, preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos. Em suma, é possível perceber que essas três modalidades de intervenção (que constituem cadeias comportamentais) ocorrem inter-relacionadas todo o tempo.

Quanto à quarta classe apresentada na Figura 5.2 (“gerenciar o próprio desenvolvimento profissional”) é possível perceber que ela diz respeito ao gerenciamento do desenvolvimento profissional, uma classe que parece ser base, inclusive, para que todas as outras ocorram com o grau de qualidade esperado da atuação de profissionais de nível superior com a responsabilidade social que têm. Essa classe parece ser importante, não apenas para a qualidade da intervenção do psicólogo, mas para a qualidade da intervenção de qualquer profissional. É provável que profissionais que aprendam a gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional sejam capazes de inovar e aperfeiçoar seu trabalho constantemente, o que é uma condição básica para, inclusive, ampliar as possibilidades de atuação do campo profissional. Que tipo de gerenciamento do desenvolvimento profissional os psicólogos precisam desenvolver para que possam estar preparados para lidarem de maneira adequada com a realidade com a qual se deparam ao longo de sua trajetória profissional? O que significa, exatamente, “gerenciar o próprio desenvolvimento profissional”? Seria planejar sua carreira como psicólogo? Desenvolver classes de comportamento relativas a “empreender”? Identificar os tipos de cursos de aperfeiçoamento necessários? Essa classe, assim como as demais apresentadas, parece exigir uma decomposição a fim de possa ser claramente definido o que significa “desenvolver o próprio desenvolvimento profissional”. Hermann (2004), ao estabelecer as bases de um programa de treinamento visando o desenvolvimento das competências do empreendedor, sistematizou, a partir da literatura existente, algumas competências essenciais do empreendedor. Dentre elas, podem ser destacadas competências relativas à ação (orientar as atividades em torno do que gosta); adaptação (adaptar-se às pessoas e às circunstâncias); integração; pensamento sistêmico; negociação, polivalência; pragmatismo e visão. Apesar de não serem competências

propriamente ditas, pois não representam classes de comportamentos profissionais, com especificação de verbos e complementos que especificam os tipos de relações que o empreendedor necessitará estabelecer com a realidade na qual terá que atuar, é possível derivar algumas competências desses aspectos citados por Hermann, tais como “negociar” projetos ou possibilidades de atuação com base nas necessidades sociais identificadas; identificar diferentes tipos de funções que necessitam ser executadas e executá-las conforme suas capacidades (relacionadas à polivalência, por exemplo) etc. A adaptação das informações sistematizadas por Hermann podem ser consideradas aspectos (ainda que muito genéricos) da realidade ou ainda possibilidades de ação de alguém que possa ser denominado empreendedor. A derivação de competências a partir delas pode fornecer informações relevantes para descoberta de classes de comportamentos a serem desenvolvidas pelo psicólogo para que ele possa gerenciar seu próprio desenvolvimento profissional. Por outro lado, a não especificação de classes de comportamentos relacionadas a isso dificulta ou até mesmo inviabiliza que sejam propostas possibilidades de formação relativas a empreendedorismo aos futuros psicólogos. E a não preparação do psicólogo para ser um empreendedor pode dificultar que ele desenvolva novas possibilidades de atuação, a partir das necessidades sociais existentes, de modo que não atue apenas para atender as demandas do mercado de trabalho. Isso porque, de acordo com a definição de Hermann (2004, p. 22) “empreendedor é o indivíduo que consegue perceber e criar oportunidades de negócios, fazer uso e até mesmo desenvolver uma série de conhecimentos, habilidades e atitudes utilizados no exercício de uma função para alcançar os objetivos que ele próprio estabeleceu” (p. 22).

Em síntese, ao avaliar as classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena é possível identificar diversas limitações e incoerências quanto ao que é previsto como “competências” a serem desenvolvidas pelo futuro psicólogo para intervir indiretamente por meio de ensino. A maioria das sentenças que designa classes de comportamentos a serem ensinadas é descrita de modo genérico e impreciso, o que parece dificultar sua função como norteadoras para a formação dos futuros profissionais. Além da especificação de sentenças genéricas e imprecisas, foi possível identificar, também, que várias sentenças se referem, ainda, ao desenvolvimento de “conteúdos curriculares” e não de competências, o que sinaliza uma inconsistência presente

nos próprios documentos que regem a formação de psicólogos e de professores de educação básica, se comparada com o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Outro aspecto a ser avaliado com relação às proposições presentes nos dois documentos de diretrizes é que, ao organizá-las em uma seqüência, foi possível identificar que as mesmas constituem apenas partes de uma cadeia comportamental, em que uma classe gera condições para a ocorrência da classe seguinte. Isso significa dizer que há lacunas na seqüência de classes de comportamentos propostas nas diretrizes, tendo em vista que, em ambos os documentos, a cadeia inicia pelo planejamento da intervenção sem que sejam previstas classes referentes à caracterização de necessidades de intervenção, antes da ocorrência do planejamento. Da mesma forma, em ambos os documentos a cadeia comportamental finaliza com a intervenção propriamente dita, sem haver proposição de classes relativas à avaliação e ao aperfeiçoamento das intervenções feitas. Ao comparar as classes identificadas a partir das diretrizes com as classes básicas componentes das três modalidades de intervenção do psicólogo, propostas por Botomé e col. (2003), é possível visualizar com mais clareza o quanto essas cadeias comportamentais organizadas a partir desses documentos ainda parecem incompletas como norteadoras para o processo de formação profissional.

Por fim, um último aspecto que pode ser destacado a partir do exame das classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir de ambos os documentos, no que diz respeito à intervenção indireta por meio de ensino, é que essa modalidade de intervenção ainda parece ser concebida muito mais como intervenção do psicólogo como um professor de educação básica, do que como um profissional que precisa capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos quando a intervenção direta não é possível ou considerada a mais apropriada. Talvez a intervenção indireta por meio de ensino possa ser concebida não apenas como um “perfil para a licenciatura”, com ênfase no ensino formal, mas como uma modalidade de intervenção que pode ocorrer em quaisquer contextos em que o ensino para lidar com fenômenos e processos psicológicos seja necessário, inclusive para administrar seus próprios comportamentos, o que poderia ser objetivo do ensino de Psicologia nos ensinos fundamental e médio.

F

CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO PARA A INTERVENÇÃO POR MEIO DE ENSINO, DERIVADAS A PARTIR DE PROJETOS DE CURSO E DE LITERATURA EM PROGRAMACAO DE ENSINO

O que é possível fazer para superar as deficiências identificadas nas proposições referentes a classes de comportamentos profissionais presentes nas diretrizes curriculares? Quais as possibilidades de encontrar um sistema comportamental que possa funcionar como norteador para a formação dos futuros psicólogos para intervirem por meio de ensino? O que já há de conhecimento a respeito dessa modalidade de intervenção? Como derivar desse conhecimento as classes de comportamentos constituintes dessa modalidade de intervenção? Iniciar a partir do que já existe acerca do processo de intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos parece ser um ponto de partida para identificar e sistematizar classes de comportamentos constituintes desse processo. Botomé (1980) sugere diferentes fontes para obtenção de dados acerca do que pode compor objetivos de ensino de um curso ou disciplina: exame das necessidades da comunidade, levantamento dos comportamentos que as pessoas envolvidas ou atingidas pelo ensino consideram relevantes instalar, documentos que especificam cargos, funções ou análise de tarefas já conhecidas e realizadas de modo adequado etc. Parece haver grande diversidade de fontes de informações que auxiliam a descobrir e a organizar as classes de comportamentos que compõem determinado tipo de atuação de alguém. Considerando que os objetivos de ensino são sempre classes de comportamentos a serem ensinadas (Skinner, 1972; Botomé, 1992a; Kubo e Botomé, 2001b) e que essas classes compõem as relações que os futuros profissionais estabelecerão com a realidade com a qual se defrontarão depois de formados, é possível pensar em uma sistematização das classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, iniciando por um levantamento do que já é conhecido a respeito de programação de ensino. Esse parece ser um dos primeiros passos para que um profissional possa intervir por meio de ensino, independente do tipo de fenômenos com as quais venha a lidar ao ensinar.

Esse trabalho de descoberta de classes de comportamentos já foi realizado em relação a várias “partes” componentes da formação de diversos profissionais. Como exemplos

podem ser citados o trabalho de Nale (1973), que identificou objetivos componentes da disciplina de Biologia para o curso de Psicologia; de Melchiori (1987) que derivou comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental”; de Santiago (2002) que caracterizou os comportamentos básicos e gerais que constituem o processo de produção de uma obra arquitetônica; de Mattana (2004) que organizou os comportamentos profissionais do terapeuta comportamental, entre outros. Conforme afirma Botomé (1980, p. 195), “muitas vezes um objetivo é uma invenção de comportamentos (relações com o ambiente) ainda inexistentes e, portanto, é uma proposta para novos comportamentos. (...) Não se trata de propor qualquer comportamento mas aqueles que, realmente, correspondem às mais significativas aspirações em termos de valor e qualidade da vida humana”.

Caracterizar classes de comportamentos componentes da intervenção de qualquer profissão ou função social parece ser sempre um trabalho de pesquisa, de descoberta dessas classes de comportamentos. Ou, talvez, até de “invenção” dessas classes. Esse trabalho de descoberta ou de “invenção”, se não for feito, pode produzir como decorrência uma preparação precária das pessoas que exercerão determinadas funções sociais ou profissões. Botomé (no prelo), ao refletir sobre as deficiências existentes na formação do psicólogo com base no conhecimento já produzido a esse respeito, sugere que uma possibilidade de superar essas deficiências é a de justamente identificar as classes de comportamentos importantes para o exercício da profissão de psicólogo no País. A descoberta de classes de comportamentos relativas à intervenção indireta por meio de ensino parece ser um início desse trabalho de identificação do que cabe ao psicólogo fazer como intervenção na sociedade. Parte desse trabalho já foi iniciada por Botomé e col. (2003), os quais identificaram as classes gerais de comportamentos que constituem cada modalidade de intervenção do psicólogo. É preciso, no entanto, que seja dada continuidade a esse trabalho buscando identificar as possíveis classes de comportamentos menos abrangentes constituintes dessas classes gerais a fim de que seja possível ter clareza do que, exatamente, os futuros psicólogos precisam aprender em seus cursos de graduação para que possam atuar de modo efetivo em cada modalidade de intervenção que lhes compete.

Além de identificar as classes que possivelmente compõem a classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, outro procedimento importante para aumentar a visibilidade acerca do que compete ao psicólogo com relação a essa modalidade de intervenção parece ser a organização dessas classes em um

sistema comportamental. Essa organização possibilita identificar as relações existentes entre as classes de comportamentos constituintes de uma profissão ou de parte de uma profissão, a partir dos graus de abrangência dessas classes de comportamentos. Isso contribuirá para gestores de cursos planejarem os processos de formação profissional, por mostrar o que, mais precisamente, é necessário que o futuro profissional aprenda, conforme os graus de complexidade do que precisa ser aprendido.

1. Sistema comportamental organizado a partir das classes de comportamentos derivadas de projetos de curso e de literatura sobre programação de ensino, com base nos graus de abrangência dessas classes

O sistema comportamental constituinte da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, organizado a partir das classes de comportamentos derivadas de diferentes fontes de informação, tais como projetos de cursos de graduação, projetos de cursos de especialização em programação de ensino, livros de programação de ensino é composta por diversas classes de comportamentos menos abrangentes do que ela. Na Figura 6.1 esse sistema comportamental é apresentado. Essas classes apresentadas no diagrama da figura são caracterizadoras da capacidade do psicólogo de intervir indiretamente por meio de ensino e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 6.1 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

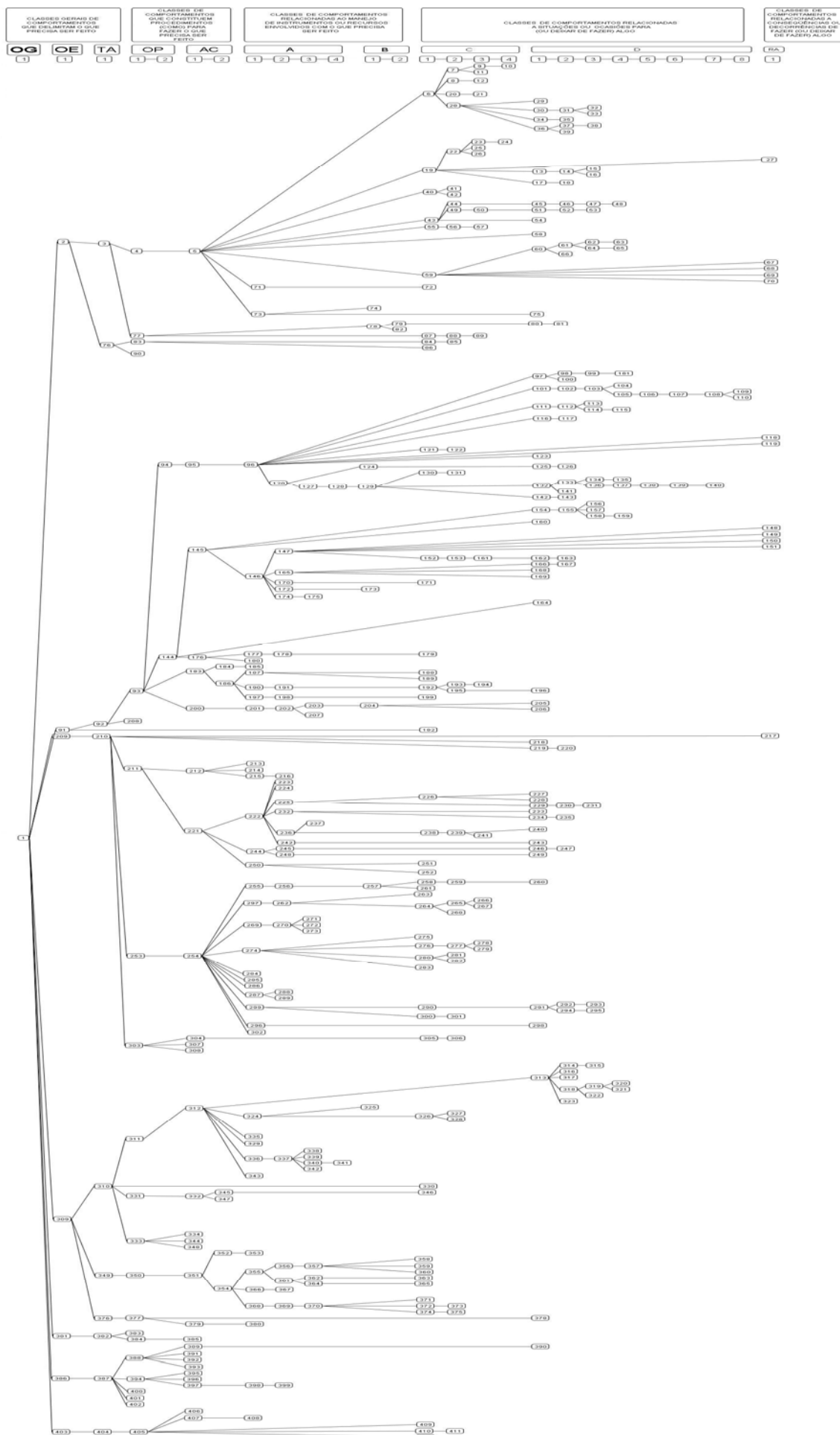


Figura 6.1 – Diagrama de representação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino, livros e trabalho específico sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com os graus de abrangência dessas classes de comportamentos.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.1 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam graus de abrangência indicados abaixo das subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes de informação consultadas, indicam que há lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essas lacunas podem significar que não existem classes de comportamentos menos abrangentes constituintes das classes mais abrangentes apresentadas na Figura 6.1, assim como podem também significar que a indicação dessas classes foi esquecida ou que é desnecessária ou ainda, que essas classes de comportamentos ainda são desconhecidas e precisam ser descobertas.

Cada classe de comportamentos apresentada na Figura 6.1 é representada por meio de números arábicos. Esses números equivalem às expressões que explicitam as classes de comportamentos profissionais relativas à intervenção indireta por meio de ensino (descritas na legenda indicada no Anexo 3).

Quanto às classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.1, é possível observar um total de 412 classes referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão distribuídas em diferentes graus de abrangência havendo, no entanto, concentração maior de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - B”, que constituem a categoria referente a “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito” e as subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C” e “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D” que constituem a categoria “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”. Isso pode ser observado, na Figura 6.1, pela quantidade de classes de comportamentos localizadas abaixo dessas subcategorias.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.1 estão organizadas a partir de sete conjuntos. Esses conjuntos são definidos pelas classes de comportamentos

localizadas na subcategoria “ocupação específica - OE”. Os quatro primeiros conjuntos apresentados na Figura 6.1 (representados pelos números 2, 91, 209 e 309) são os conjuntos constituídos pela maior quantidade de classes de comportamentos. Eles se referem, respectivamente, a “2 - Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a “91 - Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, a “209 - Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” e a “309 - Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”.

Dentre essas classes gerais constituintes dos quatro primeiros conjuntos, é possível observar que a classe “91 - Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” é a que possui a maior quantidade de classes de comportamentos identificadas, sendo constituída por 118 classes. Em seguida, está a classe “209 - Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, constituída por 100 classes de comportamentos. A classe “2 - Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” é constituída por 89 classes de comportamentos e a classe “309 - Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” é constituída por 72 classes de comportamentos.

Em relação aos três últimos conjuntos apresentados na Figura 6.1, representados pelos números 381, 386 e 403, por sua vez, foram identificadas as menores quantidades de classes de comportamentos. Para a classe 386, que se refere a “Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem”, foram identificadas 17 classes de comportamentos que a constituem. Para a classe 403, referente a “Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” foram identificadas 10 classes e para a classe 381, referente a “Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, foram identificadas cinco classes de comportamentos.

2. Distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir da literatura e dos cursos de graduação é mais uniforme e completa do que a distribuição encontrada a partir do exame das diretrizes curriculares

No que a consulta a fontes de informação tais como projetos de curso, programas de disciplinas ou literatura em programação de ensino podem auxiliar a identificar classes de

comportamentos do psicólogo para intervir por meio de ensino? Que diferenças há entre o que é proposto nessas fontes de informação e o que há nas diretrizes curriculares acerca da formação do psicólogo para intervir por meio de ensino? É possível constituir um sistema comportamental mais homogêneo e norteador para a formação do que aquele proposto nas diretrizes? Na Figura 6.1 é apresentada a distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir de diferentes fontes de informação consultadas. Nessa Figura, é possível observar que há uma descrição mais detalhada de classes de comportamentos relativas ao manejo de instrumentos e recursos para fazer o que precisa ser feito e de classes referentes a situações para fazer ou deixar de fazer algo. Isso porque há maior quantidade de classes de comportamentos indicadas nessas subcategorias do que nas subcategorias que compõem classes de comportamentos mais abrangentes do que elas. A indicação de maior quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes constituintes de classes mais abrangentes, em um diagrama de decomposição, é o esperado justamente porque classes mais abrangentes são constituídas por várias outras classes menos abrangentes, sendo sua complexidade dada em função da quantidade de classes de comportamentos nela envolvidas. Nesse sentido, faz parte de um diagrama de decomposição a indicação de mais classes de comportamentos em categorias e subcategorias que se referem a classes de comportamentos menos abrangentes do que a classes mais abrangentes, em especial, as classes mais gerais, delimitadoras da função social de um profissional.

Dentre as classes apresentadas na Figura 6.1, é possível identificar que as classes gerais mais exploradas são, respectivamente, as classes “91 - Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “209 - Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “2 - Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” e a classe “309 - Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, por elas apresentarem a maior quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes a elas relacionadas. Já as classes “Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem”, “Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” e “Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” parecem ser as classes de comportamentos menos exploradas, por terem sido identificadas poucas classes de comportamentos menos abrangentes constituintes dessas classes gerais. É preciso avaliar a natureza de cada uma dessas classes

gerais de comportamentos no sentido de identificar se as mesmas estão mal definidas ou se a definição delas não exige que sejam explicitadas classes menos abrangentes que as constituem, ou por já serem plenamente conhecidas, ou por se referirem a classes altamente complexas que sua decomposição demandaria o mesmo trabalho feito em relação à intervenção indireta por meio de ensino (que parece ser o caso de classes de comportamentos referentes a “produzir conhecimento científico”), ou ainda por essas classes serem consideradas menos complexas e, por isso mesmo, serem compostas por menos classes de comportamentos.

Quanto à distribuição das classes de comportamentos no sistema comportamental apresentado na Figura 6.1, é possível observar que a mesma é uniforme, no sentido de serem apresentadas classes de comportamentos na maioria das subcategorias de classes de comportamentos profissionais, assim como por ser apresentada maior quantidade de classes de comportamentos nas subcategorias menos abrangentes em relação à quantidade apresentada nas subcategorias mais abrangentes, em cada um dos conjuntos apresentados nessa figura. É possível observar que são explicitadas várias classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - A”, “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo - C” e “comportamentos imediatamente relacionados ao uso de instrumentos ou recursos para fazer algo e comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo - D”, sendo que essas classes estão diretamente ligadas a classes mais abrangentes constituintes delas. Faz parte do processo de decomposição de classes de comportamentos complexas a identificação de diversas classes menos abrangentes que as constituem (Botomé, 1980). Isso parece ter sido encontrado no exame das fontes de informação.

A distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas (projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino e livros sobre programação de ensino) é diferente da distribuição identificada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Isso porque a sistematização das classes de comportamentos identificadas a partir das diretrizes curriculares possibilitou identificar que nesse documento ainda há ênfase a classes relativas a conhecimentos, técnicas, instrumentos (se consideradas as classes básicas relacionadas tanto à intervenção indireta por meio de ensino, quanto à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa) ou apenas indicação de classes gerais de comportamentos (localizadas em Ocupações específicas – OE e Tarefas componentes de uma ocupação – TA),

sem indicação de classes menos abrangentes constituintes dessas classes mais gerais (se consideradas apenas as classes diretamente relacionadas à intervenção por meio de ensino). A falta de indicação de classes intermediárias entre as classes gerais e as classes menos abrangentes componentes de uma profissão dificultará o processo de formação profissional, justamente pelo fato de as classes apresentadas serem pouco ou mal definidas. A partir das classes identificadas nas diferentes fontes de informação consultadas, parece haver uma possibilidade de melhor orientação quanto ao que precisa ser considerado para ensinar futuros psicólogos a intervirem por meio de ensino.

Com base no diagrama apresentado na Figura 6.1, então, é possível observar que a distribuição das classes de comportamentos é uniforme, à medida que há indicação de classes de comportamentos em todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais, ao mesmo tempo em que há maior quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes diretamente ligadas a classes de comportamentos mais abrangentes (que são em menor quantidade), que é justamente o que é esperado num diagrama desse tipo, haja vista que classes de comportamentos mais abrangentes são compostas, em geral, por várias classes de comportamentos menos abrangentes. A distribuição das classes de comportamentos derivadas a partir das fontes de informação consultadas difere significativamente da distribuição encontrada com base no exame das classes de comportamentos presentes nas diretrizes curriculares, pois nas diretrizes curriculares foram identificadas, basicamente, apenas classes gerais (muito abrangentes) de comportamentos, sem indicação de classes de comportamentos menos abrangentes que pudessem estar a elas relacionadas, o que dificulta que as diretrizes possam exercer papel orientador na formação profissional dos psicólogos.

3. Há grande quantidade de classes de comportamentos, derivadas das fontes consultadas, em cada uma das subcategorias de classes de comportamentos profissionais

Comparar a distribuição da quantidade de classes de comportamentos identificadas a partir de diferentes fontes de informação referentes à programação de ensino com as distribuições feitas com base nas classes derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, possibilita avaliar as características das classes de comportamentos descritas em cada uma dessas fontes. Na Figura 6.2 está apresentada a distribuição da quantidade de classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir

indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, por categorias dessas classes e pelos tipos de fontes de informação consultadas.

Na Figura 6.2 podem ser observadas cinco categorias de classes de comportamentos profissionais, sendo as categorias apresentadas mais à esquerda na figura relativas a classes de comportamentos mais abrangentes e as categorias apresentadas mais à direita referentes a classes de comportamentos menos abrangentes. Quanto à distribuição das classes de comportamentos em relação a essas categorias, é possível observar que há diferença na distribuição das classes de comportamentos derivadas das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e das demais fontes de informação consultadas (projetos de curso, livros sobre programação de ensino etc.). Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia foram derivadas apenas classes relativas à delimitação social da profissão, com um total de 17 classes. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram identificadas classes de comportamentos em quatro das cinco categorias, sendo oito dessas classes referentes à delimitação social da profissão; cinco referentes a procedimentos básicos da profissão, seis referentes ao manejo de instrumentos e recursos e nove referentes a ocasiões para a ocorrência dos comportamentos profissionais. Por fim, com relação às demais fontes de informação consultadas, foram identificadas classes de comportamentos em todas as categorias de classes de comportamentos profissionais, havendo quantidade maior de classes de comportamentos nas categorias de classes de comportamentos menos abrangentes, se comparadas às categorias referentes a classes de comportamentos mais abrangentes. Foram identificadas 18 classes referentes à delimitação social da profissão; 59 classes referentes a procedimentos básicos da profissão; 99 relativas ao manejo de instrumentos e recursos; 224 referentes a ocasiões para a ocorrência dos comportamentos profissionais e 12 referentes a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais. Classes referentes a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais foram identificadas apenas nas fontes de informação relativas a projetos de curso, livros sobre programação de ensino etc., não tendo sido identificadas classes referentes a essa categoria em nenhuma das diretrizes consultadas.

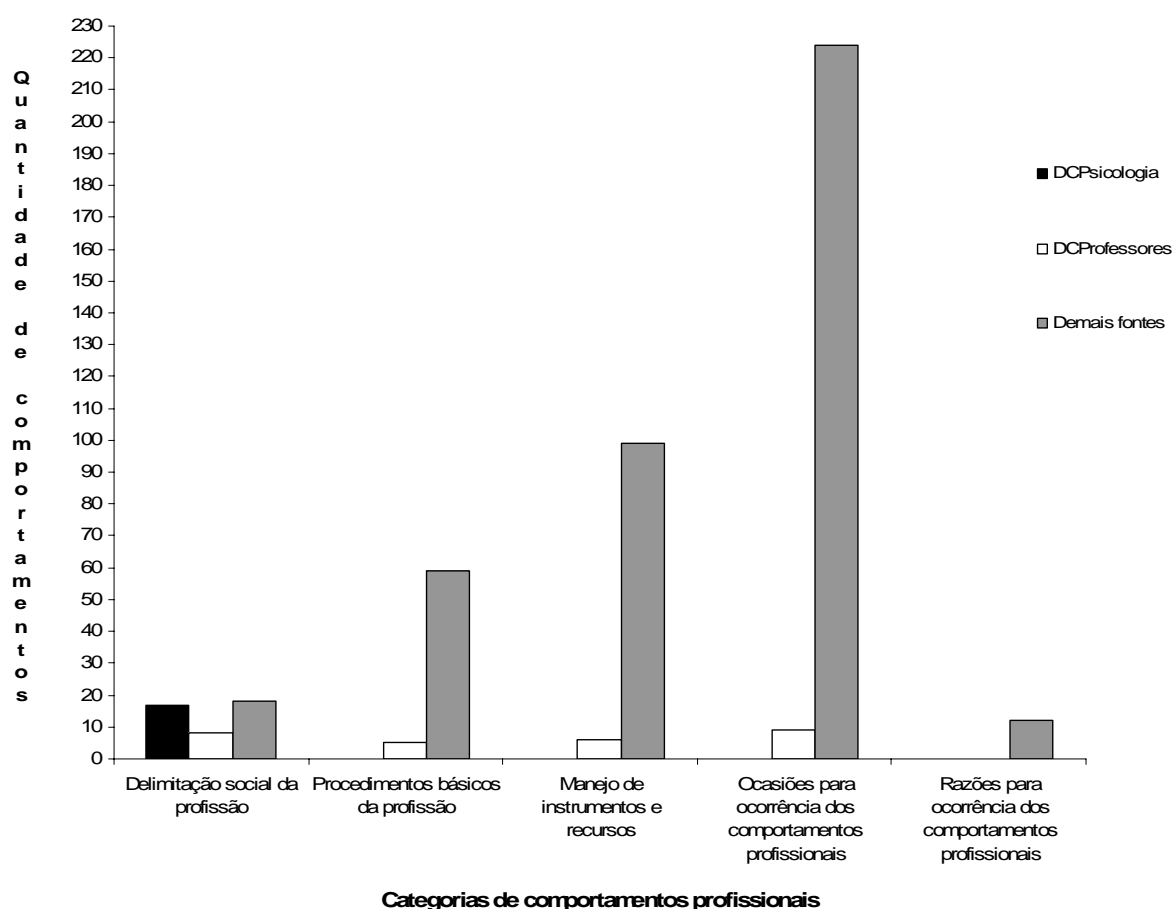


Figura 6.2 - Distribuição da quantidade de comportamentos do psicólogo, relativas a intervir por meio de ensino, pelas categorias de comportamentos profissionais e pelas fontes de informação a partir das quais esses comportamentos foram derivados⁶

Ao observar a quantidade de classes de comportamentos identificadas em cada categoria apresentada na Figura 6.2, é possível perceber que apenas nas fontes de informação relativas a projetos de curso e livros de programação de ensino há uma distribuição progressiva, em que a quantidade de classes de comportamentos aumenta à medida que as categorias se referem a classes menos abrangentes, havendo menor quantidade de classes de comportamentos nas categorias referentes a classes mais abrangentes (delimitadoras da função social da profissão e dos procedimentos básicos da profissão, por exemplo). Já nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, há indicação de classes de comportamentos apenas na categoria relativa à delimitação social da profissão (que se refere a classes gerais de comportamentos), não havendo indicação de classes menos

⁶ Para ver detalhes sobre distribuição da quantidade de classes de comportamentos por categorias e por subcategorias de classes de comportamentos profissionais, consultar Anexo 4.

abrangentes componentes das classes gerais. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram identificadas classes de comportamentos em quatro das cinco categorias apresentadas na figura, havendo distribuição semelhante de quantidade de classes de comportamentos em relação a cada uma dessas subcategorias.

4. Em fontes de informação referentes à programação de ensino há quantidade muito maior de classes referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, se comparadas com os documentos de diretrizes curriculares

Comparar as quantidades de classes de comportamentos relativas às categorias de classes de comportamentos profissionais identificadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas possibilita identificar algumas diferenças com relação à natureza das classes identificadas, bem como com relação à quantidade de classes relativas à intervenção indireta por meio de ensino. Ao observar a Figura 6.2 é possível identificar que nas diretrizes curriculares foram encontradas poucas classes de comportamentos referentes à intervenção indireta por meio de ensino, se comparadas com as classes identificadas a partir de projetos de curso de graduação em Psicologia, de programas de ensino e de livros referentes à programação de ensino, bem como de trabalho de pesquisa específico quanto à formação profissional do psicólogo. Se comparada a quantidade total de classes identificadas a partir dos dois documentos de diretrizes consultadas (45) com a quantidade total de classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, referentes a todas as fontes de informação consultadas (457), é possível perceber que as diretrizes representam apenas 10% do total de classes de comportamentos identificadas. Que relações podem ser estabelecidas entre as classes identificadas a partir das diretrizes e as classes que podem ser derivadas a partir de outras fontes de informação como base para planejamento da formação do psicólogo? As classes derivadas a partir de outras fontes de informação podem complementar o que é proposto nas diretrizes curriculares? Quais dessas classes auxiliam a esclarecer melhor o que cabe ao psicólogo fazer ao intervir indiretamente por meio de ensino? Que tipos de categorias de classes de comportamentos profissionais seria pertinente dispor num documento norteador para a formação de futuros profissionais, tal como é o documento de Diretrizes Curriculares? Talvez o exame cuidadoso do que existe de conhecimento acerca de um determinado tipo ou modalidade de intervenção profissional possa ser um bom ponto

de partida para a especificação de classes de comportamentos básicas que competem a determinado profissional.

Além de nas diretrizes curriculares serem apresentadas poucas classes de comportamentos referentes à intervenção indireta por meio de ensino, é importante destacar também que as sentenças referentes a essas classes parecem ser pouco norteadoras para a formação de psicólogos para essa modalidade de intervenção. Isso porque as classes identificadas ou derivadas a partir das diretrizes consultadas ainda são muito abrangentes, sem indicação de classes menos abrangentes delas constituintes (é o caso das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia) ou muito mais relacionadas ao fazer do professor de ensino formal (classes de comportamentos identificadas ou derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena) do que de um profissional capaz de preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos, independente do tipo de contexto em que essa preparação seja necessária (empresas, famílias e outros tipos de instituições).

Classes mais abrangentes são comumente constituídas por diversas classes de comportamentos menos abrangentes (Botomé, 1980; D'Agostini, 2005), o que sugere a existência de uma progressão gradativa entre a quantidade de classes, tal como ocorre com as classes identificadas a partir de diferentes fontes de informação, à exceção do que foi encontrado nas diretrizes em que, inclusive, não foram explicitadas classes referentes a razões para a ocorrência dos comportamentos profissionais (qual a função dessa categoria de classes de comportamentos? O que pode ocorrer caso as classes de comportamentos sejam explicitadas apenas de maneira muito abrangente, sem indicação de classes menos abrangentes delas componentes? E quais as decorrências de não haver explicitação de classes de comportamentos referentes a razões para apresentar ou deixar de apresentar determinados tipos de classes de comportamentos profissionais? É possível um profissional “consciente”, “comprometido com a realidade social”, se ele não desenvolver classes de comportamentos referentes a razões para fazer ou deixar de fazer algo? Não seria esse um aspecto importante relacionado à motivação dele para executar determinados comportamentos? Classes de comportamentos relativas a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais estão relacionadas ao que, na Psicologia e em outras áreas, geralmente é denominado “motivação” e que, em Análise do Comportamento é denominado “operação estabelecadora” (Miguel, 2000; Haydu, 2004), definida como uma operação que altera o valor reforçador das classes de

estímulos conseqüentes, assim como tende a evocar comportamentos que foram reforçados ou punidos por esses estímulos (Haydu, 2004). Se o futuro profissional não desenvolver classes de comportamentos relativas a razões para realizar ou deixar de realizar determinados comportamentos, qual o envolvimento desse profissional com as classes de comportamentos caracterizadoras de sua função social? Que implicações decorrem disso para a execução de seu trabalho profissional, se considerada a necessidade de que ele intervenha conforme as necessidades sociais e as possibilidades de intervenção sobre essas necessidades? Uma formação em que são previstas e desenvolvidas poucas classes de comportamentos referentes a razões para a ocorrência dos comportamentos profissionais talvez traga prejuízos pessoais aos futuros profissionais, à medida que pode comprometer a “motivação” do profissional para atuar, assim como pode produzir prejuízos sociais, à medida que tende a fazer com que esse profissional atue com pouca consciência de seu papel social, das razões pelas quais faz o que é requerido que ele faça.

Ainda com relação à distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.2, é possível identificar que nas demais fontes de informação consultadas, há uma quantidade significativamente maior de classes de comportamentos relativas à intervenção indireta, por meio de ensino. Resta fazer um exame mais minucioso de cada classe apresentada, bem como do sistema comportamental construído a partir delas a fim de que sejam avaliadas as possibilidades de desenvolvimento em relação à formação proposta ao psicólogo a partir da legislação referente à formação desse profissional. Na Figura 6.3 são apresentadas apenas as classes gerais de comportamentos constituintes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes gerais possibilitam identificar com maior clareza o que cabe ao psicólogo fazer com relação a essa modalidade de intervenção.

5. Há sete classes gerais de comportamentos constituintes de intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

Que classes gerais de comportamentos caracterizam a intervenção do psicólogo por meio de ensino? Quanto essas classes orientam a especificação de classes de comportamentos intermediárias a elas e que compõem as classes de comportamentos que necessitarão ser desenvolvidas pelos futuros profissionais para que eles intervenham por meio de ensino? Na Figura 6.3 são apresentadas as classes gerais de comportamentos constituintes

da classe “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes de comportamentos constituem parte da formação do psicólogo e foram identificadas a partir de projetos de cursos de graduação e de especialização em programação de ensino e em livros sobre programação de ensino. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

O cabeçalho da Figura 6.3 é constituído pelas três primeiras linhas e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto direito da Figura 6.3, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas das fontes examinadas. A parte circundada por uma figura geométrica, composta por linhas mais grossas, nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame. Esse conjunto representa as classes gerais de comportamentos constituintes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”.

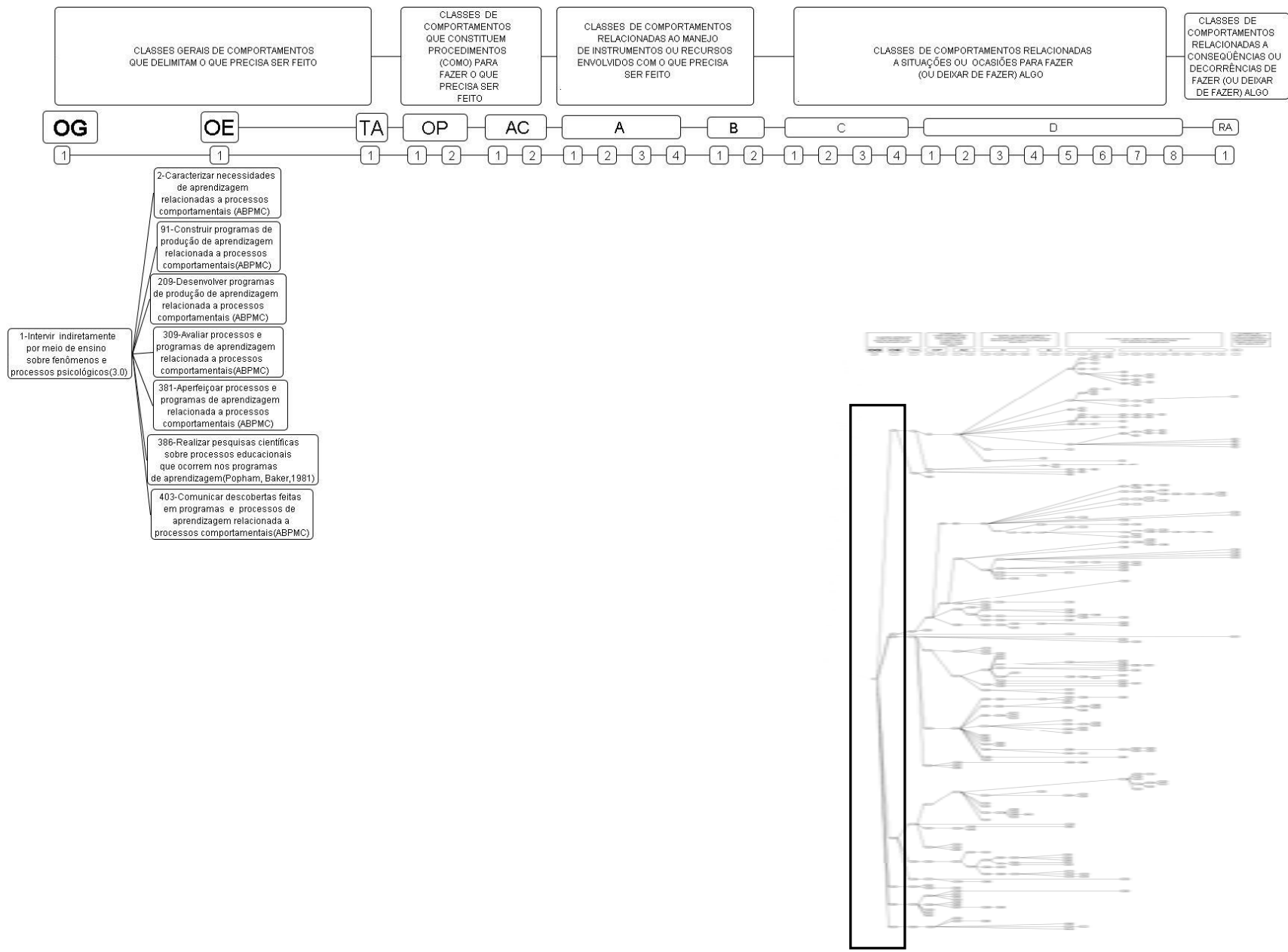


Figura 6.3 – Diagrama de representação das classes gerais de comportamentos componentes da classe “intervir indiretamente, por ensino de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.3 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada. Nos casos em que a classe de comportamentos foi derivada a partir das fontes consultadas, sofrendo alterações em sua redação há, após a indicação da fonte, a expressão “der”.

Na Figura 6.3 pode ser observado um total de sete classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, todas identificadas a partir das fontes consultadas. As classes que constituem essa classe mais geral e que também constituem a classe “intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos”, que não está apresentada nessa figura, não são apresentadas novamente, tendo em vista que já foram apresentadas na Figura 4.2. Desse modo, classes de comportamentos tais como “interpretar comunicações científicas na área da Psicologia (9.b)”, que são classes menos abrangentes constituintes de diversas outras classes de comportamentos profissionais do psicólogo, incluindo a classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, que é uma das classes indicadas na Figura 4.2, não é apresentada novamente nesta Figura.

Todas as sete classes apresentadas na Figura 6.3 são categorizadas como “operações específicas - OE”, sendo caracterizadas como classes de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito, auxiliando na especificação do perfil profissional do psicólogo para intervir indiretamente por meio de ensino. São elas: “1-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, “91-Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “209-Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “309-Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “381-Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”, “386 - Realizar pesquisas científicas sobre

processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem” e “266-Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”.

Uma outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.3 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.1 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.1

Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino”, identificada a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo

-
- 1 - Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais.
 - 2 - Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais.
 - 3 - Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais.
 - 4 - Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais.
 - 5 - Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais.
 - 6 - Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem nos programas de aprendizagem.
 - 7 - Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais.
-

Essas classes gerais apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1 são explicitadas em ordem de seqüência de ocorrência, com exceção da classe “386 - Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem”, que pode ocorrer paralelamente às demais, não tendo relação direta de seqüência de

ocorrência com as demais. Isso significa dizer que “1-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” ocorre antes de “91-Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais”; e que “91-Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” ocorre antes de “209-Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais” e assim sucessivamente, sendo que cada classe de comportamentos da seqüência é base para a ocorrência da classe de comportamentos seguinte.

6. Caracterizar necessidades como ponto de partida de cadeias comportamentais constituintes de qualquer intervenção profissional

Explicitar e sistematizar as relações entre as classes gerais de comportamentos componentes da classe “intervir indiretamente por meio de ensino” parece servir como diretriz orientadora para o planejamento de ensino que prepare os profissionais para essa modalidade de intervenção. O ponto de partida da intervenção indireta, por meio de ensino, parece ser semelhante ao ponto de partida de outros tipos de intervenção do psicólogo: a caracterização das necessidades (no caso, de aprendizagem) relacionadas a fenômenos e processos psicológicos. É apenas a partir de uma boa caracterização das necessidades das pessoas em relação à intervenção indireta sobre esses fenômenos que é possível planejar intervenções que diminuam ou eliminem essas necessidades. Intervir sem caracterizar necessidades de intervenção provavelmente trará poucos benefícios ou até prejuízos para as pessoas envolvidas com essas necessidades. Isso porque dificilmente os problemas, dificuldades, necessidades das pessoas serão minimizadas enquanto o critério para intervir for apenas aquilo que comumente é feito ou aquilo que o profissional sabe ou gosta de fazer em detrimento do que é necessário fazer em relação ao campo de atuação profissional existente. É da realidade social que derivam as possibilidades de atuação de um profissional (Botomé, 1988; Rebelato e Botomé, 1999), sendo as necessidades das pessoas partes constituintes dessa realidade e ponto de partida para planejar intervenções em qualquer campo de atuação. Para ilustrar isso, basta examinar o exemplo citado por Postman e Weingartner (1972), os quais descrevem uma cena em que um médico experiente reúne à sua volta cirurgiões residentes para avaliar as cirurgias feitas ao longo da semana. Nessa conversa entre cirurgiões, um deles relata ter realizado uma cirurgia de vesícula biliar. Ao ser questionado a respeito dos motivos

pelos quais havia feito essa cirurgia, o jovem cirurgião afirma que é “peculiarmente bom remover vesículas” (p. 57), ao que é aprovado pelo médico experiente. Essa pequena ilustração mostra o que parece ocorrer, muitas vezes, com as relações entre intervenções profissionais e necessidades das pessoas: uma absoluta incongruência entre ambas. O mesmo pode ocorrer em relação à profissão de psicólogo, quando são propostas intervenções desarticuladas das necessidades das pessoas que sofrerão essas intervenções.

Kaufman (1973), ao examinar o que é preciso fazer para planejar adequadamente sistemas educativos, afirma que um planejamento realista inicia pela identificação de necessidades, sendo que o planejamento é um processo para determinar “aonde ir” e para determinar os requisitos para chegar aonde chegar, da maneira mais eficiente e eficaz possível. O mesmo autor, em outra obra, afirma que existem basicamente dois tipos de necessidades: internas e externas. As internas se referem ao que as pessoas que trabalham na organização escolar sabem ou gostam de fazer, ao que é possível fazer a partir do que existe internamente à organização, ao passo que o objeto de avaliação das necessidades externas é a vida fora da escola, a vida atual e futura (Kaufman, 1977). Após fazer essa distinção entre necessidades internas e externas, o autor afirma que a avaliação desses dois tipos de necessidades é o ponto inicial para começar qualquer tipo de intervenção que tenha sucesso na educação. Apesar das reflexões de Kaufman estarem relacionadas especificamente à educação, é possível generalizá-las para compreender a relação entre necessidades internas, externas e o processo de planejamento profissional em qualquer tipo de instituição ou contexto em que ocorram intervenções, afinal, as intervenções são (ou deveriam ser!) planejadas com base no que a sociedade necessita de cada profissional. As profissões, inclusive a de Psicólogo, podem ser consideradas instituições sociais, tendo em vista serem reguladas jurídica e socialmente pelo Estado, o qual concede ao profissional o direito a um “título” que delimita seu “território” de atuação, diferenciando-o de outros profissionais que atuam na sociedade. Ao Psicólogo são atribuídos papéis específicos que determinam formas de trabalho e de interação entre os profissionais e a população em geral. Essas formas de trabalho e de interação são (ou deveriam ser) delimitadas a partir de necessidades da sociedade. No caso da profissão de Psicólogo, necessidades relativas a fenômenos e processos psicológicos, em quaisquer contextos em que essas necessidades ocorram.

A partir do exame da seqüência das classes gerais de comportamentos apresentadas na Tabela 6.1, é possível identificar que a primeira classe, “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, parece ser a classe

básica para que seja possível projetar intervenções, as quais precisarão ser implantadas, avaliadas e aperfeiçoadas. Esse parece ser o caso para qualquer tipo de intervenção, por meio de ensino, que o psicólogo possa vir a fazer: intervenções sobre formação profissional de ensino superior, ensino técnico, ensino fundamental, médio etc., treinamentos empresariais para quaisquer tipos de público, treinamento de pais, técnicos para-profissionais etc. A execução de toda essa seqüência de classes gerais de comportamentos apresentadas na Tabela 6.1 provavelmente conduzirá a uma intervenção de alta qualidade que proporcionará resultados significativos, tanto para o público-alvo do ensino quanto para aqueles que serão, de modo direto ou indireto, “clientes” daqueles que passaram pelo processo de ensino. Esse ponto de partida para planejamento da intervenção profissional é, ainda que de maneira indireta, também enfatizada por Botomé (1987) em trabalho cujo objetivo era elaborar e propor um procedimento para identificar alternativas socialmente relevantes de atuação profissional do psicólogo. O autor afirma que há comumente duas possibilidades de entendimento das alternativas de atuação profissional: uma com base na oferta de empregos existentes (mercado de trabalho) e outra com base nas necessidades da população. Esse autor ressalta que “alternativa de atuação” não deve significar outras maneiras de concretizar a atuação profissional do psicólogo (um emprego diferente, por exemplo), mas que as opções de trabalho e de procedimentos para realizá-lo sejam feitas a partir de dados sobre as necessidades da população em relação às quais o psicólogo pode intervir. De acordo com esse autor, a ênfase é sobre o tipo de necessidade e de população que o profissional irá atender, mais do que sobre o local no qual irá atuar ou sobre a metodologia a ser utilizada. Mais uma vez, parece ser corroborada a necessidade de caracterizar adequadamente as necessidades de intervenção da população como base para a proposição de intervenções socialmente significativas.

Outro aspecto a ser destacado com relação às classes gerais de comportamentos apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1 diz respeito à formulação das sentenças que as enunciam: elas estão descritas de maneira clara, precisa e abrangente, o que possibilita identificar exatamente o tipo de relação que o futuro psicólogo necessitará estabelecer com o meio no qual se inserirá. Isso porque os verbos se referem a classes de respostas e os complementos a classes de estímulos antecedentes ou conseqüentes (aspectos da realidade com a qual o futuro profissional se deparará ou aspectos que precisam decorrer de sua intervenção sobre a realidade, respectivamente). Verbos claros e precisos, juntamente com complementos com essas mesmas características servem como orientadores para identificar as

aprendizagens que o futuro profissional deverá desenvolver (Botomé, 1980; Santos, 2006). Já o contrário, ou seja, verbos e complementos vagos e imprecisos impedem a identificação das classes de comportamentos que os alunos precisam apresentar para chegar aos objetivos propostos no ensino (Nidelcoff, 1978). Isso porque é difícil avaliar se os objetivos foram cumpridos ou não e se os alunos estão se desenvolvendo ou não a partir do processo de ensino, justamente pela vaguidade e imprecisão das proposições que representam os objetivos de ensino (ou as classes de comportamentos a serem desenvolvidas para que ele possa atuar na sociedade). Além da descrição de sentenças com verbos claros e precisos, é importante notar também que os verbos identificados nas fontes consultadas são descritos de maneira ampla, indicando que as classes de comportamentos descritas são abrangentes sendo, por isso, constituídas por várias outras classes de comportamentos menos abrangentes. Quanto mais abrangentes, maior a quantidade de classes que as constituem. No caso das classes apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1, é possível identificar que as mesmas estão categorizadas como classes gerais de comportamentos que definem a função social de uma profissão ou parte dessa função social (função do psicólogo com relação à intervenção indireta, por meio de ensino).

Ainda com relação às sentenças referentes às classes gerais apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1, é importante examinar mais cuidadosamente o tipo de complemento que se repete na maioria das sentenças: a expressão “processos comportamentais” aparece em seis das sete classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes, por sua vez, são consideradas componentes dessa classe geral, em que há destaque à expressão “fenômenos e processos psicológicos” e não a “processos comportamentais”? Essas duas expressões podem ser consideradas sinônimas? Ou elas se referem a fenômenos distintos? Com que aspectos da realidade o futuro profissional lidará ao intervir sobre processos comportamentais? E sobre fenômenos e processos psicológicos? Talvez a expressão “fenômenos e processos psicológicos”, apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, seja utilizada com o objetivo de atender as necessidades ou “desejos” de todos os profissionais da área, tendo em vista a dificuldade de consenso entre os profissionais quanto ao objeto de estudo da Psicologia. Bock (1997) ao examinar a noção de fenômeno psicológico afirma que não raro esse é um fenômeno visto de modo abstrato e numa perspectiva naturalizante, como se fosse algo inerente e interno ao próprio homem e independente dele, sem relação ou com pouca relação com a realidade e que nela é construído.

Essa afirmação parece estar relacionada à noção de fenômeno psicológico como uma “entidade”, algo que possui uma essência e que não tem relação direta, nem sofre influência do contexto em que ocorre. A autora afirma ainda que, entre os psicólogos, há pouco consenso acerca do que venha a ser o fenômeno psicológico. Independente da nomenclatura utilizada para designar o objeto de estudo e de intervenção dos psicólogos, talvez possa ser encontrado um consenso com relação ao fato de que o objeto de estudo da Psicologia está relacionado às interações que o sujeito estabelece “com o mundo em que vive”. Se o fenômeno psicológico for considerado nessa perspectiva, é possível pensar, então, que “fenômenos e processos psicológicos” e “processos comportamentais” são sinônimos. Isso porque um processo comportamental é sempre um sistema de relações entre o fazer do sujeito e o meio que antecede e que sucede esse fazer (para os demais psicólogos, o “meio” é comumente denominado “mundo”, com todas as imprecisões que esse termo possa conter!) (Botomé, 2001). Pelo fato de a produção de conhecimento, no início da história da Psicologia, ter sofrido fortes influências da Filosofia e, posteriormente, da Fisiologia, talvez seja mais preciso denominar esse tipo de fenômeno de “processos comportamentais”, a fim de que não sejam compreendidos a partir de uma perspectiva abstrata e confundidos com “entidades”. Nesse sentido, na classe geral apresentada na Figura 6.3 e na Tabela 6.1 (“intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”), se a expressão “fenômenos e processos psicológicos” fosse substituída por “processos comportamentais”, provavelmente a indicação do que cabe ao psicólogo ao intervir por meio de ensino ficaria mais precisa (apesar de todas as controvérsias que isso poderia gerar!).

Outro aspecto, ainda, a ser ressaltado com relação às classes gerais de comportamentos apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1 diz respeito a uma etapa considerada importante em relação a qualquer processo de intervenção profissional que, apesar de sua relevância, geralmente parece esquecida. Essa etapa diz respeito à comunicação das descobertas feitas a partir da própria intervenção, proporcionando que profissionais da área ou de áreas afins possam ser beneficiados com esse tipo de descoberta. Comunicar as descobertas possibilita a outros profissionais avaliarem as intervenções feitas pelos colegas assim como avaliar as próprias intervenções, com base nas intervenções que outros profissionais desenvolvem. Possibilita também aperfeiçoar os processos de intervenção, à medida que as comunicações das intervenções, quando bem feitas, informam acerca dos aspectos positivos e negativos das intervenções realizadas. A discussão acerca da importância da comunicação das descobertas é feita, geralmente, apenas no âmbito da pesquisa científica.

Laville e Dionne (1999), por exemplo, ao examinarem as etapas básicas componentes de um processo de pesquisa afirmam que a comunicação das descobertas é fundamental para que outros pesquisadores e a comunidade, de maneira geral, tenham acesso a elas e possam utilizá-las como base para o desenvolvimento de novos conhecimentos e para a transformação da realidade. Compreender a importância da comunicação das descobertas científicas pode auxiliar a compreender a importância da comunicação das descobertas feitas a partir de outras modalidades de intervenção do psicólogo (além da intervenção por meio de pesquisa), tal qual é a intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos ou a intervenção por meio de ensino. Apesar da discussão acerca da importância da comunicação de descobertas providas de intervenções profissionais estar, ainda, incipiente, parece que a proposição de classes de comportamentos relativas a “comunicar as descobertas feitas a partir da intervenção profissional” tende a aumentar a probabilidade de que os futuros profissionais a serem formados desenvolvam essa classe de comportamentos como uma classe básica componente de suas intervenções profissionais.

Outro destaque com relação às classes gerais identificadas refere-se à classe “386- Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem” que, apesar de estar descrita muito mais como uma atividade do que como uma classe de comportamentos propriamente dita, por enfatizar a classe de respostas que o profissional deverá executar (“fazer pesquisas”) e não as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (“produzir conhecimento” por meio da realização de pesquisas), que é o que compõe um comportamento-objetivo (Botomé, 1980; D’Agostini, 2005), é de fundamental importância por prever que é preciso – além de intervir indiretamente, por meio de ensino – produzir conhecimento sobre fenômenos que ocorrem nesse tipo de intervenção. Isso inclui produzir conhecimento sobre o próprio processo de intervenção por meio de ensino, fundamental para controlar e avaliar a própria intervenção. Pesquisas desse tipo podem conduzir a, além de descobertas de novos métodos, técnicas, procedimentos de ensino, também a descobertas de classes de comportamentos relevantes que precisam ser desenvolvidas pelos aprendizes. Tão importante quanto descobrir como ensinar algo é descobrir o que, exatamente, precisa ser ensinado (Botomé, 1980; Nale, 1998). Isso é, na maioria das vezes, um trabalho de descoberta que precisa ser feito a partir da identificação das necessidades com as quais os aprendizes em questão deverão estar capacitados a lidar (Botomé, 1980; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002).

Apesar de haver pesquisas a partir das quais são feitas descobertas importantes com relação à formação do psicólogo e ao que precisa ser ensinado nos cursos de graduação para que os profissionais estejam capacitados a intervir sobre a realidade social, os gestores de cursos de graduação ainda parecem não fazer uso desse tipo de informação como base para o planejamento de seus próprios cursos. Parte disso talvez esteja relacionada ao fato de ainda não haver uma sistematização clara das classes de comportamentos que constituem esse tipo de informação. Isso porque as informações a partir das quais é possível derivar classes de comportamentos profissionais relativas a intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos estão dispersas em diferentes fontes de informação (parte delas pode ser encontrada em livros referentes à programação de ensino, outra parte em diferentes projetos de curso etc), além de serem apresentadas com diferentes tipos de linguagens (alguns explicitam classes de comportamentos, outras informações com as quais o profissional terá que lidar, outros ainda com aspectos da realidade com os quais o profissional deverá lidar ou com produtos que resultarão da intervenção profissional). No entanto, apesar das dificuldades que parecem ser inerentes ao trabalho de descoberta das classes de comportamentos que compõem determinado tipo de intervenção profissional, a identificação das necessidades sociais e das possibilidades de atuação do psicólogo em relação a essas necessidades parece ser indispensável para a preparação dos futuros profissionais para intervenções eficazes e socialmente adequadas.

Na Tabela 6.1 parece estar apresentada uma seqüência completa de classes de comportamentos constituintes das classes gerais de comportamentos do psicólogo em relação à intervenção indireta, por meio de ensino: a seqüência inicia em “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)” e finaliza com “comunicar descobertas feitas (...)”, o que parece explicitar toda a seqüência de passos necessária a uma intervenção adequada. É somente a partir da caracterização de necessidades de intervenção que é possível planejar a intervenção (que, neste caso, ocorre por meio da classe de comportamentos relativa a “construir programas de aprendizagem (...)” que, por sua vez, possibilitará executar o que foi planejado (“desenvolver programas de produção de aprendizagem (...)), bem como avaliar e aperfeiçoar o que foi executado. Além disso, são propostas mais duas classes de comportamentos relativas a produzir conhecimento científico sobre a intervenção em processos educacionais e a comunicar as descobertas feitas a partir da intervenção, que são classes que indicam a necessidade de uma intervenção associada à produção de conhecimento científico, que parece ir ao encontro do que é proposto nas diretrizes curriculares (profissional

capacitado a intervir sobre a realidade e a produzir conhecimento sobre ela), apesar de não claramente explicitado por meio das “competências” nelas propostas (conforme visto nas Figuras 4.2 e 5.1, em que algumas dessas classes de comportamentos são apresentadas de maneira dispersa pelos documentos das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia e para a formação de professores da educação básica).

Examinar as classes que compõem essas sete classes gerais de comportamentos apresentadas na Figura 6.3 e na Tabela 6.1 é uma maneira de identificar com maior clareza o que um profissional precisa ser capaz de fazer ou o que o futuro profissional precisa aprender para que possa apresentar cada uma das classes de comportamentos explicitadas. A partir da Figura 6.4 são apresentadas as classes de comportamentos constituintes de cada uma dessas classes gerais.

7. Mapeamento geral das classes de comportamentos constituintes de “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”

O que o psicólogo deverá ser capaz de fazer para que consiga “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”? Que classes de comportamentos compõem essa classe geral? No que elas auxiliam a identificar o que necessita ser ensinado nos cursos de graduação em Psicologia? Na Figura 6.4 está apresentado um diagrama de representação das classes de comportamentos referentes a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

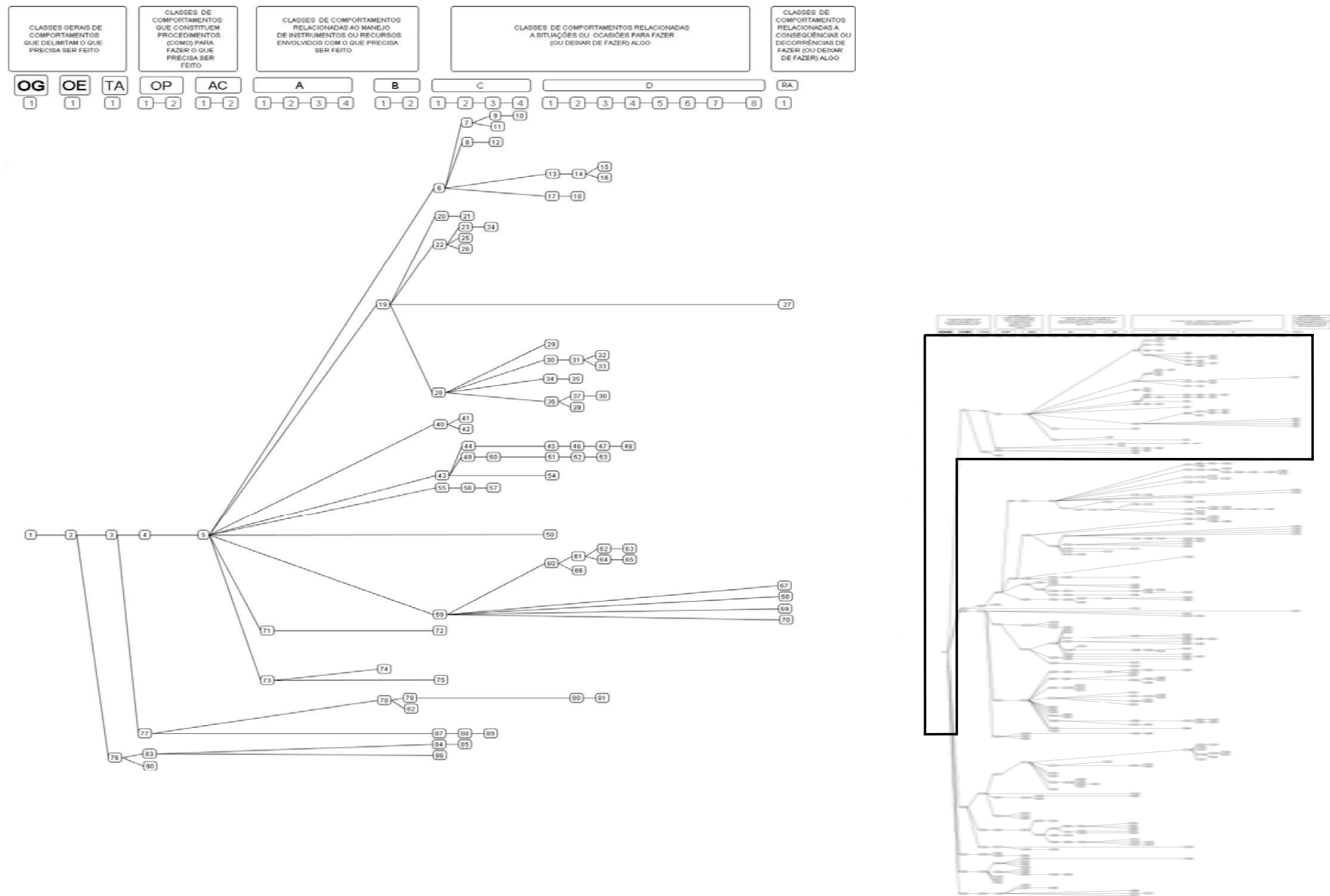


Figura 6.4 – Diagrama de representação das classes de comportamentos referentes a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto direito da Figura 6.4, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte destacada por meio de uma figura geométrica, com linhas mais grossas, nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame. Esse conjunto representa as classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.4 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final

de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

Quanto à distribuição das classes de comportamentos constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, é possível observar que há concentração maior de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e pouca indicação de classes de comportamentos nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes, tais como “ações constituintes de uma operação (AC)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

Podem ser observados diversos traços longos entre as classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.4, o que sugere que não foram indicadas classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes. É preciso examinar melhor o que significam esses traços longos entre as classes de comportamentos: não existem classes de comportamentos intermediárias entre as classes mais abrangentes e menos abrangentes e que poderiam ser indicadas no lugar desses traços? Existem, mas foram esquecidas? Existem, mas ainda são desconhecidas e, nesse sentido, representam lacunas no diagrama?

A classe geral em destaque na Figura 6.4, “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, é constituída por um total de 88 classes de comportamentos, distribuídas ao longo de diversas categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais. Essas classes serão examinadas minuciosamente por etapas.

8. Sentenças que designam classes de comportamentos relativas ao ensino formal compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

O que compete ao psicólogo fazer em relação ao ensino formal existente no País?
Que relações há entre classes de comportamentos referentes à intervenção no ensino formal e

a classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”? Na Figura 6.5, estão apresentadas classes de comportamentos relativas à classe “6-avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele”, constituinte da classe “5-Analisar o sistema educacional brasileiro (...)” que, por sua vez, é constituinte da classe “4-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar (...)”, constituintes da classe mais geral “3 - Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia - B” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto esquerdo da Figura 6.5, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte destacada nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame. Esse conjunto representa as classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”.

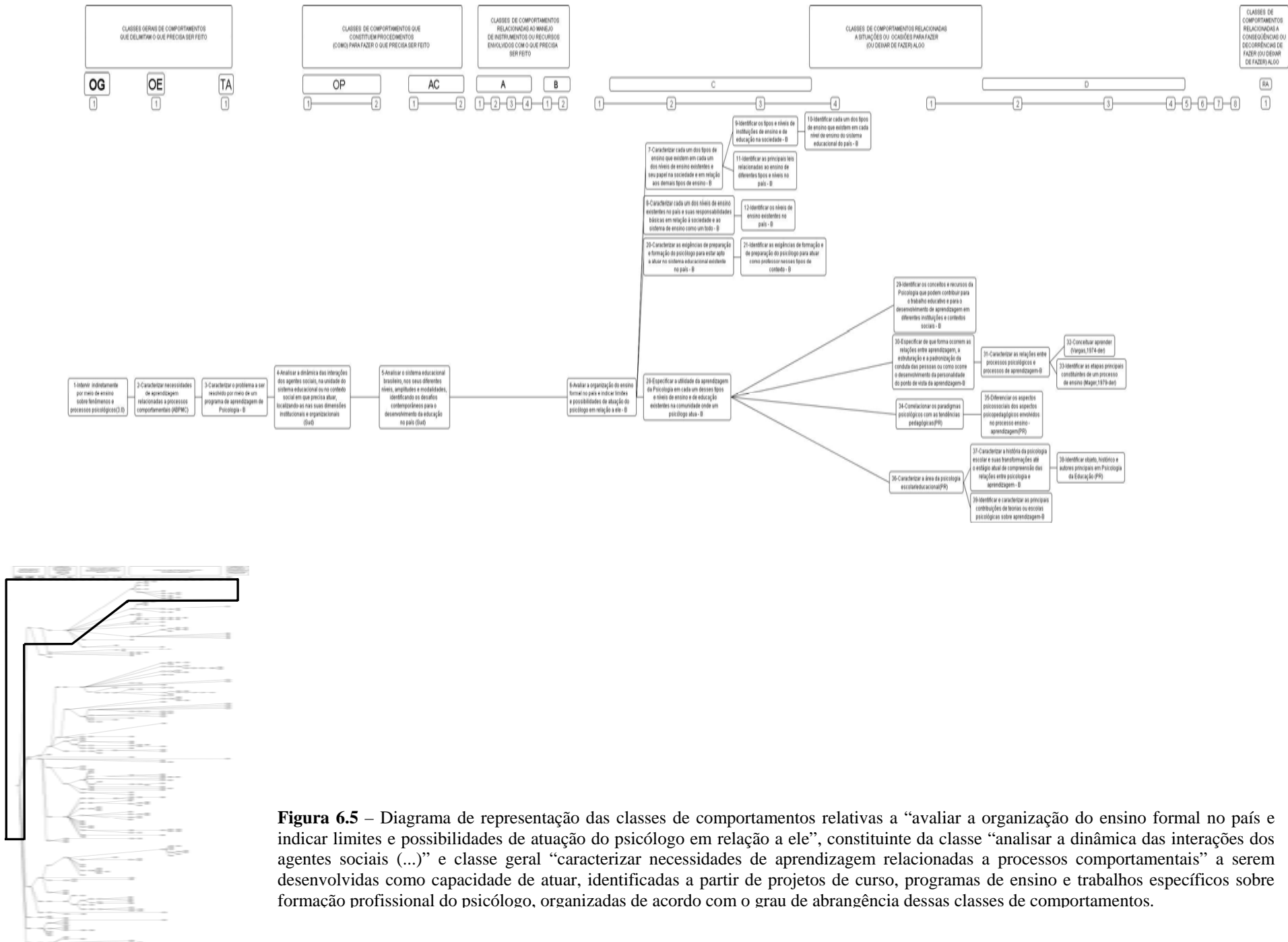


Figura 6.5 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele”, constituinte da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.5 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

A representação das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.5 está organizada em um diagrama de decomposição, o que possibilita identificar a relação existente entre essas classes a partir de seus graus de abrangência. Uma outra maneira de representá-las poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.2 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.2

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidas na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

1. Conceituar aprender
2. Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino
3. Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem
4. Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais
5. Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem
- (...)
6. Diferenciar os aspectos psicossociais dos aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo ensino - aprendizagem
7. Correlacionar os paradigmas psicológicos com as tendências pedagógicas
- (...)
8. Identificar objeto, histórico e autores principais em Psicologia da Educação
9. Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem
10. Identificar e caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem
11. Caracterizar a área da psicologia escolar/educacional
- (...)
12. Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua
- (...)
13. Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país
14. Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade
15. Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país
16. Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino
- (...)
- (...)
17. Identificar os níveis de ensino existentes no país
18. Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo
- (...)
- (...)
19. Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto
20. Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional existente no país
21. Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele
- (...)
22. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
23. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
- (...)
24. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
25. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
26. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*

Na Tabela 6.2 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.5, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e, por fim, as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.2, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As reticências entre parênteses apresentadas entre as classes indicadas na Tabela 6.2 indicam que entre essas classes há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. As classes grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Quanto às classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2, é possível observar que a classe “6-Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele” é uma classe constituinte de “5-Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” que, por sua vez, é constituinte da classe “4-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”.

A classe “4-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” por sua vez, é constituinte da classe “3- Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de

Psicologia” que, por sua vez, é constituinte da classe “2-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” que, por fim, é constituinte da classe “1-Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”.

A classe “4-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões sociais e institucionais” é constituída por 71 classes de comportamentos menos abrangentes, sendo que 20 dessas 71 classes são apresentadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2. Essas 20 classes se referem à atuação do psicólogo em relação ao sistema formal de ensino e estão todas localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” (seis classes) e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” (seis classes), sendo que essas duas subcategorias fazem parte da categoria “Classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo”.

A classe “5-Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” por sua vez, é constituída pela classe “6-Avaliar a organização do sistema formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Entre as classes 5 e 6 é possível observar que não há indicações de classes de comportamentos referentes às subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. É preciso investigar o significado dessas lacunas existentes entre essas duas classes de comportamento, a fim de identificar se as mesmas são desnecessárias ou se são necessárias, mas talvez desconhecidas.

A classe “6-Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele” está localizada na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, sendo que a ela estão ligadas diretamente quatro outras classes, todas localizadas no segundo grau de abrangência dessa mesma subcategoria (C). São elas: “7 - Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino”, “8 - Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como

um todo”, “20 - Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional existente no país” e “28 - Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua”. Isso significa que é possível identificar, basicamente, três conjuntos de classes de comportamentos na Figura 6.5: um conjunto se refere a classes de comportamentos relativas às exigências de preparação e formação do psicólogo para atuar no sistema de ensino, outros dois conjuntos à caracterização dos tipos e níveis de ensino existentes no país e outro à especificação da utilidade da aprendizagem da Psicologia nos tipos e níveis de ensino existentes.

A classe “7 - Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”), por sua vez, é constituída pelas classes “9 - Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade” e “11 - Identificar os níveis de ensino existentes no país”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “9 - Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade”, por sua vez, é constituída pela classe “10 - Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país” (localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”).

A classe “8 - Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”), é constituída pela classe “12 - Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país”. Já a classe “20 - Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional existente no país”, por sua vez, é constituída pela classe “21 - Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto”.

A classe “28 - Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua”, por sua vez, é constituída por um total de 11 classes de comportamentos, todas

localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Entre a classe “28 - Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua” e essas 11 classes que a constituem é possível observar traços mais longos que sinalizam que não há indicação de classes de comportamentos nos terceiro e quarto graus de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. É preciso avaliar o que significa que não são indicadas classes de comportamentos nesses graus de abrangência. É possível, por exemplo, que não haja classes de comportamentos intermediárias entre elas, ou então que há classes, mas que ainda são desconhecidas e, por isso, não estão explicitadas. Ou então, que existem classes, que elas são conhecidas, mas que não foram explicitadas por talvez terem sido esquecidas ou terem passado despercebido no exame das fontes.

Quanto a essas 11 classes constituintes da classe “28 - Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua”, é possível observar que há quatro classes diretamente a ela ligadas. São elas: “29 - Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais”, “30 - Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem”, “34 - Correlacionar os paradigmas psicológicos com as tendências pedagógicas” e “36 - Caracterizar a área da psicologia escolar/educacional”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “30 - Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem”, por sua vez, é constituída pela classe “31 - Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Já a classe “31 - Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem” é constituída pelas classes “32 - Conceituar aprender” e “33 - Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência

de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “34 - Correlacionar os paradigmas psicológicos com as tendências pedagógicas” é constituída por apenas uma classe, “35 - Diferenciar os aspectos psicossociais dos aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo ensino - aprendizagem”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “36 - Caracterizar a área da psicologia escolar/educacional”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” é constituída por duas classes localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, que são: “37 - Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem” e “39 - Identificar e caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem”. A classe “37 - Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem”, por sua vez, é constituída pela classe “38 - Identificar objeto, histórico e autores principais em Psicologia da Educação”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Após a indicação das classes constituintes das classes 7, 8 e 20, não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. É preciso avaliar porque não são indicadas classes de comportamentos nessas subcategorias. Estariam faltando classes nos graus de abrangência dessas subcategorias? Ou a indicação de classes nesses graus dessas subcategorias é dispensável, talvez pelo fato de os pré-requisitos para o desenvolvimento das classes mais abrangentes estarem relacionadas a outras classes mais abrangentes que não estão explicitadas na Figura 6.5 ou por não serem necessárias classes menos abrangentes do que aquelas que foram identificadas.

Quanto à natureza das classes de comportamentos indicadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2, é possível identificar que as mesmas se referem, basicamente, a caracterizar e identificar: tipos e níveis de ensino existentes no país, leis nacionais relativas aos tipos e

níveis de ensino existentes, bem como a conceitos e recursos da Psicologia que podem ser úteis na intervenção por meio de ensino (relações entre ensino e aprendizagem, caracterização da Psicologia Escolar etc.).

9. A atuação do psicólogo para intervir por meio de ensino é constituída por diversos comportamentos relacionados a “situações formais” de ensino

O que cabe ao psicólogo fazer em relação a situações formais de ensino? O que quer dizer “situações formais”? As proposições de classes de comportamentos do psicólogo em relação a situações formais de ensino estão relacionadas ao trabalho de um professor? O que caberia ao psicólogo como professor? E “professor” seria uma denominação adequada ao que compete ao psicólogo em relação à intervenção indireta, por meio de ensino? As classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2 estão relacionadas à intervenção no sistema formal de ensino, explicitando aspectos já conhecidos desse tipo de modalidade de intervenção do psicólogo. Parecem ser complementares às classes derivadas a partir das Diretrizes Curriculares para a formação do professor, por seus complementos estarem mais diretamente ligados à intervenção do profissional da Psicologia em relação a esse tipo de modalidade de intervenção. Nas diretrizes, são explicitadas classes mais diretamente relacionadas à intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem, à análise das relações entre variáveis sociais, políticas, econômicas, culturais e aos processos de ensino-aprendizagem, a conhecimentos da área da Pedagogia para a intervenção profissional (ver Figura 5.1). Já na Figura 6.5, é possível observar classes de comportamentos que explicitam mais diretamente as contribuições da área de conhecimento e das possibilidades de intervenção em Psicologia, o que delimita um pouco mais a atuação desse profissional em comparação com o profissional da Pedagogia. Profissionais de pedagogia podem ser capazes de ensinar “como proceder para ensinar”. No entanto, tão importante quanto “ensinar como ensinar”, é “ensinar algo para alguém”, e esse algo precisa estar de acordo com a realidade social para a qual o aprendiz terá que ser preparado. Isso exige que o profissional conheça bem não apenas procedimentos e técnicas de ensino, mas também conheça bem a natureza do que será ensinado (ou seja, necessita conhecer bem conceitos, teorias, procedimentos envolvidos com os próprios fenômenos e processos psicológicos, já que sua intervenção é sobre esses tipos de fenômenos).

Seria suficiente pensar em ensinar futuros psicólogos “como ensinar alguma coisa”, sem que haja preocupação com “o que” precisa ser ensinado a partir desse “como”? É

possível pensar numa dissociação entre “como ensinar” e “o que ensinar”? Se os futuros psicólogos aprenderem apenas a respeito de procedimentos e técnicas de como ensinar, sem aprenderem, por exemplo, a escolher o que precisa ser ensinado, a avaliar a pertinência do que precisa ser ensinado, que tipo de intervenção por meio de ensino pode ser esperada desse profissional? Caso uma mãe precise aprender a lidar com aspectos referentes à amamentação e administração da própria vida após o nascimento de seu primeiro filho, por exemplo, o que o psicólogo deverá ser capaz de fazer em relação a isso para que possa definir, não apenas como ensiná-la, mas também o que ensinar à mãe para que ela aprenda a lidar com as novas exigências decorrentes de sua situação? Seria suficiente ele ser capaz de aplicar técnicas e procedimentos de ensino? A intervenção por meio de ensino talvez só seja possível se o futuro profissional “conhecer muito bem”, além de aspectos referentes a “como ensinar”, também os aspectos referentes aos fenômenos com os quais seus aprendizes terão que lidar para que possam, efetivamente, mudar suas relações com a realidade. Hegenberg (2002), ao tratar dos tipos de saberes que, segundo ele, configuram os fundamentos básicos da racionalidade, afirma que existem, basicamente, três tipos de saberes: o “saber de”, o “saber como” e o “saber que”. O “saber de” refere-se a um tipo de saber que auxilia o sujeito a relacionar-se com o mundo possibilitando que ele o interprete de maneira a relacionar-se melhor com ele. Refere-se, basicamente, ao conhecimento referente ao “mundo cotidiano”, ou seja, diz respeito aos conceitos do cotidiano. Já o “saber como”, tal como o próprio nome sugere, diz respeito ao conhecimento sobre procedimentos, sobre maneiras de intervir sobre o mundo. Por fim, o “saber que” é um tipo de saber mais elaborado, que depende do exame de fatos a partir dos quais são propostas inferências. É um saber provindo da capacidade de utilizar a lógica. Esse tipo de saber compõe o sistema lógico, que possibilita raciocinar sobre o mundo. Com base nos tipos de saber que Hegenberg propõe, é possível afirmar que o psicólogo, para que possa intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, necessita desenvolver não apenas o “saber como” para que possa desenvolver técnicas e procedimentos para promover aprendizagem, mas também o “saber que” que lhe possibilitará decidir o que ensinar, com base nos fatos, na realidade com a qual ele mesmo e os aprendizes se depararão, assim como do exame do que será necessário aprender a partir disso. O psicólogo necessitará, então, desenvolver não apenas classes de comportamentos relativas aos procedimentos e técnicas de ensino (que podem ser, em sua maioria, derivados da área da Pedagogia), mas também relativas à natureza do que precisa ser desenvolvido pelos aprendizes para que eles possam melhorar suas condições de vida a partir desse aprendizado.

Ao examinar as sentenças referentes a classes de comportamentos profissionais do psicólogo apresentadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2, é possível observar que algumas dessas sentenças se referem a mais de uma classe de comportamentos. Isso pode ser observado por meio do uso do conectivo “e” entre verbos ou então por meio de vírgulas apresentadas antes dos verbos e que separam as sentenças. Nas classes de números 3, 10, 21 e 22, apresentadas na Tabela 6.2, é possível observar que há mais de uma classe descrita na mesma sentença. Exemplo disso é a sentença “21. Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele”. Nessa sentença, é possível observar duas classes de comportamentos: “Avaliar a organização do ensino formal no país” e “Indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino formal no país”. Esse mesmo problema de explicitação de uma sentença com mais de uma unidade de classes de comportamentos (um verbo e um complemento) ocorre também com várias sentenças descritas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, conforme examinado por Santos (2006). Essa autora, em pesquisa cujo objetivo foi avaliar as características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas Diretrizes Curriculares como delimitação do campo de atuação do psicólogo examinou as sentenças referentes aos artigos 3º, 4º, 5º, 7º, 8º, 9º e 12º das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. Identificou 378 descrições de aprendizagens nesse documento, sendo que na maioria dessas descrições havia mais do que uma unidade de aprendizagem sendo proposta, o que significa dizer que as sentenças referentes a classes de comportamentos presentes nas diretrizes curriculares ou são compostas por um verbo e diversos complementos, ou por vários verbos e um mesmo complemento ou, ainda, com mais de uma sentença em que cada uma apresenta, no mínimo, um verbo e um complemento. Deixar de explicitar claramente cada uma das classes de comportamentos pode prejudicar o planejamento do ensino por parte de gestores de curso, professores, justamente pelo fato da não explicitação “esconder” relações do futuro profissional com a realidade que são relevantes para a sua formação. São classes de comportamentos distintas que exigirão aprendizagens distintas. E, para que ocorram aprendizagens distintas, é importante que haja clareza e precisão na descrição das expressões que as designam (Santos, 2006).

Quanto às demais classes apresentadas na Tabela 6.2, é possível observar que as mesmas parecem estar explicitadas de modo claro e preciso, apresentando apenas um verbo e, no mínimo, uma unidade de complemento. Há várias classes relativas a conceituar, identificar e caracterizar aspectos relativos aos processos de ensinar e de aprender, assim como a situações envolvidas com as condições de ensino existentes no país. São classes que se

referem, basicamente, a dimensões de situações para as quais o psicólogo deverá atentar ao atuar (no caso da caracterização dos tipos e níveis de ensino, por exemplo) ou para conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (conhecimento sobre as funções das instituições educacionais formais e informais, por exemplo).

Ainda com relação à clareza e precisão das sentenças que descrevem classes de comportamentos do psicólogo para intervir por meio de ensino, é possível observar que a classe “5-Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” não explicita adequadamente a classe de comportamentos relevante, pois o gerúndio “identificando” parece indicar a função de “analisar o sistema educacional brasileiro (...)”. Isso significa que “analisar o sistema educacional brasileiro (...)” poderia ser considerada uma classe de comportamentos intermediária (ou menos abrangente) da classe “identificar os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”.

A classe “6-Avaliar a organização do sistema formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele - B” é constituída por duas classes de comportamentos: “Avaliar a organização do sistema formal no país” e “indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele - B”. Possivelmente a classe “Avaliar a organização do sistema formal no país” é uma classe intermediária (menos abrangente) da classe “indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele - B”. Isso porque para que o psicólogo seja capaz de “indicar limites e possibilidades de atuação em relação ao sistema formal”, é essencial que ele, primeiramente, avalie a organização desse sistema de ensino. Sem avaliá-lo, fica difícil identificar limites e possibilidades de atuação em relação a ele.

Apesar de algumas classes de comportamentos explicitadas na Figura 6.5 e na Tabela 6.2 estarem apresentadas, ainda, por meio de sentenças imprecisas, à medida que uma mesma sentença expressa mais de uma classe de comportamentos ou ainda apresenta alguns verbos ou complementos imprecisos, parece que nas classes derivadas a partir das fontes de informação consultadas é possível identificar com maior clareza o que cabe ao psicólogo fazer em relação ao sistema formal de ensino, se comparado ao que é possível identificar a partir do exame das duas diretrizes curriculares consultadas. Essa clareza parece ocorrer pelo fato de, nas fontes de informação, haver menção às contribuições da Psicologia para a compreensão dos processos de ensinar e aprender, o que amplia as possibilidades de entendimento desses fenômenos para além do que pode ser compreendido com base nos conhecimentos existentes

na Pedagogia, ampliando também as possibilidades de intervenção do psicólogo em relação a esses fenômenos. Ainda que nas diretrizes haja ênfase apenas à intervenção do psicólogo em relação ao ensino formal, é provável que haja outras possibilidades de intervenção em relação a processos de ensinar e de aprender que não ocorrem, necessariamente, em contextos de ensino formal. Que possibilidades são essas? Que classes de comportamentos podem ser propostas em relação a processos de ensinar que ocorrem em outros contextos? O que há nas fontes de informação consultadas, a esse respeito?

10. Sentenças que designam comportamentos do psicólogo, relativos ao ensino informal, também compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

Na Figura 6.6 estão apresentadas as classes de comportamentos relativas a “19-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país - B”, constituintes da classe “5-Analisar o sistema educacional brasileiro (...)” que, por sua vez, é constituinte da classe “4-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe mais geral “3-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto esquerdo da Figura 6.6, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de graduação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos

específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada, com linhas mais grossas, nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame. Esse conjunto representa as classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.6 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

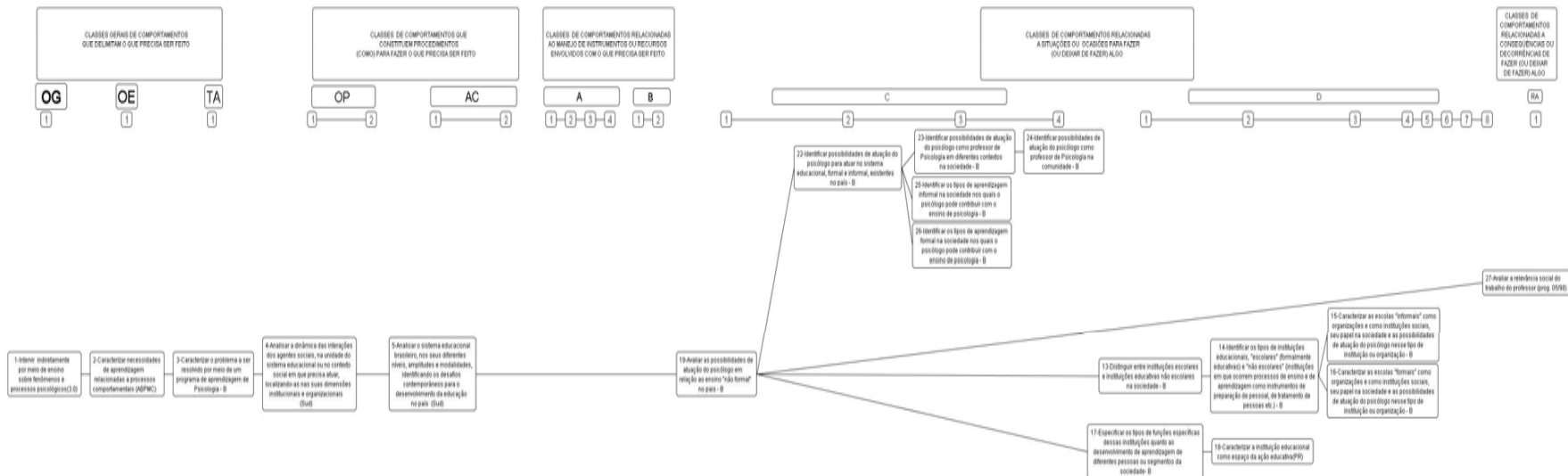


Figura 6.6 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A representação das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.6 está organizada em um diagrama de decomposição, o que possibilita identificar a relação existente entre essas classes a partir de seus graus de abrangência. Uma outra maneira de representá-las poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.3 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.3

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

(...)

1. Caracterizar as escolas “informais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização
2. Caracterizar as escolas “formais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização
3. Identificar os tipos de instituições educacionais, “escolares” (formalmente educativas) e “não escolares” (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.)
4. Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade

(...)

5. Caracterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa
6. Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade

(...)

(...)

7. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade
8. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade
9. Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia
10. Identificar os tipos de aprendizagem formal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia
11. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional, formal e informal, existentes no país

12. Avaliar a relevância social do trabalho do professor

(...)

13. Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país

(...)

14. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 15. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 16. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
 17. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 18. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Na Tabela 6.3 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.6, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Por fim, são apresentadas as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.3, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre essas classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As reticências entre parênteses apresentadas entre as classes explicitadas na Tabela 6.3 indicam que entre essas classes há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas.

A classe que está sob exame na Figura 6.6, “19-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país”, é classificada no primeiro grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e é constituída de 12 classes. As 12 classes constituintes da classe “19-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” estão organizadas, basicamente, em três conjuntos.

O primeiro deles está localizado na parte superior da Figura 6.6, na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e é constituída pela classe de comportamentos “22 - Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional, formal e informal, existentes no país”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Essa classe, por sua vez, é constituída pelas classes “23 - Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes

contextos na sociedade”, “25 - Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia” e “26 - Identificar os tipos de aprendizagem formal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia”, localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “23 - Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade”, por sua vez, é constituída pela classe “24- Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade”.

O segundo conjunto é constituído por uma classe de comportamentos localizada na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, que é “27 - Avaliar a relevância social do trabalho do professor”. O terceiro conjunto está localizado na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e é constituído por seis classes de comportamentos. O conjunto inicia com as classes “13 - Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade” e “17 - Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência dessa subcategoria.

A classe “13 - Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade” é constituída pela classe “14 - Identificar os tipos de instituições educacionais, “escolares” (formalmente educativas) e “não escolares” (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.)”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” que, por sua vez, é constituída pelas classes “15 - Caracterizar as escolas “informais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização” e “16 - Caracterizar as escolas “formais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização” (ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “17 - Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade” é constituída pela classe “19

- Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

11. A intervenção do psicólogo, por meio de ensino, ocorre sobre processos de ensinar e de aprender em variados tipos de contextos

Em que situações as pessoas aprendem? Em que contextos elas aprendem? Processos de aprender ocorrem apenas em situações formais de ensino? Ou em quaisquer contextos em que elas modificam sua maneira de se relacionar com a realidade? Processos de aprender ocorrem todo o tempo, em diferentes tipos de contextos, com todas as pessoas. Se esses processos ocorrem nessas situações, é provável que psicólogos possam intervir, por meio de ensino, numa ampla gama de situações. Na Figura 6.6 e na Tabela 6.3 são apresentadas as classes de comportamentos derivadas das fontes de informação consultadas e que estão relacionadas à intervenção do psicólogo em outros tipos de contextos, que não apenas a de ensino formal.

As reticências apresentadas entre conjuntos de classes de comportamentos e que aparecem na Tabela 6.3, em geral, sinalizam que há descontinuidade entre as classes de comportamentos apresentadas. Ao serem apresentadas em uma seqüência, é esperado que as classes menos abrangentes, que são as primeiras apresentadas em cada conjunto de classes de comportamentos na Tabela 6.3, sejam condição para a ocorrência das classes mais abrangentes. Isso significa dizer que é esperado que elas tenham continuidade entre si. Entretanto, ao observar as reticências e as linhas em branco entre classes de comportamentos apresentadas nessa tabela, é possível identificar que os conjuntos de classes de comportamentos estão distribuídos de maneira disforme e que há, entre eles, lacunas que representam descontinuidade entre as classes de comportamentos apresentadas em cada conjunto.

Cada conjunto, possivelmente, constituiria uma cadeia comportamental que seria condição para a ocorrência do próximo conjunto de classes de comportamentos. Nos três primeiros conjuntos apresentados na Tabela 6.3, representados pelas classes enumeradas até o número 11, é possível observar uma relação entre eles: o primeiro e o segundo conjuntos estão mais diretamente ligados à caracterização de instituições formais e informais existentes na sociedade, o que gera condições para a ocorrência das classes explicitadas no terceiro

conjunto, que dizem respeito às possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao sistema formal e informal de ensino.

A classe de número 12, apresentada na Tabela 6.3, “Avaliar a relevância social do trabalho do professor”, por sua vez, apesar de estar apresentada em um conjunto separado (com linhas em branco acima e abaixo dela) e estar separada por reticências da classe seguinte (“Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país” de número 13), parece ser de uma natureza diferente das demais classes. Por se referir a uma classe relativa a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo, pode estar diretamente ligada a uma classe mais abrangente, sem que essa relação signifique uma lacuna na seqüência de ocorrência das classes de comportamentos. Essa classe, “Avaliar a relevância social do trabalho do professor”, não parece ter uma seqüência necessária em que deva ocorrer, afinal, “avaliar a relevância social do trabalho do professor” pode ocorrer antes ou depois de identificar e planejar possibilidades de atuação. Ela parece uma classe mais diretamente relacionada à conscientização do profissional a respeito da representação de seu trabalho como professor na sociedade sendo uma classe de comportamentos necessária como aprendizagem, mas que não apresenta uma seqüência previamente definida. Dessa forma, as reticências entre as classes “Avaliar a relevância social do trabalho do professor” (número 12) e “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país” (número 13) parecem não representar que haja falta de explicitação de classes de comportamentos intermediárias entre elas.

Diferente do que ocorre na relação entre as classes “Avaliar a relevância social do trabalho do professor” e “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país”, entre as classes “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país” (de número 13) e “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” (de número 14) também são apresentadas reticências que parecem representar descontinuidade entre essas duas classes de comportamentos. A classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” provavelmente é uma classe que gera condições para a ocorrência da classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”. No entanto, é provável que estejam faltando classes de comportamentos intermediárias entre elas, que pudessem explicitar melhor a relação

existente entre esses dois tipos de classes de comportamentos. A identificação de classes de comportamentos referentes às subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, que são consideradas subcategorias intermediárias entre as classes “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país” e “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” possivelmente suprimiriam essas lacunas, aumentando a visibilidade sobre a seqüência de ocorrência das classes que possibilitem “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”.

Nas classes apresentadas na Figura 6.6 há ênfase à intervenção indireta por meio de ensino em relação ao ensino informal, o que amplia a visibilidade sobre as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a essa modalidade de intervenção. Isso pode ser observado em classes relativas à distinção entre instituições educativas escolares e não escolares, por exemplo. Entre instituições não escolares existentes na sociedade podem ser citadas empresas, ONG’s, hospitais, clínicas etc., em que é necessário que pessoas sejam preparadas para lidar com fenômenos e processos psicológicos (gestores aprendendo a lidar com desmotivação de funcionários; pais sendo instrumentalizados para lidar com o comportamento de seus filhos etc.). A partir das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.6 e na Tabela 6.3, é possível observar que a atuação do psicólogo em relação ao ensino parece ser concebida sob duas perspectivas: como professor de psicologia no sistema formal de ensino e como um profissional que intervém sobre processos de ensino e de aprendizagem em diferentes contextos.

Uma classe importante apresentada na Figura 6.6 e na Tabela 6.3 diz respeito a “avaliar a relevância social do trabalho do professor”. É uma classe que, se aprendida pelo futuro profissional, capacita-o a avaliar por que a intervenção por meio de ensino é importante, bem como possibilita avaliar as decorrências de não haver esse tipo de trabalho na sociedade, por exemplo. É uma classe de comportamentos que pode auxiliar como motivadora para o trabalho, à medida que possibilita ao profissional identificar por que o trabalho a ser feito é importante. Ainda é uma classe limitada por explicitar apenas a relevância social do trabalho do professor. Talvez ela fosse melhor redigida se dissesse respeito à relevância social do trabalho do psicólogo com relação à intervenção indireta por meio de ensino. Isso porque

ela possibilitaria abranger a avaliação da relevância do trabalho do psicólogo como profissional que intervém por meio de ensino, de uma maneira mais ampla.

As classes de comportamentos relativas a “avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” parecem ser a gênese para o planejamento de diferentes tipos de intervenção por parte do psicólogo. Identificar, a partir da realidade na qual intervém, possibilidades de intervenção em relação ao ensino não formal amplia o trabalho profissional do psicólogo para além daquilo que é proposto nas diretrizes curriculares para a formação de professores, a partir das quais o psicólogo é concebido como um professor de educação básica. Amplia, também, o que é proposto nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia em que são indicadas classes de comportamentos muito gerais, tais como planejar e intervir sobre processos de ensino-aprendizagem, sem especificação de classes de comportamentos intermediárias que auxiliariam a identificar melhor o que constitui essa modalidade de intervenção.

12. Comportamentos relativos a desafios educacionais e a concepções sobre educação para compreensão dos processos de ensinar e de aprender também compõem a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

Na Figura 6.7 é apresentado um diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “40-Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade)” e “43-Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”, constituintes da classe “5-Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” que, por sua vez, é constituinte da classe “4 - Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” que é constituinte da classe geral “3- Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias

elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto direito da Figura 6.7, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada por uma figura geométrica, em linhas grossas, nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.7 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

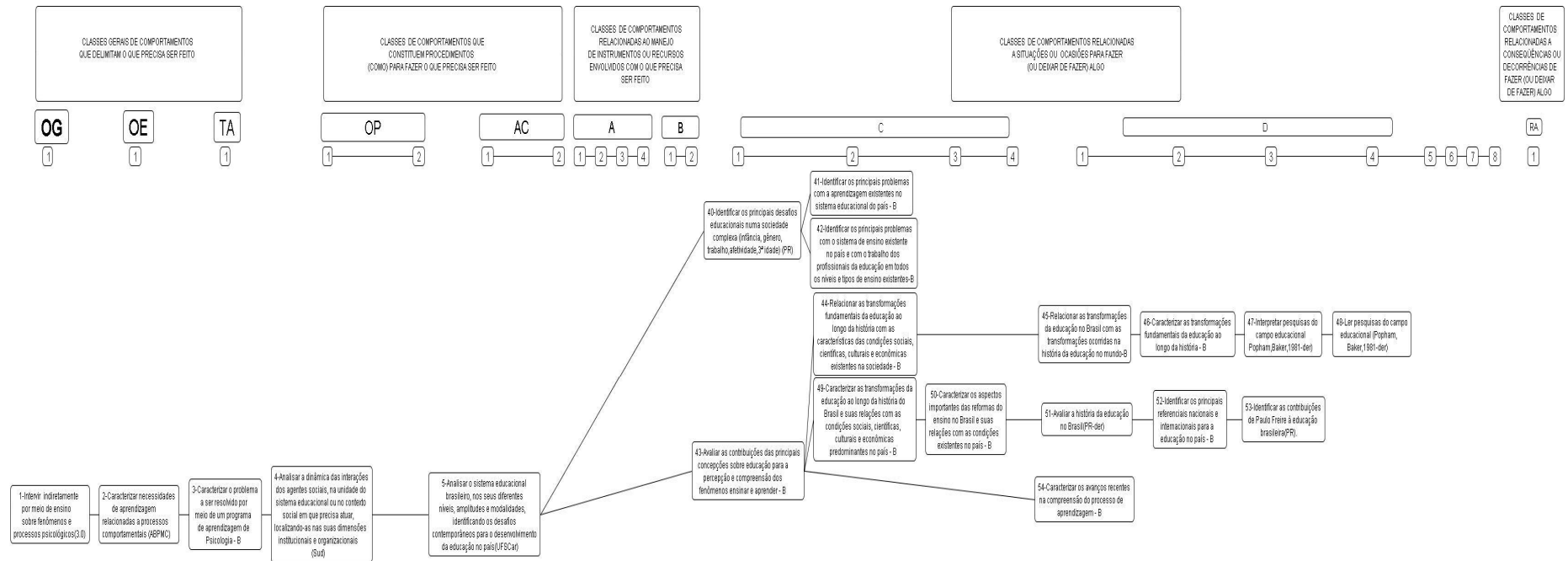
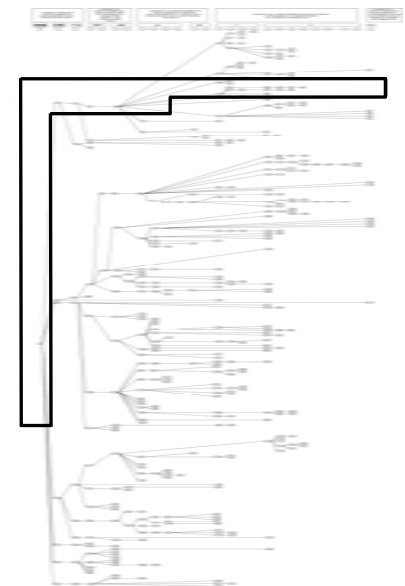


Figura 6.7 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (...)” e “avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.



No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.7 estão organizadas em um diagrama de decomposição, o que possibilita identificar a relação existente entre essas classes a partir de seus graus de abrangência. Uma outra maneira de representá-las poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.4 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Na Tabela 6.4 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.7, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura 6.7, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e, por fim, as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.4, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Tabela 6.4

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Identificar os principais desafios numa sociedade complexa (...)” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

-
1. Ler pesquisas do campo educacional
 2. Interpretar pesquisas do campo educacional
 3. Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país
 4. Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo
 - (...)
 5. Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade

 6. Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira
 7. Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país
 8. Avaliar a história da educação no Brasil
 - (...)
 9. Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país
 10. Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país

 11. Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem
 - (...)
 12. Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender

 13. Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país
 14. Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes
 15. Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade)
 - (...)
 16. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 - (...)
 17. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 18. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
 19. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 20. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Há cinco reticências entre parênteses apresentadas entre as classes apresentadas na Tabela 6.4. Essas reticências indicam que entre as classes apresentadas antes e depois delas há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Essas reticências estão distribuídas entre praticamente todos os conjuntos de classes de comportamentos apresentados na Tabela 6.4.

Na Figura 6.7 há um total de 15 classes de comportamentos sob exame, todas elas localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Essas 15 classes estão organizadas a partir de dois conjuntos: o primeiro deles, constituído por três classes de comportamentos e o segundo constituído por 12 classes. Cada um desses conjuntos é constituinte da classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”.

No primeiro conjunto, pode ser observada a classe “40 - Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade)”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” que, por sua vez, é constituída pelas classes “41 - Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país” e “42 - Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

No segundo conjunto, podem ser observadas classes de comportamentos localizadas em diferentes graus de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. O segundo conjunto inicia pela classe “43 - Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” que, por sua vez, é constituída pelas classes “44 - Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade”, “49 - Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas,

culturais e econômicas predominantes no país”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e pela classe “54 - Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “44 - Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade” é constituída pela classe “45 - Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Entre essas duas classes há um traço mais longo que indica que não há classes de comportamentos localizadas no terceiro e no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, havendo possíveis lacunas entre essas duas classes. É preciso investigar se, de fato, existem lacunas entre ambas ou se não existem classes de comportamentos intermediárias entre elas.

A classe “45 - Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo”, por sua vez, é constituída pela classe “46 - Caracterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “46 - Caracterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história”, por sua vez, é constituída pela classe “47 - Interpretar pesquisas do campo educacional” (localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pela classe “48 - Ler pesquisas do campo educacional” (localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “49 - Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país” é constituída pela classe “50 - Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “50 - Caracterizar os aspectos importantes

das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país”, por sua vez, é constituída pela classe “51 - Avaliar a história da educação no Brasil” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). Entre as classes 50 e 51 é possível observar que não há indicação de classes de comportamentos no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, pois a classe 50 está localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e a classe 51 no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. É preciso avaliar se a não indicação de classes de comportamentos entre 50 e 51 significa que faltam classes de comportamentos entre ambas ou se não há necessidade de indicação de classes no grau de abrangência intermediário entre ambas.

A classe “51 - Avaliar a história da educação no Brasil” é constituída pela classe “52 - Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pela classe “53 - Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira”⁷ (localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

13. Comportamentos que ocorrem em relação a problemas com os processos de ensinar e de aprender, existentes na sociedade, são apenas parte do que pode compor os comportamentos profissionais do psicólogo para intervir por meio de ensino

As alternativas de atuação profissional podem ser compreendidas, basicamente, a partir de duas possibilidades: a partir das ofertas de emprego existentes (mercado de trabalho) ou a partir das necessidades da população (que, juntamente com as possibilidades de atuação em relação a essas necessidades, constitui o campo de atuação profissional) (Botomé, 1987 e 1988). Em qualquer processo de formação profissional é necessário que haja clareza acerca da diferença entre os conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional para que seja possível propor uma formação coerente com a realidade social em relação a qual os

⁷ Vale ressaltar que esta classe de comportamentos foi transcrita tal qual aparece na fonte de informação consultada, em que aparece a indicação de um autor específico da educação. Talvez a classe de comportamentos fosse mais coerente com as demais classes indicadas ao longo do trabalho se fosse denominada apenas “Identificar as contribuições de diferentes pensadores e pesquisadores à educação brasileira”.

futuros profissionais, depois de formados, irão atuar. Por meio dos tipos de classes de comportamentos que são propostas como aprendizagens num processo de formação profissional, é possível identificar a orientação dos cursos quanto à intervenção com base no mercado de trabalho ou no campo de atuação profissional. Não raro um processo educacional enfatiza a adesão a técnicas, teorias, escolas para lidar com “problemas psicológicos” quando o que deveria acontecer é uma capacitação para lidar com fenômenos psicológicos em qualquer aspecto ou nível em que sejam apresentados ao profissional (só assim são possíveis atuações além da remediativa) (Botomé, 1988). A proposição de classes de comportamentos em relação a problemas com os processos de ensinar e de aprender, tal como identificado a partir das fontes de informação consultadas, parece limitar as possibilidades de atuação do psicólogo. No que elas limitam? O que pode ser proposto a fim de que essas limitações sejam superadas?

Observar a distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.7 possibilita identificar a existência de um desequilíbrio entre a organização das classes de comportamentos componentes do primeiro conjunto, se comparadas à organização das classes do segundo conjunto. No primeiro, composto pelas classes referentes a “40 - Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade)” há explicitação de apenas duas classes de comportamentos que a constituem. Já no segundo conjunto, há a explicitação de 12 classes constituintes da classe “43 - Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”. Não é possível afirmar que classes de comportamentos diferentes e que foram indicadas numa mesma categoria deveriam ser constituídas pela mesma quantidade de classes de comportamentos. Isso porque a quantidade de classes constituintes de uma classe mais abrangente depende, sempre, da própria natureza da classe mais abrangente. No entanto, ao examinar a classe “Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade)” é possível identificar que as classes identificadas como constituintes dela parecem não ser suficientes para que o futuro profissional seja capaz de identificar os desafios educacionais existentes na sociedade. Isso porque as classes dela constituintes estão relacionadas apenas a classes relativas a problemas com a aprendizagem e a problemas com o sistema de ensino existente no país. Seriam os desafios relacionados apenas a problemas existentes? Ou os desafios educacionais surgiriam justamente a partir da ampliação das possibilidades de atuação com base na ampliação dos próprios âmbitos de atuação profissional? Ao lidar com

fenômenos relativos a problemas, os âmbitos de atuação profissional provavelmente serão restritos à remediação ou à prevenção de problemas. No entanto, Stedile (1996) e Botomé e col. (2003) salientaram a existência de outros âmbitos de atuação, além desses dois, o que possibilita perceber a atuação profissional do psicólogo de maneira muito mais ampla e complexa. Esses autores identificaram a existência de oito âmbitos de atuação para o trabalho profissional: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe e promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha. Esses oito âmbitos de atuação trazem uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo. Não são âmbitos mutuamente exclusivos em uma ou outra intervenção profissional. Pelo contrário, podem coexistir em uma mesma intervenção, mudando sua prioridade em cada etapa ou fase de um processo de trabalho profissional (Botomé, 2007).

É provável que os desafios em relação à educação refiram-se não apenas a problemas, pois os problemas designam demandas já instaladas na sociedade. Isso significa que ainda não estão sendo consideradas as necessidades sociais, as quais não se restringem a demandas, pois são aspectos da realidade em relação aos quais um profissional pode atuar e que não são percebidas pelas pessoas ainda como necessidades em relação às quais o profissional poderá atuar. A partir dessa especificação de identificação de desafios apenas como demandas é provável que ocorra uma intervenção ainda muito mais voltada ao mercado de trabalho do que ao campo de atuação profissional do psicólogo. Botomé (1988) diferencia os conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional afirmando que o mercado de trabalho é definido pelas ofertas de emprego e demandas já existentes na sociedade, ao passo que o campo de atuação profissional é definido pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação profissional em relação a essas necessidades sociais. Esse autor afirma ainda que a formação profissional necessita ser projetada para preparar os profissionais para as próximas três ou quatro décadas e ela precisa ser feita em função das necessidades sociais da população, de acordo com as possibilidades de atuação do campo e a partir do conhecimento disponível. Ou seja, é importante que o futuro profissional seja preparado para lidar com situações que a própria população desconhece que sejam passíveis de serem modificadas por meio da intervenção de um determinado tipo de profissional. Caso contrário, a intervenção ficará limitada a atender as solicitações e necessidades da população,

sem sequer antever novas necessidades que podem surgir na realidade social. É provável que as classes de comportamentos, tal qual identificadas nas fontes de informação consultadas, estejam ainda muito limitadas quanto às possibilidades de atuação do psicólogo em relação a situações de ensino, justamente por estarem ainda voltadas à identificação de problemas com o ensino, o que está muito mais voltado às demandas do que às necessidades sociais.

Quanto ao segundo conjunto de classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.7, a partir de um exame mais minucioso da classe “43 - Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender” é possível perceber que a ênfase dela está sobre as atividades ou meios pelos quais o profissional deverá alcançar um fim (ou o objetivo) que, neste caso, provavelmente é “perceber e compreender os fenômenos ensinar e aprender a partir da avaliação das principais contribuições sobre educação”. Ainda assim, os verbos “perceber” e “compreender” dificultam entender o que caberá ao profissional fazer, porque esses verbos são vagos e imprecisos à medida que possibilitam diversas interpretações a respeito do que alguém poderia fazer para “perceber ou compreender” algo ou alguém. Poderia significar identificar esses fenômenos. Ou então analisá-los. Ou ainda defini-los. Ou, quem sabe, caracterizá-los. Um verbo talvez mais adequado neste caso seria “avaliar”, ficando essa classe de comportamentos expressa da seguinte maneira: “avaliar os fenômenos ensinar e aprender a partir das principais contribuições sobre educação”. Dizer que as contribuições sobre educação são “meio” significa dizer que um profissional não será capacitado a simplesmente identificar que contribuições são essas, por exemplo. O objetivo é que ele as identifique, caracterize, avalie para que possa realizar algo em relação a isso. Neste caso, provavelmente, para avaliar os processos de ensinar e de aprender, com base em conhecimentos já existentes. O objetivo, então, é que ele avalie esses processos a partir do conhecimento existente a respeito dele (sendo o conhecimento o meio para ele atingir esse objetivo). Não é objetivo que o futuro profissional apenas “avalie as principais concepções sobre educação”, mas que ele o faça para que possa avaliar os processos de ensinar e de aprender com base no conhecimento científico existente.

Em suma, é possível observar que as classes apresentadas na Figura 6.7 estão relacionadas à história da educação e sua relação com as condições e com os desafios existentes na sociedade no presente. Todas essas classes de comportamentos parecem contribuir para que o profissional seja capaz de “3-Characterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem - B” que é uma das classes gerais de comportamentos

as quais todas essas classes da Figura 6.7 estão ligadas. Talvez essas classes não sejam suficientes para que o profissional consiga “caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem” (como é o caso do primeiro conjunto apresentado, em que parecem faltar classes de comportamentos em relação à identificação de desafios, que está expressa apenas a partir da identificação de problemas com o ensino e com a aprendizagem). Apesar disso, parecem sugerir “um caminho” a partir do qual é possível derivar possibilidades de atuação profissional do psicólogo para intervir indiretamente por meio de ensino.

14. Objetivos de ensino, concepção sobre currículo, sobre ensino por assuntos e por competências são complementos que aparecem nas sentenças derivadas a partir das fontes de informação consultadas

Na Figura 6.8 são apresentadas mais algumas classes de comportamentos relativas ao ensino formal, especialmente no que diz respeito às agências de controle e de coordenação existentes no país, assim como referentes aos currículos existentes. As classes em exame nessa figura são: “55 - Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, “58 - Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país” e a “59 - Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”. Essas três classes também são constituintes da classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”. Já a classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, por sua vez, é constituinte da classe “4 - Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” que, por sua vez, é constituinte da classe mais geral “3- Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de

comportamentos. Essas classes de comportamentos apresentadas no diagrama são caracterizadoras da capacidade de atuar do psicólogo e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto esquerdo da Figura 6.8, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada com linhas mais grossas nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame na Figura 6.8.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.8 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

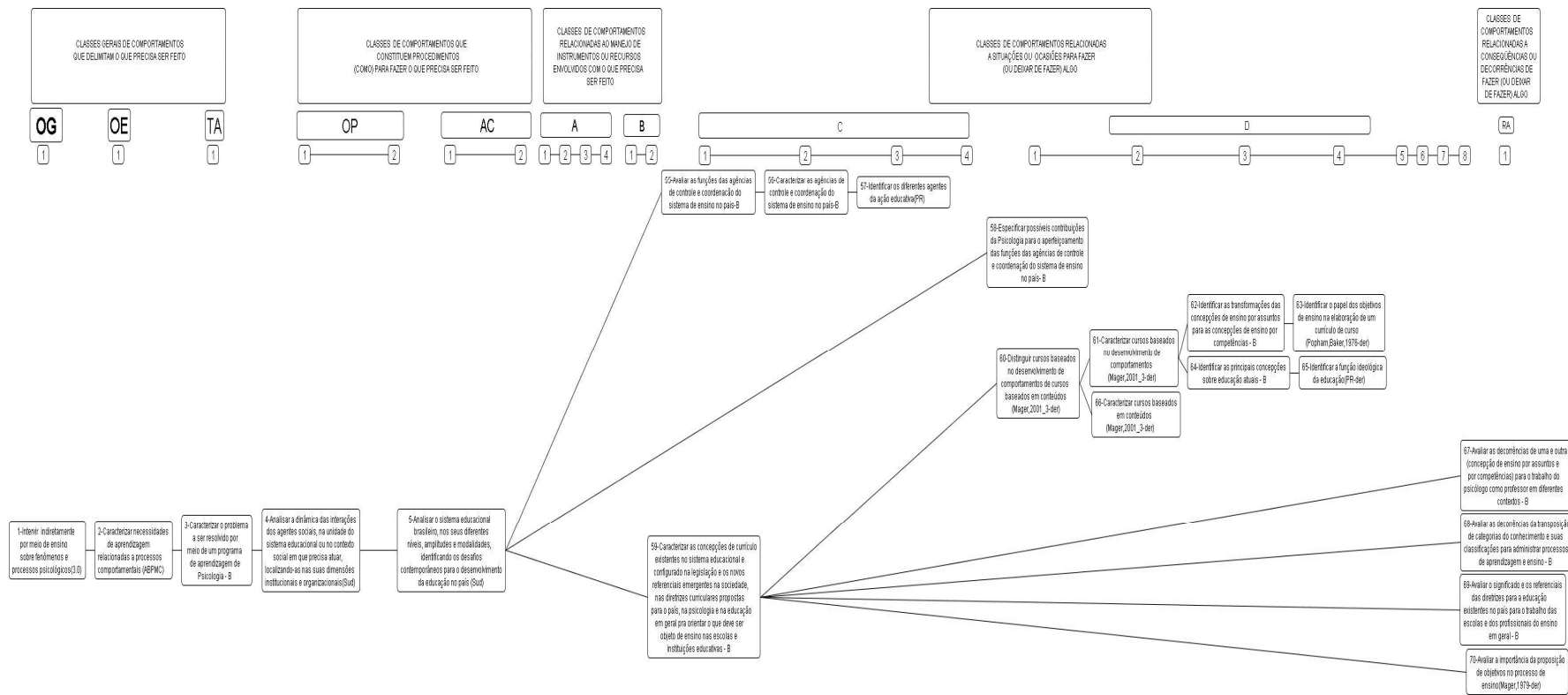


Figura 6.8 – Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino (...)”, “especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções (...)” e “caracterizar as concepções de currículo existentes (...)”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação da expressão “der” após a explicitação da fonte.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.8 estão organizadas em um diagrama de decomposição, o que possibilita identificar a relação existente entre essas classes a partir de seus graus de abrangência. Uma outra maneira de representá-las poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.5 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Na Tabela 6.5 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.8, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas nessa figura, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, respectivamente. Por fim, as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.5, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo

um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Há seis reticências entre parênteses apresentadas entre as classes apresentadas na Tabela 6.5. Essas reticências indicam que entre as classes apresentadas antes e depois das reticências há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Essas reticências estão distribuídas entre todos os conjuntos de classes de comportamentos apresentados na Tabela 6.5, sendo que no primeiro conjunto (constituído das classes 1 a 12), podem ser observadas duas reticências; no segundo conjunto (classe 13) também há duas reticências; no terceiro conjunto (classes 14 a 16) há uma reticência e no quarto conjunto (classes 17 a 21) também há uma reticência.

Na Figura 6.8 e na Tabela 6.5 estão apresentadas 16 classes de comportamentos constituintes da classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”. Essas 16 classes estão organizadas em, basicamente, três conjuntos que podem ser melhor visualizados na Figura 6.8. O primeiro conjunto é constituído por três classes de comportamentos. São elas: “55 - Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, sendo que essa classe está diretamente ligada à classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, que está localizada em “ações constituintes de uma operação (AC)”. A observação da localização de ambas as classes possibilita identificar, a partir do traço longo existente entre ambas, que não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A não indicação de classes de comportamentos nessa subcategoria pode significar que entre ambas há lacunas e que, neste caso, é preciso descobrir quais as classes de comportamentos intermediárias entre elas. Pode significar, também, que não há necessidade de indicação de classes intermediárias entre elas ou então que não existem classes entre ambas.

Tabela 6.5

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes das classes “Avaliar as funções das agências de controle (...) do sistema de ensino no país”, “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle (...)” e “Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional (...)” que, por sua vez, constituem conjuntos de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

-
1. Avaliar as decorrências de uma e outra (concepção de ensino por assuntos e por competências) para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos
 2. Avaliar as decorrências da transposição de categorias do conhecimento e suas classificações para administrar processos de aprendizagem e ensino
 3. Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral
 4. Avaliar a importância da proposição de objetivos no processo de ensino
 - (...)
 5. Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso
 6. Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências e avaliar as decorrências de uma e outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos
 7. Identificar a função ideológica da educação
 8. Identificar as principais concepções sobre educação atuais
 9. Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos
 10. Caracterizar cursos baseados em conteúdos
 11. Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos
 - (...)
 12. Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configuradas na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral para orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas
 - (...)
 13. Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 - (...)
 14. Identificar os diferentes agentes da ação educativa
 15. Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 16. Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 - (...)
 17. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 - (...)
 18. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 19. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
 20. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 21. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

A classe “55 - Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, por sua vez, é constituída pela classe “56 - Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” que, por sua vez, é constituída pela classe “57 - Identificar os diferentes agentes da ação educativa”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

Da mesma forma que não há indicação de classes de comportamentos intermediárias entre “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” e “55 - Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, não há classes de comportamentos menos abrangentes indicadas depois da classe “57 - Identificar os diferentes agentes da ação educativa”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Isso significa dizer que não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”

O segundo conjunto é constituído por apenas uma classe de comportamentos, “58 - Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Essa classe está diretamente ligada à classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, que está localizada em “ações constituintes de uma operação (AC)”. A observação da localização de ambas as classes possibilita identificar, a partir do traço longo existente entre ambas, que não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A não indicação de classes de comportamentos nessas subcategorias pode significar que entre ambas há lacunas e que, neste caso, é preciso descobrir quais as classes de comportamentos intermediárias entre elas. Pode significar,

também, que não há necessidade de indicação de classes intermediárias entre elas ou então que não existem classes entre ambas.

O terceiro conjunto é constituído por 12 classes de comportamentos, distribuídas em diferentes subcategorias de classes de comportamentos. A classe “59 - Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, está diretamente ligada à classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, que está localizada em “ações constituintes de uma operação (AC)”. A observação da localização de ambas as classes possibilita identificar, a partir do traço longo existente entre ambas, que não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A não indicação de classes de comportamentos nessa subcategoria pode significar que entre ambas há lacunas e que, neste caso, é preciso descobrir quais as classes de comportamentos intermediárias entre elas. Pode significar, também, que não há necessidade de indicação de classes intermediárias entre elas ou então que não existem classes entre ambas.

A classe “59 - Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”, por sua vez, é constituída pela classe “60 - Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e pelas classes “67 - Avaliar as decorrências de uma e outra (concepção de ensino por assuntos e por competências) para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos”, “68 - Avaliar as decorrências da transposição de categorias do conhecimento e suas classificações para administrar processos de aprendizagem e ensino”, “69 - Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral” e “70 - Avaliar a

importância da proposição de objetivos no processo de ensino”, todas localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Entre essas quatro classes localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” e a classe “59 - Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas” é possível observar longos traços que podem significar: falta de indicação de classes intermediárias entre as classes localizadas entre “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” ou inexistência de classes de comportamentos intermediárias.

A classe “60 - Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos”, por sua vez, é constituída pelas classes “61 - Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos” e “66 - Caracterizar cursos baseados em conteúdos”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “61 - Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos”, por sua vez, é constituída pelas classes “62 - Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências e avaliar as decorrências de uma e outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos” e “64 - Identificar as principais concepções sobre educação atuais”, localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “62 - Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências e avaliar as decorrências de uma e outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos”, por sua vez, é constituída pela classe “63 - Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “64 - Identificar as principais concepções sobre educação atuais”, por sua vez, é constituída pela classe “65 - Identificar a função ideológica da educação”, localizada no quarto grau de

abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.8 e na Tabela 6.5, é possível observar que as mesmas se referem a vários aspectos diretamente envolvidos com os processos de ensinar e de aprender: diferentes concepções de ensino (por competências e por assuntos) e de educação, objetivos de ensino, concepções de currículo etc.; tendo sido identificadas diferentes classes de comportamentos em relação a cada um desses aspectos.

15. “Comportamento” como objeto de intervenção do psicólogo ao intervir por meio de processos de ensinar e de aprender

Com que tipo de fenômenos o psicólogo lida ao ensinar? O que é preciso que ele produza por meio do ensino? Qual o objeto de intervenção do psicólogo ao intervir por meio de ensino? Esse objeto é diferente do objeto de intervenção desse profissional em outras modalidades de intervenção? No que as classes de comportamentos identificadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas auxiliam a caracterizar o que cabe ao psicólogo fazer em relação aos processos de ensinar e de aprender? Ao observar a distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.8, é possível identificar que as mesmas estão organizadas de maneira disforme. Isso porque os conjuntos de classes apresentados são constituídos por quantidades diferentes de classes de comportamentos e por classes de comportamentos localizadas de maneira dispersa por diferentes categorias e subcategorias. Essa distribuição disforme também pode ser observada ao examinar as classes de comportamentos numa seqüência de ocorrência, tal qual apresentada na Tabela 6.5, em que é possível observar diversas lacunas (indicadas por reticências) entre os conjuntos de classes de comportamentos apresentados. A classe “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, por exemplo, é uma classe que, na Figura 6.8, pode ser observada na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, não havendo classes de comportamentos intermediárias entre ela e a classe mais abrangente a qual ela está diretamente ligada, que é a classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. Observar a relação entre essas duas

classes possibilita identificar que a classe “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país” é uma classe que parece isolada no sistema comportamental criado com base nos graus de abrangência das classes de comportamentos derivadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas. Isolada porque não há classes de comportamentos mais abrangentes que dêem um sentido a ela, especificando as relações existentes entre as contribuições da Psicologia ao aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país e a análise do sistema educacional brasileiro, por exemplo. Se fossem especificadas classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” é provável que essas relações ficassem mais claras e melhor explicitadas.

Ao examinar a distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.8, é importante destacar que as classes localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” têm uma relação diferente de abrangência com as demais classes apresentadas no diagrama. Apesar de estarem localizadas mais à direita na Figura 6.8, não necessariamente são classes menos abrangentes do que aquelas localizadas em “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” ou “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, por exemplo. São classes referentes a razões para que o profissional faça (ou deixe de fazer) algo, tendo a função principal de fazer com que o profissional se conscientize da importância de determinadas classes de comportamentos que terá que aprender, possibilitando avaliar as decorrências de fazê-las ou de não fazê-las. Por isso, essas classes podem estar diretamente ligadas a qualquer classe apresentada no diagrama, podendo ser essa classe de qualquer grau de abrangência.

Ainda quanto à subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, é possível observar que há quatro classes de comportamentos relativas a essa subcategoria e que estão relacionadas à classe “59-Characterizar as concepções de currículo existentes (...) e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares (...) pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”. Essas quatro classes têm relação com a importância de ser capaz de caracterizar as concepções de currículo a partir desses

referenciais e das decorrências de não ser capaz de fazê-lo. Têm relação, também, com as concepções de currículo com base em “conteúdos” e com base em competências e suas decorrências para o processo de ensino. Por fazerem menção a concepções de currículo baseadas em “conteúdos” e em “competências” parecem fundamentais para que o referencial de ensino efetivamente seja modificado do ensino de “conteúdos” – já denunciado como metáfora que distorce o que realmente ocorre num processo de ensino, tendo partido essa denúncia de Paulo Freire a partir da “concepção bancária de educação (Freire, 1997) – para o ensino de comportamentos profissionais (ou “competências”). Isso porque o que alguém ensina para outrem é sempre uma nova relação com o mundo e, nesse sentido, ensina novas classes de comportamentos (e não “conteúdos” ou assuntos) (Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). Por exemplo, um aspecto da realidade com a qual o futuro profissional de psicologia precisa lidar pode ser um conceito, tal como o de “objetivo de ensino”. No entanto, o que ele precisa fazer em relação a esse “assunto”? Definir “objetivos de ensino”? Especificar “objetivos de ensino” para um curso qualquer? Identificar diferentes tipos de “objetivos de ensino”? Esses são apenas alguns exemplos da diversidade de classes de comportamentos que podem ser ensinadas em relação a um “assunto”. Qual delas ou quais delas são importantes de serem aprendidas pelo futuro profissional? É essa a decisão que precisa ser tomada e, para que fique claramente estabelecido o que caberá ao profissional fazer, é preciso que sejam explicitadas as classes de comportamentos a serem desenvolvidas (em situações de ensino) ou executadas (em situações de intervenção).

Além das classes referentes à subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer algo) (RA)” que estão relacionadas aos conceitos de ensino por “conteúdos” e por “competências”, há ainda outras classes que têm relação com esses conceitos e que também estão diretamente relacionadas à classe “59-Characterizar as concepções de currículo existentes (...) e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares (...) pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”. São as classes apresentadas na Tabela 6.5 com os números 60, 61, 62, 63, 64, 65 e 66. Nessas classes, já há referência ao desenvolvimento de cursos baseados em “conteúdos” e de cursos baseados em “comportamentos”. É importante destacar, primeiramente, que ainda parece haver confusões com relação aos conceitos de “competência” e de “comportamento”, ora aparecendo um desses termos, ora outro, nas diferentes fontes de informação consultadas. “Competências” podem ser compreendidas como um grau da capacidade de atuar, sendo que a capacidade de

atuar sempre se refere a classes de comportamentos (Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). O que alguém ensina, então, pode ser compreendido como “comportamento”, o qual pode ser ensinado, também, a partir de diferentes graus de aperfeiçoamento, que podem variar desde o grau referente à informação até o grau referente à perícia (Botomé e Kubo, 2002). Nesse sentido, a expressão cursos baseados em “comportamentos” é mais precisa do que cursos baseados em “competências”.

Há outro conjunto de classes de comportamentos relativo a “avaliar as funções das agências de controle e de coordenação do sistema de ensino do país” e a “especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas agências (...)” que explicitam a importância de o profissional ser capaz de avaliar o funcionamento do sistema de ensino do país e de derivar, da Psicologia, contribuições para o aperfeiçoamento desse sistema. Com isso, há uma ênfase nas contribuições específicas que podem ser identificadas a partir da Psicologia para a melhoria da educação, não havendo restrição apenas às contribuições da área da Pedagogia, tal como encontrado a partir das classes de comportamentos identificadas e derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. As próprias descobertas em relação à programação de ensino têm origem na Psicologia e são de fundamental importância para o planejamento e a execução do ensino. Isso porque, com base nos conhecimentos derivados da programação de ensino é possível planejar o processo de ensino desde a decisão acerca do que é preciso ensinar (definir os comportamentos-objetivo a serem desenvolvidos pelo aprendiz), até os momentos finais de um processo de ensino que seriam avaliar o que foi ensinado e aperfeiçoar esse processo com base na avaliação feita (Skinner, 1972; Botomé, 1980; Nale, 1998). Propor a formação de qualquer profissional, e a do psicólogo, em especial, sem prepará-lo para lidar com processos de ensinar e de aprender torna a formação limitada e pouco adequada à realidade social, justamente pelo fato de que, muitas vezes, os profissionais que atuarão na sociedade terão como parte importante de seu papel social a função de preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos característicos da profissão. No caso de psicólogos, preparar outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos (ou processos comportamentais). E essa preparação será possível apenas se esses profissionais estiverem preparados para intervir por meio de processos de ensinar e de aprender. Segundo Skinner, é fundamental conhecer os processos de ensinar e de aprender para que seja possível fazer algo pela educação (*observação nossa*: e não apenas pela educação, mas para qualquer contexto em que seja necessário “ensinar novas classes de

comportamentos a pessoas”, quer isso ocorra em empresas, hospitais, postos de saúde, famílias, associações comunitárias etc.), sendo que a análise experimental do comportamento pode contribuir para esse conhecimento. Isso quer dizer que não é adequado nem produtivo à melhoria dos processos educacionais desconsiderar as descobertas feitas em Psicologia (ciência do comportamento?) a respeito desses processos.

Em síntese, é possível observar que o psicólogo, ao intervir direta ou indiretamente sobre fenômenos e processos psicológicos (ou comportamentais), intervém sempre sobre classes de comportamentos. É o seu objeto de intervenção por excelência e isso não é diferente quando se trata da intervenção indireta por meio de ensino. O objeto de trabalho, ao intervir por meio de ensino, é também o próprio comportamento, entendido como um sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001). Isso quer dizer que o que um psicólogo (e também um professor, inclusive no ensino formal!) ensina a outras pessoas é sempre “comportamento”, e não “informações”, “conteúdos” ou “assuntos”. “Informações, conteúdos ou assuntos” são apenas aspectos da realidade (que podem ser conceitos, técnicas, instrumentos, procedimentos etc.) em relação aos quais o aprendiz terá que ser capacitado a fazer alguma coisa, ou então decorrências, produtos desse fazer. A descoberta da relação que o aprendiz necessitará estabelecer entre o seu fazer e os aspectos da realidade, assim como o que produzirá como decorrência desse fazer é o que é objeto de intervenção do psicólogo (Botomé, 1980; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). Nesse sentido, faz parte da formação do psicólogo a capacitação para lidar com processos de ensinar e de aprender, assim como a capacitação para lidar com todas as classes de comportamentos envolvidas com esses dois processos. Algumas dessas classes, apesar de ainda parecerem limitadas e insuficientes, foram identificadas nas fontes de informação consultadas, descritas na Figura 6.8 e na Tabela 6.5.

16. Sentenças referentes a “Avaliar projetos (...)” também são especificadas, nas fontes de informação consultadas, como parte do que constitui a intervenção do psicólogo por meio de ensino

Na Figura 6.9 estão apresentados mais dois conjuntos de classes de comportamentos constituintes da classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”. São componentes das classes “71-Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para

possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” e “73-Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia”. A classe “5 - Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, por sua vez, é constituinte da classe “4 - Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” que, por sua vez, é constituinte da classe mais geral “3-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para intervir indiretamente por meio de ensino. Essas classes de comportamentos, assim como as demais apresentadas, foram organizadas a partir de seus graus de abrangência, conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama apresentado na Figura 6.9 constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

No canto esquerdo da Figura 6.9, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada por uma figura geométrica composta de linhas mais grossas, na figura menor, indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame.

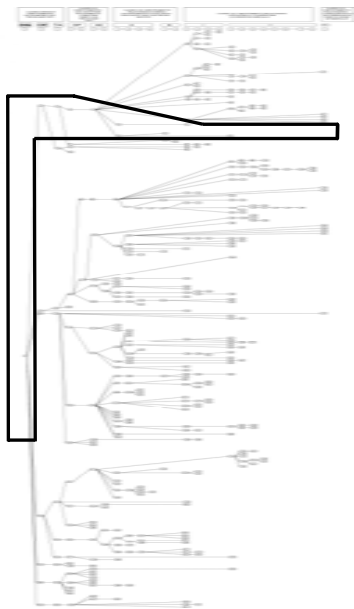
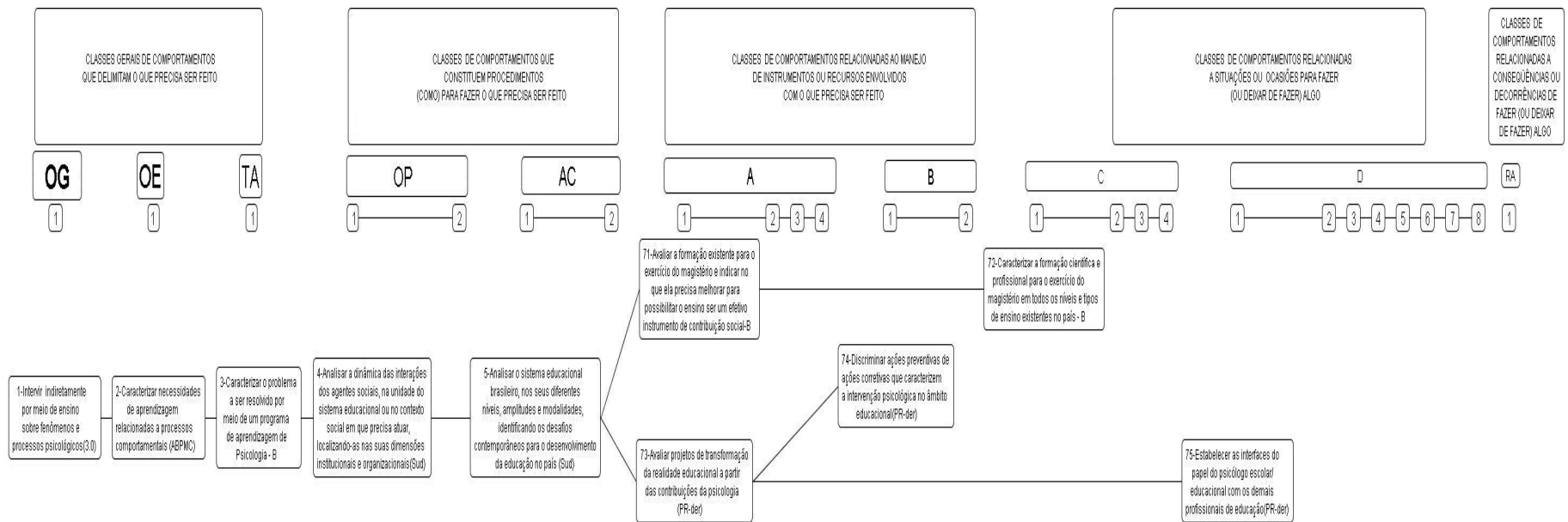


Figura 6.9 – Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” e “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia”, constituintes da classe “Analisar o sistema educacional (...)”, da classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” que, por sua vez, são constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.9 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

Além de apresentar as classes de comportamentos na forma de um diagrama de decomposição, em que ficam melhor evidenciadas as relações entre essas classes a partir de seus graus de abrangência, há outra maneira de representá-las, buscando evidenciar uma possível seqüência de ocorrência na execução ou no ensino das mesmas. Apresentá-las a partir da sua seqüência de execução significa apresentar as classes, das mais simples (menos abrangentes) para as mais complexas. Essa segunda forma de representação das classes de comportamentos pode auxiliar a planejar seqüências de ensino. Na Tabela 6.6 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.6

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes das classes “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” e “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia” que, por sua vez, constituem conjuntos de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

-
1. Estabelecer as interfaces do papel do psicólogo escolar/educacional com os demais profissionais de educação
(...)
 2. Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no âmbito educacional
(...)
 3. Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia
(...)
 4. Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país
(...)
 5. Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social
(...)
 6. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
(...)
 7. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 8. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
 9. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 10. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Na Tabela 6.6 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.9, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura 6.9, que são aquelas localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, respectivamente. Em seguida, são apresentadas as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”,

“tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.6, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Há seis reticências entre parênteses apresentadas entre as classes apresentadas na Tabela 6.6. Essas reticências indicam que entre as classes apresentadas antes e depois das reticências há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Essas reticências estão distribuídas entre todos os conjuntos de classes de comportamentos apresentados na Tabela 6.6, sendo que no primeiro conjunto (classes de números 1 a 3), podem ser observadas duas reticências; no segundo conjunto (classes 4 a 5) também há duas reticências. Esses dois conjuntos estão diretamente ligados às classes mais abrangentes (classes 6 a 10), entre as quais também podem ser observadas duas reticências.

Na Figura 6.9 pode ser observado um total de cinco classes de comportamentos. Essas cinco classes estão divididas em dois conjuntos. O primeiro deles, constituído por duas classes de comportamentos e o segundo por três classes. O primeiro conjunto inicia com a classe “71 - Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essa classe, por sua vez, é constituída pela classe “72 - Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país”, que está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Entre essas duas classes (71 e 72) pode ser observado um traço longo que perpassa os graus de abrangência dois, três e quatro da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e os graus um e dois da subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. É preciso descobrir se entre essas duas classes não há classes de comportamentos intermediárias ou, se

houver, se elas ainda são desconhecidas ou se foram esquecidas e, por isso, não constam no diagrama.

O segundo conjunto inicia com a classe “73 - Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia”, que está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essa classe é constituída pelas classes “74 - Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no âmbito educacional” e “75 - Estabelecer as interfaces do papel do psicólogo escolar/educacional com os demais profissionais de educação”. A classe “74 - Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no âmbito educacional” está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, podendo ser observado entre essa classe e a classe “73 - Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia” um traço mais longo que indica que não foram explicitadas classes de comportamentos nos graus de abrangência dois, três e quatro da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitação de classes de comportamentos nesses graus de abrangência: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que podem existir mas foram esquecidas ou ainda são desconhecidas.

A classe “75 - Estabelecer as interfaces do papel do psicólogo escolar/educacional com os demais profissionais de educação” está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” podendo ser observado entre essa classe e a classe “73 - Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia” um traço mais longo que indica que não foram explicitadas classes de comportamentos nos graus de abrangência dois, três e quatro da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, e nos graus de abrangência das subcategorias “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitada de classes de comportamentos nesses graus de abrangência: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que podem existir mas foram esquecidas ou ainda são desconhecidas.

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.9 e na Tabela 6.6, é possível observar que um conjunto delas se refere à indicação de melhorias na formação existente para o exercício do magistério a partir da avaliação da formação existente e outro à avaliação de projetos de transformação da educação a partir das contribuições da Psicologia. A avaliação de projetos envolve discriminar ações preventivas de ações corretivas para que a avaliação possa ocorrer a partir de diferentes âmbitos de atuação que, nesse caso, ainda são restritos a apenas dois.

17. Comportamentos relativos a “avaliar projetos (...)” estão descritos, nas fontes consultadas, de maneira genérica e restrita a poucos âmbitos de atuação do psicólogo

Examinar a distribuição das classes de comportamentos apresentadas no diagrama da Figura 6.9 e na Tabela 6.6 possibilita identificar que há falta de homogeneidade nessa distribuição, a qual pode ser observada pelos traços longos existentes na Figura 6.9 ou pelas reticências entre parênteses expostas na Tabela 6.6. Essa falta de homogeneidade pode significar problemas para programar ensino dos futuros profissionais para que eles possam intervir indiretamente, por meio de ensino, justamente por sinalizar que faltam classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes, possivelmente representando um “mau encadeamento” entre as classes. Organizar as classes de comportamentos a partir das relações que há entre elas com base em seus graus de abrangência possibilita identificar quais as classes menos abrangentes constituintes das classes mais abrangentes e que podem ser programadas, por meio de ensino, para serem ensinadas. Ao organizar a seqüência de ensino das classes de comportamentos componentes de um programa de ensino qualquer, em geral, é organizada uma seqüência que inicia pelas classes menos abrangentes (menos complexas) até as mais abrangentes. Mager e Beach Jr. (1979) afirmam que o ensino necessita ser planejado considerando sempre o que é significativo para o aprendiz, pois ensinar algo que não tenha significado para o mesmo tende a ser pouco produtivo. Afirmam ainda que o que é significativo para quem ensina nem sempre coincide com o que é significativo para o aprendiz. Com base nisso, sugerem alguns critérios para o seqüenciamento das classes de comportamentos a serem ensinadas: do geral para o específico, seqüência de interesse, seqüência lógica, hierarquia de conjuntos de habilidades, seqüência de freqüência, prática do trabalho completo e, por fim, simplicidade para realizar ou facilidade para aprender. Esse último critério é justamente o de seqüenciamento das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência: das menos abrangentes (mais

simples) para as mais abrangentes (mais complexas). Os autores afirmam ainda que esse é o critério principal que deverá orientar o seqüenciamento das aprendizagens a serem desenvolvidas. Se houver lacunas entre essas classes, é provável que ocorram problemas com o ensino dessas classes de comportamentos, pelo fato de as classes menos abrangentes indicadas não serem suficientes para conduzir à execução das classes mais abrangentes a elas relacionadas. Se são indicadas apenas classes de comportamentos mais abrangentes ou classes muito abrangentes relacionadas a classes bem menos abrangentes, sem intermediárias entre ambas, é provável que a formação do futuro profissional seja fragmentada, por serem ensinadas classes de comportamentos que não fazem sentido quando ensinadas sem as intermediárias.

Ao examinar a natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.9 e na Tabela 6.6, é possível observar que um conjunto delas se refere à indicação de melhorias na formação existente para o exercício do magistério, a partir da avaliação da formação existente, e outro à avaliação de projetos de transformação da educação a partir das contribuições da Psicologia, que envolvem discriminar ações preventivas de ações corretivas para que a avaliação possa ocorrer a partir de diferentes âmbitos de atuação que, nesse caso, ainda são restritos a apenas dois (prevenção e remediação). Novamente, parece importante destacar a importância de o profissional ter clareza de que as intervenções podem ocorrer em diversos âmbitos de atuação, sendo os âmbitos preventivos e remediativos apenas dois deles, que têm como foco principal problemas relacionados aos fenômenos com os quais o profissional lida. No caso do psicólogo, a intervenção com base nos âmbitos preventivo e remediativo ocorre, basicamente, para prevenir e recuperar danos em processos comportamentais. E quanto à intervenção que poderá manter processos comportamentais que já ocorrem e que parecem adequados? Ou de aperfeiçoar processos comportamentais? Ou, ainda, de promover novos processos desse tipo? É importante destacar que pesquisadores tais como Stedile (1996) e Botomé e col. (2003) ao estudarem aspectos referentes à formação do enfermeiro e do psicólogo, respectivamente, identificaram ao menos, sete diferentes âmbitos de atuação a partir dos quais a intervenção profissional pode ocorrer. Posteriormente, Botomé (2007) identificou mais um âmbito de atuação (relativo a “promover novos processos (...)), totalizando oito âmbitos a partir dos quais a intervenção profissional pode ocorrer. São eles: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe e promover novos processos e

fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha. Ao propor classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelo futuro psicólogo, parece importante que sejam ampliados os âmbitos de atuação considerados, à medida que essa ampliação proporcionará ao profissional atuar mais de acordo com o seu campo de atuação, e não apenas para atender demandas já instaladas, já que os âmbitos referentes a prevenir e a remediar problemas estão diretamente ligados à intervenção sobre problemas.

Quanto à sentença referente à classe “71 - Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” é possível observar que na mesma estão descritas duas classes de comportamentos: “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério” e “Indicar no que a formação existente para o exercício do magistério precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”. Essas classes, se redigidas em sentenças distintas, possibilitam maior visibilidade sobre os comportamentos profissionais esperados do futuro psicólogo em relação à intervenção indireta por meio de ensino. Isso porque são duas classes de comportamentos distintas e, se postas na mesma sentença, podem ser mal compreendidas como uma só classe, servindo pouco para o planejamento do ensino delas. Quando redigidas na mesma sentença, encobrem as diferentes relações que o psicólogo deverá estabelecer com os aspectos do meio que, neste caso, seriam “a formação existente para o exercício do magistério” e “melhora para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”. Como são duas classes distintas, apesar de interdependentes, pois é preciso primeiramente avaliar a formação para que, em seguida, seja possível indicar no que a formação pode ser melhorada, é necessário que ambas sejam descritas como classes separadas e que o ensino das mesmas seja feito prevendo o ensino de cada uma delas em separado para que o futuro profissional possa estar preparado para executá-las, quando necessário.

Prosseguindo com o exame das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.9 e na Tabela 6.6, é possível identificar que a classe “75 - Estabelecer as interfaces do papel do psicólogo escolar/educacional com os demais profissionais de educação”, relacionada à classe “73 - Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia” parece confundir o que caberia ao psicólogo como profissional que intervém indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. A intervenção do psicólogo escolar, dependendo de como ocorrer, ainda pode ser compreendida

como uma intervenção direta sobre fenômenos e processos psicológicos, por haver ênfase no contexto de trabalho e não à modalidade de intervenção que deverá ocorrer. A intervenção do “psicólogo escolar” parece estar mais diretamente ligada à intervenção direta sobre processos psicológicos de sujeitos vinculados à escola. Isso pode confundir o que cabe ao psicólogo como um profissional que prepara outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos por meio de ensino. Essa confusão pode ser observada, também, em pesquisa realizada por Witter e col. (1992), em que foi feito um levantamento das informações relativas à atuação do psicólogo escolar e do segmento do mercado de trabalho em que está inserido. Ao analisar os dados, os pesquisadores indicaram que os psicólogos escolares atuam principalmente em escolas de 1º grau, sendo que suas atividades principais estão relacionadas a: atendimento psicológico, com 21,6%; atividades de consultoria e serviços psicológicos semelhantes, com 10,8%; atendimento ao professor com 10,4% dos trabalhos; psicodiagnóstico com 9% e prevenção com 12,2% da atuação. A partir das atividades indicadas, é possível identificar, também, que não são especificadas as diferentes modalidades de intervenção do psicólogo (intervenção direta, indireta por meio de pesquisa e indireta por meio de ensino), assim como há confusões entre o que cabe ao psicólogo escolar e ao psicólogo clínico, por exemplo. Se a natureza da intervenção não estiver claramente definida, ocorrerão confusões quanto ao que cabe ao psicólogo como profissional que intervém direta e indiretamente e, especialmente no caso da intervenção por meio de ensino, essa confusão parece ser mais provável ao mencionar a intervenção psicológica em escolas (como se a intervenção direta em escolas pudesse ser confundida com intervenção por meio de ensino, por exemplo).

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.9 e na Tabela 6.6 estão, assim como as demais classes apresentadas, relacionadas à classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Essas classes apresentadas na Figura 6.9 e na Tabela 6.6 estão relacionadas a “Avaliar projetos (...) a partir das contribuições da Psicologia” e a “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”. Essas classes estão descritas de modo confuso e ainda muito genérico nas fontes de informação consultadas, o que dificulta que elas se tornem orientadoras do processo de formação profissional dos futuros psicólogos para intervir indiretamente por meio de ensino. Além disso, essas classes de comportamentos apresentam limitações quanto à amplitude de atuação do psicólogo, bem como quanto às modalidades

possíveis de intervenção desse profissional. A reformulação dessas classes, com explicitação dos diferentes âmbitos de atuação profissional, assim como com diferenciação das classes referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, de classes referentes à intervenção direta em relação a situações e contextos escolares provavelmente auxiliie para que a proposição das classes de comportamentos a serem ensinadas aos futuros psicólogos esteja de acordo com as possibilidades de atuação desse profissional em relação à realidade social com a qual se defrontará depois de formado.

18. Síntese das descobertas sobre a classe de comportamentos “analisar o sistema educacional brasileiro (...)” e de suas relações com as competências do psicólogo para intervir por meio de ensino

A classe de comportamentos “analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” é classificada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)” e é constituinte da operação “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” que, por sua vez, está diretamente relacionada à tarefa “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, que é classificada como uma classe geral de comportamentos.

Na Tabela 6.7 as classes diretamente ligadas à classe “analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” estão apresentadas em uma possível seqüência de ocorrência, objetivando auxiliar a visualizar melhor as relações existentes entre essas classes.

Tabela 6.7

Classes de comportamentos que podem ser consideradas envolvidas na classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país intervir indiretamente por meio de ensino”, identificadas a partir de projetos de cursos, literatura referente à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo

1. Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele (C-1)
 2. Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país (C-1)
 3. Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade) (C-1)
 4. Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender (C-1)
 5. Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país (C-1)
 6. Especificar possíveis contribuições da psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país (D-1)
 7. Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas (C-1)
 8. Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social (A-1)
 9. Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia (A-1)
-

A partir do exame da seqüência das classes apresentadas na Tabela 6.7, é pouco provável que sejam encontradas cadeias comportamentais entre elas, em que as classes de estímulos conseqüentes de uma classe de comportamentos serviriam como classes de estímulos antecedentes para outra classe de comportamentos. A identificação precisa de cadeias comportamentais exige que sejam feitas análises de comportamento, com identificação das classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes componentes de cada uma das classes explicitadas na Tabela 6.7. Porém, já é possível deduzir que é pouco provável que haja encadeamento entre as classes apresentadas, especialmente porque essas classes são de diferentes graus de abrangência. Isso pode ser observado por meio da letra e do número indicados ao final de cada sentença apresentada no quadro. A letra indica em qual subcategoria a classe de comportamentos foi classificada. O

número, o grau de abrangência dessa subcategoria. Por exemplo: a letra “C” indica que a classe de comportamentos está localizada na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e o número “1” indica que essa classe está localizada no primeiro grau de abrangência dessa subcategoria. As letras utilizadas para sinalizar as subcategorias a partir das quais as classes de comportamentos foram classificadas se referem às letras que aparecem nas figuras referentes aos diagramas de decomposição apresentados ao longo de todo este capítulo.

Das nove classes de comportamentos diretamente ligadas à classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país intervir indiretamente por meio de ensino”, seis são classificadas como “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, duas como “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e uma como “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, mostrando que não há uniformidade na distribuição das classes de comportamentos encontradas nas fontes consultadas. Para que fosse possível um encadeamento entre elas, essas classes necessitariam, primeiramente, apresentar os mesmos graus de abrangência.

Apesar de provavelmente não haver cadeias comportamentais em relação às classes identificadas, é possível observar que todos os complementos das sentenças que expressam as classes listadas na Tabela 6.7 dizem respeito a variáveis que o futuro profissional deverá considerar para poder “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, que é a classe geral em relação a qual todas essas classes estão indiretamente ligadas. Essas classes se referem a comportamentos referentes à avaliação do sistema formal e informal de ensino; dos desafios existentes para a educação; das contribuições da educação para compreender os processos de ensinar e de aprender; das funções das agências de controle e de coordenação do ensino no País e das contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções; das concepções de currículo e da formação existentes; de projetos que têm sido propostos para a transformação da realidade. Todas essas variáveis, e talvez outras ainda não especificadas, parecem ser aspectos que precisam ser considerados para que seja possível caracterizar o problema a ser resolvido por meio de ensino. Kaufman (1973), por exemplo, defende a importância de planejar intervenções a partir da caracterização de necessidades de intervenção, as quais são avaliadas a partir da discrepância entre o que existe e o que se deseja obter como resultado.

Isso significa fazer uma avaliação cuidadosa das características da situação atual para que possam ser planejadas intervenções que alterem essa situação. Afirma ainda que, caso o problema não seja claramente definido, é possível que ocorra: 1) um número infinito de soluções possíveis; 2) uma situação em que a preocupação será o sintoma, sem resolução do verdadeiro problema. Ou seja, é provável que o profissional intervenha de maneira apenas paliativa, por não identificar exatamente o foco da intervenção, produzindo apenas transformações periféricas. Da mesma forma, Botomé (1996b) ao relatar sua experiência de intervenção como psicólogo em serviços de saúde da maior cidade do País, explicitou também que o primeiro passo para planejar a intervenção profissional é justamente realizar um levantamento de informações a respeito do que constitui o problema em relação ao qual os clientes solicitam intervenção. O autor afirma que esse é o primeiro passo para que seja possível propor intervenções que estejam de acordo com as necessidades da população.

Botomé (1996b) traz, ainda, outra contribuição em relação a essa primeira etapa de intervenção profissional: ele afirma que essa etapa é feita na contramão do que comumente é ensinado nos cursos de graduação em Psicologia: “dar soluções técnicas para o que nem sequer estava caracterizado” (p. 186). Segundo o autor, essa é uma classe de respostas que, em geral, é apresentada pelos profissionais e que ocorrem independentemente das características do que precisa ser resolvido. Semelhante ao que Postman e Weingartner (1972) afirmaram em relação à intervenção de um médico que deseja “realizar cirurgia de vesícula biliar” independente de o paciente necessitar ou não desse tipo de cirurgia. Considerando o papel da caracterização de necessidades de intervenção em relação ao planejamento e à execução da intervenção de qualquer profissional, parece que os aspectos descritos em relação à classe geral de comportamentos “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, ainda que limitados, possibilitam propor classes de comportamentos profissionais significativas à formação de psicólogos para intervirem, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos.

E quanto às demais classes de comportamentos componentes da classe geral “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”? Ao que elas se referem? No que auxiliam a explicitar o que o psicólogo deverá ser capaz de fazer para intervir indiretamente por meio de ensino? Há outras classes, além da classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” que compõem a classe geral “Caracterizar o problema a ser

resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”. Que classes são elas? No que elas contribuem para que o profissional possa, efetivamente, caracterizar o problema sobre o qual terá que intervir?

19. “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é um comportamento constituído por outros comportamentos descritos por meio de sentenças pouco claras

Que classes de comportamentos compõem a classe “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”? O que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para delinear esse tipo de estratégias? Na Figura 6.10 é apresentado um diagrama de representação das classes de comportamentos componentes da classe “delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” constituintes da classe “caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem que, por sua vez, constitui a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar para intervir indiretamente por meio de ensino. Essas classes de comportamentos foram organizadas a partir de seus graus de abrangência, conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

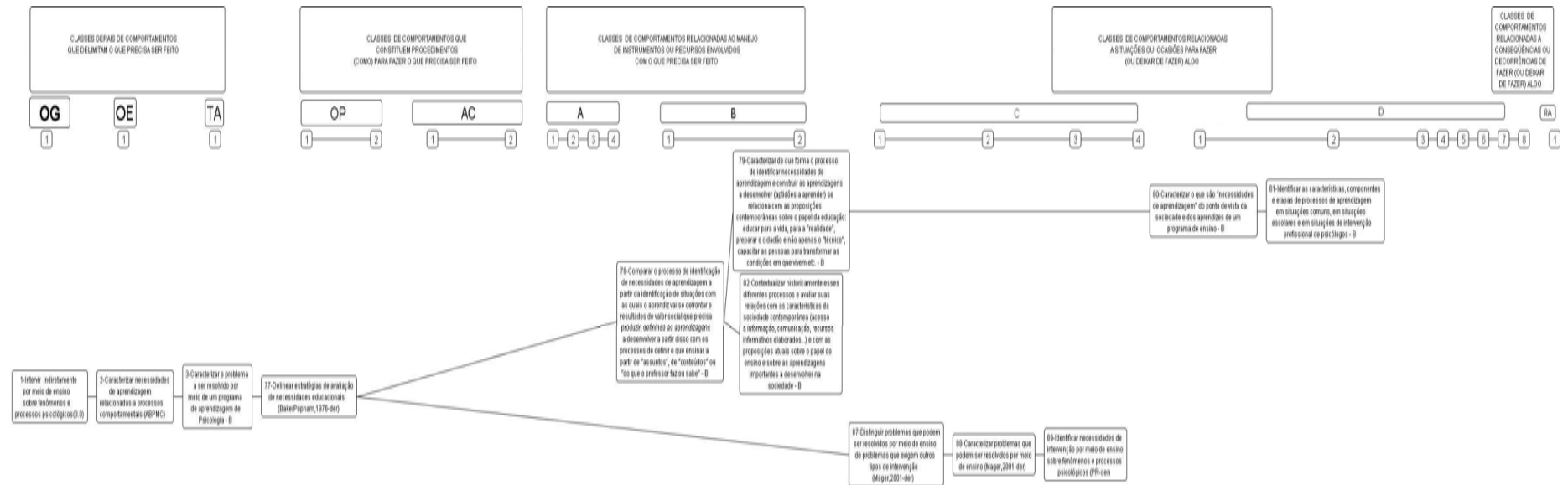
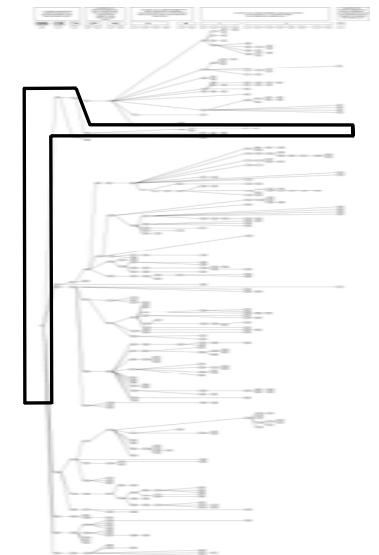


Figura 6.10 – Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” constituintes da classe “caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem que, por sua vez, constitui a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.



No canto inferior direito da Figura 6.10, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada por uma figura geométrica, em linhas mais grossas, nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame na Figura 6.10.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.10 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

Há outra maneira de representar as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.10. Elas estão apresentadas numa espécie de diagrama de decomposição em que são evidenciadas as relações entre as classes de comportamentos profissionais a partir de seus

graus de abrangência. É possível, também, apresentar essas classes de comportamentos a partir da seqüência de execução delas: das mais simples (menos abrangentes) para as mais complexas (mais abrangentes). Essa segunda forma de representação das classes de comportamentos pode auxiliar a planejar seqüências de ensino. Na Tabela 6.8 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.8

Classes de comportamentos componentes da classe “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”, constituintes da classe mais abrangente “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo

(...)

1. Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos
2. Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino

(...)

3. Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.
4. Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade
5. Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe”

(...)

6. Identificar necessidades de intervenção por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos
7. Caracterizar problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino
8. Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção

(...)

9. *Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais*
 10. *Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia*
 11. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 12. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Na Tabela 6.8 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.10, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na figura, que são aquelas localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, respectivamente. Em seguida, são apresentadas as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.8, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Há quatro reticências entre parênteses apresentadas entre as classes apresentadas na Tabela 6.8. Essas reticências indicam que entre as classes apresentadas antes e depois das reticências há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Essas reticências estão distribuídas entre os dois conjuntos de classes de comportamentos apresentados na Tabela 6.8, sendo que no primeiro conjunto (classes 1 a 5), podem ser observadas duas reticências; no segundo conjunto (classes 6 a 8) também há duas reticências. Esses dois conjuntos estão diretamente ligados às classes mais abrangentes (classes 9 a 12).

Na Figura 6.10, é possível observar um total de oito classes de comportamentos constituintes da classe “77-Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”, que está localizada no primeiro grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”. Essas classes podem ser observadas a partir de dois conjuntos: o primeiro deles constituído de cinco classes de comportamentos distribuídas nas subcategorias “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo

(D)” e outro constituído de três classes explicitadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

O primeiro conjunto inicia com a classe “78-Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe”, que está localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. Essa classe está diretamente ligada à classe “77-Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”. Ambas estão separadas por um traço longo que perpassa as subcategorias “ações constituintes de uma operação (AC)” e “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Esse traço representa a não indicação de classes de comportamentos nessas subcategorias. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitação de classes de comportamentos nesses graus de abrangência: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que podem existir mas foram esquecidas ou que ainda são desconhecidas.

À classe “78-Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe” estão diretamente ligadas outra duas classes: “79 - Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.” e “82 - Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “79 - Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.”, por sua vez, é constituída pela classe “80 - Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pela classe “81 - Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

Entre as classes “79 - Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.” e “80 - Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino” pode ser observado um traço longo que perpassa a subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Esse traço representa que não foram identificadas classes de comportamentos nessas subcategorias. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitação de classes de comportamentos nesses graus de abrangência: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que podem existir mas foram esquecidas ou ainda são desconhecidas. Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas nesse primeiro conjunto, é possível observar que as mesmas se referem a aspectos relativos ao ponto de partida para identificar necessidades de aprendizagem: situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir ou assuntos, “conteúdos” etc.

O segundo conjunto de classes de comportamentos inicia com a classe “87 - Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção” que, por sua vez, é constituída pela classe “88 - Caracterizar

problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “88 - Caracterizar problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino”, por sua vez, é constituída pela classe “89 - Identificar necessidades de intervenção por meio de ensino sobre fenômenos e processos”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Após essa classe, não há indicação de classes que poderiam estar localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Quanto à natureza das classes de comportamentos constituintes desse segundo conjunto, é possível observar que elas se referem à distinção entre problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção.

20. Descobrir necessidades educacionais é o ponto de partida para planejar intervenções do psicólogo, por meio de ensino

O que quer dizer “necessidades educacionais”? São necessidades de professores? De alunos? Da escola ou de outras instituições educacionais formais e informais? Da sociedade? Qual a relação entre necessidades educacionais e os processos de intervenção do psicólogo? Em relação a que tipos de necessidades educacionais o psicólogo intervém? E o que o distingue de um professor? Existem meios de descobrir necessidades educacionais? Que classes de comportamentos são necessárias para que seja possível descobrir esses tipos de necessidades? Na Figura 6.10 e na Tabela 6.8 são apresentadas classes de comportamentos relativas a “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”. Essas classes estão distribuídas de maneira pouco homogênea, representada pelos traços longos apresentados na Figura 6.10 ou pelas reticências da Tabela 6.8. Dizer que a distribuição é pouco homogênea significa dizer que entre classes mais abrangentes e menos abrangentes faltam classes intermediárias. Por exemplo, como ensinar a classe “Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino” e logo em seguida a classe “Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”,

capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.”? É provável que entre essas duas classes haja outras classes de comportamentos (intermediárias) que possibilitem um encadeamento entre ambas. Sem esse encadeamento, é provável que as classes de comportamentos, se ensinadas tal qual apresentadas na Tabela 6.8, farão pouco sentido para os aprendizes, o que produzirá decorrências também para a intervenção social desses profissionais, que correm o risco de intervir de modo parcial, fragmentado ou sem sentido, sem ficarem sob controle do que é importante para o processo de intervenção. Para que alguém seja capaz de “caracterizar o que são necessidades de aprendizagem do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes”, é provável que tenha que ser capaz de “identificar necessidades desse tipo, do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes”, por exemplo. Se ele não for capaz de identificar essas necessidades, é pouco provável que consiga caracterizar o que são necessidades desse tipo. Isso porque a classe referente a “caracterizar necessidades” é mais abrangente do que a classe referente a “identificar necessidades”. Se as classes menos abrangentes relacionadas a essa classe mais abrangente não estiverem claramente especificadas e se não forem ensinadas, é pouco provável que o futuro profissional consiga ser capaz de executar as classes mais abrangentes.

A não indicação de classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes precisa ser melhor examinada. Existem realmente classes intermediárias entre elas? Se existem, elas já são conhecidas? Ou ainda precisam ser descobertas? É provável que os traços apresentadas na Figura 6.10 e as reticências da Tabela 6.8 representem lacunas em relação a classes intermediárias de comportamentos e que essas classes precisem ainda ser descobertas. Essa descoberta pode se feita por meio de ampliação de fontes a serem consultadas, ou até mesmo por observação direta da realidade de atuação do psicólogo (Botomé, 1980) a fim de que, a partir dessa realidade, possam ser derivadas as classes de comportamentos profissionais constituintes de “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”.

Conforme o que consta no diagrama da Figura 6.10, para que o psicólogo seja capaz de “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é preciso que ele seja capaz de “Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe”. Parece haver, basicamente, duas maneiras de identificar necessidades

de aprendizagem que comumente são utilizadas para programar ensino: identificar “conteúdos”, assuntos, informações com os quais os aprendizes se defrontarão ou partir da realidade social em relação à qual o profissional intervirá a fim de derivar dela as possibilidades de intervenção de cada tipo de profissional. Botomé (1992a); Kubo e Botomé (2001b); Botomé e Kubo (2002) afirmam que há diferentes caminhos para propor o que precisa ser aprendido pelos futuros profissionais: um ponto de partida muito comumente utilizado é o “conteúdo” existente e conhecido; outro ponto de partida – e que parece ser o mais adequado para planejar o que ensinar – são as necessidades da comunidade e a derivação das possibilidades de intervenção do futuro profissional a partir dessas necessidades. Esses autores apresentam dois esquemas em que comparam esses pontos de partida para identificação das necessidades de aprendizagem dos futuros profissionais. No primeiro deles há ênfase aos conhecimentos, informações, “conteúdos” existentes (Tabela 6.9). Os autores afirmam que se o ponto de partida considerado for apenas o “conteúdo” existente e conhecido, a educação continuará “livresca”, descontextualizada da realidade em que os profissionais atuarão.

Tabela 6.9

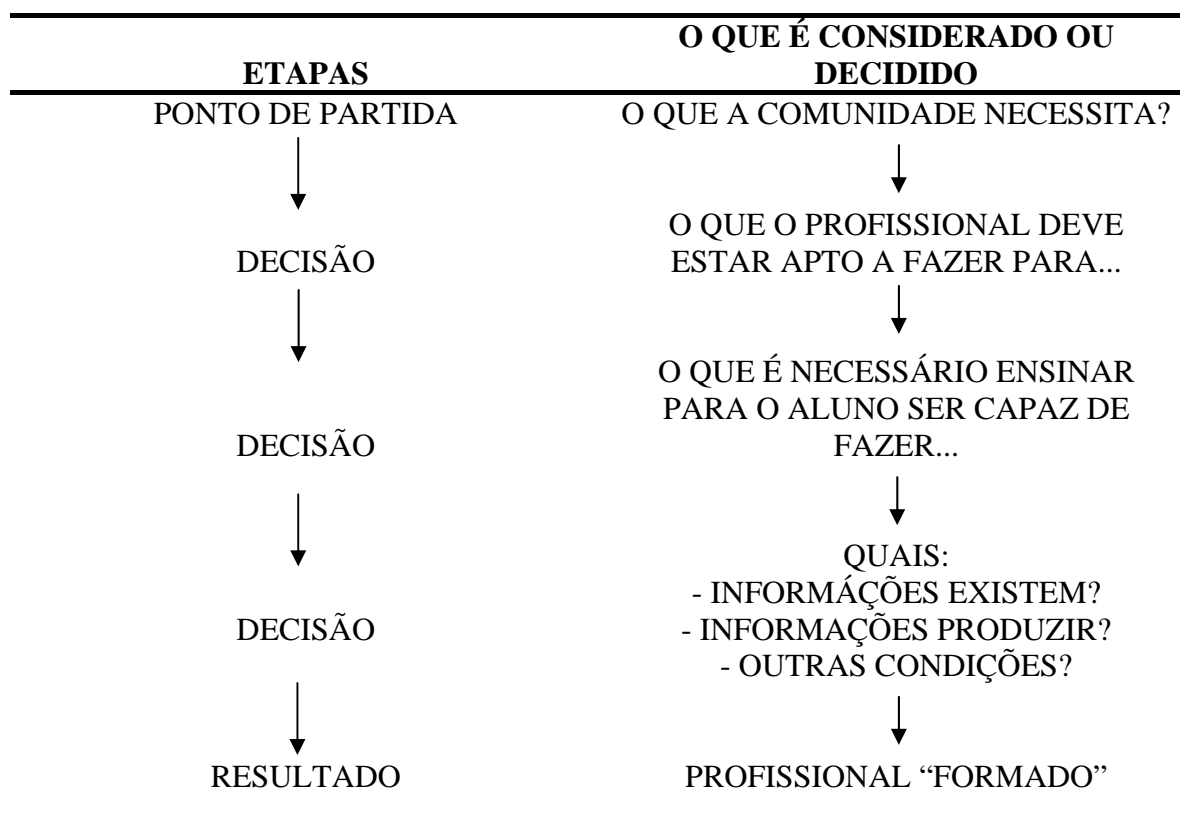
Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 162)

ETAPAS	O QUE É CONSIDERADO OU DECIDIDO
PONTO DE PARTIDA	“CONTEÚDO” EXISTENTE E CONHECIDO
↓	↓
DECISÃO	O QUE PRECISA SER ENSINADO
↓	↓
DECISÃO	PROCEDIMENTOS PARA “TRANSMITIR O CONTEÚDO”
↓	↓
RESULTADO	PROFISSIONAL “FORMADO”

Um outro ponto de partida para definição do que ensinar aos futuros profissionais pode ser observado a partir do que está apresentado na Tabela 6.10. Nessa tabela, é possível observar que a definição do que ensinar (ou seja, das necessidades de aprendizagem do futuro profissional) parte, primeiramente, do que a comunidade necessita. Segundo Botomé (1992a), a educação deve habilitar as pessoas para que de suas ações resultem aspectos significativos para as demais pessoas que compõem a comunidade onde vivem. Para tanto, parece imprescindível identificar, primeiramente, as necessidades sociais (“o que a comunidade necessita?”). Dessas necessidades sociais é possível derivar possibilidades de intervenção e, conseqüentemente, necessidades de aprendizagem a partir das quais ocorrerá a capacitação dos futuros profissionais para intervir com base nessas necessidades sociais.

Tabela 6.10

Etapas básicas de comportamento de docentes para caracterizar uma seqüência de ações do professor, ao planejar e realizar ensino (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 163)



Ainda conforme o que consta no diagrama da Figura 6.10, para que o psicólogo seja capaz de “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é preciso que ele seja capaz de “Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção”. Essa parece ser uma aprendizagem fundamental para que o profissional consiga, efetivamente, delinear estratégias de intervenção por meio de ensino a partir de problemas que podem ser resolvidos por meio dessa modalidade de intervenção. Quando não é possível que o profissional prepare outras pessoas para lidarem com fenômenos e processos psicológicos, exigindo dele que, primeiramente, produza conhecimento sobre esses fenômenos ou que intervenha diretamente sobre eles, é preciso que o profissional esteja capacitado a identificar isso para que não planeje intervenções que não possam ser efetuadas com eficiência e eficácia, adequadas aos problemas identificados.

Com relação à redação das sentenças apresentadas na Figura 6.10 e na Tabela 6.8, é possível observar que elas são, em sua maioria, compostas por muitos complementos, o que as torna de difícil compreensão como orientadoras para o ensino, se não forem compreendidas como várias classes que, apesar de distintas (pois cada verbo poderia ser repetido para cada unidade de complemento identificada na sentença), parecem ter semelhanças, podendo ser generalizadas entre si (é provável que o ensino de uma ou duas das classes componentes em cada uma dessas sentenças possibilite a aprendizagem das outras) (Holland e Skinner, 1975; Catania, 1999; Moreira e Medeiros, 2007). Por exemplo, a sentença “Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos” poderia ser decomposta nas seguintes sentenças:

- 1) Identificar as características de processos de aprendizagem em situações comuns
- 2) Identificar as características de processos de aprendizagem em situações escolares
- 3) Identificar as características de processos de aprendizagem em situações de intervenção profissional de psicólogos
- 4) Identificar os componentes de processos de aprendizagem em situações comuns
- 5) Identificar os componentes de processos de aprendizagem em situações escolares

- 6) Identificar os componentes de processos de aprendizagem em situações de intervenção profissional de psicólogos”
- 7) Identificar as etapas de processos de aprendizagem em situações comuns
- 8) Identificar as etapas de processos de aprendizagem em situações escolares
- 9) Identificar as etapas de processos de aprendizagem em situações de intervenção profissional de psicólogos

É provável que se o profissional aprender a identificar as características de processos de aprendizagem em situações comuns, ele também aprenda a fazer isso em outros tipos de situações (escolares, de intervenção profissional), assim como provavelmente será capaz de identificar não apenas as características dos processos de aprendizagem, mas também os componentes e as etapas deles. No entanto, ao planejar o ensino das classes de comportamentos constituintes de uma determinada profissão, é fundamental que sejam identificadas todas as classes de comportamentos que precisam ser desenvolvidas por esse profissional, para garantir que as mesmas sejam aprendidas diretamente, a partir de procedimentos de ensino, ou indiretamente, a partir de processos de generalização com base nas semelhanças que apresentam em relação a outras classes de comportamentos já desenvolvidas ou em processo de desenvolvimento. Se os responsáveis pelo ensino não identificarem que numa sentença estão presentes diversas classes de comportamentos, provavelmente correrão o risco de não ficar sob controle do que precisa ser feito para que todas as classes de comportamentos inicialmente previstas sejam desenvolvidas pelos futuros profissionais.

“Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é uma classe que, para que possa ser ensinada, necessita que o ponto de partida de um processo de ensino esteja claramente definido. Se o ponto de partida for considerado, tal como no ensino tradicional, apenas as “informações, assuntos, conteúdos”, é provável que a avaliação de necessidades educacionais permaneça aquém do que o aprendiz necessitará para lidar com a realidade com a qual se defrontará depois do período de ensino e para o qual supostamente o ensino deveria lhe preparar. Por outro lado, considerar que faz parte das necessidades educacionais “a realidade na qual o aprendiz intervém ou intervirá após o período de ensino” possibilita planejar intervenções, por meio de ensino, que sejam não apenas eficientes (no sentido de que o aprendiz consegue aprender o que era objetivo de ensino), mas também eficazes (no sentido de que consegue fazer aquilo que é necessário, na realidade em que atua, com base no que

aprendeu durante o período de ensino). Ensinar o futuro psicólogo a diferenciar esses dois pontos de partida, assim como ensiná-lo a planejar intervenções por meio de ensino com base nisso parece promissor como proposta para que sua formação lhe permita atuar de acordo com seu campo de atuação profissional.

21. “Descrever o problema a ser resolvido por meio de ensino” é uma classe ampla de comportamentos (ou uma atividade?), diretamente ligado à classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem (...)” e composto por diversos outros comportamentos

Ao que se refere a classe de comportamentos “Descrever o problema a ser resolvido por meio de ensino”? “Descrever o problema (...)” é, efetivamente, uma classe de comportamentos que pode ser considerada um comportamento-objetivo da formação profissional do psicólogo? Ou apenas uma atividade que o psicólogo desenvolve e que lhe permite, por exemplo, “avaliar o problema, as características do problema” etc., funcionando como base para sua intervenção profissional? Na Figura 6.11 está apresentado um diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos. Essas classes de comportamentos foram organizadas a partir de seus graus de abrangência, conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas do diagrama constituem o cabeçalho e nele estão apresentadas as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

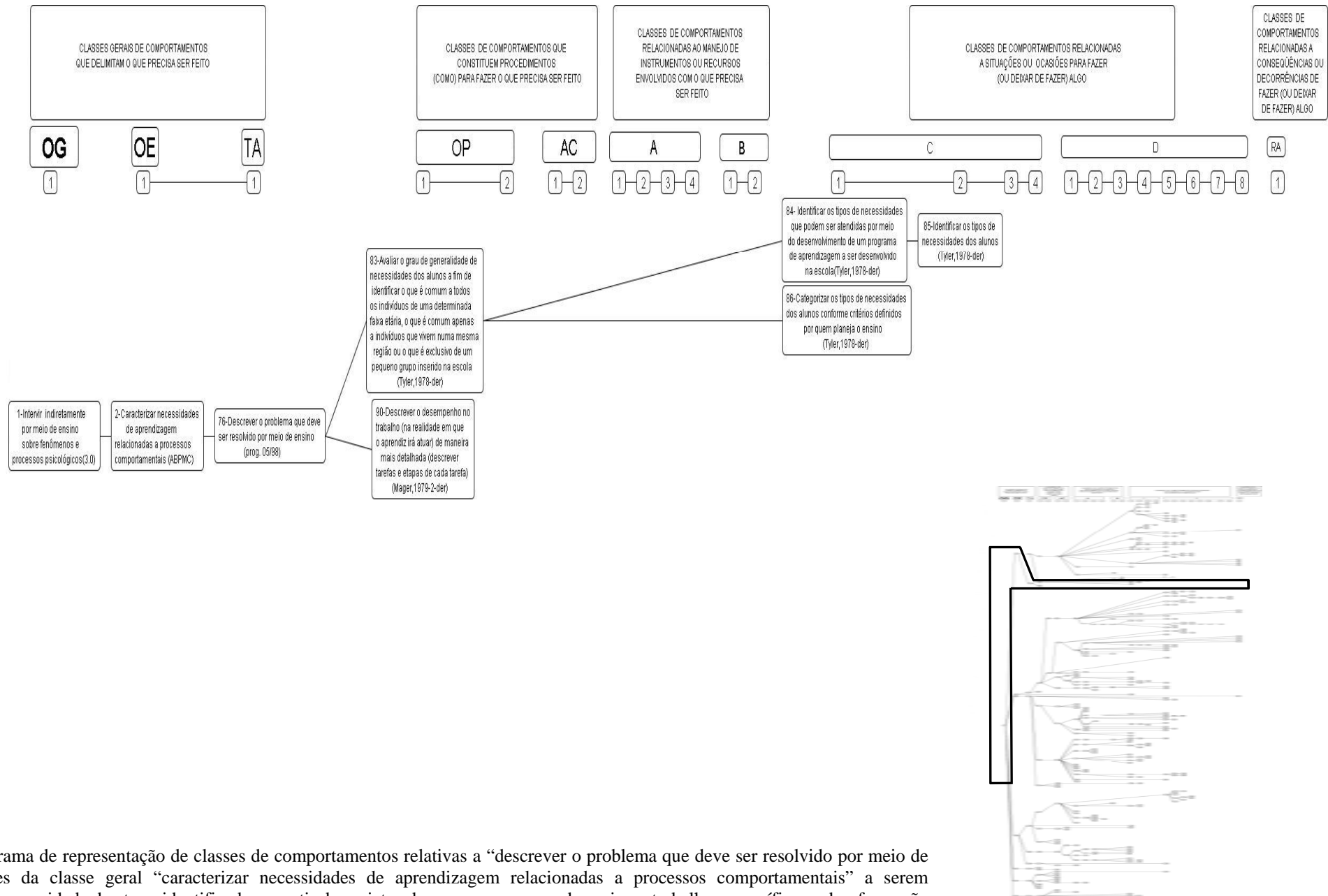


Figura 6.11 – Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

No canto direito da Figura 6.11, há uma figura menor na qual é apresentado o diagrama completo de todas as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas de projetos de cursos de formação em Psicologia, de formação em programação de ensino e de trabalhos específicos de identificação de classes de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo. A parte circundada por uma figura geométrica com linhas mais grossas nessa figura menor indica o conjunto de classes de comportamentos sob exame na Figura 6.11.

Como num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.11 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco. Os traços mais longos, que são aqueles que perpassam subcategorias de classes de comportamentos e sob as quais não há indicações de classes de comportamentos derivadas das fontes examinadas, indicam que pode haver lacunas entre classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes. Essa possibilidade de existência de lacunas pode significar que há ausência, nos projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar mais diretamente relacionadas às classes mais abrangentes e das quais poderiam derivar as classes menos abrangentes, ou que não há necessidade de indicação de classes menos abrangentes relativas às classes mais abrangentes, ou ainda que não há indicação de classes por elas ainda serem desconhecidas ou, até mesmo, por terem sido esquecidas.

No início de cada expressão em que são explicitadas as classes de comportamentos profissionais do psicólogo, há um número arábico que indica que aquela é a classe de comportamentos que está apresentada no diagrama completo (descrito na Figura 6.1). Ao final de cada expressão há a indicação, entre parênteses ou após um hífen, da fonte a partir da qual a classe de comportamentos foi identificada ou derivada. No caso de a expressão ser derivada a partir das fontes, sofrendo alterações em relação à redação original, há a indicação de “der” após a explicitação da fonte.

A representação das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.11 está organizada em um diagrama de decomposição, o que possibilita identificar a relação existente entre essas classes a partir de seus graus de abrangência. Uma outra maneira de representá-las poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às

mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 6.11 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

Tabela 6.11

Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, constituinte da classe mais geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo

(...)

1. Identificar os tipos de necessidades dos alunos
2. Identificar os tipos de necessidades que podem ser atendidas por meio do desenvolvimento de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido na escola
3. Categorizar os tipos de necessidades dos alunos conforme critérios definidos por quem planeja o ensino

(...)

4. Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola

(...)

5. Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)

6. *Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino*

7. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*

8. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*

Na Tabela 6.11 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 6.11, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Em seguida, são apresentadas as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “operações envolvidas em

uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

A organização das classes apresentadas na Tabela 6.11, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Há três reticências entre parênteses apresentadas entre as classes apresentadas na Tabela 6.11. Essas reticências indicam que entre as classes apresentadas antes e depois das reticências há subcategorias em que não foram explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Na Tabela 6.11 podem ser observados, basicamente, dois conjuntos de classes de comportamentos. Um constituído das classes de números 1 a 4 e outro da classe 5, sendo que esses dois conjuntos estão diretamente ligados à classe de número 6. As reticências explicitadas na Tabela 6.11 estão distribuídas entre esses dois conjuntos. No primeiro conjunto (classes 1 a 4), podem ser observadas duas reticências: uma antes da apresentação da classe de número 1 e outra após a classe de número 4, o que indica que não foram explicitadas classes de comportamentos menos abrangentes do que a classe “Identificar os tipos de necessidades dos alunos”, da mesma forma que não foram indicadas classes de comportamentos intermediárias entre “Categorizar os tipos de necessidades dos alunos conforme critérios definidos por quem planeja o ensino” e “Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola”.

No segundo conjunto (classe 5) há uma reticência antes da apresentação dessa classe de comportamentos, o que indica que não foram explicitadas classes de comportamentos menos abrangentes do que ela e que pudessem estar diretamente a ela ligadas. Esses dois conjuntos estão diretamente ligados às classes mais abrangentes (classes 9 a 12), em que são apresentadas classes de comportamentos em todos os graus de abrangência constituintes de classes de comportamentos.

Na Figura 6.11 há um total de cinco classes de comportamentos constituintes da classe “76 - Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, que está localizada em “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. As classes que a constituem e

que estão diretamente a ela ligadas são: “83 - Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” e “90 - Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)”, ambas localizadas em “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”.

À classe “90 - Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)” não há nenhuma classe menos abrangente relacionada, que pudesse ter sido identificada a partir das fontes de informação consultadas. Isso pode ser observado a partir da inexistência de explicitação de classes de comportamentos em subcategorias menos abrangentes do que “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, que pudessem estar dispostas ao lado direito da classe “90 - Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)”.

A classe “83 - Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola”, por sua vez, é constituída pelas classes “84 - Identificar os tipos de necessidades que podem ser atendidas por meio do desenvolvimento de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido na escola” e “86 - Categorizar os tipos de necessidades dos alunos conforme critérios definidos por quem planeja o ensino”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

Entre as classes “83 - Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” e “84 - Identificar os tipos de necessidades que podem ser atendidas por meio do desenvolvimento de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido na escola” e “86 - Categorizar os tipos de necessidades dos alunos conforme critérios definidos por quem planeja o ensino” há dois traços longos que perpassam as subcategorias “ações constituintes de uma operação (AC)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira

de fazer algo (B)”, em que não há indicação de classes de comportamentos intermediárias entre elas. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitação de classes de comportamentos nessas subcategorias: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que podem existir mas foram esquecidas ou ainda são desconhecidas.

A classe “84 - Identificar os tipos de necessidades que podem ser atendidas por meio do desenvolvimento de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido na escola”, por sua vez, é constituída pela classe “85 - Identificar os tipos de necessidades dos alunos”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Após essa classe (85), não há indicação de outras classes de comportamentos menos abrangentes, que poderiam estar localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” ou “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. É preciso avaliar ao que se refere essa não explicitação de classes de comportamentos nessas subcategorias: pode significar, por exemplo, que não há classes intermediárias entre ambas; ou que elas existem, mas são irrelevantes; ou ainda que possam existir, mas foram esquecidas ou ainda são desconhecidas.

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.10 e que constituem a classe “76 - Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, é possível observar que elas se referem, basicamente, a identificar e avaliar os tipos de necessidades de alunos e que podem ser resolvidas por meio de ensino (classes 83, 84, 85 e 86), bem como a avaliar o desempenho que será requerido do aprendiz quando ele for atuar na realidade em que se inserirá (classe 90).

22. “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” e os comportamentos dele componentes não explicitam com precisão o que o futuro profissional deverá ser capaz de fazer para que possa caracterizar adequadamente o problema a ser resolvido por meio de ensino

Qual a função da classe “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”? Por que o futuro profissional deverá ser capaz de descrevê-lo? O verbo “descrever” representada suficientemente o que o psicólogo deverá ser capaz de fazer em relação ao problema que será objeto de intervenção? E quanto às classes de comportamentos relacionadas a essa classe? Elas explicitam suficiente e adequadamente o que o futuro

profissional deverá ser capaz de fazer para que consiga “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino?”. O exame das classes de comportamentos apresentadas na Figura 6.11 e na Tabela 6.11 possibilita identificar que as mesmas estão pouco decompostas: só há apresentação de classes de comportamentos até a subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, faltando a indicação de classes nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Da mesma forma não há indicação de classes de comportamentos nas subcategorias “ações constituintes de uma operação (AC)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. Isso quer dizer que não foram identificadas classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes, assim como não foram identificadas classes de comportamentos menos abrangentes que pudessem estar relacionadas a “conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, o que provavelmente representa lacunas no diagrama de decomposição das classes referentes a “Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” e “Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)”.

Em suma, parece que as classes apresentadas na Figura 6.11 e na Tabela 6.11 estão pouco exploradas. Para que essas duas classes possam ser ensinadas aos futuros profissionais, é provável que a decomposição das mesmas precise ser continuada, haja vista que são indicadas poucas classes (apenas três) constituintes da primeira (“Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola”) e nenhuma classe constituinte da segunda (“Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa”).

Como classes de comportamentos que constituem a classe “76 - Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” estão indicadas classes que se referem a

atuações do futuro profissional em relação às necessidades dos alunos e a desempenho requerido no trabalho (aquele desempenho que será exigido do aluno depois de “formado”). Informações referentes ao desempenho requerido no trabalho, em especial, parecem fonte valiosa de informação para identificar necessidades dos alunos que podem ser atendidas por meio de ensino, tendo em vista que são os aspectos da realidade na qual o sujeito intervirá os norteadores do processo de ensino (Botomé, 1992a; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002).

A classe “83 - Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” parece não deixar clara a função dessa classe de comportamentos. É preciso “avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos” para identificar o que é comum a grupos, indivíduos, regiões etc.? Um dos critérios para a seleção de necessidades educacionais seria, então, o que é comum a determinados grupos de indivíduos? A regiões? Talvez “avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos” sirva como ponto de partida para identificação dos diferentes tipos de necessidades existentes e para avaliação das necessidades que poderiam ser objeto de intervenção por meio de ensino. Nesse caso, talvez a classe de comportamentos relevantes seria “Avaliar os tipos de necessidades dos alunos a partir de seus graus de generalidade, a fim de identificar o que é passível de intervenção por meio de ensino”, e não apenas para identificar o que é comum a determinados grupos, indivíduos ou regiões.

Outro aspecto que pode ser avaliado em relação à sentença “83 - Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” é que ela é constituída por duas classes de comportamentos: “Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos” e “Identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola”. Essas duas classes parecem apresentar uma relação de dependência entre si, em que a classe “Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos” provavelmente é condição para a ocorrência da classe “Identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um

pequeno grupo inserido na escola”. Essa relação pode ser deduzida a partir da expressão “a fim de”, apresentada na sentença originalmente identificada e apresentada na Figura 6.11 e na Tabela 6.11.

A classe “90 - Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)”, assim como a classe mais abrangente à qual ela está diretamente relacionada (“Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”) exige um exame mais minucioso em relação à natureza do verbo utilizado para explicitar essa sentença: “descrever” refere-se a comportamentos-objetivo ou simplesmente a atividades a serem desenvolvidas pelo futuro profissional? Qual a função de “descrever o desempenho no trabalho (...)”? Para que o psicólogo deverá ser capaz de realizar essa descrição? Para avaliar esse tipo de desempenho? Caracterizá-lo? Identificar o tipo de desempenho requerido? Talvez um verbo que fosse mais adequado, dada inclusive a abrangência em que essa classe está localizada (operações constituintes de uma tarefa - OP), seria “caracterizar o desempenho no trabalho (...) de maneira mais detalhada (...)”, a fim de que essa caracterização subsidiasse a própria avaliação do problema que deverá ser resolvido por meio da intervenção. Provavelmente, uma das atividades a ser realizada pelo futuro profissional para que ele consiga “caracterizar o desempenho no trabalho” seja, justamente, descrever o desempenho que ocorre, porém, é importante ressaltar que “descrever o desempenho” é uma atividade-meio para alcançar o comportamento-objetivo proposto. Ela não é o próprio objetivo.

Outro aspecto que pode ser observado em relação à classe “90 - Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)”, é que parece necessário que sejam especificadas classes de comportamentos intermediárias em relação a ela. O que é preciso que o psicólogo seja capaz de fazer para conseguir “Caracterizar o desempenho no trabalho (...) de maneira mais detalhada (...)”? Não são especificadas classes de comportamentos relativas às categorias “classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito”, “classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” e “classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”. Ou seja, não são especificados instrumentos e recursos que podem auxiliar o futuro profissional a “Caracterizar o desempenho no trabalho”, nem tampouco são descritas as dimensões importantes das situações em que atuará e para as quais o profissional necessitará atentar ao apresentar as

classes de comportamentos de interesse, assim como não há especificação das decorrências de o profissional descrever (ou deixar de descrever) o desempenho no trabalho, o que dificulta que o profissional identifique a função dessa classe de comportamentos, que parece altamente relevante como fonte de identificação de objetivos de ensino.

Classes de comportamentos muito abrangentes com poucas classes de comportamentos intermediárias a elas relacionadas, assim como uso inadequado de verbos que mais representam atividades a serem executadas do que comportamentos-objetivo são alguns dos problemas presentes nas classes de comportamentos referentes a “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, identificadas a partir das fontes de informação consultadas. A avaliação da composição das sentenças com base nos termos nela explicitados, especialmente no que diz respeito aos verbos utilizados possibilita propor novos termos que possam representar melhor os objetivos das classes de comportamentos especificadas. A proposta de substituição do verbo “descrever” pelos verbos “caracterizar” (desempenho no trabalho) ou “avaliar” (o problema que deve ser resolvido), por exemplo, possibilita melhor visualização do que caberá ao futuro profissional fazer para que possa, efetivamente, compreender adequadamente o problema que necessitará ser resolvido por meio de ensino, o que, por sua vez, proporcionará base para que seja possível “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Outra maneira de aperfeiçoar a qualidade das proposições feitas em relação à formação do psicólogo para que possa “avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” é descobrir, por meio da decomposição dessa classe de comportamento, quais classes de comportamentos menos abrangentes compõem essa classe a fim de que seja possível realizar essa avaliação.

23. Síntese das descobertas referentes à composição da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” e de suas relações com a capacitação do psicólogo para intervir por meio de ensino

A derivação de classes de comportamentos relacionadas à intervenção indireta do psicólogo, por meio de ensino, a partir de projetos de curso, literatura referente à programação de ensino, assim como de trabalho de pesquisa específico sobre a formação do psicólogo possibilitou identificar quantidade significativamente maior de classes de comportamentos, se comparadas às classes identificadas ou derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e das Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior. Enquanto nas fontes de

informação foram identificadas 412 classes de comportamentos relativas a essa modalidade de intervenção, nas diretrizes curriculares, se somadas as quantidades de classes identificadas ou derivadas a partir de ambas, foram identificadas apenas 45 classes de comportamentos (17 nas Diretrizes Curriculares da Psicologia e 28 nas Diretrizes para a formação do professor). Parece que a sistematização de conhecimento provindo de áreas componentes de um determinado campo de atuação profissional, assim como o exame de documentos relacionados ao campo de atuação profissional (projetos de curso, por exemplo) constitui fonte de informação relevante para derivação de comportamentos profissionais. Isso pode ser observado não apenas pela quantidade de classes de comportamentos profissionais que foram derivadas das diferentes fontes de informação consultadas, mas pelas contribuições que essas fontes trouxeram com relação à diversidade de classes de comportamentos identificadas e que pode ser observada a partir da distribuição dessas classes no diagrama que representa o sistema comportamental construído, que tem com base organizadora os graus de abrangência que essas classes de comportamentos podem conter. A distribuição de classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas é diferente do que foi encontrado em relação às diretrizes curriculares: ela é uniforme, à medida que há indicação de classes de comportamentos em todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais, ao mesmo tempo em que há maior quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes diretamente ligadas a classes de comportamentos mais abrangentes (que são em menor quantidade). Já nas diretrizes curriculares, foram identificadas, basicamente, apenas classes gerais (muito abrangentes) de comportamentos, sem indicação de classes de comportamentos menos abrangentes que pudessem estar a elas relacionadas, o que dificulta que as diretrizes possam exercer papel orientador na formação profissional dos psicólogos. Talvez o exame feito em relação a essas fontes de informação consultadas possa auxiliar na proposição de outras classes de comportamentos componentes da formação do psicólogo que auxiliem a orientar melhor esse processo de formação.

A partir da organização das classes de comportamentos derivadas das diferentes fontes de informação consultadas, foi possível propor uma seqüência completa de classes de comportamentos constituintes das classes gerais de comportamentos do psicólogo em relação à intervenção indireta, por meio de ensino: a seqüência inicia em “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)” e finaliza com “comunicar descobertas feitas (...)” (ver Tabela 6.2), o que parece explicitar toda a seqüência de passos necessária a uma intervenção adequada. Isso porque é somente a partir da caracterização de necessidades de intervenção (produto da classe

de comportamentos “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”) que é possível planejar a intervenção (que, neste caso, ocorre por meio da classe de comportamentos relativa a “construir programas de aprendizagem (...)”) que, por sua vez, possibilitará executar o que foi planejado (“desenvolver programas de produção de aprendizagem (...)”), bem como avaliar e aperfeiçoar o que foi executado. Além da especificação de classes de comportamentos diretamente envolvidas com a intervenção por meio de ensino, foi possível identificar duas outras classes de comportamentos, uma referente a “produzir conhecimento científico sobre a intervenção em processos educacionais” e outra referente a “comunicar as descobertas feitas a partir da intervenção”, que são classes que indicam a necessidade de uma intervenção associada à produção de conhecimento científico, que parece ir ao encontro do que é proposto nas diretrizes curriculares (profissional capacitado a intervir sobre a realidade e a produzir conhecimento sobre ela), apesar de não claramente explicitado por meio das “competências” nelas propostas.

A partir da organização das classes gerais de comportamentos componentes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” foi feito um exame minucioso das classes de comportamentos componentes da primeira dessas classes gerais, que é “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Na Tabela 6.12 estão apresentadas as classes de comportamentos mais abrangentes envolvidas nessa classe geral, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo. Essas classes estão divididas em dois conjuntos: um deles, composto por classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia” e outro por classes de comportamentos relativas a “Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” (inicialmente derivada como “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”). Essas duas classes estão destacadas, em negrito, na Tabela 6.12, por estarem diretamente ligadas à classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Cada uma dessas classes gerais é composta por duas outras classes, localizadas logo abaixo da classe à qual estão relacionadas.

Tabela 6.12

Classes de comportamentos mais abrangentes envolvidas na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo

A) Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia

1. Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais (OP)
2. Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais (OP)

B) Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino

1. Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola (OP)
 2. Caracterizar o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa) (OP)
-

A classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” é considerada uma “ocupação específica (OE)” constituinte da “ocupação geral (OG)” “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos” (conforme indicado nas figuras apresentadas neste capítulo). Essa “ocupação específica (OE)” é constituída por, basicamente, duas classes gerais classificadas na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, que ainda são consideradas “Classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”, ou seja, são classes gerais de comportamentos que delimitam a função social de uma profissão, neste caso, parte da profissão de psicólogo, que seria a delimitação do que lhe compete como profissional que intervém indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos. Essas duas classes que auxiliam a delimitar o que precisa ser feito pelo psicólogo e que são classificadas como “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, podem ser observadas nas sentenças que estão apresentadas em negrito na Tabela 6.12. Elas se referem às classes “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de

Psicologia” e “Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”. Essas duas classes podem ser consideradas parte integrante de uma cadeia comportamental em que a primeira classe (Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia) serve como base para a ocorrência da segunda (Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino). Só é possível “avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” após tê-lo caracterizado. Sem identificar suas características, a avaliação não é possível.

Cada uma dessas classes, por sua vez, é constituída por mais duas classes classificadas como “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”. A classe “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia” é constituída pelas classes “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais” e “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”. Essas duas classes não parecem ter relação direta de seqüência entre si, não podendo ser caracterizadas como classes componentes de uma cadeia comportamental. Podem ocorrer independentemente entre si, sendo que uma não cria condições para a ocorrência da outra.

Uma das classes se refere mais diretamente a um exame das interações que ocorrem entre as pessoas no contexto em que irá atuar e outra à identificação de estratégias de avaliação de necessidades educacionais. É provável que o exame das interações auxilie na identificação de estratégias de avaliação, porém, a própria identificação de estratégias de avaliação também pode auxiliar no exame das interações. Nesse sentido, as duas classes até parecem ter uma relação entre si, mas não é uma relação de seqüência, em que uma precisa ocorrer antes da outra.

Assim como a classe mais geral “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, a classe “Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” também é constituída por duas classes localizadas na subcategoria “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, que se referem à especificação da maneira com que o profissional deve fazer o que precisa ser feito, neste caso, de como necessita “Avaliar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”. São elas: “Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola” e

“*Caracterizar* o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa)” (inicialmente derivada como “Descrever o desempenho no trabalho (...) de maneira mais detalhada (...”). Essas duas classes não têm relação direta entre si: é possível avaliar o grau de generalidade das necessidades e caracterizar o desempenho no trabalho de maneira independente, sem que uma classe seja condição para ocorrência da outra. No entanto, talvez essas classes não sejam tão independentes assim, afinal uma tem relação com as necessidades dos alunos e outra, com o desempenho no trabalho. Não seriam as necessidades dos alunos justamente o que é requerido como desempenho em situações de trabalho? Avaliar as necessidades de estudantes de psicologia ao intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos requer que sejam identificadas as necessidades sociais e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a essas necessidades a fim de que seja caracterizado o ponto de partida para a formação desses profissionais (Botomé, 1987, 1988, 1992a; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). O que os alunos deverão aprender sempre tem relação com o que será exigido deles depois de passado o período de ensino. No caso da formação de psicólogos, as necessidades derivam do que será exigido deles, depois de formados, com relação à intervenção indireta por meio de ensino.

Quanto às classes de comportamentos menos abrangentes componentes das classes apresentadas na Tabela 6.12, é possível observar que essas classes se referem a diversos aspectos relativos à intervenção indireta por meio de ensino, entre os quais, podem ser destacados aspectos referentes ao ensino formal e informal, sendo as classes relacionadas ao ensino informal consideradas como possibilidade de ampliação da intervenção do psicólogo para além de um papel de “professor”, à medida que estará capacitado a intervir sobre processos de ensinar e de aprender em quaisquer contextos em que esses processos ocorram (o que transcende muito a intervenção em contextos educacionais formais apenas).

Outro destaque que pode ser feito a partir da sistematização de classes de comportamentos derivadas das fontes de informação consultadas se refere ao objeto de intervenção do psicólogo: ao intervir, tanto direta quanto indiretamente sobre fenômenos e processos psicológicos (ou comportamentais), é possível dizer que a intervenção ocorre sempre sobre classes de comportamentos. O objeto de intervenção do psicólogo, ao intervir por meio de ensino, é também o próprio comportamento, entendido como um sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001). Isso quer dizer que o que um psicólogo (e também um

professor, inclusive no ensino formal!) ensina a outras pessoas é sempre “comportamento”, e não “informações”, “conteúdos” ou “assuntos”. Disso resulta necessário que esse profissional (e todos os outros profissionais que lidam com processos de ensinar e aprender) compreenda as relações entre competências, comportamento e conhecimento. Se as relações entre esses três conceitos não estiverem suficientemente esclarecidas, é pouco provável que o profissional possa produzir aprendizagens significativas como produto de seu processo de ensinar. Na Psicologia, há contribuições a respeito das relações entre esses três conceitos e que necessitam ser consideradas a fim de que os processos de ensinar e de aprender sejam adequadamente compreendidos (Skinner, 1972).

Apesar de várias classes derivadas das fontes consultadas serem explicitadas, ainda, por meio de sentenças nem sempre claras e precisas, com relações inadequadas entre verbos e complementos ou com sentenças que designam mais de uma classe de comportamentos, por exemplo, a avaliação da composição dessas sentenças possibilita identificar possibilidades de representar melhor os objetivos das classes de comportamentos especificadas, assim como possibilita, também, a ampliação do que é proposto, nas diretrizes curriculares, como formação do psicólogo para intervir por meio ensino. O próximo passo para o aperfeiçoamento dessas proposições talvez seja decompor as classes de comportamentos identificadas, especialmente nas lacunas ainda existentes no sistema comportamental derivado a partir dessas fontes consultadas.



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

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS
PSICOLÓGICOS, DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES,
DA FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL E DE UM PROCEDIMENTO DE
DECOMPOSIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMPLEXOS**

Volume 2

NÁDIA KIENEN

**FLORIANÓPOLIS
2008**



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

**CLASSES DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO PARA
INTERVIR, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS
PSICOLÓGICOS, DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES,
DA FORMAÇÃO DESSE PROFISSIONAL E DE UM PROCEDIMENTO DE
DECOMPOSIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMPLEXOS**

Volume 2

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, como parte dos requisitos para obtenção do título de doutora, sob orientação do prof. Dr. Sílvio Paulo Botomé e sob co-orientação da prof. Dra. Olga Mitsue Kubo.

FLORIANÓPOLIS

2008

SUMÁRIO

RESUMO	xiv
ABSTRACT	xvi
RESUMÉ	xviii
APRESENTAÇÃO	xx
A.FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS PARA INTERVIR POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, E SUA RELAÇÃO COM DIRETRIZES CURRICULARES, COM NECESSIDADES SOCIAIS E POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO	01
1. Função do ensino superior de graduação, suas alterações e seus entendimentos nos processos de formação profissional em universidades	03
2. Formação profissional de psicólogos estudada apenas a partir da percepção de profissionais já formados e com dados que sugerem a permanência de problemas na formação	07
3. Alterações das condições e características da sociedade exigem ampliação da atuação do psicólogo e, conseqüentemente, alterações na própria formação desse profissional	12
4. Diretrizes Curriculares como condição e possibilidade para o ensino de comportamentos	16
5. Capacitar pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos é parte do que compõe a intervenção do psicólogo na sociedade	20
6. Os conceitos de comportamento e de classe de comportamentos como condição para a proposição de objetivos de ensino em um processo de formação profissional	31
7. Confusões, equívocos e problemas com o conceito de “objetivo de ensino”	45
8. Clareza e precisão na descrição de comportamentos-objetivo são essenciais para que os objetivos sirvam como norteadores do processo de ensino	52
9. A relevância dos objetivos de ensino e o ponto de partida para sua proposição	57

10. Programação de ensino como possibilidade para planejamento e execução de processos de ensino	62
B. MÉTODO: O PROCESSO DE IDENTIFICAR COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS RELATIVOS À INTERVENÇÃO INDIRETA DO PSICÓLOGO, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, NAS DIRETRIZES CURRICULARES, NOS PROJETOS DE CURSO E NOS LIVROS REFERENTES À PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	69
1. Fontes de informação	69
2. Critérios de escolha das fontes de informação	71
2.1 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	71
2.2 Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica	71
2.3 Dos projetos de curso de graduação em Psicologia	72
2.4 Do projeto de curso de especialização em programação de ensino	72
2.5 Do trabalho de pesquisa referente às classes gerais de comportamentos constituintes do perfil profissional do psicólogo	72
2.6 Dos livros referentes à programação de ensino	73
2.7 Das dissertações e teses	73
3. Situação e ambiente	73
4. Instrumentos, equipamentos e materiais	74
5. Procedimentos	76
5.1 De obtenção das fontes de informação	76
5.2 De definição do que observar	77
5.3 De coleta de dados	77
a) De observação das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas fontes consultadas	77
b) De derivação de classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia a partir das sentenças gramaticais completas	78
c) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritos nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação em Psicologia	80
d) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia, descritas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, nos projetos de curso de graduação em psicologia, no projeto de curso de especialização em programação de ensino e nos livros referentes à programação de ensino	86
e) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos projetos de curso de Psicologia e no projeto de curso de especialização em programação	86

f) De registro das referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia descritas nos livros referentes à programação de ensino ..	87
g) De organização das expressões derivadas das fontes consultadas que fazem referências a classes de comportamentos profissionais a serem desenvolvidas pelos graduandos em Psicologia em diagramas relacionados à análise de ocupações	87
h) De descoberta de classes de comportamentos componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, com base em categorias e subcategorias de classes de comportamentos, a partir de seus graus de abrangência	88
C. MÉTODO: ORGANIZAÇÃO DE UM SISTEMA COMPORTAMENTAL PARA CATEGORIZAR CLASSES DE COMPORTAMENTOS	91
1. Denominações das categorias de classes de comportamentos profissionais derivadas a partir da análise de ocupações e da decomposição de comportamentos complexos	95
2. Características definidoras de categorias de classes de comportamentos profissionais	102
3. Subcategorias componentes de categorias de classes de comportamentos	106
D. CLASSES DE COMPORTAMENTOS DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, QUE SERVEM COMO PROPOSIÇÃO PARA DELIMITAR A FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS	116
1. Organização de um sistema comportamental de classes de comportamentos derivadas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia como orientador da formação do psicólogo	120
2. Os limites e as possibilidades de avanço do processo de formação profissional a partir das proposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	126
3. Classes de comportamentos comuns à intervenção direta e à intervenção indireta por meio de ensino	129
4. Generalidade das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia dificulta descobrir o que é específico à intervenção indireta por meio de ensino	140
E. DIRETRIZES CURRICULARES E A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO PARA O ENSINO	142
1. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia	144
2. Classes de comportamentos genéricas, pouco encadeadas e sem especificação da natureza “psicológica” da atuação profissional do psicólogo são características presentes nas diretrizes curriculares	151

3. Classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	161
4. Classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, fortemente vinculadas ao trabalho do professor de ensino formal e explicitadas de maneira clara, imprecisa e incoerente com o que já há de conhecimento científico acerca dos processos de ensinar e de aprender	170
F. CLASSES DE COMPORTAMENTOS DO PSICÓLOGO PARA A INTERVENÇÃO POR MEIO DE ENSINO, DERIVADAS A PARTIR DE PROJETOS DE CURSO E DE LITERATURA EM PROGRAMAÇÃO DE ENSINO	181
1. Sistema comportamental organizado a partir dos comportamentos identificados em projetos de curso e em literatura sobre programação de ensino, com base nos graus de abrangência desses comportamentos	183
2. Distribuição das classes de comportamentos identificadas a partir da literatura e dos cursos de graduação é mais uniforme e completa do que a distribuição encontrada a partir do exame das diretrizes curriculares	186
3. Há grande quantidade de classes de comportamentos, derivadas das fontes consultadas, em cada uma das subcategorias de classes de comportamentos profissionais	189
4. Em fontes de informação referentes à programação de ensino há quantidade muito maior de classes referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, se comparadas com os documentos de diretrizes curriculares	192
5. Há sete classes gerais de comportamentos constituintes de intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	194
6. Caracterizar necessidades como ponto de partida de cadeias comportamentais constituintes de qualquer intervenção profissional	199
7. Mapeamento geral das classes de comportamentos constituintes de “caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”	206
8. Sentenças que designam classes de comportamentos relativas ao ensino formal compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	209
9. A atuação do psicólogo para intervir por meio de ensino é constituída por diversos comportamentos relacionados a “situações formais” de ensino	219
10. Sentenças que designam comportamentos do psicólogo, relativos ao ensino informal, também compõem parte da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	223
11. A intervenção do psicólogo, por meio de ensino, ocorre sobre processos de ensinar e de aprender em variados tipos de contextos	230
12. Comportamentos relativos a desafios educacionais e a concepções sobre educação para compreensão dos processos de ensinar e de aprender também compõem a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	233

13. Comportamentos que ocorrem em relação a problemas com os processos de ensinar e de aprender, existentes na sociedade, são apenas parte do que pode compor os comportamentos profissionais do psicólogo para intervir por meio de ensino	240
14. Objetivos de ensino, concepção sobre currículo, sobre ensino por assuntos e por competências são complementos que aparecem nas sentenças derivadas a partir das fontes de informação consultadas	244
15. “Comportamento” como objeto de intervenção do psicólogo ao intervir por meio de processos de ensinar e de aprender	253
16. Sentenças referentes a “Avaliar projetos (...)” também são especificadas, nas fontes de informação consultadas, como parte do que constitui a intervenção do psicólogo por meio de ensino	257
17. Comportamentos relativos a “avaliar projetos (...)” estão descritos, nas fontes consultadas, de maneira genérica e restrita a poucos âmbitos de atuação do psicólogo	264
18. Síntese das descobertas sobre a classe de comportamentos “analisar o sistema educacional brasileiro (...)” e de suas relações com as competências do psicólogo para intervir por meio de ensino	268
19. “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” é um comportamento constituído por outros comportamentos descritos por meio de sentenças pouco claras	272
20. Descobrir necessidades educacionais é o ponto de partida para planejar intervenções do psicólogo, por meio de ensino	279
21. “Descrever o problema a ser resolvido por meio de ensino” é uma classe ampla de comportamentos (ou uma atividade?), diretamente ligado à classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem (...)” e composto por diversos outros comportamentos	285
22. “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” e os comportamentos dele componentes não explicitam com precisão o que o futuro profissional deverá ser capaz de fazer para que possa caracterizar adequadamente o problema a ser resolvido por meio de ensino	291
23. Síntese das descobertas referentes à composição da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” e de suas relações com a capacitação do psicólogo para intervir por meio de ensino	295
G. DECOMPOSIÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES A “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS”	302
1. Três classes de comportamentos compõem a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	303
2. Avaliar os processos comportamentais e os determinantes desses processos são condição para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	306
3. A decomposição de classes de comportamentos possibilita identificação de quantidade muito maior de classes de comportamentos do que aquela encontrada a partir do exame de diferentes fontes de informação	307

4. Decompor classes de comportamentos possibilita ampliar a quantidade de classes de comportamentos componentes da profissão de psicólogo ..	310
5. Há diversas classes de comportamentos, algumas com ocorrência em seqüência e outras como alternativas, que compõem a classe “especificar o que será observado na coleta de dados”	313
6. “Decidir o que precisa ser observado em relação a processos comportamentais” não é uma classe exclusivamente relacionada à pesquisa, mas a qualquer processo de intervenção profissional do psicólogo	325
7. “Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais” é uma classe de comportamentos composta por diversas classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos de observação direta e indireta	331
8. Conceitos referentes a tipos de instrumentos e de procedimentos de observação e de registro de processos comportamentais compõem a base das decisões acerca das estratégias de observação dos aspectos referentes a processos comportamentais	337
9. Elaborar e seqüenciar as questões constituintes de instrumentos de coleta de dados compõem a classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais”	340
10. Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais é fundamental para várias modalidades de intervenção em Psicologia	350
11. Testar e aperfeiçoar os instrumentos de observação de processos comportamentais também compõem a classe “planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais (...)”	355
12. O aperfeiçoamento de instrumentos de observação necessita ser feito com base na avaliação dos instrumentos propostos	362
13. Diversas classes de comportamentos compõem a classe referente a “delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”	365
14. Definir procedimentos de observação envolve diversas classes de comportamentos e é de fundamental importância para que seja possível planejar a coleta de dados para caracterização de necessidades de intervenção	377
15. Algumas classes de comportamentos referentes à coleta de dados propriamente dita envolvem avaliar cuidados e procedimentos em relação à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta	380
16. Ética na interação com as pessoas que compõem as organizações ou instituições em relação às quais o psicólogo intervirá é fundamental na observação de processos comportamentais	389
17. A observação de aspectos referentes a processos comportamentais de interesse envolve comunicar os sujeitos e as instituições envolvidas acerca dos procedimentos a serem adotados	392
18. Comunicar-se é necessário para a sobrevivência de uma pessoa em qualquer contexto em que ela atue e, em especial, é considerada fundamental num processo de intervenção profissional	399

19. Garantir que os sujeitos estejam confortáveis e que não ocorram interferências ou interrupções durante a observação constituem a classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”	402
20. A observação de processos comportamentais sofre influências de diferentes variáveis que necessitam ser controladas durante o processo de coleta de dados para que seja possível a caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos desse tipo	409
21. Coletar dados de maneira direta e indireta sobre processos comportamentais compõe a classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	412
22. Algumas classes de comportamentos referentes à observação de processos comportamentais, classicamente associadas à intervenção por meio de pesquisa, também parecem ser necessárias à intervenção por meio de ensino	421
23. Classes de comportamentos relativas a registrar as informações sobre processos comportamentais, conforme o planejamento feito e organizar os registros feitos também compõem a classe “coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”	423
24. Registrar informações obtidas por meio de observação direta ou indireta de processos comportamentais e organizar esses registros, assim como as demais classes componentes do planejamento e da coleta de dados propriamente dita, também parecem ser básicas para qualquer modalidade de intervenção do psicólogo	429
25. Diversas classes de comportamentos compõem a classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”	431
26. O conceito de comportamento é base para a classe “caracterizar os processos comportamentais de interesse”	444
27. Classes de comportamentos relativas à legislação da educação e a problemas com a educação compõem parte da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	448
28. Distinções entre atividades e funções das atividades, relacionadas à decomposição do que constitui o sistema educacional brasileiro, são básicas para a intervenção profissional do psicólogo	460
29. Avaliar a organização do ensino formal e do ensino informal, bem como a formação existente para o magistério são parte do que compõe a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	464
30. Processos de aprendizagem não ocorrem apenas em situações formais de ensino, mas em quaisquer contextos em que haja pessoas aperfeiçoando ou inovando suas relações com o meio	477
31. Classes de comportamentos referentes aos conceitos de ensino por competências e ensino por assuntos também compõem a classe referente a “decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”	481

32. A proposta de “ensino por competências” parece mudar o referencial do que é considerado cerne num processo de ensino	491
33. Avaliar a multideterminação dos processos comportamentais de interesse também compõe a classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	495
34. Os processos comportamentais são multideterminados e, como tal, necessitam ser compreendidos a partir de diferentes áreas de conhecimento	503
35. Avaliar o campo de atuação profissional como classe de comportamentos componente da caracterização de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais	506
36. A descoberta de classes de comportamentos relacionadas a diferentes âmbitos de atuação como possibilidade de ampliação do campo de atuação do psicólogo	520
37. Avaliar os problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino é a última classe de comportamentos relacionada à classe geral “caracterizar as necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	523
38. A referência do trabalho do psicólogo precisa ser muito mais as necessidades da população do que a submissão ao poder	531
39. A decomposição como um procedimento básico para descoberta de novas classes de comportamentos que podem ser ensinadas em quaisquer contextos em que pessoas necessitem estabelecer novas relações com a realidade social em que se encontram	533
H. DESCOBRIR QUE CLASSES DE COMPORTAMENTOS ENSINAR É CONDIÇÃO PARA A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS E DOS PROCESSOS DE ENSINO FORMAIS E INFORMAIS	536
1. Apesar da mudança do foco do ensino de “conteúdos” para “competências”, as proposições à formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares, ainda são pouco norteadoras para o planejamento da formação desse profissional	538
2. Os limites e as possibilidades da formação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos a partir das Diretrizes Curriculares	553
3. Para além das diretrizes... há proposições melhores, mas ainda insuficientes para caracterizar a intervenção de psicólogos por meio de ensino	560
3.1 Conhecimentos da área da Psicologia e da Pedagogia e, em especial, sobre o próprio comportamento, são aspectos da realidade em relação aos quais o psicólogo terá que desenvolver “competências” para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	564
4. A decomposição de comportamentos como possibilidade para descoberta de classes de comportamento que compõem profissões ou funções sociais quaisquer	566
5. Como poderiam ser as diretrizes curriculares, então, para que pudessem cumprir sua função de “orientadoras” do processo de formação profissional do psicólogo para a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?	576

6. A descoberta do que é necessário e importante ser ensinado é condição para que os aprendizes não digam “Adeus!” à escola... e à vida	589
REFERÊNCIAS.....	593
LISTA DE FIGURAS	607
LISTA DE TABELAS	615
LISTA DE ANEXOS	624

G

DECOMPOSIÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES A “CARACTERIZAR NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM RELACIONADAS A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS”

O que significa decompor uma classe de comportamentos? Qual a diferença entre decompor e analisar? A que processos comportamentais eles se referem? Qual a função da decomposição de classes de comportamentos no planejamento do ensino? Quais os limites e as possibilidades da decomposição de classes de comportamentos? Programar ensino exige que sejam descobertas as classes de comportamentos relevantes a serem desenvolvidas pelo aprendiz em seu contexto de vida. Essas classes de comportamentos podem ocorrer em qualquer contexto em que um indivíduo atua (família, trabalho, amigos, ambientes sociais mais amplos etc.), o que significa dizer que é possível programar aprendizagens de pessoas em clínicas, escolas, empresas, hospitais, postos de saúde etc. Em quaisquer lugares em que haja pessoas se comportando, é possível planejar modificações em suas relações com o meio. E para planejar essas modificações um dos primeiros passos é descobrir quais as classes de comportamentos que precisam ser aperfeiçoadas ou até mesmo ensinadas para que as pessoas possam intervir adequadamente sobre a realidade com que se defrontam.

O processo de decomposição de classes de comportamentos mais abrangentes (ou complexas) em classes de comportamentos menos abrangentes (ou mais simples) possibilita identificar quais classes de comportamentos alguém precisa realizar para ser capaz de fazer algo. Esse algo pode variar desde uma classe de comportamentos extremamente abrangente, tal como “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”, que é a classe definidora da profissão de psicólogo, até uma classe tal como “tomar banho”, que constitui parte das classes de comportamentos relativas à higiene pessoal e que, se comparada à classe “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”, pode ser considerada uma classe de comportamentos relativamente simples.

Decompor significa então identificar as classes de comportamentos menos complexas que compõem classes de comportamentos mais complexas. Significa encontrar as classes de comportamentos pré-requisitos para classes de comportamentos de diferentes graus de complexidade. Identificar as classes de comportamentos componentes de uma classe mais

abrangente possibilita construir uma espécie de “mapa” de todas as classes de comportamentos que necessitam ser desenvolvidas por alguém, sendo esse “mapa” organizado conforme os graus de abrangência dessas classes. Um mapa desse tipo parece ser um aspecto facilitador do planejamento de condições de ensino, já que possibilita identificar o conjunto de classes de comportamentos que necessitam ser desenvolvidas, com base nos graus de abrangência (ou de complexidade) dessas classes. A partir disso, o planejador de ensino poderá decidir desde a seqüência de classes de comportamentos a ser ensinada, até o método, procedimentos, técnicas que necessitam ser utilizadas para que a aprendizagem ocorra. Quais as classes de comportamentos componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? Além das classes de comportamentos identificadas em diferentes fontes de informação, tais como livros sobre programação de ensino, projetos de curso, programas de disciplina, diretrizes curriculares, há outras classes de comportamentos componentes dessa modalidade de intervenção e que ainda não foram identificadas? O processo de decomposição pode auxiliar na identificação dessas classes? De que maneira?

1. Três classes de comportamentos compõem a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

O que o psicólogo necessita estar capacitado a fazer para “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”? Quais as classes de comportamentos mais diretamente ligadas a essa classe geral? Ao que se referem essas classes? Na Figura 7.1 é apresentado um diagrama de decomposição das classes gerais de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. As classes apresentadas nesse diagrama são caracterizadoras da capacidade do psicólogo de intervir indiretamente por meio de ensino e estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

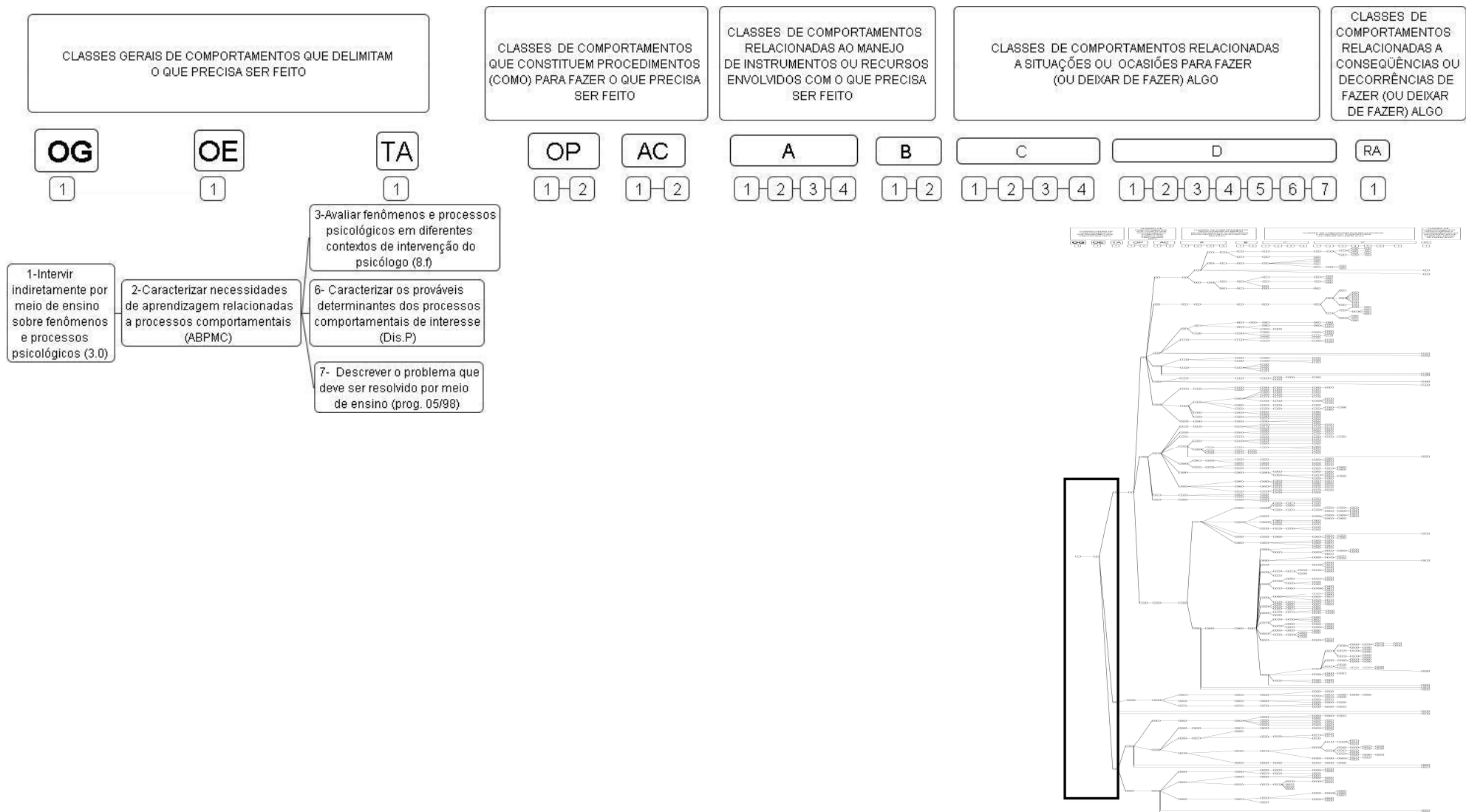


Figura 7.1 – Diagrama de decomposição das classes gerais de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

As três primeiras linhas da Figura 7.1 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte. Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.1, há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas.

Na Figura 7.1 são apresentadas apenas as classes de comportamentos referentes à subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, componentes da categoria “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”. Isso significa que todas as classes apresentadas na Figura 7.1 são delimitadoras da capacidade de atuar do psicólogo no que diz respeito à intervenção indireta por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos.

A partir da Figura 7.1 podem ser identificadas três classes de comportamentos que constituem a classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. São elas: “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse” e “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”. Essas três classes estão localizadas na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. Essa é uma das subcategorias componentes da categoria “classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito”. Essas classes são consideradas, portanto, classes gerais que auxiliam a delimitar a função social da profissão do psicólogo para “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Elas estão apresentadas em uma possível seqüência de ocorrência: a primeira classe é “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, sendo possivelmente a primeira classe a ocorrer para que o psicólogo possa ser capaz de “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. A segunda classe é “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse” e a terceira é “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”.

2. Avaliar os processos comportamentais e os determinantes desses processos são condição para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais

Qual a relação entre processos comportamentais já existentes e processos comportamentais que necessitam ser desenvolvidos por pessoas nos contextos em que atuam? De que maneira é possível determinar o que necessita ser aprendido por alguém? Qual o ponto de partida para a definição das aprendizagens a serem desenvolvidas? Parece que, num primeiro momento, é necessário realizar uma avaliação do que existe, nesse caso, do que as pessoas são capazes de fazer para que, a partir de então, seja possível caracterizar o que pode ser ensinado pelo profissional. Com relação ao ensino de fenômenos e processos psicológicos (ou comportamentais), não parece ser diferente. A fim de que o psicólogo possa caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais, é fundamental que inicialmente ele faça um levantamento dos processos comportamentais já existentes, bem como dos determinantes desses processos. A partir do que pode ser observado na Figura 7.1, é possível identificar que a caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais exige que sejam avaliados os processos comportamentais que ocorrem em determinada situação, assim como exige também a avaliação dos determinantes desses processos, haja vista que os determinantes podem não estar diretamente relacionados a necessidades de aprendizagem, mas a condições biológicas, sociais etc. e que não poderão ser resolvidas por meio da intervenção de um profissional da Psicologia. Somente depois de avaliar os processos comportamentais que ocorrem e de avaliar os determinantes desse processo é que é possível “descrever o problema” (ou seria “caracterizar o problema”?) que pode ser resolvido por meio de ensino. Até porque podem ser descobertos outros tipos de problemas que deverão ser resolvidos por meio de outra modalidade de intervenção do psicólogo (pesquisa ou intervenção direta), ou até mesmo por outros profissionais, que não o psicólogo. Mager (1979) afirma que o ensino é organizado em três fases: análise, plano e implementação. Na fase de análise, que é a fase inicial de um processo de planejamento de ensino, é necessário primeiramente identificar se existe um problema a ser resolvido e quais as características desse problema, a fim de que seja possível decidir se o ensino é a solução para o mesmo. Isso porque o ensino é apenas uma das várias possibilidades de solução de problemas. Ainda conforme Mager (1979), após a identificação da existência de um problema, é preciso descobrir se o ensino é a solução para esse problema e, se for, será

necessário especificar os resultados que deverão ser alcançados (os objetivos a serem atingidos).

Outro aspecto que pode ser observado com base no que está apresentado na Figura 7.1 diz respeito a uma provável cadeia comportamental existente entre as classes de comportamentos apresentadas, em que a primeira classe componente da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” parece ser condição para a ocorrência da segunda e a segunda para a ocorrência da terceira. No entanto, somente por meio da análise de cada uma dessas classes de comportamentos é possível evidenciar se realmente essas classes fazem ou não parte de uma cadeia comportamental, tendo em vista que numa cadeia comportamental, as classes de estímulos conseqüentes de uma classe de comportamentos se transformam em classe de estímulos antecedentes para outro comportamento (Catania, 1999). Somente a análise de comportamento possibilitará identificar os aspectos constituintes de cada classe, evidenciando o que é classe de estímulos conseqüentes de uma classe de comportamentos e classe de estímulos conseqüentes de outra classe de comportamentos. O processo de decomposição de classes de comportamentos permite identificar, apenas, quais classes de comportamentos menos abrangentes compõem classes de comportamentos mais abrangentes. Para descobrir os tipos de relações existentes entre essas classes é necessário que, além da decomposição, seja feita análise de cada uma das classes de comportamentos identificadas, explicitando os componentes de cada classe e de que maneira se relacionam com outras classes do mesmo sistema.

3. A decomposição de classes de comportamentos possibilita identificação de quantidade muito maior de classes de comportamentos do que aquela encontrada a partir do exame de diferentes fontes de informação

Comparar a distribuição da quantidade de classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição dessas classes com a quantidade de classes identificadas a partir de diferentes fontes de informação referentes à programação de ensino, bem como com aquelas derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena possibilita avaliar as características das classes de comportamentos descritas em cada uma dessas fontes.

Na Figura 7.2 está apresentada a distribuição da quantidade de classes de comportamentos profissionais do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, por categorias dessas classes e pelos tipos de fontes de informação consultadas.

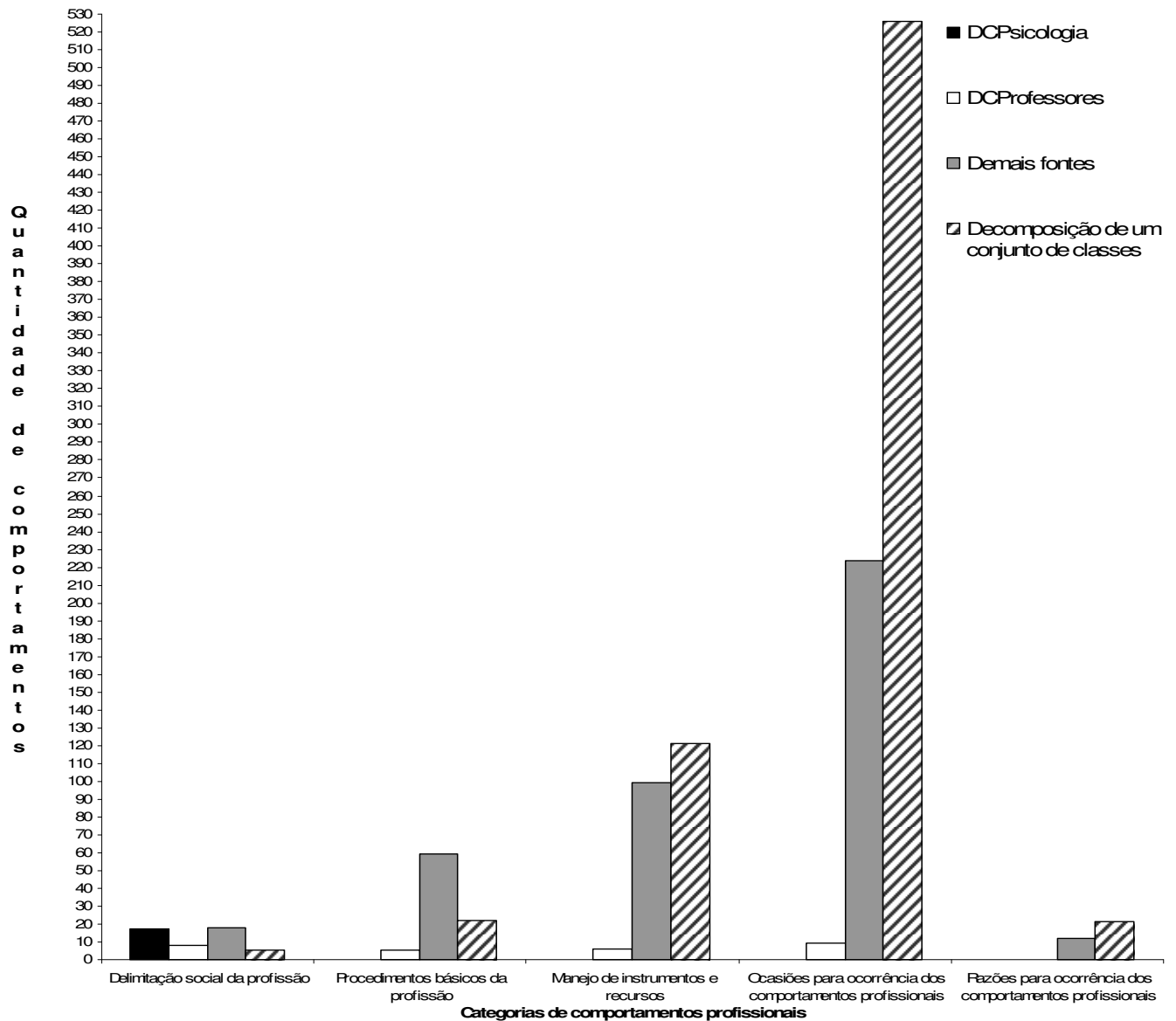


Figura 7.2 Distribuição da quantidade de comportamentos do psicólogo para intervir por meio de ensino, pelas categorias de comportamentos profissionais e pelas fontes de informação a partir das quais esses comportamentos foram derivados⁸.

⁸ Para ver detalhes sobre distribuição da quantidade de classes de comportamentos por categorias e por subcategorias de classes de comportamentos profissionais, ver Anexo 4.

Na Figura 7.2 podem ser observadas cinco categorias de classes de comportamentos profissionais, sendo as categorias apresentadas mais à esquerda na figura relativas a classes de comportamentos mais abrangentes e as categorias apresentadas mais à direita referentes a classes de comportamentos menos abrangentes. Quanto à distribuição das classes de comportamentos em relação a essas categorias, é possível observar que há diferença na distribuição das classes de comportamentos derivadas das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, das demais fontes de informação consultadas (projetos de curso, livros sobre programação de ensino etc.) e das classes de comportamentos identificadas a partir do procedimento de decomposição. Nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia foram derivadas apenas classes relativas à delimitação social da profissão, com um total de 17 classes. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram identificadas classes de comportamentos em quatro das cinco categorias, sendo oito dessas classes referentes à delimitação social da profissão; cinco referentes a procedimentos básicos da profissão, seis referentes ao manejo de instrumentos e recursos e nove referentes a ocasiões para a ocorrência dos comportamentos profissionais. Com relação às demais fontes de informação consultadas, foram identificadas classes de comportamentos em todas as categorias de classes de comportamentos profissionais, havendo quantidade maior de classes de comportamentos nas categorias de classes de comportamentos menos abrangentes, se comparadas às categorias referentes a classes de comportamentos mais abrangentes. Foram identificadas 18 classes referentes à delimitação social da profissão; 59 classes referentes a procedimentos básicos da profissão; 99 relativas ao manejo de instrumentos e recursos; 224 referentes a ocasiões para a ocorrência dos comportamentos profissionais e 12 referentes a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais. Classes referentes a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais foram identificadas apenas nas fontes de informação relativas a projetos de curso, livros sobre programação de ensino etc., não tendo sido identificadas classes referentes a essa categoria em nenhuma das diretrizes consultadas. Por fim, é possível observar que foi identificado um total de 694 classes de comportamentos derivadas a partir do procedimento de decomposição, sendo 524 dessas classes referentes a “ocasiões para ocorrência dos comportamentos profissionais”, 123 referentes a “manejo de instrumentos e recursos”, 21 referentes a “procedimentos básicos da profissão”, 21 referentes a “razões para

ocorrência dos comportamentos profissionais” e cinco relativas a “delimitação social da profissão”.

Ao observar a quantidade de classes de comportamentos identificadas em cada categoria apresentada na Figura 7.2, é possível perceber que apenas nas fontes de informação relativas a projetos de curso e livros de programação de ensino e nas classes derivadas a partir do procedimento de decomposição há uma distribuição progressiva, em que a quantidade de classes de comportamentos aumenta à medida que as categorias se referem a classes menos abrangentes, havendo menor quantidade de classes de comportamentos nas categorias referentes a classes mais abrangentes (delimitadoras da função social da profissão e dos procedimentos básicos da profissão, por exemplo). Já nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, há indicação de classes de comportamentos apenas na categoria relativa à delimitação social da profissão (que se refere a classes gerais de comportamentos), não havendo indicação de classes menos abrangentes componentes das classes gerais. Nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena foram identificadas classes de comportamentos em quatro das cinco categorias apresentadas na figura, havendo distribuição semelhante de quantidade de classes de comportamentos em relação a cada uma dessas subcategorias.

4. Decompor classes de comportamentos possibilita ampliar a quantidade de classes de comportamentos componentes da profissão de psicólogo

Comparar as quantidades de classes de comportamentos relativas às categorias de classes de comportamentos profissionais identificadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas possibilita identificar algumas diferenças com relação à natureza das classes identificadas, bem como com relação à quantidade de classes relativas à intervenção indireta por meio de ensino. Ao observar a Figura 7.2 é possível identificar que nas diretrizes curriculares foram encontradas poucas classes de comportamentos referentes à intervenção indireta por meio de ensino, se comparadas com as classes identificadas a partir de projetos de curso de graduação em Psicologia, de programas de ensino e de livros referentes à programação de ensino, bem como de trabalho de pesquisa específico quanto à formação profissional do psicólogo. Ainda nessa figura é possível observar também que a quantidade de classes de comportamentos aumenta significativamente quando as classes de comportamentos

referentes a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” são decompostas, se comparadas com as classes identificadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas. Se comparada a quantidade total de classes identificadas a partir dos dois documentos de diretrizes consultadas (45) com a quantidade total de classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, referentes a todas as fontes de informação consultadas (457), é possível perceber que as diretrizes representam apenas 10% do total de classes de comportamentos identificadas. Por sua vez, se comparada a quantidade de classes encontradas em diferentes fontes de informação consultadas (457) com a quantidade total de classes identificadas a partir do procedimento de decomposição (694) e que dizem respeito apenas à classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais, é possível perceber que o procedimento de decomposição permite a descoberta de diversas classes de comportamentos ainda não explicitadas nas diferentes fontes de informação consultadas. Isso porque das 694 classes de comportamentos identificadas a partir do procedimento de decomposição de comportamentos complexos, apenas 88 foram identificadas ou derivadas a partir das fontes de informação consultadas, sendo as demais 606 classes identificadas a partir das categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, com base nesse procedimento de decomposição.

Que relações podem ser estabelecidas entre as classes identificadas a partir das diretrizes e as classes que podem ser derivadas a partir de outras fontes de informação como base para planejamento da formação do psicólogo? As classes derivadas a partir de outras fontes de informação, assim como as classes encontradas com base num procedimento de decomposição de classes de comportamentos complexas podem complementar o que é proposto nas diretrizes curriculares? Quais dessas classes auxiliam a esclarecer melhor o que cabe ao psicólogo fazer ao intervir indiretamente por meio de ensino? Que tipos de categorias de classes de comportamentos profissionais seria pertinente dispor num documento norteador para a formação de futuros profissionais, tal como é o documento de Diretrizes Curriculares? Talvez o exame cuidadoso do que é possível identificar a partir da decomposição de classes de comportamentos possa ser um bom ponto de partida para a especificação de classes de comportamentos básicas que competem a determinado profissional.

Classes mais abrangentes são comumente constituídas por diversas classes de comportamentos menos abrangentes (Botomé, 1980; D’Agostini, 2005), o que sugere a

existência de uma progressão gradativa entre a quantidade de classes, tal como ocorre com as classes identificadas a partir de diferentes fontes de informação, assim como com as classes derivadas a partir do procedimento de decomposição. Além de haver essa progressão na quantidade de classes de comportamentos, conforme as categorias dessas classes, é importante destacar, também, que enquanto nas diretrizes curriculares não são especificadas classes de comportamentos relativas a “razões para ocorrência dos comportamentos profissionais”, nas fontes consultadas são identificadas 12 classes referentes a essa categoria e, a partir do procedimento de decomposição, 21 classes. Classes de comportamentos relativas a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais estão relacionadas ao que, na Psicologia e em outras áreas, geralmente é denominado “motivação” e que, em Análise do Comportamento é denominado “operação estabelecadora” (Miguel, 2000; Haydu, 2004), definida como uma operação que altera o valor reforçador das classes de estímulos conseqüentes, assim como tende a evocar comportamentos que foram reforçados ou punidos por esses estímulos (Haydu, 2004). Se o futuro profissional, ao “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” não desenvolver classes de comportamentos relativas a razões para realizar ou deixar de realizar determinados comportamentos, qual o envolvimento desse profissional com as classes de comportamentos que lhe possibilitarão planejar a intervenção conforme as necessidades da comunidade em que atuará? Qual o grau de comprometimento social desse profissional, caso não esteja capacitado a avaliar as razões pelas quais terá que fazer o que compõe a classe de comportamentos “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”? Uma formação em que são previstas e desenvolvidas poucas classes de comportamentos referentes a razões para a ocorrência dos comportamentos profissionais talvez traga prejuízos pessoais aos futuros profissionais, à medida que pode comprometer a “motivação” do profissional para atuar, assim como pode produzir prejuízos sociais, à medida que tende a fazer com que esse profissional atue com pouca consciência de seu papel social, das razões pelas quais faz o que é requerido que ele faça. Talvez mais classes, além daquelas já identificadas a partir do procedimento de decomposição, possam ser encontradas e propostas para a formação desse profissional na tentativa de aumentar o envolvimento do futuro profissional com as intervenções que necessitará realizar.

Ainda com relação à distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.2, é possível identificar que, a partir da decomposição de classes de comportamentos,

há uma quantidade significativamente maior de classes de comportamentos relativas a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Resta fazer um exame mais minucioso de cada classe apresentada, bem como do sistema comportamental construído a partir delas a fim de que sejam avaliadas as possibilidades de desenvolvimento em relação à formação proposta ao psicólogo a partir da legislação referente à formação desse profissional e das fontes de informação consultadas, com base em projetos de curso, programas de curso e livros específicos relativos à programação de ensino. Para a realização desse exame, cada classe geral mostrada na Figura 7.1 será mostrada em figuras distintas, a partir das classes de comportamentos que as compõem.

5. Há diversas classes de comportamentos, algumas com ocorrência em seqüência e outras como alternativas, que compõem a classe “especificar o que será observado na coleta de dados”

Na Figura 7.3 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, componente da classe mais abrangente “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” que, por sua vez é constituinte da classe mais geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Essas classes estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.3 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte. Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.3 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de fontes de informação são apresentadas em **negrito** e sem parênteses ao final das mesmas.

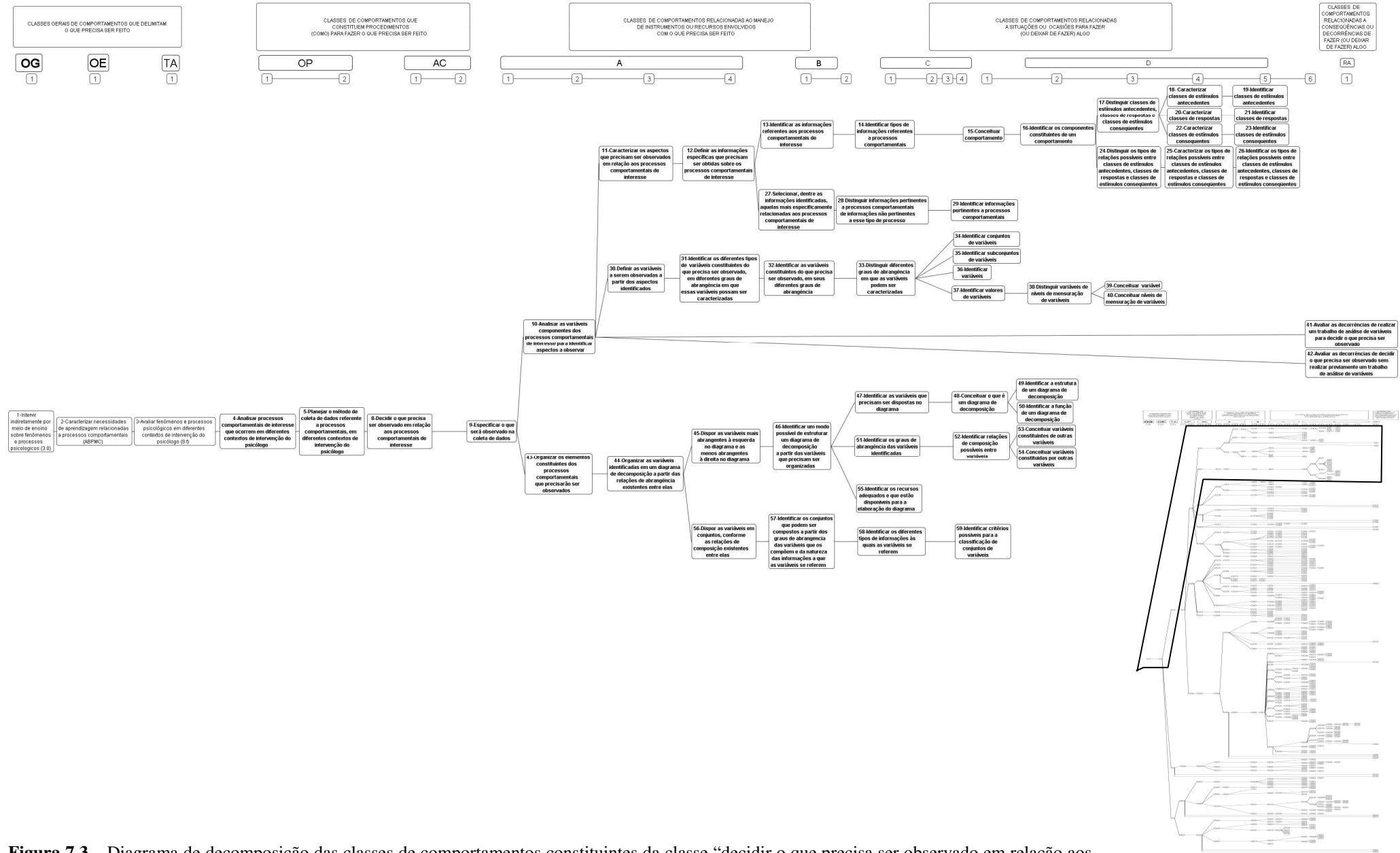


Figura 7.3 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Por constituir-se num diagrama de decomposição, as classes de comportamentos indicadas na Figura 7.3 estão ligadas por traços. O traço à esquerda de cada classe de comportamentos indica de qual classe de comportamentos a classe em foco é derivada; os traços à direita das classes de comportamentos indicam quais classes de comportamentos derivam dessa classe em foco.

Na Figura 7.3 é apresentado um total de 51 classes de comportamentos constituintes da classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”. Nenhuma dessas classes foi identificada a partir das fontes de informação consultadas, por isso, todas elas são apresentadas em negrito. Quanto à distribuição das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.3, é possível observar uma distribuição homogênea dessas classes, sendo apresentadas classes em quase todos os graus de abrangência das classes de comportamentos identificadas.

A partir da Figura 7.3 é possível observar, basicamente, dois conjuntos de classes de comportamentos. Um constituinte da classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar” e outro da classe “Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados”. Essas duas classes estão localizadas no segundo grau de abrangência da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar”, componente do primeiro conjunto, é constituída por 32 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar os aspectos que precisam ser observados em relação aos processos comportamentais de interesse”, localizada no terceiro grau de abrangência da subcategoria “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” que, por sua vez, é constituída pela classe “Definir as informações específicas que precisam ser obtidas sobre os processos comportamentais de interesse”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Definir as informações específicas que precisam ser obtidas sobre os processos comportamentais de interesse” é constituída por duas classes, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, que são: “Identificar as informações referentes a processos comportamentais de interesse” e “Selecionar, dentre as informações identificadas, aquelas

mais especificamente relacionadas aos processos comportamentais de interesse”. Cada uma dessas duas classes é constituída, ainda, por outras classes de comportamentos.

A classe “Identificar as informações referentes a processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar tipos de informações referentes a processos comportamentais”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar tipos de informações referentes a processos comportamentais”, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar comportamento”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Conceituar comportamento” é constituída pela classe “Identificar os componentes constituintes de um comportamento”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, que por sua vez, é constituída pelas classes “Distinguir classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes” e “Distinguir os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Distinguir classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes” é constituída pelas classes “Caracterizar classes de estímulos antecedentes”, “Caracterizar classes de respostas” e “Caracterizar classes de estímulos consequentes” (localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar classes de estímulos antecedentes”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar classes de estímulos antecedentes”, localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar classes de respostas” é constituída pela classe “Identificar classes de respostas”, também localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar classes de estímulos consequentes” é constituída pela classe “Identificar classes

de estímulos conseqüentes” (localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Distinguir os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes” é constituída pela classe “Caracterizar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” que, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes”, localizada no grau imediatamente subsequente (quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Selecionar, dentre as informações identificadas, aquelas mais especificamente relacionadas aos processos comportamentais de interesse” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”) é constituída pela classe “Distinguir informações pertinentes a processos comportamentais de informações não pertinentes a esse tipo de processo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Distinguir informações pertinentes a processos comportamentais de informações não pertinentes a esse tipo de processo” é constituída pela classe “Identificar informações pertinentes a processos comportamentais”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Um segundo subconjunto de classes de comportamentos constituintes da classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar” inicia com a classe “Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados” é constituída pela classe “Identificar os diferentes tipos de variáveis constituintes do que precisa ser observado, em diferentes graus de abrangência em que essas variáveis possam ser caracterizadas”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Identificar os diferentes tipos de variáveis constituintes do que precisa ser observado, em diferentes graus de abrangência em que essas variáveis possam ser caracterizadas” é constituída pela classe “Identificar as variáveis constituintes do que precisa ser observado, em seus diferentes graus de abrangência”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar as variáveis constituintes do que precisa ser observado, em seus diferentes graus de abrangência”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir diferentes graus de abrangência em que as variáveis podem ser caracterizadas” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”).

A classe “Distinguir diferentes graus de abrangência em que as variáveis podem ser caracterizadas”, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar conjuntos de variáveis”, “Identificar subconjuntos de variáveis”, “Identificar variáveis” e “Identificar valores de variáveis”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar valores de variáveis”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir variáveis de níveis de mensuração de variáveis” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pelas classes “Conceituar variável” e “Conceituar níveis de mensuração de variáveis”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, há duas classes de comportamentos localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” e que estão diretamente ligadas à classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar”. São elas: “Avaliar as decorrências de realizar um trabalho de análise de variáveis para decidir o que precisa ser observado” e “Avaliar as decorrências de decidir o que precisa ser observado sem realizar um trabalho de análise de variáveis”.

A classe “Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados”, componente do segundo conjunto de classes constituintes da classe “Especificar o que será observado na coleta de dados”, é constituída por 16 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Organizar as variáveis identificadas em um diagrama

de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Organizar as variáveis identificadas em um diagrama de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas”, por sua vez, é constituída por dois subconjuntos de classes de comportamentos.

O primeiro subconjunto inicia com a classe “Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama” e o segundo com a classe “Dispor as variáveis em conjuntos, conforme as relações de composição existentes entre elas”. Essas duas estão localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Cada uma dessas duas classes, por sua vez, é constituída por outras classes de comportamentos menos abrangentes do que elas.

A classe “Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama” (do primeiro subconjunto) é constituída pela classe “Identificar um modo possível de estruturar um diagrama de decomposição a partir das variáveis que precisam ser organizadas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar um modo possível de estruturar um diagrama de decomposição a partir das variáveis que precisam ser organizadas” é constituída pelas classes “Identificar as variáveis que precisam ser dispostas no diagrama”, “Identificar os graus de abrangência das variáveis identificadas” e “Identificar os recursos adequados e que estão disponíveis para a elaboração do diagrama”. Todas estão localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar as variáveis que precisam ser dispostas no diagrama”, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar o que é um diagrama de decomposição” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar a estrutura de um diagrama de decomposição” e “Identificar a função de um diagrama de decomposição” (ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar os graus de abrangência das variáveis identificadas”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar relações de composição dentre variáveis” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e

recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída por duas classes de comportamentos, “Conceituar variáveis constituintes de outras variáveis” e “Conceituar variáveis constituídas por outras variáveis”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

No segundo subconjunto constituinte da classe “Organizar as variáveis identificadas em um diagrama de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas”, é possível observar que a classe “Dispor as variáveis em conjuntos, conforme as relações de composição existentes entre elas” é constituída pela classe “Identificar os conjuntos que podem ser compostos a partir dos graus de abrangência das variáveis que os compõem e da natureza das informações a que as variáveis se referem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Identificar os conjuntos que podem ser compostos a partir dos graus de abrangência das variáveis que os compõem e da natureza das informações a que as variáveis se referem” é constituída pela classe “Identificar os diferentes tipos de informações às quais as variáveis se referem” (localizada no primeiro grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Identificar os diferentes tipos de informações às quais as variáveis se referem”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar critérios possíveis para a classificação de conjuntos de variáveis”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.3, é possível observar que o primeiro subconjunto constituinte da classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar” diz respeito à caracterização dos aspectos que precisam ser observados (mais diretamente relacionadas ao conceito de comportamento e aos componentes dele, para que o aprendiz possa identificar os tipos de informações que precisará coletar). O segundo subconjunto diz respeito à definição das variáveis que irá observar em relação aos aspectos comportamentais anteriormente caracterizados (noção de variável como fundamental para planejamento de coleta de dados referentes a fenômenos de quaisquer tipos). O terceiro subconjunto (comportamentos relativos a RA) está diretamente ligado à importância de

realizar análise de variáveis para planejar adequadamente a coleta de dados sobre os processos comportamentais de interesse). São classes que, apesar de localizadas mais à direita no diagrama, não podem ser consideradas as menos abrangentes desse diagrama, justamente por serem caracterizadas por decorrências de fazer ou deixar de fazer algo, podendo ser esse “fazer” algo muito abrangente ou algo bem pouco abrangente.

Quanto às classes constituintes do segundo conjunto, referentes à classe “Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados”, é possível observar que o primeiro subconjunto se refere à disposição das variáveis num diagrama de decomposição, estando as mais abrangentes à esquerda e as mais abrangentes à direita, possibilitando a identificação da composição das variáveis identificadas e que precisam ser observadas. O segundo subconjunto se refere à disposição das variáveis em conjuntos e subconjuntos, conforme a natureza das informações das variáveis identificadas.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.3 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.1 e 7.2 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas. A organização das classes apresentadas nas Tabelas 7.1 e 7.2, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As expressões grifadas em *itálico* se referem classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Nas Tabelas 7.1 e 7.2 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 7.3, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura, que são aquelas localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre

instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas na subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e, por fim, as demais classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

Na Tabela 7.1 é possível observar dois conjuntos distintos de classes de comportamentos. Ambos iniciam com classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) e seguem com classes de comportamentos nas subcategorias subseqüentes, sendo que a ordem é das subcategorias com classes menos abrangentes para subcategorias com classes mais abrangentes.

Esses conjuntos são apresentados de acordo com uma possível seqüência de ocorrência. O primeiro conjunto é aquele que precisa ocorrer primeiro como condição para a ocorrência do segundo. Isso significa dizer que é preciso “Caracterizar os aspectos que precisam ser observados em relação aos processos comportamentais de interesse” para que seja possível “Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados”, sendo essas duas classes necessárias para que o profissional possa “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar”.

Tabela 7.1

Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Identificar classes de estímulos antecedentes
 2. Identificar classes de respostas
 3. Identificar classes de estímulos conseqüentes
 4. Identificar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
 5. Caracterizar classes de estímulos antecedentes
 6. Caracterizar classes de respostas
 7. Caracterizar classes de estímulos conseqüentes
 8. Distinguir classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
 9. Caracterizar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
 10. Distinguir os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
 11. Identificar os componentes constituintes de um comportamento
 12. Conceituar comportamento
 13. Identificar informações pertinentes a processos comportamentais
 14. Identificar tipos de informações referentes a processos comportamentais
 15. Distinguir informações pertinentes a processos comportamentais de informações não pertinentes a esse tipo de processo
 16. Identificar as informações referentes a processos comportamentais de interesse
 17. Selecionar, dentre as informações identificadas, aquelas mais especificamente relacionadas aos processos comportamentais de interesse
 18. Definir as informações específicas que precisam ser obtidas sobre os processos comportamentais de interesse
 19. Caracterizar os aspectos que precisam ser observados em relação aos processos comportamentais de interesse

 20. Conceituar variável
 21. Conceituar níveis de mensuração de variáveis
 22. Distinguir variáveis de níveis de mensuração de variáveis
 23. Identificar conjuntos de variáveis
 24. Identificar subconjuntos de variáveis
 25. Identificar variáveis
 26. Identificar valores de variáveis
 27. Distinguir diferentes graus de abrangência em que as variáveis podem ser caracterizadas
 28. Identificar as variáveis constituintes do que precisa ser observado, em seus diferentes graus de abrangência
 29. Identificar os diferentes tipos de variáveis constituintes do que precisa ser observado, em diferentes graus de abrangência em que essas variáveis possam ser caracterizadas
 30. Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados
 31. Avaliar as decorrências de realizar um trabalho de análise de variáveis para decidir o que precisa ser observado
 32. Avaliar as decorrências de decidir o que precisa ser observado sem realizar um trabalho de análise de variáveis
 33. Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar
-

Na Tabela 7.2, assim como na Tabela 7.1, é possível observar mais dois conjuntos de classes de comportamentos, que também iniciam com classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) e seguem com classes de comportamentos nas subcategorias subseqüentes, sendo que a ordem é das subcategorias com classes menos abrangentes para subcategorias com classes mais abrangentes. Esses conjuntos de classes de comportamentos, juntamente com aqueles apresentados na Tabela 7.1, são componentes da classe “Especificar o que será observado na coleta de dados” – grifada em itálico na Tabela 7.2 – assim como das demais classes também grifadas em itálico.

Tabela 7.2

Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
34. Identificar a estrutura de um diagrama de decomposição
 35. Identificar a função de um diagrama de decomposição
 36. Conceituar o que é um diagrama de decomposição
 37. Conceituar variáveis constituintes de outras variáveis
 38. Conceituar variáveis constituídas por outras variáveis
 39. Identificar relações de composição possíveis entre variáveis
 40. Identificar as variáveis que precisam ser dispostas no diagrama
 41. Identificar os graus de abrangência das variáveis identificadas
 42. Identificar os recursos adequados e que estão disponíveis para a elaboração do diagrama
 43. Identificar um modo possível de estruturar um diagrama de decomposição a partir das variáveis que precisam ser organizadas
 44. Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama

 45. Identificar critérios possíveis para a classificação de conjuntos de variáveis
 46. Identificar os diferentes tipos de informações às quais as variáveis se referem
 47. Identificar os conjuntos que podem ser compostos a partir dos graus de abrangência das variáveis que os compõem e da natureza das informações a que as variáveis se referem
 48. Dispor as variáveis em conjuntos, conforme as relações de composição existentes entre elas
 49. Organizar as variáveis identificadas em um diagrama de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas
 50. Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados
 51. *Especificar o que será observado na coleta de dados*
 52. *Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse*
 53. *Planejar o método de coleta de dados referente a processo comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 54. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 55. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)*
 56. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais (ABPMC)*
 57. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (3.0)*
-

A seqüência de ocorrência dos dois conjuntos de classes de comportamentos apresentados na Tabela 7.2 parece ocorrer de maneira distinta da seqüência dos conjuntos apresentados na Tabela 7.1. Juntamente com “Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama”, é possível que o profissional “Disponha as variáveis em conjuntos, conforme as relações de composição existentes entre elas”, sendo que essas duas classes, apresentadas no primeiro e no segundo conjunto da Tabela 7.2 parecem poder ocorrer simultaneamente. As duas classes referentes a “Dispor as variáveis (...)” é que possibilitarão, por sua vez, que o profissional apresente a classe de comportamentos “Organizar as variáveis identificadas em um diagrama de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas”, seguida da classe “Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados” e, por fim, da classe “Especificar o que será observado na coleta de dados”

6. “Decidir o que precisa ser observado em relação a processos comportamentais” não é uma classe exclusivamente relacionada à pesquisa, mas a qualquer processo de intervenção profissional do psicólogo

Por que decisões relativas à observação de processos comportamentais estão relacionadas à intervenção por meio de ensino? O que significa, exatamente, decidir que aspectos referentes a processos comportamentais necessitam ser observados? O que um psicólogo deverá ser capaz de fazer para decidir o que observar? Que classes de comportamentos estão envolvidas com esse tipo de decisão? Na Figura 7.3 e nas Tabelas 7.1 e 7.2 estão apresentadas as classes de comportamentos constituintes da classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”. Nenhuma dessas classes foi identificada a partir das fontes de informação consultadas (livros sobre programação de ensino, projetos de curso, diretrizes curriculares), por isso todas elas são apresentadas em negrito na Figura 7.3. É provável que nenhuma delas tenha sido identificada nessas fontes porque comumente essas são classes concebidas como mais diretamente ligadas à intervenção por meio de pesquisa, e não a outras modalidades de intervenção. Nos manuais de metodologia da pesquisa é comum encontrar referências a decisões acerca do que necessita ser observado como parte importante do planejamento da coleta de dados para responder a um problema de pesquisa (Botomé, 1997; Laville e Dione, 1999). Isso porque sem a especificação clara do que é necessário observar para responder ao problema de pesquisa, o

pesquisador corre o risco de não ser capaz de formular respostas ao seu problema de pesquisa. Parece que com a intervenção por meio de ensino ocorre o mesmo: como caracterizar necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais sem coletar dados a respeito da realidade na qual o psicólogo intervirá? Como coletar dados sem planejar o que precisa ser observado em relação à realidade na qual ele intervirá? Parece que “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse” é pré-requisito para que a caracterização de necessidades de intervenção seja possível. Por isso, está relacionada também à intervenção por meio de ensino.

Com relação ao fato de a classe de comportamentos “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse” parecer ser comum tanto à intervenção por meio de pesquisa quanto à intervenção por meio de ensino (e provavelmente também à intervenção direta sobre processos comportamentais), vale à pena destacar também que é provável que haja muitas classes de comportamentos que são comuns às três modalidades de intervenção do psicólogo (intervenção indireta por meio de pesquisa e de ensino e intervenção direta) que, se aprendidas uma vez, não mais necessitarão ser ensinadas. De que maneira isso poderia ser explicitado em diretrizes curriculares que regem a formação do psicólogo? Se são classes constituintes das três modalidades de intervenção, como explicitá-las nas diretrizes curriculares? Como identificar o que é comum às três modalidades de intervenção e o que é específico a cada uma delas? Quais dessas classes comuns e específicas necessitariam estar explicitadas em um documento norteador para o processo de formação profissional? Parece que se houver especificação clara do que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para intervir em seu campo de atuação, fica fácil identificar as classes de comportamentos básicas e comuns às três modalidades de intervenção, o que facilitará a proposição de diretrizes para a formação desse profissional. Isso porque haverá possibilidade de identificar que classes são comuns e, por isso, básicas na formação do psicólogo, assim como aquelas que são específicas a cada modalidade de intervenção e que necessitariam estar explicitadas nas diretrizes curriculares a fim de que gestores de curso pudessem fazer uso das diretrizes como documento facilitador do processo de planejamento e de execução da formação dos futuros psicólogos.

Ao observar as classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.1 e 7.2, é possível identificar que parece haver uma seqüência bem definida de classes de comportamentos, iniciando com “Caracterizar os aspectos que precisam ser observados em

relação aos processos comportamentais de interesse”, seguida por “Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados”, as quais compõem a classe “Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar”. Após “analisadas as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar”, é possível “Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados” a partir da execução das classes “Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama” e “Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama”, podendo essas duas últimas classes ser consideradas não partes constituintes de uma cadeia, em que a primeira delas geraria condição para a ocorrência da segunda, mas classes de comportamentos que podem ocorrer paralelamente uma a outra (a disposição das variáveis por graus de abrangência e pela natureza das classes não parece ter uma seqüência definida de ocorrência, podendo ocorrer em qualquer ordem de seqüência). Dizer que as classes de comportamentos apresentadas parecem ocorrer numa seqüência ou cadeia comportamental significa dizer que, para que o futuro profissional seja capaz de “Especificar o que será observado na coleta de dados”, ele precisa ser capaz de “Analisar as variáveis componentes do processo comportamental de interesse”, assim como de “Organizar essas variáveis num sistema coerente, a partir de dois critérios: abrangência e natureza das classes”.

No entanto, é importante ressaltar que essa seqüência apresentada nas Tabelas 7.1 e 7.2 precisa ser melhor avaliada e, para tanto, é fundamental que sejam feitas análises de cada uma dessas classes de comportamentos. Por enquanto, tanto na Figura 7.3 quanto nas Tabelas 7.1 e 7.2, o que são apresentados são “os nomes” das classes de comportamentos. Para examinar melhor o que compõe “esses nomes”, é preciso identificar os componentes constituintes de cada uma dessas classes, assim como as relações existentes entre esses componentes. Isso só é possível por meio de um procedimento de análise de comportamento. Esse procedimento, por sua vez, pode fornecer bases para avaliar a seqüência existente entre as classes apresentadas, uma vez que fornece informações referentes às classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes que compõem cada classe de comportamentos. Sem esses elementos, fica difícil avaliar com precisão a seqüência das classes de comportamentos apresentadas.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.3 e nas Tabelas 7.1 e 7.2 estão diretamente relacionadas com dois conceitos que parecem ser básicos para que o psicólogo possa intervir, por meio de ensino, sobre processos comportamentais: a noção de comportamento e a noção de variável, os quais embasarão também a noção de objetivos de ensino, de processos de ensinar e de aprender, os quais estão diretamente ligados ao ensino de novos comportamentos. A relação entre “comportamento” e objetivos de ensino fica clara no exame que Botomé (1980 e 1998) faz do conceito de objetivo comportamental. O autor afirma que o que comumente, na literatura das décadas de 1970 e 1980 é denominado “objetivo comportamental” seria melhor denominado “comportamento-objetivo” porque “o que existe, (...), são vários tipos de comportamentos e só alguns deles ‘merecerão’ ser escolhidos como objetivos. (...) A inversão parece deixar ainda mais claro que não são os ‘objetivos’ que, formulados de certa forma, se tornam comportamentais e sim certos comportamentos de valor que, descobertos e descritos, são escolhidos como objetivos, tornando-se os ‘comportamentos-objetivo’ (...) de um plano, programa, condição ou atividade de ensino” (Botomé, 1988, p. 94-95). Parece não haver outro objeto com o qual o psicólogo trabalha ao ensinar alguém a fazer algo que não seja comportamento, à medida que ele ensina as pessoas a estabelecerem novas relações entre o fazer e o ambiente em que esse fazer ocorre. Se esse é o objeto básico com o qual o profissional lida ao intervir, por meio de ensino, parece indispensável que ele aprenda a lidar suficiente e adequadamente com esse conceito para que possa planejar e executar intervenções desse tipo.

Da mesma forma que o conceito de comportamento, o conceito de variável parece essencial para a intervenção do psicólogo, por meio de ensino. Sem a concepção do que seja variável, fica difícil realizar análises de comportamento, que é uma etapa importante no processo de planejamento de ensino. Isso porque a análise de comportamento requer que sejam identificadas as propriedades (variáveis) das classes de estímulos antecedentes, das classes de respostas e das classes de estímulos conseqüentes que compõem um comportamento-objetivo qualquer. Da mesma forma, fica muito mais difícil identificar os aspectos que necessitam ser observados em relação a processos comportamentais (ou a processos de quaisquer outros tipos), haja vista que qualquer fenômeno é composto por um conjunto de variáveis que, se não explicitadas, dificilmente permitirão a compreensão do próprio fenômeno. Rebelatto e Botomé (1999), ao examinarem o objeto de trabalho do fisioterapeuta, relacionam a noção de variável ao exame desse objeto. Nesse exame,

explicitam que a concepção de que o movimento de um organismo pode ser apenas sadio ou patológico é insuficiente como maneira de visualizar e lidar com esse fenômeno. Isso porque o movimento de um organismo não pode ser caracterizado apenas como sadio ou patológico, porque varia em muito mais graus que não apenas essas categorias, consideradas dicotômicas. Esses autores afirmam que o movimento de um organismo é composto por diversas propriedades que variam ao longo de um contínuo e que as categorias “sadio” e “patológico” são apenas algumas variações desse contínuo, que poderia ser melhor representado a partir da composição de diversas propriedades (variáveis) que, nas suas inter-relações, caracterizarão o movimento de um organismo. Na Figura 7.4 estão apresentadas as características do movimento de um organismo, com as variáveis que podem compô-lo.

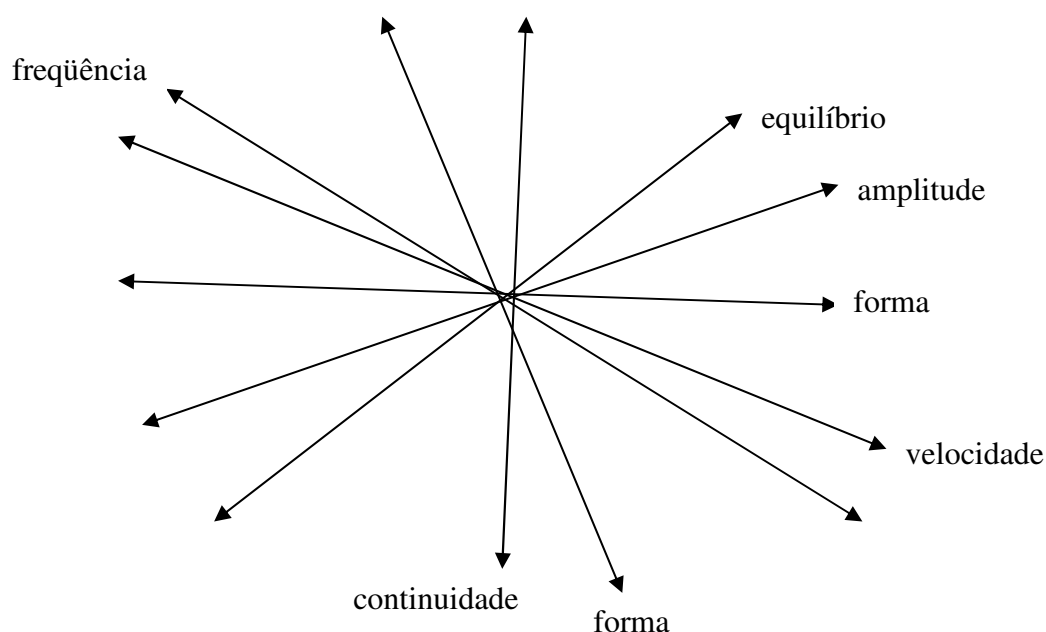


Figura 7.4 - Composição do fenômeno movimento a partir das diversas variáveis que o compõem (cada uma varia ao longo de um possível gradiente) (Reproduzido de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 233)

A partir do exame dessa figura é possível observar que o movimento de um organismo é composto por diversas variáveis, entre as quais: frequência, forma, velocidade, amplitude, continuidade etc. Cada uma dessas variáveis pode “variar” ao longo de um

contínuo sendo que o movimento terá suas características definidas pela variação que ocorre em cada uma dessas variáveis. Assim como ocorre em relação ao movimento, ocorre também em relação ao comportamento ou a qualquer outro fenômeno presente na natureza. O entendimento de qualquer fenômeno como sendo composto por múltiplas variáveis parece essencial para que ele possa ser suficientemente caracterizado, sendo a caracterização dele base para qualquer processo de intervenção. Isso quer dizer que a intervenção eficaz, por meio de ensino, sobre processos comportamentais só será possível caso as variáveis componentes de cada processo sejam identificadas e caracterizadas. No caso das classes de comportamentos sob exame na Figura 7.3 e nas Tabelas 7.1 e 7.2, a noção de variável se relaciona justamente à especificação dos aspectos que necessitarão ser observados em relação aos processos comportamentais de interesse. Sem essa noção de variável, parece pouco provável que o profissional consiga, efetivamente, decidir o que necessitará observar em relação a esses processos.

Há vários conceitos com os quais um psicólogo necessitará aprender a lidar para que possa “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Entre eles, estão os conceitos de “comportamento” e “variável” que parecem ser básicos não apenas para a intervenção, por meio de ensino, mas também para as outras modalidades que compõem a intervenção do psicólogo. Assim como há classes de comportamentos relacionadas a esses conceitos que parecem ser básicas para qualquer modalidade de intervenção do psicólogo, há outras classes de comportamentos mais abrangentes do que essas, relativas a “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos de interesse” que também parecem ser comuns e, por isso, básicas na formação do psicólogo, independente da modalidade de intervenção que esteja sob exame. Além das decisões relativas ao que precisa ser observado (classes de comportamentos referentes a “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, que é a classe de número 52 apresentada na Tabela 7.2, encontrada apenas a partir do procedimento de decomposição, não sendo explicitadas classes referentes a isso nas demais fontes de informação consultadas), outro passo importante parece ser relativo às estratégias a serem utilizadas para observar o que é necessário para caracterizar necessidades de aprendizagem relativas a processos comportamentais.

7. “Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais” é uma classe de comportamentos composta por diversas classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos de observação direta e indireta

Na Figura 7.5 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão representadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.5 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte. Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de fontes de informação são apresentadas em **negrito**, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.5 é possível observar um total de 29 classes de comportamentos referentes a “Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”. Essas classes estão distribuídas em diferentes subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo. A classe “Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” está localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. Essa classe, por sua vez, é constituída pela classe “Delimitar qual a estratégia de observação (direta, por meio de depoimentos, por meio de documentos etc.) do que for definido que precisa ser observado”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

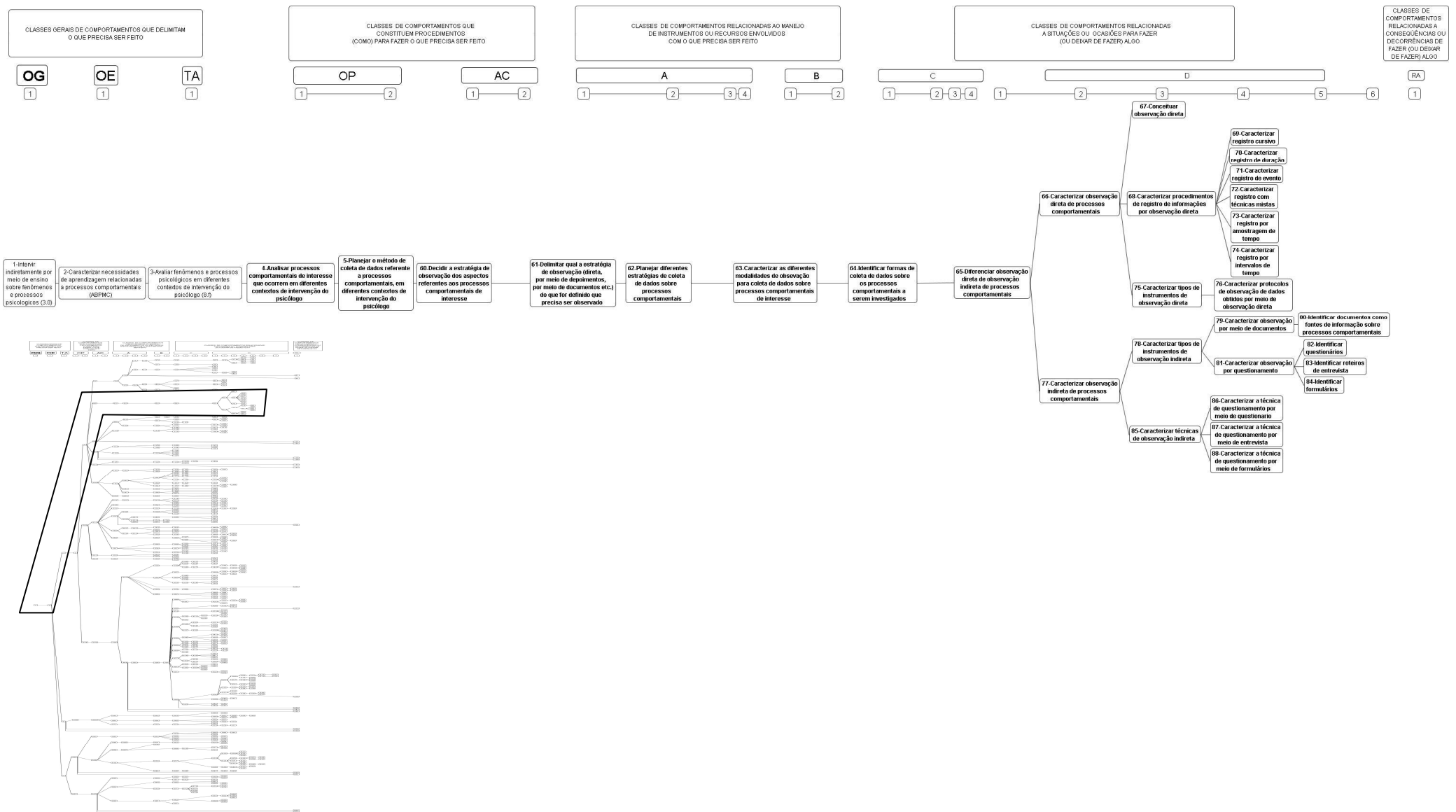


Figura 7.5 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

“Delimitar qual a estratégia de observação (direta, por meio de depoimentos, por meio de documentos etc.) do que for definido que precisa ser observado”, por sua vez, é constituída pela classe “Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”). A classe “Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais” é constituída pela classe “Caracterizar as diferentes modalidades de observação para coleta de dados sobre processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar as diferentes modalidades de observação para coleta de dados sobre processos comportamentais de interesse”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar formas de coleta de dados sobre os processos comportamentais a serem investigados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. “Identificar formas de coleta de dados sobre os processos comportamentais a serem investigados” é constituída pela classe “Diferenciar observação direta de observação indireta de processos comportamentais” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída por duas classes de comportamentos: “Caracterizar observação direta de processos comportamentais” e “Caracterizar a observação indireta de processos comportamentais”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar observação direta de processos comportamentais” é constituída por 10 classes de comportamentos, três delas diretamente a ela ligadas. São elas: “Conceituar observação direta”, “Caracterizar procedimentos de registro de informações por observação direta” e “Caracterizar tipos de instrumentos de observação direta”, todas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar procedimentos de registro de informações por observação direta”, por sua vez, é constituída pelas classes: “Caracterizar registro cursivo”, “Caracterizar registro de duração”, “Caracterizar registro de evento”, “Caracterizar registro com técnicas mistas”, “Caracterizar registro por amostragem de tempo” e “Caracterizar registro por intervalos de tempo” (todas

localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar tipos de instrumentos de observação direta”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar protocolos de observação de dados obtidos por meio de observação direta”, também localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar a observação indireta de processos comportamentais” é constituída por 11 classes de comportamentos, sendo que duas delas estão diretamente a ela ligadas. São elas: “Caracterizar tipos de instrumentos de observação indireta” e “Caracterizar técnicas de observação indireta”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar tipos de instrumentos de observação indireta”, por sua vez, é constituída pelas classes “Caracterizar observação por meio de documentos” e “Caracterizar observação por questionamento”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar observação por meio de documentos” é constituída pela classe “Identificar documentos como fonte de informação sobre processos comportamentais” (localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar observação por questionamento” é constituída pelas classes “Identificar questionários”, “Identificar roteiros de entrevista” e “Identificar formulários” (localizadas no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar técnicas de observação indireta”, por sua vez, é constituída pelas classes “Caracterizar a técnica de questionamento por meio de questionário”, “Caracterizar a técnica de questionamento por meio de entrevista”, “Caracterizar a técnica de questionamento por meio de formulários”, que estão localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5, é possível observar que todas elas estão diretamente ligadas a conceitos referentes à observação direta e à observação indireta de processos comportamentais. São enfatizados instrumentos e técnicas utilizados nesses dois tipos de observação (procedimentos de registro, protocolos de

observação, questionários, formulários, roteiros de entrevistas, assim como as técnicas para aplicação desses instrumentos).

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.3 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.3, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes entre essas classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre elas, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Na Tabela 7.3 estão apresentadas todas as classes de comportamentos indicadas na Figura 7.5, organizadas numa possível seqüência de ocorrência das mesmas. São apresentadas primeiramente as classes menos abrangentes explicitadas na Figura, que são aquelas localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Em seguida, são apresentadas as classes localizadas nas subcategorias de classes de comportamentos mais abrangentes: “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, “ações constituintes de uma operação (AC)”, “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, “ocupação específica (OE)” e “ocupação geral (OG)”, respectivamente.

Tabela 7.3

Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar observação direta
 2. Caracterizar registro cursivo
 3. Caracterizar registro de duração
 4. Caracterizar registro de evento
 5. Caracterizar registro com técnicas mistas
 6. Caracterizar registro por amostragem de tempo
 7. Caracterizar registro por intervalos de tempo
 8. Caracterizar procedimentos de registro de informações por observação direta
 9. Caracterizar protocolos de observação de dados obtidos por meio de observação direta
 10. Caracterizar tipos de instrumentos de observação direta
 11. Caracterizar observação direta de processos comportamentais

 12. Identificar questionários
 13. Identificar roteiros de entrevista
 14. Identificar formulários
 15. Identificar documentos como fonte de informação sobre processos comportamentais
 16. Caracterizar observação por questionamento
 17. Caracterizar observação por meio de documentos
 18. Caracterizar tipos de instrumentos de observação indireta

 19. Caracterizar a técnica de questionamento por meio de questionário
 20. Caracterizar a técnica de questionamento por meio de entrevista
 21. Caracterizar a técnica de questionamento por meio de formulários
 22. Caracterizar técnicas de observação indireta
 23. Caracterizar a observação indireta de processos comportamentais
 24. Diferenciar observação direta de observação indireta de processos comportamentais
 25. Identificar formas de coleta de dados sobre os processos comportamentais a serem investigados
 26. Caracterizar as diferentes modalidades de observação para coleta de dados sobre processos comportamentais de interesse
 27. Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais
 28. Delimitar qual a estratégia de observação (direta, por meio de depoimentos, por meio de documentos etc.) do que for definido que precisa ser observado
 29. Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
 30. *Planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 31. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 32. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 33. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 34. *Intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.3 estão divididas em três conjuntos: os dois primeiros se referem a classes de comportamentos relativas a tipos de instrumentos e de procedimentos de observação direta e indireta de processos comportamentais, sendo que todas essas classes estão relacionadas a conhecimento sobre instrumentos ou recursos para fazer algo (referente à subcategoria menos abrangente de classes de comportamentos profissionais). As seis primeiras classes apresentadas no terceiro conjunto (classes de números 19 a 24) também se referem a conhecimentos sobre instrumentos ou recursos para fazer algo e estão diretamente ligadas a técnicas de observação indireta de processos comportamentais. Todas essas classes apresentadas (da classe de número 1 à classe de número 24) são consideradas pré-requisitos para a ocorrência das demais classes indicadas na Tabela 7.3, que iniciam em “Identificar formas de coleta de dados sobre os processos comportamentais a serem investigados” (classe de número 25) e seguem até a classe mais geral “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos.

8. Conceitos referentes a tipos de instrumentos e de procedimentos de observação e de registro de processos comportamentais compõem a base das decisões acerca das estratégias de observação dos aspectos referentes a processos comportamentais

O que significa observar processos comportamentais? Há diferentes modalidades de observação? Quais? O que é necessário ensinar aos futuros profissionais para que eles sejam capazes de observar processos comportamentais de diferentes tipos, a partir de diferentes modalidades de observação? Que classes de comportamentos estão relacionadas a observar processos comportamentais? Quais as relações entre as possibilidades de observação de processos comportamentais e as diferentes modalidades de intervenção do psicólogo? A partir do exame da Figura 7.5 e da Tabela 7.3 é possível observar que as classes de comportamentos apresentadas estão relacionadas a conceitos, técnicas e instrumentos referentes à observação direta e indireta de processos comportamentais. Entre eles, podem ser destacados tipos de registros de processos comportamentais (cursivo, de duração, de evento, com técnicas mistas etc.), tipos de instrumentos para coleta de dados referentes a processos comportamentais, tanto de maneira direta (observação direta), quanto de maneira indireta (aplicação de questionários, formulários, entrevistas, análise documental) etc. Esses conceitos, técnicas e instrumentos parecem ser a base para a construção de diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados, apesar de não garantirem, por si só, a construção adequada

desses instrumentos. Botomé (1997), ao sistematizar alguns processos comportamentais básicos que constituem parte das etapas de um processo de produção de conhecimento científico afirma que existem, basicamente, dois tipos de fontes de informação que o pesquisador pode utilizar para responder uma pergunta de pesquisa: fontes diretas e indiretas. As diretas são aquelas a partir das quais o pesquisador pode perceber pessoal e diretamente as informações de que precisa. Já as indiretas são percebidas, como o próprio nome diz, indiretamente. Isso porque o pesquisador só poderá ter acesso a essas informações por meio de outras pessoas (testemunhos), por meio de documentos ou por meio de produtos que possibilitam indícios sobre as informações que ele necessita. O autor prossegue afirmando que em todos os tipos de observação (quer seja direta ou indireta) há o envolvimento de três classes de comportamentos: notar, falar e registrar informações acerca dos fenômenos de interesse. Apesar de as contribuições de Botomé (1997) estarem diretamente relacionadas à intervenção por meio de pesquisa, parece que as informações por ele consideradas servem também para examinar as classes de comportamentos relativas à intervenção por meio de ensino, já que tratam de aspectos referentes à observação (direta e indireta) de fenômenos (no caso de psicólogo, de observação de processos comportamentais), os quais são comuns a ambas as modalidades de intervenção do psicólogo. Ainda que nas classes de comportamentos descritas na Figura 7.5 e na Tabela 7.3 sejam explicitados aspectos referentes às modalidades de observação e às técnicas e instrumentos nelas envolvidos, parece importante chamar atenção para o fato de que caracterizar, conceituar e identificar tipos de instrumentos de coleta de dados, por exemplo, não garantirá que o profissional seja capaz de, efetivamente, construir instrumentos de coleta de dados, já que são classes de comportamentos distintas. Essas classes menos abrangentes componentes da classe “delimitar a estratégia de observação (...)” não garantirão, por si só, que o futuro profissional será capaz de “notar, falar e registrar os processos comportamentais de interesse”, que são consideradas por Botomé (1997) classes de comportamentos necessárias para que a observação desses processos possa ocorrer. No entanto, essas classes de comportamentos relativas a “delimitar a estratégia de observação (...)” são classes de comportamentos consideradas pré-requisitos para que seja possível construir instrumentos desse tipo, assim como são pré-requisitos também para que o futuro profissional esteja capacitado a “decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” e a “observar direta e indiretamente esses processos”, por exemplo.

Quanto às relações existentes entre as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 e na Tabela 7.3, é possível observar, a partir da organização dessas classes em uma possível seqüência de ocorrência, tal como feito na Tabela 7.3, que os conjuntos de classes de comportamentos apresentados não necessariamente formam seqüências de ocorrências (ou cadeias comportamentais). Essas classes parecem apresentar dois tipos de relações entre si: uma delas se refere a relações de pré-requisito entre si (por exemplo, as classes “caracterizar observação direta de processos comportamentais” e “caracterizar observação indireta de processos comportamentais” são consideradas pré-requisitos para a ocorrência da classe “diferenciar observação direta de observação indireta de processos comportamentais”. Outra delas se refere a relações que podem ser entendidas como alternativas: podem ocorrer classes referentes à observação indireta de processos comportamentais, por exemplo, sem que ocorram classes referentes à observação direta, o que indica que essas classes são alternativas possíveis, e não cadeias comportamentais. Botomé (1980) em pesquisa cujo objetivo foi identificar os comportamentos envolvidos com o uso de objetivos comportamentais no ensino, realizada com 28 estudantes do curso de Psicologia de uma universidade de São Paulo que estavam aprendendo a programar condições de ensino, descobriu que os objetivos propostos apresentavam várias características, entre as quais a de que as classes de comportamentos por eles propostas eram caracterizadas por diferentes graus de abrangência e que algumas dessas classes encontradas eram pré-requisitos de outras classes. Outras classes não se caracterizavam por serem pré-requisitos, mas por estarem relacionadas em uma cadeia comportamental, em que a ocorrência de uma classe de comportamentos era condição para a ocorrência da próxima. E, por fim, havia classes de comportamentos que eram apresentadas apenas como alternativa de ocorrência, havendo a possibilidade de ocorrência de uma classe ou de outra classe, dependendo da situação em que ocorria.

A classe de comportamentos “Distinguir a observação direta da observação indireta de processos comportamentais” e as classes a ela relacionadas são consideradas pré-requisitos para que o profissional possa estar capacitado a “decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes a processos comportamentais de interesse”. É importante destacar que a aprendizagem dessas classes, por si, não é suficiente para que o psicólogo seja capaz de coletar dados referentes a processos comportamentais a partir de observação direta e indireta. Neste caso, é possível pensar que aprender a conceituar observação direta e observação indireta, por exemplo, não fará com que os alunos aprendam a projetar esses tipos de observação. Muitas vezes, em situações de ensino, parece ser isso que os professores fazem:

“apresentam” os conceitos para os alunos e esperam que a partir disso eles aprendam, não apenas a conceituá-los e defini-los, mas também a “fazer uso” deles “em situações práticas”, tal como planejar observações. Se essas não forem classes de comportamentos previstas como objetivos de ensino, elas não emergirão automaticamente, justamente por serem classes de comportamentos muito mais complexas do que aquelas caracterizadas como classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo. Por outro lado, vale ressaltar que elas são parte do que é necessário ensinar para que ocorra o planejamento da coleta de dados referentes a necessidades de aprendizagem relativas a esses processos o que, por sua vez, possibilitará condições para a caracterização dessas necessidades.

9. Elaborar e seqüenciar as questões constituintes de instrumentos de coleta de dados compõem a classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais”

Depois de planejado o processo de coleta de dados referente a processos comportamentais de interesse, é possível seguir para a próxima etapa: a coleta de dados propriamente dita. Quais as classes de comportamentos necessárias para que o processo de coleta de dados ocorra? Que relações o futuro profissional necessitará estabelecer com o meio para que ele se torne capaz de coletar dados referentes a processos comportamentais? Na Figura 7.6 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.6 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte. Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.6 há a indicação, entre parênteses, da fonte de

informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.6 é possível observar que há um total de 33 classes de comportamentos constituintes da classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas”. Essas classes estão distribuídas em diferentes subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Há quatro classes de comportamentos diretamente ligadas a essa classe. São elas: “Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas”, “Seqüenciar as questões elaboradas a partir de conjuntos de informações, de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem” (ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”); “Avaliar as decorrências de ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos” e “Avaliar as decorrências de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos” (ambas localizadas em “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”).

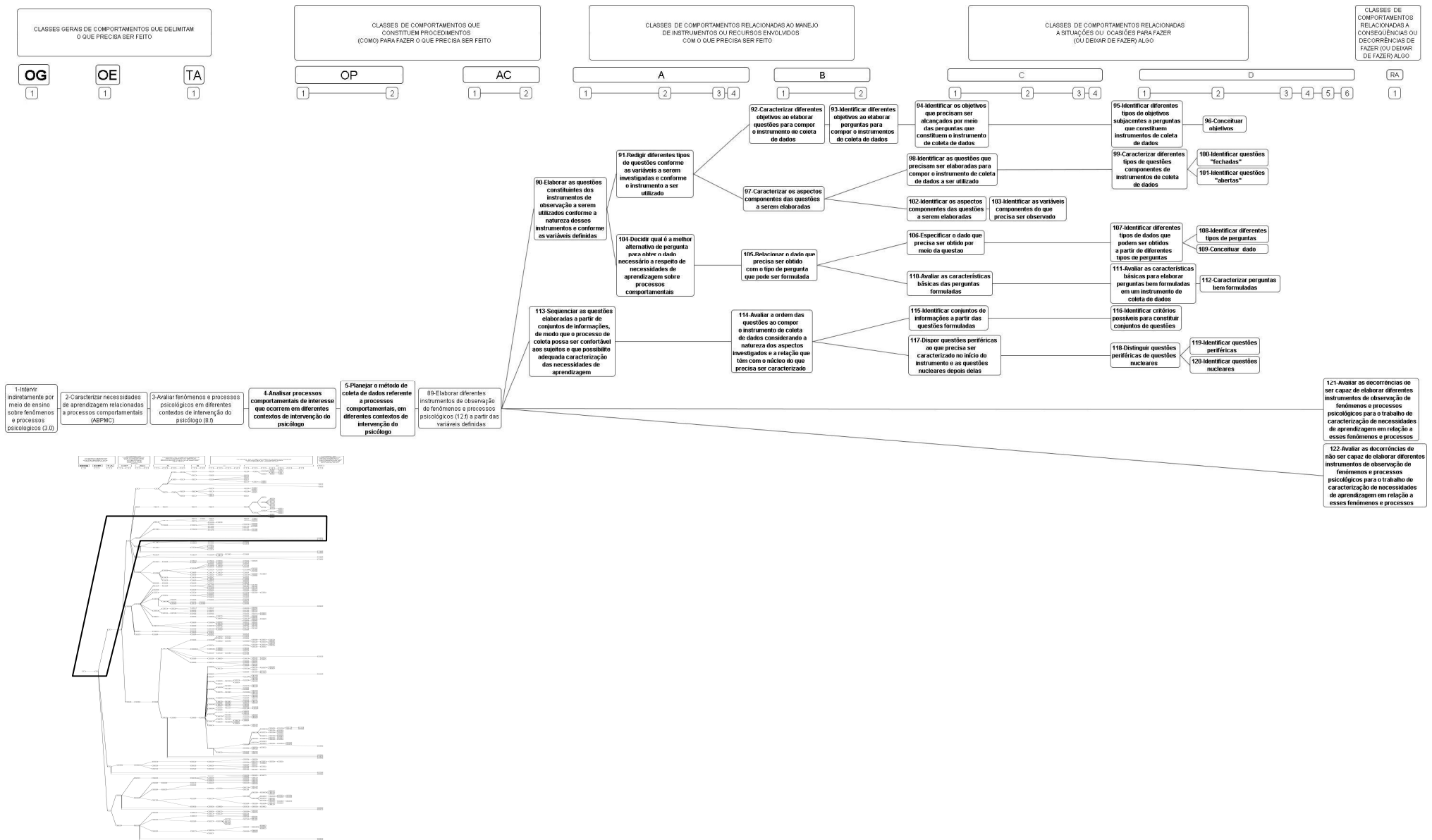


Figura 7.6 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A primeira classe de comportamentos diretamente ligada à classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas” é “Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados, conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas”. Essa classe, por sua vez, é constituída pelas classes “Redigir diferentes tipos de questões, conforme as variáveis a serem investigadas e conforme o instrumento a ser utilizado” e “Decidir qual é a melhor alternativa de pergunta para obter o dado necessário a respeito de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Redigir diferentes tipos de questões conforme as variáveis a serem investigadas e conforme o instrumento a ser utilizado”, por sua vez, é constituída pelas classes “Caracterizar diferentes objetivos ao elaborar questões para compor o instrumento de coleta de dados” e “Caracterizar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar diferentes objetivos ao elaborar questões para compor o instrumento de coleta de dados”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar diferentes objetivos ao elaborar perguntas para compor o instrumento de coleta de dados” (localizado no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”).

A classe “Identificar diferentes objetivos ao elaborar perguntas para compor o instrumento de coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar os objetivos que precisam ser alcançados por meio das perguntas que constituem o instrumento de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”).

A classe “Identificar os objetivos que precisam ser alcançados por meio das perguntas que constituem o instrumento de coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar diferentes objetivos ao elaborar perguntas para compor o instrumento de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar objetivos” (localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Caracterizar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”) é constituída pelas classes “Identificar as questões que precisam ser elaboradas para compor o instrumento de coleta de dados a ser utilizado” e “Identificar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as questões que precisam ser elaboradas para compor o instrumento de coleta de dados a ser utilizado” é constituída pela classe “Caracterizar diferentes tipos de questões componentes de instrumentos de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar diferentes tipos de questões componentes de instrumentos de coleta de dados” é constituída pelas classes “Identificar ‘questões fechadas’” e “Identificar ‘questões abertas’”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas” é constituída pela classe “Identificar as variáveis componentes do que precisa ser observado”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Decidir qual é a melhor alternativa de pergunta para obter o dado necessário a respeito de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais” é constituída pela classe “Relacionar o dado que precisa ser obtido com o tipo de pergunta que pode ser formulada” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”).

“Relacionar o dado que precisa ser obtido com o tipo de pergunta que pode ser formulada” é constituída pelas classes “Especificar o dado que precisa ser obtido por meio da questão” e “Avaliar as características básicas das perguntas formuladas”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. “Especificar o dado que precisa ser obtido por meio da questão”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de dados que podem ser obtidos a partir de diferentes tipos de perguntas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. “Identificar diferentes tipos de dados que podem ser obtidos a partir de

diferentes tipos de perguntas” é constituída por duas classes de comportamentos: “Identificar diferentes tipos de perguntas” e “Conceituar dado”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Avaliar as características básicas das perguntas formuladas” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”), por sua vez, é constituída pela classe “Avaliar as características básicas para elaborar perguntas bem formuladas em um instrumento de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Avaliar as características básicas para elaborar perguntas bem formuladas em um instrumento de coleta de dados”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar perguntas bem formuladas” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A segunda classe diretamente ligada à classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas” é “Seqüenciar as questões elaboradas a partir de conjuntos de informações, de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essa classe é constituída pela classe “Avaliar a ordem das questões ao compor o instrumento de coleta de dados considerando a natureza dos aspectos investigados e a relação que têm com o núcleo do que precisa ser caracterizado” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”).

A classe “Avaliar a ordem das questões ao compor o instrumento de coleta de dados considerando a natureza dos aspectos investigados e a relação que têm com o núcleo do que precisa ser caracterizado” é constituída pelas classes “Identificar conjuntos de informações a partir das questões formuladas” e “Dispor questões periféricas ao que precisa ser caracterizado no início do instrumento e as questões nucleares depois delas”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar conjuntos de informações a partir das questões formuladas”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar critérios possíveis para constituir conjuntos de questões” (primeiro grau de abrangência de

“comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Dispor questões periféricas ao que precisa ser caracterizado no início do instrumento e as questões nucleares depois delas” é constituída pela classe “Distinguir questões periféricas de questões nucleares” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Distinguir questões periféricas de questões nucleares” é constituída por duas outras classes: “Identificar questões periféricas” e “Identificar questões nucleares”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.6 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.4 e 7.5 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas nas Tabelas 7.4 e 7.5, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Tabela 7.4

Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar objetivos
 2. Identificar diferentes tipos de objetivos subjacentes a perguntas que constituem instrumentos de coleta de dados
 3. Identificar os objetivos que precisam ser alcançados por meio das perguntas que constituem o instrumento de coleta de dados
 4. Identificar diferentes objetivos ao elaborar perguntas para compor o instrumento de coleta de dados
 5. Caracterizar diferentes objetivos ao elaborar questões para compor o instrumento de coleta de dados

 6. Identificar “questões fechadas”
 7. Identificar “questões abertas”
 8. Caracterizar diferentes tipos de questões componentes de instrumentos de coleta de dados
 9. Identificar diferentes tipos de instrumentos de coleta de dados
 10. Caracterizar a estrutura de cada tipo de instrumento de coleta (protocolo de observação, questionário, roteiro de entrevista, formulário etc.).
 11. Identificar as questões que precisam ser elaboradas para compor o instrumento de coleta de dados a ser utilizado
 12. Identificar as variáveis componentes do que precisa ser observado
 13. Identificar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas
 14. Caracterizar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas
 15. Redigir diferentes tipos de questões conforme as variáveis a serem investigadas e conforme o instrumento a ser utilizado

 16. Conceituar dado
 17. Identificar diferentes tipos de dados que podem ser obtidos a partir de diferentes tipos de perguntas
 18. Identificar diferentes tipos de perguntas
 19. Caracterizar perguntas bem formuladas
 20. Avaliar as características básicas para elaborar perguntas bem formuladas em um instrumento de coleta de dados
 21. Especificar o dado que precisa ser obtido por meio da questão
 22. Avaliar as características básicas das perguntas formuladas
 23. Relacionar o dado que precisa ser obtido com o tipo de pergunta que pode ser formulada
 24. Decidir qual é a melhor alternativa de pergunta para obter o dado necessário a respeito de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais
 25. Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas
-

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.4 estão organizadas a partir de três conjuntos distintos, que se referem à classe “Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas”. O primeiro desses conjuntos se refere mais especificamente à caracterização de diferentes tipos de objetivos relativos às perguntas componentes de instrumentos de coleta de dados, o segundo, à redação de perguntas a partir de determinados tipos de objetivos e o terceiro à decisão sobre a melhor alternativa de pergunta com base no que precisa ser descoberto. Esses parecem três conjuntos que precisam ocorrer em seqüência de ocorrência: primeiramente é necessário caracterizar os objetivos das perguntas, para em seguida elaborá-las e, por fim, decidir a respeito do tipo de pergunta mais apropriada. Várias das classes relativas a esses três conjuntos estão relacionadas ao conceito de objetivos e às possibilidades de tipos de questões que podem constituir instrumentos de coleta de dados.

Já na Tabela 7.5 é apresentado o último conjunto componente da classe “Sequenciar as questões elaboradas a partir de conjuntos de informações, de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem”. Foi apresentado como sendo o último conjunto justamente por ocorrer após as demais classes apresentadas na Tabela 7.4. Pode ser considerado ocorrendo após a ocorrência de elaboração das questões, que é a última classe de comportamentos apresentadas na Tabela 7.4. As questões poderão ser seqüenciadas a partir do momento que estiverem elaboradas.

Tabela 7.5

Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
26. Identificar questões periféricas
 27. Identificar questões nucleares
 28. Distinguir questões periféricas de questões nucleares
 29. Identificar critérios possíveis para constituir conjuntos de questões
 30. Identificar conjuntos de informações a partir das questões formuladas
 31. Dispor questões periféricas ao que precisa ser caracterizado no início do instrumento e as questões nucleares depois delas
 32. Avaliar a ordem das questões ao compor o instrumento de coleta de dados considerando a natureza dos aspectos investigados e a relação que têm com o núcleo do que precisa ser caracterizado
 33. Seqüenciar as questões elaboradas a partir de conjuntos de informações, de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem
 34. Avaliar as decorrências de ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos
 35. Avaliar as decorrências de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de
 36. fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos
 37. Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas
 38. *Planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 39. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 40. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 41. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 42. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Junto ao conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.5, é possível observar que há duas classes de comportamentos apresentadas imediatamente antes da classe principal sob exame nas Tabelas 7.4 e 7.5, que são: “Avaliar as decorrências de ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos” e “Avaliar as decorrências de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho

de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos” que são classes relativas às decorrências de fazer ou deixar de fazer algo (nesse caso, as decorrências de elaborar diferentes instrumentos ou de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de coleta de dados).

10. Elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais é fundamental para várias modalidades de intervenção em Psicologia

Quais as relações entre classes de comportamentos relativas à coleta de dados sobre aspectos referentes a processos comportamentais e a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”? De que maneira o processo de coletar dados relativos a processos comportamentais pode auxiliar na caracterização de necessidades de aprendizagem? Há diferenças entre o processo de coletar dados sobre processos comportamentais na intervenção por meio de ensino e na intervenção por meio de pesquisa? A qualidade da caracterização de necessidades de aprendizagem – produto da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” –, considerada ponto de partida de qualquer processo de intervenção por meio de ensino, parece estar diretamente relacionada à capacidade do futuro profissional de planejar diferentes instrumentos e procedimentos de coleta de dados, assim como de executar a coleta de dados propriamente dita. As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5 estão relacionadas, ainda, ao planejamento do processo de coleta de dados, especialmente à capacidade de elaborar diferentes instrumentos de coleta, de acordo com os objetivos que necessitam ser alcançados (neste caso, que possibilitem caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais).

A maioria das classes apresentadas na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5 está relacionada a “Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas” e a “Sequenciar as questões elaboradas (...) de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem”. Essas classes de comportamentos estão diretamente ligadas às classes apresentadas nas Figuras 7.3 e 7.4, em que são apresentadas, respectivamente, classes de comportamentos referentes à análise de variáveis componentes de processos comportamentais e aos conceitos básicos relativos a instrumentos e procedimentos de coleta de dados. As

classes de comportamentos menos abrangentes componentes das classes “Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas” e a “Sequenciar as questões elaboradas (...) de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem” estão relacionadas, principalmente, aos tipos de questões que podem compor instrumentos de coleta de dados e aos objetivos dessas questões. “Conceituar objetivos”, em especial, parece ser pré-requisito de várias classes de comportamentos profissionais para a intervenção por meio de ensino. É um conceito que está relacionado não apenas à capacidade de avaliar os objetivos das perguntas formuladas nos instrumentos, mas também à capacidade de propor objetivos de ensino ou à capacidade de avaliar objetivos de organizações ou instituições, quando o psicólogo intervir em contextos organizacionais e institucionais, por exemplo. Nesse sentido, é uma classe que, se ensinada em algum momento da formação profissional (quando o futuro profissional aprender a avaliar objetivos de uma organização, por exemplo), não terá que ser ensinada novamente em outro momento, haja vista a capacidade de generalização que poderá advir do aprendiz nesse momento (Holland e Skinner, 1975; Catania, 1999; Moreira e Medeiros, 2007). A generalização de estímulos diz respeito à extensão do poder de controle de um estímulo a outros estímulos (Holland e Skinner, 1975). Isso quer dizer que estímulos que tenham características semelhantes, ainda que sejam distintos, poderão adquirir a mesma função para a ocorrência de um novo comportamento. O conceito de objetivo, nesse caso, mesmo ocorrendo em contextos distintos (avaliação de objetivos de uma organização, proposição de objetivos de ensino, avaliação de objetivos de perguntas componentes de um instrumento de coleta de dados etc.), tenderá a fazer com que o futuro profissional apresente classes de respostas semelhantes àquelas que apresentou quando da aprendizagem desse conceito, agora em novas situações, contextos diferentes. Segundo Moreira e Medeiros (2007) “a generalização é um processo importante porque permite que novas respostas sejam aprendidas de forma muito mais rápida, não sendo necessária a modelagem direta da mesma resposta para cada novo estímulo” (p. 102).

Ainda com relação à classe de comportamentos que está sob exame na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5 (“Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”) vale destacar que o complemento “a partir das variáveis definidas” foi incluído à expressão “Elaborar diferentes

instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos”, derivada do artigo 12º das Diretrizes Curriculares, como maneira de especificar melhor a natureza da classe de comportamentos a ser desenvolvida: o futuro profissional precisará elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos, porém, essa elaboração necessitará ocorrer com base nas variáveis que ele mesmo definiu como sendo constituintes dos processos psicológicos de interesse. Isso quer dizer que a elaboração de instrumentos de observação não poderá ocorrer a partir de qualquer critério (ou sem critério!), mas a partir das variáveis componentes do fenômeno de interesse. De acordo com Santos (2006), o planejamento adequado da capacitação profissional de nível superior começa com uma clara explicitação daquilo que irá compor essa capacitação. A capacitação é composta por classes de comportamentos profissionais que precisam estar claramente explicitadas a fim de que os futuros profissionais possam atuar de acordo com sua função social. Para tanto, é preciso que na descrição das classes de comportamentos a serem aprendidas os verbos e os complementos estejam claramente definidos. A especificação de complementos que designem exatamente com que aspectos da realidade o futuro profissional irá se deparar, assim como a natureza do que resultará de suas ações em relação a essa realidade são aspectos que necessitam estar claramente especificados nessas sentenças. Dessa forma, a expressão “a partir das variáveis definidas” auxilia a explicitar mais claramente com que aspectos da realidade o futuro psicólogo terá que lidar a fim de que possa elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais. Sem essa especificação, é possível que a aprendizagem dessa classe de comportamentos ocorra de maneira parcial e incompleta, já que a mera elaboração de instrumentos de observação, sem relação com as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse poderia, por si só, ser considerada suficiente se descrita sem o complemento “a partir das variáveis definidas”.

Outro aspecto em relação às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5 diz respeito à identificação de classes de comportamentos relativas às decorrências de fazer ou deixar de fazer algo (nesse caso, as decorrências de elaborar diferentes instrumentos ou de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de coleta de dados). Essas parecem ser classes de comportamentos fundamentais para que o futuro profissional possa estar consciente das implicações de ser capaz de elaborar, por exemplo, apenas um tipo de instrumento e das limitações que isso pode produzir para descobrir aspectos referentes a processos comportamentais de interesse. Da mesma forma, o

profissional pode tornar-se cômico das possibilidades de trabalho que tem a partir do momento que é capaz de elaborar diferentes tipos de instrumentos, que possibilitam “acessar” processos comportamentais tanto direta quanto indiretamente. Classes de comportamentos relativas a razões para ocorrência dos comportamentos profissionais estão relacionadas a operações estabelecidas, definidas como procedimentos que alteram o valor reforçador das classes de estímulos conseqüentes e que tendem a evocar classes de comportamentos que foram reforçadas ou punidas por esses estímulos (Haydu, 2004). Propor classes de comportamentos desse tipo parece facilitar o comprometimento do futuro profissional com o processo de intervenção, à medida que trata justamente das razões para que ele faça ou deixe de fazer algo. Se o futuro profissional compreender as razões pelas quais ele necessita aprender a elaborar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais, provavelmente terá mais facilidade para aprender as classes de comportamentos relativas a isso, assim como a executá-las sempre que necessário.

Conforme o que pode ser observado na Figura 7.6 e na Tabela 7.5, para que o psicólogo seja capaz de “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”, é necessário que ele esteja capacitado a lidar com questões nucleares e com questões periféricas ao que necessita ser investigado, de maneira que possa identificá-las e distingui-las entre si, assim como dispor de questões desse tipo (talvez melhor denominado “elaborar questões desse tipo”, pois não seria apenas dispor questões, mas elaborar questões, quando elas ainda não existem). Além disso, o profissional necessita também ser capaz de ordenar as questões elaboradas, de modo que possa garantir conforto aos sujeitos que serão investigados e adequada caracterização das necessidades de aprendizagem a partir das quais elaborará seu projeto de intervenção. Parece que construir instrumentos de coleta de dados que, à primeira vista, poderia parecer uma classe de comportamentos bastante simples – muitas vezes solicitada como tal pelos professores aos aprendizes –, envolve diversas classes de comportamentos relacionadas a diferentes tipos de questões, à diversidade de procedimentos, técnicas, instrumentos de coleta de dados etc. Se não fosse feita a decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes, possivelmente o ensino dessa classe pareceria algo “mágico”, que alguns teriam capacidade de aprender e outros não, ou algo talvez inalcançável por meio de um processo de ensino. Skinner (1972), ao identificar a programação de ensino como possibilidade de ensino de comportamentos, desde os mais simples aos mais complexos,

define o professor como um “especialista em comportamento humano, cuja tarefa é produzir mudanças extraordinariamente complexas em um material extraordinariamente complexo” (p. 244). Afirma ainda que um especialista (um psicólogo, por exemplo) pode não ser a melhor pessoa para dizer como e o que deve ser ensinado. Ele pode decidir se um comportamento terminal (um comportamento-objetivo) é correto, no entanto, a menos que seja também um professor, pode não estar na melhor posição para decidir que comportamentos deverão ser ensinados. Isso porque ele corre o risco de não saber o que pode ser ensinado no tempo disponível, nem se um ponto pode ser ensinado simultaneamente com outro ou em seqüência em um currículo viável. Além disso, pode não estar particularmente consciente do que está fazendo, já que um professor e um especialista de uma determinada área “sabem coisas diferentes”, pois desenvolveram profissões distintas. Skinner (1972) prossegue afirmando que o professor a quem foi dito que deve “transmitir informações”, “desenvolver o poder de raciocínio” ou “melhorar o intelecto do aluno” não sabe realmente o que fazer, e nunca saberá se conseguiu ou não realizar a tarefa. Especificar os comportamentos terminais (os comportamentos-objetivos) conduz, de maneira mais direta, a práticas explícitas e dá a possibilidade de verificar se são eficazes. Ou seja, a explicitação das classes de comportamentos a serem ensinadas (tal como é a de “elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas” e de suas classes componentes) é condição para que o professor saiba o que precisa ser ensinado e é ponto de partida para especificação e implementação das demais etapas de um processo de ensino. Ao fazer isso, o processo de ensino pode ser desmistificado, tornando possível o desenvolvimento de classes de comportamentos com variados graus de complexidade, conforme o que é requerido para a formação de um determinado profissional.

Há várias classes de comportamentos que parecem estar diretamente ligadas às três modalidades de intervenção do psicólogo, não sendo exclusivas a uma delas apenas. Esse parece ser o caso das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5, justamente por se referirem a classes de comportamentos relativas à elaboração de instrumentos de coleta de dados, necessários para caracterizar quaisquer tipos de necessidades sobre as quais um psicólogo possa intervir. Além das classes referentes à elaboração de instrumentos de coleta de dados, vale à pena destacar a indicação de uma classe que, ainda que considerada relativamente simples (relacionada a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo), parece ser pré-requisito para a ocorrência de várias outras classes de

comportamentos do psicólogo que necessitarão ocorrer em vários contextos e modalidades de intervenção: “conceituar objetivos”. Por fim, a explicitação de classes de comportamentos relativas a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazê-lo) – nesse caso, de ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação e das decorrências de não sê-lo – parecem compor o sistema de classes de comportamentos apresentados na Figura 7.5 e nas Tabelas 7.4 e 7.5.

11. Testar e aperfeiçoar os instrumentos de observação de processos comportamentais também compõem a classe “planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais (...)”

O teste e o aperfeiçoamento dos instrumentos de observação de processos comportamentais são parte integrante da classe “Planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”. Na Figura 7.7 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos integrantes das classes “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.7 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte. Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.7 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em **negrito**, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.7 é possível observar que há um total de 16 classes de comportamentos constituintes da classe “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e nove da classe “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”. Essas classes estão distribuídas em diferentes subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo.

A classe “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” é constituída por três diferentes conjuntos de classes de comportamentos. O primeiro inicia com a classe “Aplicar os instrumentos em sujeitos e em situações semelhantes àquelas da situação de intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Aplicar os instrumentos em sujeitos e em situações semelhantes àquelas da situação de intervenção” é constituída pelas classes: “Definir características dos sujeitos e das situações a serem escolhidos para a realização dos testes” e “Definir tipos de testes que podem ser realizados com os instrumentos elaborados”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Definir características dos sujeitos e das situações a serem escolhidos para a realização dos testes” é constituída pela classe “Identificar sujeitos e situações disponíveis e necessários para a realização dos testes”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar sujeitos e situações disponíveis e necessários para a realização dos testes”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir sujeitos de situações de aplicação de testes”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

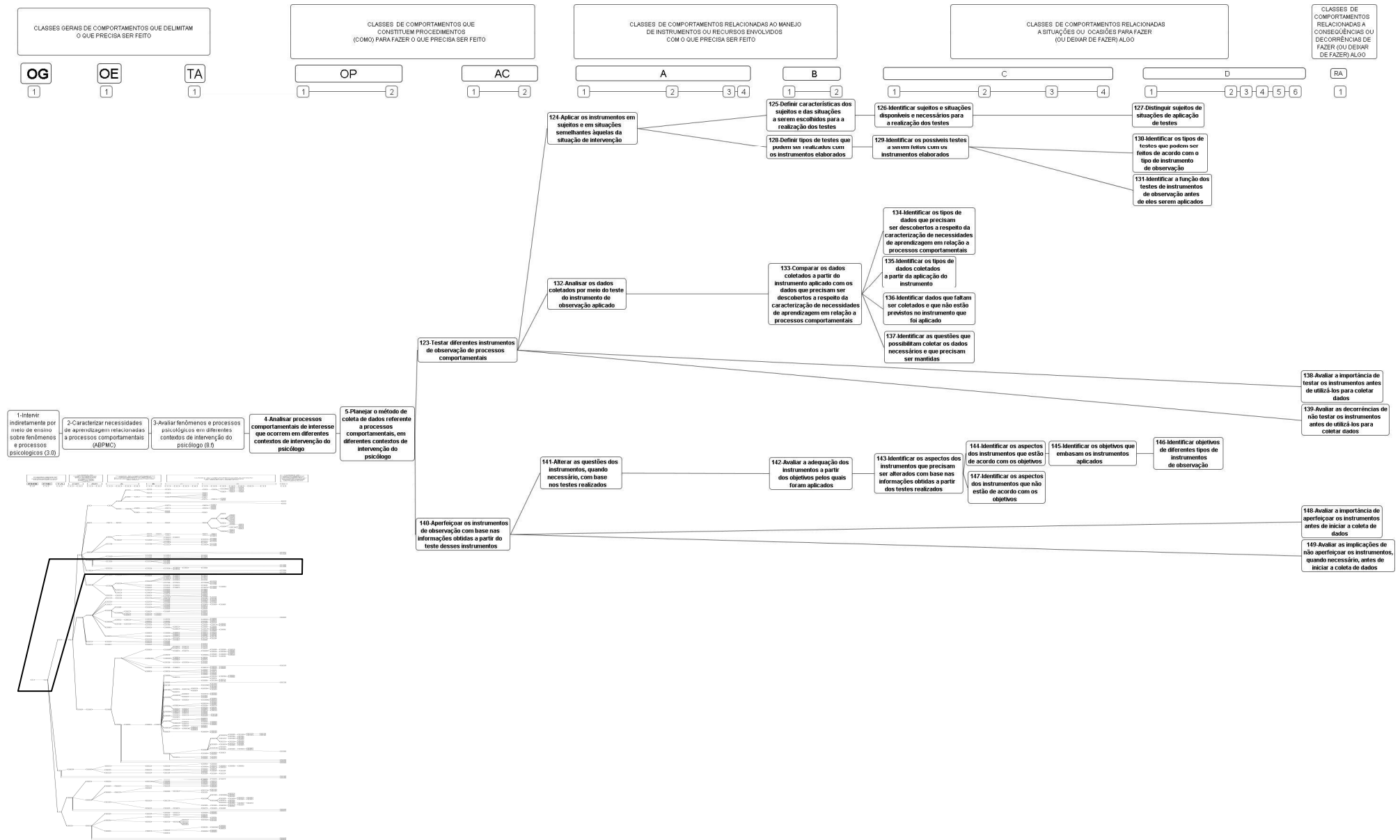


Figura 7.7 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A classe “Definir tipos de testes que podem ser realizados com os instrumentos elaborados” é constituída pela classe “Identificar os possíveis testes a serem feitos com os instrumentos elaborados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os possíveis testes a serem feitos com os instrumentos elaborados”, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar os tipos de testes que podem ser feitos de acordo com o tipo de instrumento de observação” e “Identificar a função dos testes de instrumentos de observação antes de eles serem aplicados”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto constituinte da classe “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” inicia com a classe “Analisar os dados coletados por meio do teste do instrumento de observação aplicado”, localizado no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Analisar os dados coletados por meio do teste do instrumento de observação aplicado” é constituída pela classe “Comparar os dados coletados a partir do instrumento aplicado com os dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Comparar os dados coletados a partir do instrumento aplicado com os dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais” é constituída pelas classes “Identificar os tipos de dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais”, “Identificar os tipos de dados coletados a partir da aplicação do instrumento”, “Identificar dados que faltam ser coletados e que não estão previstos no instrumento que foi aplicado” e “Identificar as questões que possibilitam coletar os dados necessários e que precisam ser mantidas”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. As classes constituintes dessas e que se referem a conhecimentos sobre instrumentos e recursos aparecem ao longo de outros diagramas e, por

isso, não são novamente explicitadas (ex. de classes referentes ao conceito de dado, de necessidades de aprendizagem etc.).

O terceiro conjunto é constituído por duas classes localizadas em “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. São elas: “Avaliar a importância de testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados” e “Avaliar as decorrências de não testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados”.

A segunda classe principal decomposta na Figura 7.7, que é “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, é constituída por dois conjuntos distintos. O primeiro conjunto inicia com a classe “Alterar as questões dos instrumentos, quando necessário, com base nos testes realizados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Alterar as questões dos instrumentos, quando necessário, com base nos testes realizados” é constituída pela classe “Avaliar a adequação dos instrumentos a partir dos objetivos pelos quais foram aplicados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Avaliar a adequação dos instrumentos a partir dos objetivos pelos quais foram aplicados” é constituída pela classe “Identificar os aspectos dos instrumentos que precisam ser alterados com base nas informações obtidas a partir dos testes realizados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os aspectos dos instrumentos que precisam ser alterados com base nas informações obtidas a partir dos testes realizados” é constituída pelas classes “Identificar os aspectos dos instrumentos que estão de acordo com os objetivos” e “Identificar os aspectos dos instrumentos que não estão de acordo com os objetivos”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar os aspectos dos instrumentos que estão de acordo com os objetivos” é constituída pela classe “Identificar os objetivos que embasam os instrumentos aplicados”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os objetivos que embasam os instrumentos aplicados” é constituída pela classe “Identificar objetivos de

diferentes tipos de instrumentos de observação”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto é constituído por duas classes de comportamentos referentes a “conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. São as classes “Avaliar a importância de aperfeiçoar os instrumentos antes de iniciar a coleta de dados” e “Avaliar as implicações de não aperfeiçoar os instrumentos, quando necessário, antes de iniciar a coleta de dados”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.7 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.6 feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.6, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Tabela 7.6

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Distinguir sujeitos de situações de aplicação de testes
 2. Identificar sujeitos e situações disponíveis e necessários para a realização dos testes
 3. Definir características dos sujeitos e das situações a serem escolhidos para a realização dos testes

 4. Identificar os tipos de testes que podem ser feitos de acordo com o tipo de instrumento de observação
 5. Identificar a função dos testes de instrumentos de observação antes de eles serem aplicados
 6. Identificar os possíveis testes a serem feitos com os instrumentos elaborados
 7. Definir tipos de testes que podem ser realizados com os instrumentos elaborados
 8. Aplicar os instrumentos em sujeitos e em situações semelhantes àquelas da situação de intervenção

 9. Identificar os tipos de dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais
 10. Identificar os tipos de dados coletados a partir da aplicação do instrumento
 11. Identificar dados que faltam ser coletados e que não estão previstos no instrumento que foi aplicado
 12. Identificar as questões que possibilitam coletar os dados necessários e que precisam ser mantidas
 13. Comparar os dados coletados a partir do instrumento aplicado com os dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais
 14. Analisar os dados coletados por meio do teste do instrumento de observação aplicado
 15. Avaliar a importância de testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados
 16. Avaliar as decorrências de não testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados
 17. Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais

 18. Identificar objetivos de diferentes tipos de instrumentos de observação
 19. Identificar os objetivos que embasam os instrumentos aplicados
 20. Identificar os aspectos dos instrumentos que estão de acordo com os objetivos
 21. Identificar os aspectos dos instrumentos que não estão de acordo com os objetivos
 22. Identificar os aspectos dos instrumentos que precisam ser alterados com base nas informações obtidas a partir dos testes realizados
 23. Avaliar a adequação dos instrumentos a partir dos objetivos pelos quais foram aplicados
 24. Alterar as questões dos instrumentos, quando necessário, com base nos testes realizados
 25. Avaliar a importância de aperfeiçoar os instrumentos antes de iniciar a coleta de dados
 26. Avaliar as implicações de não aperfeiçoar os instrumentos, quando necessário, antes de iniciar a coleta de dados
 27. Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos
 28. *Planejar o método de coleta de dados referente a processo comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 29. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 30. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 31. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 32. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.6 estão organizadas a partir de quatro conjuntos distintos. Os três primeiros estão diretamente relacionados à classe “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais”, sendo que o primeiro desses conjuntos diz respeito aos sujeitos com os quais os testes serão realizados, o segundo aos tipos de testes que poderão ser feitos e o terceiro à testagem propriamente dita, com a comparação entre os dados obtidos por meio da aplicação do instrumento e os dados que precisariam ser obtidos. Os dois primeiros conjuntos possivelmente não necessitarão ocorrer em uma seqüência, porém, são ambos necessários para a ocorrência da classe mais abrangente à qual estão ligados (que é a classe “Aplicar os instrumentos em sujeitos e em situações semelhantes àquelas da situação de intervenção”), pois a aplicação dos instrumentos depende da definição das características dos sujeitos e das situações de teste, assim como da definição dos próprios testes que serão feitos.

O quarto conjunto se refere mais diretamente à classe “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, sendo que as classes “pré-requisito” para a ocorrência dessa classe (aquelas apresentadas anteriormente a ela) estão relacionadas aos objetivos das questões que compõem os instrumentos de coleta, bem como aos objetivos que precisam ser alcançados por meio do processo de coleta de dados. Esse conjunto parece ocorrer em seqüência aos conjuntos anteriores, que estão ligados a “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais”.

12. O aperfeiçoamento de instrumentos de observação necessita ser feito com base na avaliação dos instrumentos propostos

As classes apresentadas na Figura 7.7 e na Tabela 7.6 se referem à testagem e ao aperfeiçoamento dos instrumentos de coleta de dados, finalizando a decomposição das classes de comportamentos referentes a “planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”. Parecem classes importantes para aumentar a probabilidade de que a coleta de dados possibilite caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais, evitando coletar dados que não atendam aos objetivos aos quais se propõem ou de, até mesmo, coletar dados em excesso, que não serão utilizados posteriormente.

“Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” pode ser considerada uma classe de comportamentos estreitamente ligada à avaliação. Isso porque a testagem de instrumentos possibilita, justamente, avaliar no que os instrumentos construídos auxiliam a caracterizar os fenômenos que necessitam ser caracterizados a fim de que a intervenção possa ser realizada de acordo com as necessidades sociais. Mas o que significa “avaliar”? Seria medir o desempenho dos instrumentos (ou de quem os construiu?) Seria qualificar esse desempenho? Ou cumpriria a avaliação outra função, diferente de “medir ou qualificar o desempenho”? Botomé e Rizzon (1997) afirmam que a avaliação é comumente confundida com medida, especialmente em contextos de ensino, em que professores geralmente aplicam uma prova ou algum outro instrumento de “avaliação” (melhor denominado de “medida”) e, a partir do desempenho dos alunos na prova, categorizam o desempenho dos mesmos, finalizando o processo de avaliação nessa categorização. Os autores contestam essa maneira de conceber a avaliação, sugerindo que a avaliação é mais do que técnicas, procedimentos e até instrumentos de medida. Os procedimentos e instrumentos de medida são apenas meio para fazer alguma coisa. O que será feito com o resultado dos procedimentos e instrumentos aplicados é que é importante para descobrir se a avaliação está sendo feita, ou se é meramente um processo de medida. A testagem dos instrumentos de observação, apesar de não ter como objetivo avaliar o desempenho de aprendizes em um contexto de ensino, parece poder ser compreendida à luz do que Botomé e Rizzon afirmam acerca de um processo de avaliação: o que interessa é o que será feito com o resultado da testagem dos instrumentos. Se finalizar com uma categorização, um julgamento de que o instrumento é bom ou ruim, que “mede” o que se propõe a medir ou não, caracterizar-se-á, simplesmente, como um processo de medida. Se, por outro lado, servir como fonte de informação para que possam ser alteradas, mantidas ou aperfeiçoadas informações constantes nele com base na medida feita, constituirão um processo de avaliação. Isso porque, ainda de acordo com Botomé e Rizzon, a avaliação serve, justamente, para que as pessoas possam alterar aspectos inapropriados de seu desempenho ou manter os aspectos apropriados (no caso do teste de instrumentos de observação, com base nos resultados dos testes feitos). Da mesma forma que Botomé e Rizzon, Popham (1976), ao examinar o conceito de avaliação e as inconsistências a ele relacionados, afirma que a avaliação pode ser considerada não como apreciação de mérito, mas como suprimento de informação para auxiliar na tomada de decisões. Ou seja, esse autor destaca também a importância de o

processo de avaliação não finalizar com uma categorização ou medida de desempenho, mas com o aperfeiçoamento do que está sendo medido, com base nas medidas realizadas.

Testar diferentes instrumentos de observação envolve diversas classes de comportamentos, algumas das quais ainda complexas (abrangentes), tais como “analisar os dados coletados por meio do teste do instrumento de observação aplicado” que, por sua vez, envolve decidir que informações serão “unidas” e quais delas serão separadas umas das outras, qual a unidade de análise a ser utilizada, que categorias podem ser elaboradas a partir das informações coletadas etc.. Essa testagem serve como uma espécie de “amostra” da coleta de dados a ser realizada e é fundamental para que seja possível decidir se o instrumento escolhido possibilitará a coleta das informações necessárias para a caracterização das necessidades de aprendizagem que, por sua vez, serão o ponto de partida para a intervenção do psicólogo (em qualquer modalidade de intervenção considerada).

O exame das classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.6 possibilita identificar que as classes relativas a “testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” parecem condição para a ocorrência da classe “aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, o que significa dizer que ambas as classes ocorrem encadeadas (fazem parte de uma cadeia comportamental). Isso porque o aperfeiçoamento dos instrumentos parece depender da testagem dos mesmos para que possa ser feito, a fim de que não seja feito de maneira aleatória ou sem base em informações concretas a respeito da qualidade dos instrumentos construídos. Isso parece corroborar o que Botomé e Rizzon (1997) e Popham (1976) afirmam a respeito do processo de avaliação como um processo que não finaliza com a medida de desempenho (nesse caso, com a medida da qualidade dos instrumentos de observação construídas), mas com o próprio aperfeiçoamento dos instrumentos testados, com base nas informações obtidas a partir dos testes feitos. Com relação às classes de comportamentos referentes a “aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos” (apresentadas no quarto conjunto da Tabela 7.6), é possível notar também que há um conjunto de classes de comportamentos mais diretamente envolvidas com essa classe. São classes que envolvem, novamente, o conceito de “objetivo”, porém, nesse caso, não o conceito de “objetivo de ensino”, mas o de “objetivo de diferentes tipos de instrumentos”. Novamente vale à pena ressaltar a importância do conceito de “objetivo” (que, independente de seu complemento, quer seja de ensino, de

instrumentos de coleta etc.) em relação ao trabalho profissional do psicólogo. A clareza acerca de “onde é preciso chegar”, nesse caso, com os instrumentos de observação a serem utilizados, informação que poderá ser obtida caso haja clareza acerca dos tipos de informações que é preciso obter para caracterizar as necessidades de aprendizagem, facilitará na avaliação dos instrumentos a utilizar, assim como no aperfeiçoamento dos mesmos. O aperfeiçoamento só será possível caso o psicólogo tenha clareza da diferença entre o que foi possível obter com os instrumentos testados e o que ainda falta obter, a partir dos objetivos previamente estabelecidos.

Outro aspecto com relação às classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.6 diz respeito às classes relativas a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo. São propostas classes de comportamentos referentes a essas conseqüências ou decorrências tanto com relação à classe relativa a “testar instrumentos” quanto à classe “aperfeiçoar instrumentos”, o que parece aumentar a probabilidade de que o futuro profissional, em suas intervenções, fique sob controle da importância de testar e aperfeiçoar instrumentos de observação a serem utilizados na caracterização de necessidades de intervenção, a partir da própria avaliação das decorrências de testar e aperfeiçoar ou de não testar e não aperfeiçoar esses instrumentos. Essas classes de comportamentos provavelmente contribuirão para que o profissional possa decidir com clareza e consciência acerca da necessidade de testar e aperfeiçoar os instrumentos a serem utilizados no processo de coleta de dados que precede a intervenção. Depois de testados e aperfeiçoados os instrumentos, o próximo passo é delinear as estratégias relativas a como observar o que foi decidido observar em relação a processos comportamentais de interesse.

13. Diversas classes de comportamentos compõem a classe referente a “delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”

Na Figura 7.8 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais

proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.8 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.8 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.8 é possível observar que há um total de 59 classes de comportamentos constituintes da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”. Essas classes estão distribuídas em diferentes subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo.

A partir da Figura 7.8, é possível observar três conjuntos de classes de comportamentos: o primeiro deles, composto por 11 classes de comportamentos e que inicia pela classe “Definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado”; o segundo composto por 42 classes e que inicia pela classe “Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” e o terceiro composto por seis classes, iniciando pela classe “Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”.

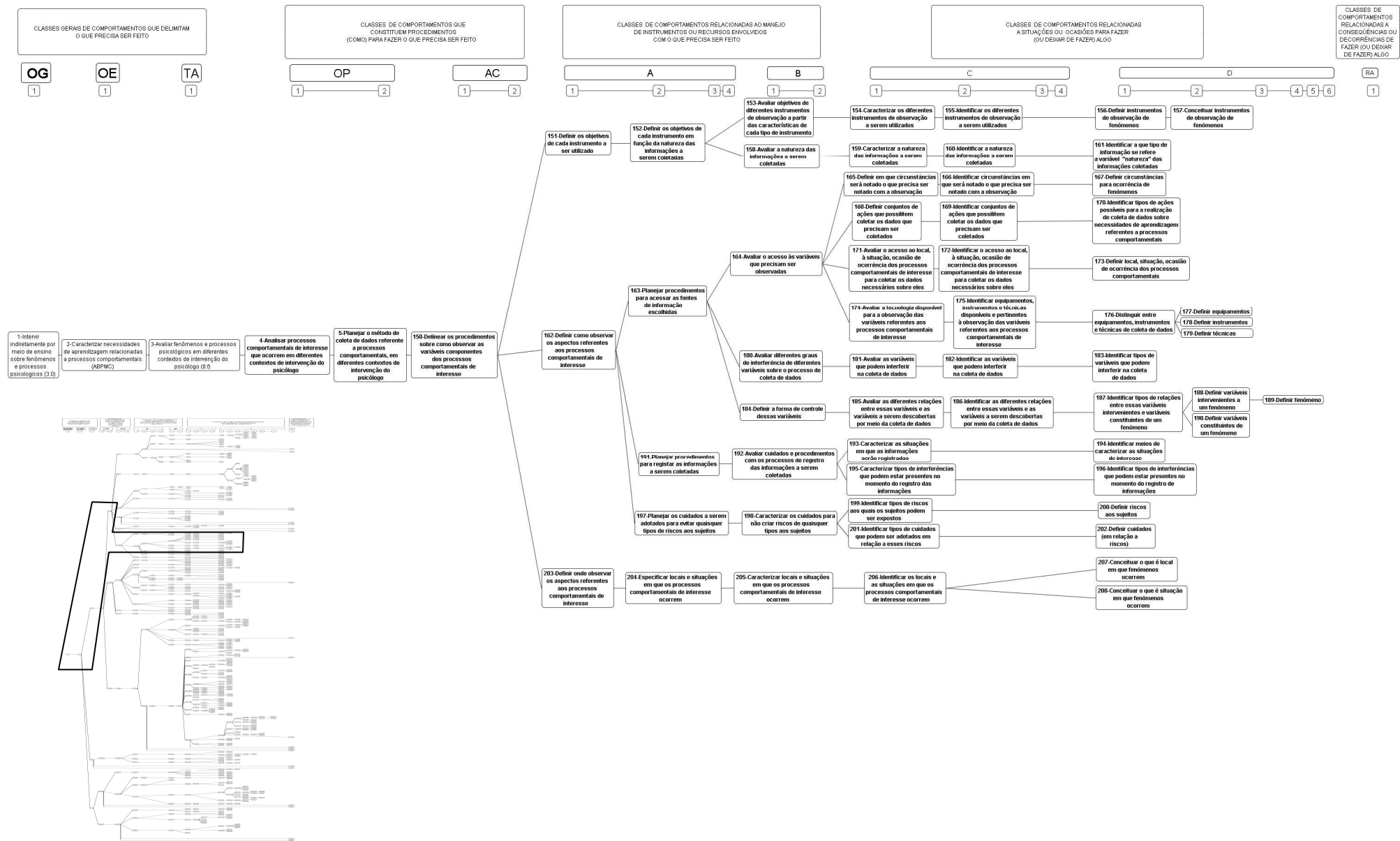


Figura 7.8 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Quanto ao primeiro conjunto, é possível observar que a classe “Definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado” é constituída pela classe “Definir os objetivos de cada instrumento em função da natureza das informações a serem coletadas”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Definir os objetivos de cada instrumento em função da natureza das informações a serem coletadas” é constituída pelas classes “Avaliar objetivos de diferentes instrumentos de observação a partir das características de cada tipo de instrumento” e “Avaliar a natureza das informações a serem coletadas”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Avaliar objetivos de diferentes instrumentos de observação a partir das características de cada tipo de instrumento” é constituída pela classe “Caracterizar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Caracterizar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”).

A classe “Identificar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados” é constituída pela classe “Definir instrumentos de observação de fenômenos” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) que, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar instrumentos de observação de fenômenos” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Avaliar a natureza das informações a serem coletadas” é constituída pela classe “Caracterizar a natureza das informações a serem coletadas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Já a classe “Caracterizar a natureza das informações a serem coletadas” é constituída pela classe “Identificar a natureza das informações a serem coletadas”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar a natureza das informações a serem

coletadas”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar a que tipo de informação se refere a variável "natureza" das informações coletadas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A partir da observação do segundo conjunto de classes de comportamentos é possível observar que a classe “Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Planejar procedimentos para acessar as fontes de informação escolhidas”, “Planejar procedimentos para registrar as informações a serem coletadas” e “Planejar os cuidados a serem adotados para evitar quaisquer tipos de riscos aos sujeitos”, todas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Planejar procedimentos para acessar as fontes de informação escolhidas” é constituída pelas classes “Avaliar o acesso às variáveis que precisam ser observadas”, “Avaliar diferentes graus de interferência de diferentes variáveis sobre o processo de coleta de dados” e “Definir a forma de controle dessas variáveis”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Avaliar o acesso às variáveis que precisam ser observadas” é constituída pelas classes “Definir em que circunstâncias será notado o que precisa ser notado com a observação”, “Definir conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados”, “Avaliar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles” e “Avaliar a tecnologia disponível para a observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Definir em que circunstâncias será notado o que precisa ser notado com a observação” é constituída pela classe “Identificar circunstâncias em que será notado o que precisa ser notado com a observação” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Identificar circunstâncias em que será notado o que precisa ser notado com a observação”, por sua vez, é constituída pela classe “Definir circunstâncias para ocorrência de fenômenos” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Definir conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados” é constituída pela classe “Identificar conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados” é constituída pela classe “Identificar tipos de ações possíveis para a realização de coleta de dados sobre necessidades de aprendizagem referentes a processos comportamentais”.

A classe “Avaliar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles” é constituída pela classe “Identificar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles”, é constituída pelas classes “Definir local, situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Avaliar a tecnologia disponível para a observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar equipamentos, instrumentos e técnicas disponíveis e pertinentes à observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar equipamentos, instrumentos e técnicas disponíveis e pertinentes à observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Distinguir entre equipamentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Distinguir entre equipamentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados” é constituída pelas classes “Definir equipamentos”, “Definir instrumentos” e “Definir técnicas”, localizadas no primeiro grau de

abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Avaliar diferentes graus de interferência de diferentes variáveis sobre o processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Avaliar as variáveis que podem interferir na coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar as variáveis que podem interferir na coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar tipos de variáveis que podem interferir na coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Definir a forma de controle dessas variáveis”, também integrante da classe “Planejar procedimentos para acessar as fontes de informação escolhidas”, é constituída da classe “Avaliar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar tipos de relações entre essas variáveis intervenientes e variáveis constituintes de um fenômeno”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar tipos de relações entre essas variáveis intervenientes e variáveis constituintes de um fenômeno”, por sua vez, é constituída pelas classes “Definir variáveis intervenientes a um fenômeno” e “Definir variáveis constituintes de um fenômeno”, ambas

localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Definir variáveis intervenientes a um fenômeno” é constituída pela classe “Definir fenômeno”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Planejar procedimentos para registrar as informações a serem coletadas”, constituinte da classe “Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Avaliar cuidados e procedimentos com os processos de registro das informações a serem coletadas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Avaliar cuidados e procedimentos com os processos de registro das informações a serem coletadas” é constituída pelas classes “Caracterizar as situações em que as informações serão registradas” e “Caracterizar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro das informações”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar as situações em que as informações serão registradas” é constituída pela classe “Identificar meios de caracterizar as situações de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro das informações” é constituída pela classe “Identificar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro de informações”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Planejar os cuidados a serem adotados para evitar quaisquer tipos de riscos aos sujeitos”, constituinte da classe mais abrangente “Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Caracterizar os cuidados para não criar riscos de quaisquer tipos aos sujeitos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar os cuidados para não criar riscos de quaisquer tipos aos sujeitos”, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar tipos de riscos aos quais os sujeitos podem ser expostos” e “Identificar tipos de cuidados que podem

ser adotados em relação a esses riscos”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar tipos de riscos aos quais os sujeitos podem ser expostos” é constituída pela classe “Definir riscos aos sujeitos” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar tipos de cuidados que podem ser adotados em relação a esses riscos” é constituída pela classe “Definir cuidados (em relação a riscos)” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O terceiro conjunto de classes de comportamentos constituintes da classe mais abrangente “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse” inicia com a classe “Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Especificar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Especificar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem” é constituída pela classe “Caracterizar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem” é constituída pela classe “Identificar os locais e as situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os locais e as situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem” é constituída pelas classes “Conceituar o que é local em que fenômenos ocorrem” e “Conceituar o que é situação em que fenômenos ocorrem”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.8 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.7 e 7.8 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas nas Tabelas 7.7 e 7.8, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.7 estão organizadas a partir de quatro conjuntos. Em cada conjunto, a ênfase está sobre algum aspecto referente à definição de onde observar o que necessitar ser observado durante o processo de coleta de dados. O primeiro e o segundo conjuntos (classes de número 1 até a de número 11) se referem a classes de comportamentos relativas à caracterização e avaliação de objetivos de diferentes instrumentos de observação a serem utilizados na coleta de dados. Inicia por classes de comportamentos relativas a conceitos (conceito de instrumento de observação, de “natureza” das informações) e finaliza com classes relativas à maneira de fazer algo (definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado a partir da natureza das informações que precisam ser coletadas).

O terceiro conjunto de classes de comportamentos (classes 12 a 27) se refere diretamente à definição de equipamentos, instrumentos, técnicas, procedimentos que deverão ser utilizados para acessar o que precisa ser observado durante o processo de coleta de dados. Já o quarto conjunto (classes 28 a 39) diz respeito ao controle das variáveis que podem interferir com os processos de coleta e de registro de dados.

Tabela 7.7

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar instrumentos de observação de fenômenos
 2. Definir instrumentos de observação de fenômenos
 3. Identificar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados
 4. Caracterizar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados
 5. Avaliar objetivos de diferentes instrumentos de observação a partir das características de cada tipo de instrumento

 6. Identificar a que tipo de informação se refere a variável “natureza” das informações coletadas
 7. Identificar a natureza das informações a serem coletadas
 8. Caracterizar a natureza das informações a serem coletadas
 9. Avaliar a natureza das informações a serem coletadas
 10. Definir os objetivos de cada instrumento em função da natureza das informações a serem coletadas
 11. Definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado

 12. Definir circunstâncias para ocorrência de fenômenos
 13. Definir equipamentos
 14. Definir instrumentos
 15. Definir técnicas
 16. Distinguir entre equipamentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados
 17. Definir local, situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais
 18. Identificar circunstâncias em que será notado o que precisa ser notado com a observação
 19. Identificar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles
 20. Identificar equipamentos, instrumentos e técnicas disponíveis e pertinentes à observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse
 21. Identificar tipos de ações possíveis para a realização da coleta de dados sobre necessidades de aprendizagem referentes a processos comportamentais
 22. Identificar conjuntos de ações que possibilitem a coleta dos dados que precisam ser coletados
 23. Definir em que circunstâncias será notado o que precisa ser notado com a observação
 24. Definir conjuntos de ações que possibilitem a coleta dos dados que precisam ser coletados
 25. Avaliar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles
 26. Avaliar a tecnologia disponível para a observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse
 27. Avaliar o acesso às variáveis que precisam ser observadas

 28. Definir fenômeno
 29. Definir variáveis intervenientes a um fenômeno
 30. Definir variáveis constituintes de um fenômeno
 31. Identificar tipos de variáveis que podem interferir na coleta de dados
 32. Identificar tipos de relações entre essas variáveis intervenientes e variáveis constituintes de um fenômeno
 33. Identificar as variáveis que podem interferir na coleta de dados
 34. Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados
 35. Avaliar as variáveis que podem interferir na coleta de dados
 36. Avaliar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados
 37. Avaliar diferentes graus de interferência de diferentes variáveis sobre o processo de coleta de dados
 38. Definir a forma de controle dessas variáveis
 39. Planejar procedimentos para acessar as fontes de informação escolhidas
-

Em continuação à seqüência de classes de comportamentos componentes da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, é possível observar, na Tabela 7.8, mais três conjuntos. As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Tabela 7.8
Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes.

-
40. Identificar meios de caracterizar as situações de interesse
 41. Identificar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro de informações
 42. Caracterizar as situações em que as informações serão registradas
 43. Caracterizar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro das informações
 44. Avaliar cuidados e procedimentos com os processos de registro das informações a serem coletadas
 45. Planejar procedimentos para registrar as informações a serem coletadas
 46. Definir riscos aos sujeitos
 47. Definir cuidados (em relação a riscos)
 48. Identificar tipos de riscos aos quais os sujeitos podem ser expostos
 49. Identificar tipos de cuidados que podem ser adotados em relação a esses riscos
 50. Caracterizar os cuidados para não criar riscos de quaisquer tipos aos sujeitos
 51. Planejar os cuidados a serem adotados para evitar quaisquer tipos de riscos aos sujeitos
 52. Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
 53. Conceituar o que é local em que fenômenos ocorrem
 54. Conceituar o que é situação em que fenômenos ocorrem
 55. Identificar os locais e as situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
 56. Caracterizar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
 57. Especificar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
 58. Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
 59. Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse
 60. *Planejar o método de coleta de dados referente a processo comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 61. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 62. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 63. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

O primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.8 (classes de números 40 a 45), assim como o quarto conjunto apresentado na Tabela 7.7, diz respeito ao controle das variáveis que podem interferir com os processos de coleta e de registro de dados. O segundo conjunto (classes 46 a 52) se refere a classes de comportamentos relacionadas a cuidados a serem adotados durante o processo de coleta de dados para evitar riscos aos sujeitos que farão parte desse processo. Por fim, o terceiro e último conjunto (a partir da classe de número 53) se refere à definição de onde ocorrerá a observação dos fenômenos que precisam ser observados.

14. Definir procedimentos de observação envolve diversas classes de comportamentos e é de fundamental importância para que seja possível planejar a coleta de dados para caracterização de necessidades de intervenção

A definição dos procedimentos de observação é parte importante do processo de planejamento de coleta de dados referentes a processos comportamentais. Após definir o que observar, é importante também definir como observar o que foi definido que será observado. A decisão acerca de como observar os aspectos referentes a processos comportamentais de interesse é posterior à definição do que observar, justamente porque esta última será norteadora dos procedimentos que necessitarão ser seguidos para proceder à coleta de dados. Definir o que observar e definir como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse são duas classes de comportamentos diretamente ligadas à classe mais abrangente “Planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.8 e nas Tabelas 7.7 e 7.8 podem ser observadas a partir de diferentes conjuntos, sendo que as classes que os compõem estão organizadas das menos abrangentes para as mais abrangentes, o que significa dizer que elas estão organizadas em uma seqüência determinada por seus pré-requisitos, em que as menos abrangentes são consideradas pré-requisitos das mais abrangentes. O que parece necessário ser melhor investigado é a relação entre esses diferentes conjuntos de classes de comportamentos, a fim de identificar a seqüência em que eles precisam ocorrer. Apesar de todos os conjuntos de classes de comportamentos parecerem pertinentes para a ocorrência da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, ainda não está clara a relação existente entre esses conjuntos. Alguns deles parecem independentes entre si, no sentido de não constituírem uma

cadeia comportamental (que parece ser o caso de todos os conjuntos de classes de comportamentos apresentados nas Tabelas 7.7 e 7.8), podendo ocorrer como pré-requisitos para a execução da classe mais abrangente que está sob exame na Tabela 7.8. Esse parece ser um problema que pode começar a ser respondido por meio da análise de cada uma dessas classes de comportamentos, a fim de identificar quais delas têm relações de encadeamento entre si, quais delas ocorrem como alternativas ou ainda, quais delas ocorrem independentes umas das outras, apesar de todas serem necessárias para a consecução das classes mais abrangentes especificadas.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.8 e nas Tabelas 7.7 e 7.8 estão relacionadas à definição de como observar os aspectos referentes a processos comportamentais de interesse, envolvendo a definição de técnicas, procedimentos, equipamentos, instrumentos a serem utilizados na observação desses processos, das circunstâncias nas quais a observação será feita, do acesso às variáveis que precisam ser observadas, do controle das variáveis que interferem com o processo de coleta de dados, bem como dos procedimentos relativos ao registro de informações e aos cuidados que serão adotados em relação aos sujeitos que poderão ser fonte de informação para a coleta, para que eles não sofram nenhum tipo de prejuízo. Isso significa que esse “como” abrange diversos aspectos que necessitam ser considerados a fim de que a coleta ocorra de maneira adequada. Tão importante quanto definir o que observar, é definir como observar o que necessitará ser observado. A maneira como a coleta de dados é feita pode interferir muito nos dados que serão obtidos posteriormente. Isso é especialmente claro quando se trata de coleta de dados em pesquisas científicas, em que é necessário não apenas especificar o que será observado, mas também onde, quando, de que maneira, com que cuidados etc., a fim de que sejam coletados dados pertinentes à construção de respostas a um problema de pesquisa (Botomé, 1997). Ainda de acordo com Botomé (1997), no caso de uma pesquisa científica, “as questões a responder, as informações necessárias para respondê-las, as fontes para obter essas informações, os procedimentos para coletar essas informações, os instrumentos necessários para aplicar esses procedimentos e o processo de coleta dessas informações constituem o método de coleta de dados da pesquisa científica” (p. 12). O mesmo parece acontecer com dados que possibilitem caracterizar necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais (ou caracterizar quaisquer outros tipos de necessidades de intervenção do psicólogo): o planejamento da coleta de dados relativos a aspectos referentes a processos

comportamentais que ocorrem em alguma instituição ou organização é que possibilitará que as necessidades de intervenção sejam adequada e suficientemente caracterizadas.

Além de serem apresentadas classes de comportamentos referentes ao planejamento de como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse, sendo essas classes consideradas não exclusivas da intervenção por meio de ensino, mas comuns também à intervenção indireta, por meio de pesquisa (e, possivelmente, comuns também à intervenção direta sobre processos comportamentais), outro aspecto que pode ser observado a partir do exame das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.8 e nas Tabelas 7.7 e 7.8 diz respeito à noção de fenômeno e de variáveis intervenientes e variáveis constituintes de um fenômeno. Novamente aparece a noção de variável como parte constituinte das classes de comportamentos menos abrangentes relativas ao processo de planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, sendo acrescentada a essa noção a noção de fenômeno, que parece fundamental para que o profissional possa ter clareza acerca de seu objeto de trabalho. Rebelatto e Botomé (1999) ao examinarem o campo de atuação profissional do fisioterapeuta, identificaram que as características do objeto de trabalho desse profissional necessitam estar claramente estabelecidas a fim de que possam ser propostas intervenções que estejam de acordo com as necessidades sociais e com as possibilidades de atuação desse profissional sobre essas necessidades. Sem a noção de fenômeno e de variáveis componentes de um fenômeno, a definição de um objeto de trabalho provavelmente será pouco clara e limitada. Rebelatto e Botomé (1999) exemplificam como essa limitação ocorre em relação ao movimento, objeto de trabalho do fisioterapeuta, quando ele é considerado como algo que é “patológico” ou “sadio”. Se o profissional não atentar para o fato de que um movimento é composto por diversas variáveis (ex.: frequência, duração, intensidade, ritmo etc.) e que cada uma delas varia ao longo de um contínuo, sendo “patológico” e “sadio” apenas dois valores que essas variáveis podem assumir, é provável que o profissional proponha intervenções muito aquém do que poderia propor. Isso porque o profissional estaria preparado, provavelmente, apenas para lidar com movimentos patológicos. E quanto a movimentos que estão variando entre outros graus que não o patológico ou o sadio? Que intervenções poderiam ocorrer em relação a esses outros graus, consideradas todas as variáveis relevantes constituintes desse fenômeno? Parece que essas considerações de Rebelatto e Botomé (1999) em relação ao objeto de trabalho do

fisioterapeuta servem também para examinar o objeto de trabalho do psicólogo, em quaisquer modalidades de intervenção possíveis para esse profissional.

A definição das estratégias e procedimentos de observação envolve diversas classes de comportamentos, todas semelhantes àquelas que ocorrem na intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre processos comportamentais (e possivelmente na intervenção direta sobre processos comportamentais também). Entre essas classes, algumas delas, menos abrangentes, envolvem conceitos referentes a fenômeno, variável, objeto de trabalho, que parecem conceitos básicos para propor quaisquer tipos de intervenção do psicólogo, em quaisquer modalidades em que essa intervenção possa ocorrer (e provavelmente, em qualquer outro campo de atuação profissional). Outras envolvem conhecimentos diretamente ligados à proposição de instrumentos de coleta de dados, envolvendo diferentes tipos de instrumentos, assim como técnicas e procedimentos envolvidos com esses instrumentos. O planejamento das estratégias e procedimentos de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse parece finalizar com essas classes. As classes de comportamentos que ocorrerão posteriormente a essas estão mais diretamente ligadas à coleta de dados propriamente dita.

15. Algumas classes de comportamentos referentes à coleta de dados propriamente dita envolvem avaliar cuidados e procedimentos em relação à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta

Depois de planejado todo o processo de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse, é possível propor a execução da coleta de dados referentes a esses aspectos. Na Figura 7.9 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.9 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.9 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.9 é possível observar que há um total de 26 classes de comportamentos referentes às classes “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação e de coleta de dados”, “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados” e “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados aos antecedentes imediatos à coleta, principalmente no que se refere a aspectos éticos de anuências e autorizações”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essas classes são constituintes da classe mais abrangente “Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, que está localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”.

Na Figura 7.9, é possível observar três conjuntos de classes de comportamentos: o primeiro deles, composto por 11 classes de comportamentos e que inicia pela classe “Definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado”; o segundo composto por 42 classes e que inicia pela classe “Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse” e o terceiro composto por seis classes, iniciando pela classe “Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”.

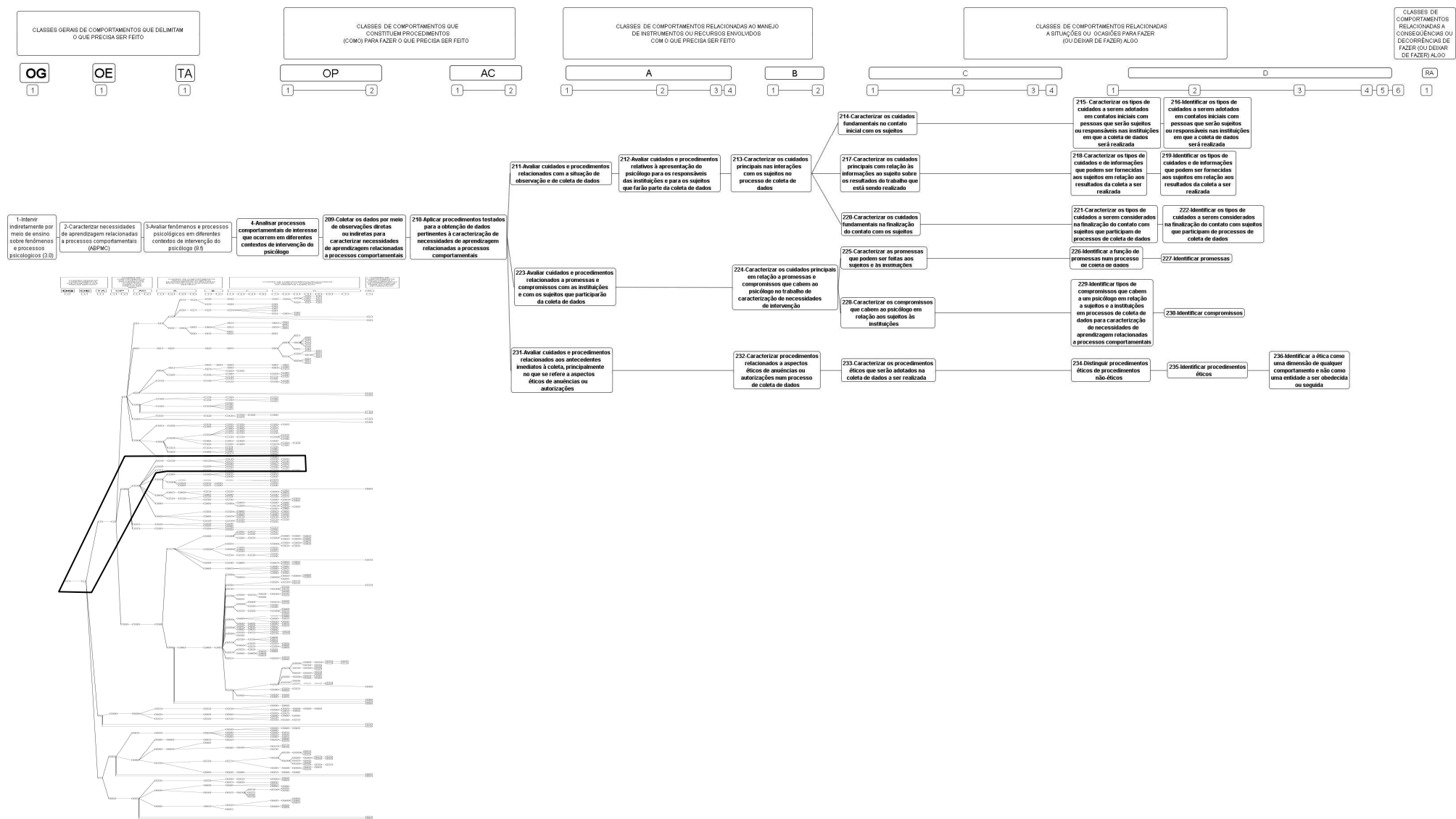


Figura 7.9 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes referentes a “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A classe “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação e de coleta de dados” é constituída pela classe “Avaliar cuidados e procedimentos relativos à apresentação do psicólogo para os responsáveis das instituições e para os sujeitos que farão parte da coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Avaliar cuidados e procedimentos relativos à apresentação do psicólogo para os responsáveis das instituições e para os sujeitos que farão parte da coleta de dados” é constituída pela classe “Caracterizar os cuidados principais nas interações com os sujeitos no processo de coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

“Caracterizar os cuidados principais nas interações com os sujeitos no processo de coleta de dados” é constituída pelas classes “Caracterizar os cuidados fundamentais no contato inicial com os sujeitos”, “Caracterizar os cuidados principais com relação às informações ao sujeito sobre os resultados do trabalho que está sendo realizado” e “Caracterizar os cuidados fundamentais na finalização do contato com os sujeitos”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar os cuidados fundamentais no contato inicial com os sujeitos”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada” é constituída pela classe “Identificar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Caracterizar os cuidados principais com relação às informações ao sujeito sobre os resultados do trabalho que está sendo realizado” é constituída pela classe “Caracterizar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada”, localizada no primeiro grau de abrangência

de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada” é constituída pela classe “Identificar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar os cuidados fundamentais na finalização do contato com os sujeitos” é constituída pela classe “Caracterizar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto de classes de comportamentos constituintes da classe mais abrangente “Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” inicia com a classe “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados”, que é constituída pela classe “Caracterizar os cuidados principais em relação a promessas e compromissos que cabem ao psicólogo no trabalho de caracterização de necessidades de intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar os cuidados principais em relação a promessas e compromissos que cabem ao psicólogo no trabalho de caracterização de necessidades de intervenção” é constituída pelas classes “Caracterizar as promessas que podem ser feitas aos sujeitos e às instituições” e “Caracterizar os compromissos que cabem ao psicólogo em relação aos sujeitos às instituições”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe

“Caracterizar as promessas que podem ser feitas aos sujeitos e às instituições” é constituída pela classe “Identificar a função de promessas num processo de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar a função de promessas num processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar promessas”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”

A classe “Caracterizar os compromissos que cabem ao psicólogo em relação aos sujeitos às instituições” é constituída pela classe “Identificar tipos de compromissos que cabem a um psicólogo em relação a sujeitos e a instituições em processos de coleta de dados para caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar tipos de compromissos que cabem a um psicólogo em relação a sujeitos e a instituições em processos de coleta de dados para caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar compromissos” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O terceiro conjunto de classes de comportamentos constituintes da classe mais abrangente “Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” inicia com “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados aos antecedentes imediatos à coleta, principalmente no que se refere a aspectos éticos de anuências ou autorizações” que, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar procedimentos relacionados a aspectos éticos de anuências ou autorizações num processo de coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar procedimentos relacionados a aspectos éticos de anuências ou autorizações num processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Caracterizar os procedimentos éticos que serão adotados na coleta de dados a ser realizada”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar os procedimentos éticos que serão

adotados na coleta de dados a ser realizada” é constituída pela classe “Distinguir procedimentos éticos de procedimentos não-éticos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir procedimentos éticos de procedimentos não-éticos” é constituída pela classe “Identificar procedimentos éticos” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar procedimentos éticos” é constituída pela classe “Conceituar ética”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.9 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.9 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.9, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As expressões grifadas em *itálico* se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não estão apresentadas em apenas uma tabela.

Tabela 7.9

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes relativas a “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação, a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados e aos antecedentes imediatos à coleta”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Identificar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada
 2. Identificar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada
 3. Identificar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados
 4. Caracterizar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada
 5. Caracterizar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada
 6. Caracterizar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados
 7. Caracterizar os cuidados fundamentais no contato inicial com os sujeitos
 8. Caracterizar os cuidados principais com relação às informações ao sujeito sobre os resultados do trabalho que está sendo realizado
 9. Caracterizar os cuidados fundamentais na finalização do contato com os sujeitos
 10. Caracterizar os cuidados principais nas interações com os sujeitos no processo de coleta de dados
 11. Avaliar cuidados e procedimentos relativos à apresentação do psicólogo para os responsáveis das instituições e para os sujeitos que farão parte da coleta de dados
 12. Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação e de coleta de dados
 13. Identificar promessas
 14. Identificar compromissos
 15. Identificar a função de promessas num processo de coleta de dados
 16. Identificar tipos de compromissos que cabem a um psicólogo em relação a sujeitos e a instituições em processos de coleta de dados para caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 17. Caracterizar as promessas que podem ser feitas aos sujeitos e às instituições
 18. Caracterizar os compromissos que cabem ao psicólogo em relação aos sujeitos às instituições
 19. Caracterizar os cuidados principais em relação a promessas e compromissos que cabem ao psicólogo no trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
 20. Avaliar cuidados e procedimentos relacionados a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados
 21. Identificar a ética como uma dimensão de qualquer comportamento e não como uma entidade a ser obedecida ou seguida
 22. Identificar procedimentos éticos
 23. Distinguir procedimentos éticos de procedimentos não-éticos
 24. Caracterizar os procedimentos éticos que serão adotados na coleta de dados a ser realizada
 25. Caracterizar procedimentos relacionados a aspectos éticos de anuências ou autorizações num processo de coleta de dados
 26. Avaliar cuidados e procedimentos relacionados aos antecedentes imediatos à coleta, principalmente no que se refere a aspectos éticos de anuências ou autorizações
 27. *Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 28. *Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 29. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 30. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (*
 31. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 32. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.9 estão organizadas a partir de três conjuntos. Todos os conjuntos se relacionam a classes de comportamentos referentes a cuidados e procedimentos a serem adotados durante o processo de coleta de dados. O primeiro conjunto está mais diretamente ligado aos cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação e de coleta de dados. Esses cuidados se referem ao contato inicial e final com os sujeitos, bem como às informações que poderão ser fornecidas com relação aos resultados da coleta realizada. O conjunto inicia com classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (classes de números 1 a 6 na Tabela 7.9), que são as classes menos abrangentes apresentadas também no diagrama de decomposição da Figura 7.9, sendo consideradas pré-requisitos para a ocorrência das demais classes (classes de números 7 a 12).

O segundo conjunto se refere a classes de comportamentos relativas a cuidados e procedimentos quanto a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados. Assim como o primeiro conjunto, esse segundo inicia com classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (classes de números 13 a 16 na Tabela 7.9), que são as classes menos abrangentes apresentadas também no diagrama de decomposição da Figura 7.9, sendo consideradas pré-requisitos para a ocorrência das demais classes desse conjunto (classes de números 14 a 20).

O terceiro conjunto se refere a classes de comportamentos relativas a cuidados e procedimentos relacionados aos antecedentes imediatos à coleta, especialmente no que diz respeito a anuências e autorizações para a coleta de dados. Assim como o primeiro e o segundo conjuntos, esse terceiro inicia com classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (classes de números 21 a 23 na Tabela 7.9), que são as classes menos abrangentes apresentadas também no diagrama de decomposição da Figura 7.9, sendo consideradas pré-requisitos para a ocorrência das demais classes desse conjunto (classes de números 24 a 26). As classes mais abrangentes, que são aquelas apresentadas ao final da seqüência da na Tabela 7.9 (classes de números 27 a 32) são as classes mais abrangentes do sistema comportamental identificado, o que significa dizer que elas abrangem todas as demais classes apresentadas anteriormente a elas (classes de número 1 a 26 da na Tabela 7.9). Por fim, é importante ressaltar que as classes de comportamentos apresentadas em cada conjunto estão organizadas conforme uma provável seqüência de

ocorrência entre elas. Isso significa dizer que as primeiras classes apresentadas são aquelas que deverão ocorrer primeiro, como condição para a ocorrência das seguintes.

16. Ética na interação com as pessoas que compõem as organizações ou instituições em relação às quais o psicólogo intervirá é fundamental na observação de processos comportamentais

Quais os cuidados básicos aos quais o psicólogo necessitará atentar para observar processos comportamentais que possibilitarão caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos desse tipo? São cuidados exclusivos à intervenção indireta, por meio de ensino? Ou fazem parte, também, das outras modalidades de intervenção do psicólogo? Como as demais classes apresentadas nos diagramas de decomposição referentes ao planejamento da coleta de dados, é possível identificar que as classes referentes a “avaliar cuidados e procedimentos referentes à situação de observação, a promessas e compromissos e a antecedentes imediatos à coleta” são classes que provavelmente são comuns às outras modalidades de intervenção do psicólogo (intervenção direta sobre processos comportamentais e intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre processos comportamentais). Isso porque para poder caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a processos comportamentais, que é o primeiro passo para planejar a intervenção indireta, por meio de ensino, é preciso fazer um levantamento da realidade na qual o profissional irá intervir a fim de que a intervenção dele possa estar de acordo com as necessidades sociais da população. Esse não parece ser um passo exclusivo para essa modalidade de intervenção, haja vista que para poder intervir, por meio de pesquisa, ou intervir diretamente, é necessário que primeiramente sejam caracterizadas as necessidades de intervenção sobre processos comportamentais, até para que possa ser decidida qual a modalidade de intervenção mais pertinente em cada uma das situações. No caso da intervenção por meio de pesquisa, ainda, vale à pena ressaltar que o planejamento da coleta de dados e a coleta de dados propriamente dita faz parte do planejamento e da execução do método da pesquisa, os quais possibilitarão identificar dados necessários à construção de respostas ao problema de pesquisa (Botomé e col., 2003).

A fim de que as classes apresentadas na Figura 7.9, bem como nas figuras anteriores a ela, referentes ao processo de planejar a observação de processos comportamentais bem como de coletar dados referentes a esses processos, sejam identificadas

como comuns às três modalidades de intervenção do psicólogo, é preciso que o conceito de “competências” ou de “comportamentos” como objetivos de ensino fique muito claro, pois o que é ensinado é a capacidade de caracterizar necessidades de intervenção sobre processos comportamentais, assim como as classes de comportamentos menos abrangentes componentes dessa classe, independente do contexto em que essas necessidades de intervenção ocorram. Nesse sentido, parece que o que muda é o contexto de intervenção, e não necessariamente as classes de comportamentos que precisam ser ensinadas para os futuros profissionais. No caso da intervenção direta sobre processos comportamentais, por exemplo, é importante que o psicólogo aprenda a “Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais”, enquanto na intervenção indireta, por meio de ensino, sobre processos desse tipo é importante que o profissional se torne capaz de “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” (Botomé e col., 2003). Essas duas classes são muito semelhantes: ambas se relacionam à capacidade de caracterizar necessidades de intervenção, porém, uma delas é em relação a necessidades de alterações em processos comportamentais e a outra a necessidades de aprendizagem em relação a esses processos. É provável que a aprendizagem de apenas uma dessas classes possibilite a aprendizagem da outra, sem que ela tenha que ser ensinada diretamente. Novamente vale ressaltar a capacidade de generalização de estímulos, haja vista a similaridade entre os estímulos que controlam cada uma dessas classes de comportamentos (necessidades sociais de diferentes tipos relacionadas a processos comportamentais) (Holland e Skinner, 1975; Moreira e Medeiros, 2007). Essa maneira de conceber o ensino de classes de comportamentos é diferente de conceber o ensino a partir de “conteúdos”, em que provavelmente cada aspecto da realidade (necessidades de aprendizagem, necessidades de pesquisa, necessidades de intervenção direta, por exemplo) seria considerado como algo que precisa ser ensinado separadamente, sem relação nenhuma com outros aspectos da realidade. Se o que é ensinado são relações entre classes de respostas e classes de estímulos antecedentes e conseqüentes a essas classes de respostas, o ensino de uma das classes relativas a “caracterizar necessidades de intervenção (...)” provavelmente facilitará a aprendizagem de outras classes semelhantes a essas (em que mudam apenas os aspectos referentes a classes de estímulos antecedentes, nesse caso - necessidades de aprendizagem ou necessidades de alteração de processos comportamentais, por exemplo).

Quanto à natureza das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.9 e na Tabela 7.9, é possível observar que as mesmas estão relacionadas especialmente a cuidados com relação aos procedimentos de coleta de dados, tanto do ponto de vista do que pode prejudicar o processo de coleta propriamente dito (falta de controle de variáveis que poderiam prejudicar o processo de coleta, por exemplo) até aspectos mais diretamente relacionados a cuidados com os sujeitos que poderão fornecer informações sobre aspectos referentes a processos comportamentais de interesse ou às instituições que participarão nesse processo de coleta e que não poderão sofrer prejuízos com sua participação. Esses aspectos dizem respeito mais diretamente a classes de comportamentos em que aparecem mais nitidamente cuidados éticos em relação aos quais o futuro profissional necessitará estar atento ao observar os processos comportamentais que possibilitarão caracterizar as necessidades de intervenção, por meio de ensino. Esses cuidados estão mais diretamente relacionados a evitar constrangimentos ou mal-estar àqueles que fornecerão informações sobre o que o psicólogo necessita caracterizar em relação às necessidades de aprendizagem, assim como a promessas e compromissos que poderá ou até mesmo necessitará assumir em relação às pessoas com as quais trabalhará. Obviamente a dimensão ética da intervenção profissional não se resume a esses cuidados, haja vista que a ética pode ser considerada muito mais como dimensão de quaisquer classes de comportamentos, do que como alguns procedimentos a serem adotados na prática profissional (Wruck, 2004). Por outro lado, desmerecer esses cuidados como parte do que compõe a ética também parece ser concebê-la de maneira parcial e incompleta.

“Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” é uma classe de comportamentos composta por diversas outras classes menos abrangentes, entre as quais as classes referentes a “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação, a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados e aos antecedentes imediatos à coleta”. Essas classes de comportamentos menos abrangentes, por sua vez, parecem não ser exclusivas da intervenção, por meio de ensino, sobre processos comportamentais, mas comuns às outras modalidades de intervenção do psicólogo, especialmente à intervenção direta sobre processos desse tipo. Por serem comuns às outras modalidades de intervenção do psicólogo, talvez possam ser consideradas classes de comportamentos básicas que, se aprendidas em relação a uma modalidade de intervenção, poderão ser generalizadas para outras modalidades, sem que

tenham que ser ensinadas diretamente durante o processo de formação profissional. Resta avaliar como elas poderiam ser propostas num documento norteador para a formação profissional de psicólogos, tal como é o documento de diretrizes curriculares.

17. A observação de aspectos referentes a processos comportamentais de interesse envolve comunicar os sujeitos e as instituições envolvidas acerca dos procedimentos a serem adotados

Na Figura 7.10 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.10 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.10 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.10 é possível observar que há um total de 23 classes de comportamentos referentes à classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, distribuídas por todas as categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais.

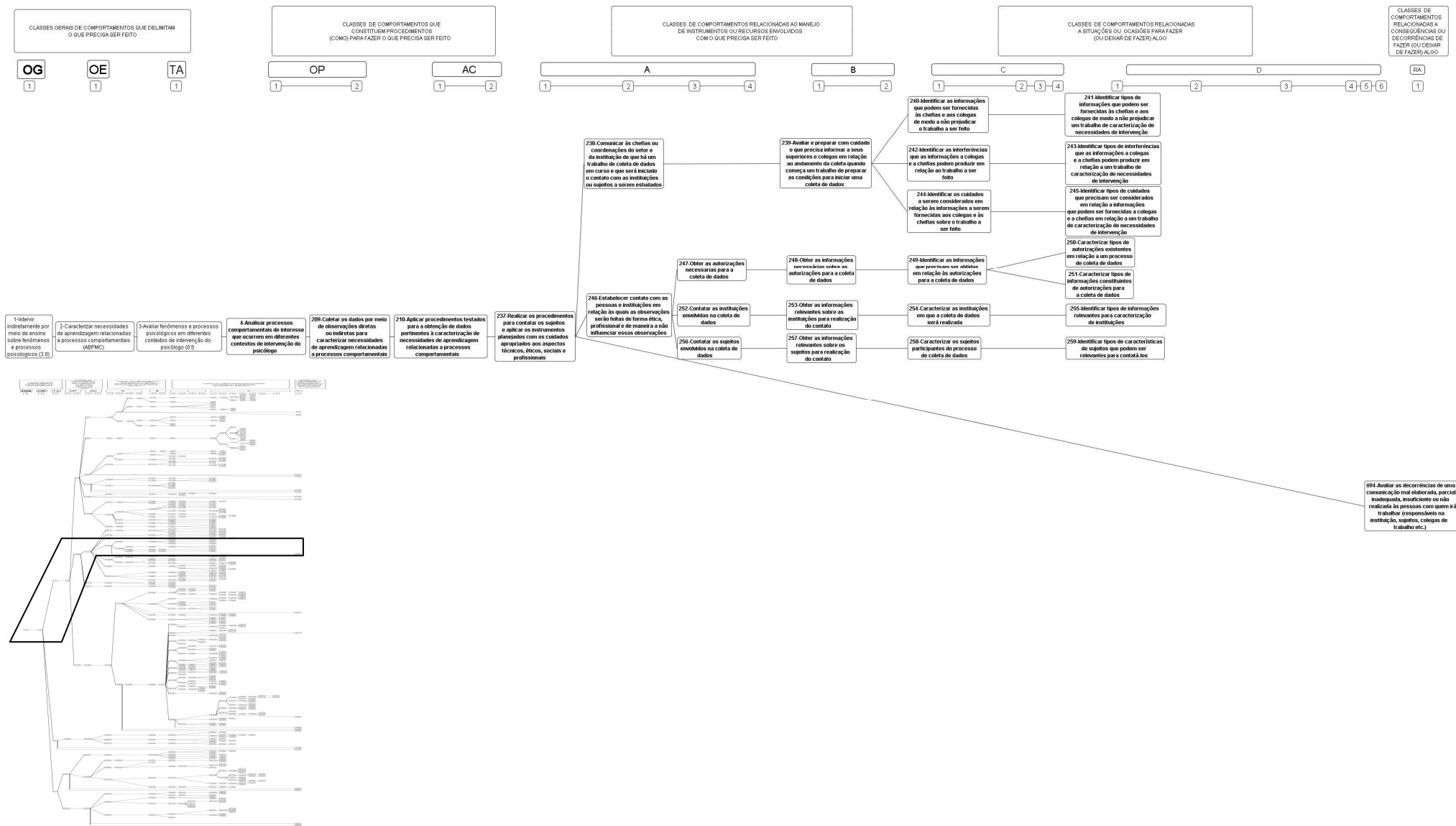


Figura 7.10 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

É possível observar três conjuntos de classes de comportamentos na Figura 7.10. O primeiro deles, constituído por oito classes de comportamentos, inicia com “Comunicar às chefias ou coordenações do setor e da instituição de que há um trabalho de coleta de dados em curso e que será iniciado o contato com as instituições ou sujeitos a serem estudados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Comunicar às chefias ou coordenações do setor e da instituição de que há um trabalho de coleta de dados em curso e que será iniciado o contato com as instituições ou sujeitos a serem estudados” é constituída pela classe “Avaliar e preparar com cuidado o que precisa informar a seus superiores e colegas em relação ao andamento da coleta quando começa um trabalho de preparar as condições para iniciar uma coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Avaliar e preparar com cuidado o que precisa informar a seus superiores e colegas em relação ao andamento da coleta quando começa um trabalho de preparar as condições para iniciar uma coleta de dados” é constituída pelas classes “Identificar as informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar o trabalho a ser feito”, “Identificar as interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação ao trabalho a ser feito” e “Identificar os cuidados a serem considerados em relação às informações a serem fornecidas aos colegas e às chefias sobre o trabalho a ser feito”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar as informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar o trabalho a ser feito” é constituída pela classe “Identificar tipos de informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar as interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação ao trabalho a ser feito” é constituída pela classe “Identificar tipos de interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção”, localizada no primeiro grau de

abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar os cuidados a serem considerados em relação às informações a serem fornecidas aos colegas e às chefias sobre o trabalho a ser feito” é constituída pela classe “Identificar tipos de cuidados que precisam ser considerados em relação a informações que podem ser fornecidas a colegas e a chefias em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto, constituído por 14 classes de comportamentos, inicia com “Estabelecer contato com as pessoas e instituições em relação às quais as observações serão feitas de forma ética, profissional e de maneira a não influenciar essas observações”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Estabelecer contato com as pessoas e instituições em relação às quais as observações serão feitas de forma ética, profissional e de maneira a não influenciar essas observações” é constituída pelas classes “Obter as autorizações necessárias para a coleta de dados”, “Contatar as instituições envolvidas na coleta de dados” e “Contatar os sujeitos envolvidos na coleta de dados”, todas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Obter as autorizações necessárias para a coleta de dados” é constituída pela classe “Obter as informações necessárias sobre as autorizações para a coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Obter as informações necessárias sobre as autorizações para a coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar as informações que precisam ser obtidas em relação às autorizações para a coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as informações que precisam ser obtidas em relação às autorizações para a coleta de dados” é constituída pelas classes “Caracterizar tipos de autorizações existentes em relação a um processo de coleta de dados” e “Caracterizar tipos de informações constituintes de autorizações para a coleta de dados”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Contatar as instituições envolvidas na coleta de dados” é constituída pela classe “Obter as informações relevantes sobre as instituições para realização do contato”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Obter as informações relevantes sobre as instituições para realização do contato” é constituída pela classe “Caracterizar as instituições em que a coleta de dados será realizada”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar as instituições em que a coleta de dados será realizada” é constituída pela classe “Identificar tipos de informações relevantes para caracterização de instituições”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Contatar os sujeitos envolvidos na coleta de dados” é constituída pela classe “Obter as informações relevantes sobre os sujeitos para realização do contato”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Obter as informações relevantes sobre os sujeitos para realização do contato” é constituída pela classe “Caracterizar os sujeitos participantes do processo de coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar os sujeitos participantes do processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar tipos de características de sujeitos que podem ser relevantes para contatá-los”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto é constituído pela classe de comportamentos “Avaliar as decorrências de uma comunicação mal elaborada, parcial, inadequada, insuficiente ou não realizada às pessoas com quem irá trabalhar (responsáveis na instituição, sujeitos, colegas de trabalho etc.)”, localizada na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Essa classe está diretamente ligada à classe mais abrangente “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, que é a classe que está sob exame na Figura 7.10.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.10 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples

às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.10 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas.

A organização das classes apresentadas Tabela 7.10, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em *itálico* se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.10 estão organizadas a partir de dois conjuntos. O primeiro deles (classes de número 1 a 8) se refere a “Comunicar às chefias ou coordenações do setor e da instituição de que há um trabalho de coleta de dados em curso e que será iniciado o contato com as instituições ou sujeitos a serem estudados”. Essa classe de comportamentos abrange tipos de informações que podem ser fornecidas às pessoas envolvidas com a coleta, tipos de interferências que essas informações podem produzir, assim como cuidados que precisam ser tomados para evitar interferências dessas informações sobre a coleta (ver classes de números 1 a 6).

Tabela 7.10

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Identificar tipos de informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
 2. Identificar tipos de interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
 3. Identificar tipos de cuidados que precisam ser considerados em relação a informações que podem ser fornecidas a colegas e a chefias em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
 4. Identificar as informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar o trabalho a ser feito
 5. Identificar as interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação ao trabalho a ser feito
 6. Identificar os cuidados a serem considerados em relação às informações a serem fornecidas aos colegas e às chefias sobre o trabalho a ser feito
 7. Avaliar e preparar com cuidado o que precisa informar a seus superiores e colegas em relação ao andamento da coleta quando começa um trabalho de preparar as condições para iniciar uma coleta de dados
 8. Comunicar às chefias ou coordenações do setor e da instituição de que há um trabalho de coleta de dados em curso e que será iniciado o contato com as instituições ou sujeitos a serem estudados

 9. Caracterizar tipos de autorizações existentes em relação a um processo de coleta de dados
 10. Caracterizar tipos de informações constituintes de autorizações para a coleta de dados
 11. Identificar tipos de informações relevantes para caracterização de instituições
 12. Identificar tipos de características de sujeitos que podem ser relevantes para contatá-los
 13. Identificar as informações que precisam ser obtidas em relação às autorizações para a coleta de dados
 14. Caracterizar as instituições em que a coleta de dados será realizada
 15. Caracterizar os sujeitos participantes do processo de coleta de dados
 16. Obter as informações necessárias sobre as autorizações para a coleta de dados
 17. Obter as informações relevantes sobre as instituições para realização do contato
 18. Obter as informações relevantes sobre os sujeitos para realização do contato
 19. Obter as autorizações necessárias para a coleta de dados
 20. Contatar as instituições envolvidas na coleta de dados
 21. Contatar os sujeitos envolvidos na coleta de dados
 22. Estabelecer contato com as pessoas e instituições em relação às quais as observações serão feitas de forma ética, profissional e de maneira a não influenciar essas observações
 23. Avaliar as decorrências de uma comunicação mal elaborada, parcial, inadequada, insuficiente ou não realizada às pessoas com quem irá trabalhar (responsáveis na instituição, sujeitos, colegas de trabalho etc.)
 24. Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais
 25. *Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 26. *Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 27. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 28. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 29. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 30. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

Essas classes de números 1 a 6 estão apresentadas numa seqüência de ocorrência: primeiro é preciso que o profissional identifique tipos de informações que pode fornecer, assim como os tipos de interferências que as informações podem produzir sobre os dados coletados. Feito isso, é possível identificar tipos de cuidados que podem ser adotados para evitar essas interferências. As primeiras classes (de números 1 a 3) se referem a classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, pois não se referem a uma situação específica de intervenção, mas a tipos de interferências, informações e cuidados que comumente precisam ser adotados.

Já as classes seguintes (de números 4 a 6) se referem às situações em que deverá comunicar algo às pessoas envolvidas no processo de coleta de dados, fazendo com que o profissional seja capaz de identificar informações, interferências e cuidados próprios da situação de intervenção em que se encontrará. Assim como as classes de números 1 a 3, as classes de 4 a 6 também são apresentadas numa possível seqüência de ocorrência, em que só é possível identificar os cuidados a serem considerados em relação às informações que podem ser fornecidas após identificar as informações que podem ser fornecidas, assim como as interferências dessas informações sobre o trabalho a ser feito.

O segundo conjunto (das classes de número 9 a 30) se refere a “Estabelecer contato com as pessoas e instituições em relação às quais as observações serão feitas de forma ética, profissional e de maneira a não influenciar essas observações”. Assim como no primeiro conjunto, nesse segundo são apresentadas primeiramente as classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (tipos de autorizações existentes em relação a um processo de coleta de dados, tipos de informações constituintes dessas autorizações, tipos de características referentes a sujeitos e que podem ser relevantes para contatá-los), seguidas de classes referentes à situação de coleta propriamente dita (classes de números 13 a 22).

18. Comunicar-se é necessário para a sobrevivência de uma pessoa em qualquer contexto em que ela atue e, em especial, é considerada fundamental num processo de intervenção profissional

Comunicar algo a alguém parece ser uma classe de comportamentos básica, não apenas para compor uma profissão, mas para compor o repertório de qualquer pessoa. Isso porque a capacidade de comunicar algo a alguém possibilita fazer com que as pessoas falem a respeito do que pensam, sentem, de modo que os outros tenham acesso ao que se passa com

determinado indivíduo. Segundo Skinner (2002b), descobrir o que alguém sente, por exemplo, envolve justamente descobrir de que maneira esse alguém aprendeu a perceber-se e a falar sobre si, com base no que a comunidade verbal percebeu e valorizou em relação a cada manifestação desse sujeito no mundo. Parece que a necessidade de comunicar-se com outrem surge desde muito cedo na vida de um indivíduo, por ser básico para a sobrevivência, já que a possibilidade de lidar com a dor, com o sofrimento, ou até mesmo com sentimentos de alegria, com sensações de bem-estar depende, em grande medida, do quanto a comunidade verbal ensinou o indivíduo a prestar atenção em si mesmo e a lidar com as percepções de si. O que acontece com esse processo ao longo do desenvolvimento de um indivíduo? Que características têm esse processo quando se trata da comunicação em um processo de intervenção profissional? Em que situações um psicólogo necessita comunicar o seu trabalho a outrem? Qual o papel dessa comunicação para o próprio processo de intervenção?

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.10 e na Tabela 7.10 estão diretamente relacionadas à capacidade do profissional de comunicar informações a outrem, nesse caso, de contatar sujeitos e responsáveis pela instituição em que a coleta de dados será realizada acerca do que será feito durante o processo de observação dos processos comportamentais de interesse, assim como de obter anuência para a realização dessas observações. Todas essas classes estão diretamente ligadas à capacidade de o profissional ser capaz de avaliar com cuidado o que necessitará ser comunicado e de, posteriormente, efetivar essa comunicação de modo a garantir que as pessoas estejam suficientemente esclarecidas acerca do que delas será requerido, bem como dos procedimentos de que o psicólogo fará uso durante o processo de observação, a fim de possibilitar que elas se envolvam adequadamente, ao mesmo tempo em que se sintam confortáveis durante esse processo.

Além das classes diretamente envolvidas com o processo de estabelecer contato com os sujeitos e com as instituições em que serão observados os processos comportamentais de interesse, assim como de comunicá-los acerca das observações que serão feitas, na Figura 7.10 e na Tabela 7.10 é possível observar que há uma classe de comportamentos referente a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer (ou deixar de fazer) algo, nesse caso, de “avaliar as decorrências de uma comunicação mal elaborada, parcial, inadequada etc. às pessoas com quem irá trabalhar”. Desenvolver essa classe de comportamentos como parte do que compõe a classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e

profissionais” parece facilitar que os futuros profissionais comuniquem adequada e suficientemente o que irão fazer para que possam observar os processos comportamentais de interesse de modo que essa observação possibilite caracterizar as necessidades de aprendizagem em relação aos processos comportamentais de interesse, de maneira a minimizar a interferência que possíveis comunicações mal feitas poderiam produzir tanto para a coleta de dados, quanto para o próprio processo de intervenção a ser realizado posteriormente, a partir das necessidades identificadas.

A influência de comunicações equivocadas sobre o processo de intervenção profissional pode ser avaliada, por exemplo, em exame rápido de confusões com relação a alguns conceitos utilizados, inclusive por psicólogos, para a intervenção profissional. É o caso do conceito de “competências”, cujas confusões conceituais foram examinadas por Santos (2006) indicando a polissemia desse termo e os diferentes significados a ele atribuídos, não apenas em áreas distintas (tais como Administração, Psicologia e Pedagogia), mas inclusive na mesma área (em Psicologia, ora entendida como capacidade inerente ao sujeito, ora compreendida como grau de capacidade de atuar, por exemplo). É o caso, também, do conceito de comportamento, por muitos ainda compreendido como “respostas observáveis” (Vargas, 1974; Wheeler e Fox, 1974; Popham e Baker, 1976; Mager, 1979 etc.), quando há muito já tem sido demonstrado que o conceito de comportamento sofreu uma série de alterações ao longo da história da análise experimental do comportamento, passando de “respostas observáveis” (aproximadamente na década de 1930) a “complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes” (década de 1960) (Botomé, 2001). Pode ser examinado, ainda, o conceito de “objetivo de ensino”, sistematizado por Botomé (1980), que demonstrou que esse conceito, à semelhança do que ocorreu com o conceito de “comportamento”, ainda é compreendido muito mais como a especificação de desempenhos observáveis do aprendiz (Vargas, 1974; Wheeler e Fox, 1974; Popham e Baker, 1976; Mager, 1979; Gronlund, 1975; Tyler, 1978 entre outros) do que como relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Que implicações há, para a intervenção profissional do psicólogo, de considerar o conceito de comportamento como “respostas observáveis de alguém”? Ou de considerar a especificação de “respostas observáveis” como objetivos de um processo de ensino? Que tipo de intervenção pode ser esperada de um psicólogo se não houver clareza acerca dos conceitos de competência, objetivos de ensino e comportamento? E das relações

que há entre esses conceitos? A sistematização desses conceitos, assim como a comunicação adequada a respeito do que é definidor de cada um deles é condição para intervenções de qualidade. Enquanto os psicólogos não aprenderem a sistematizar conceitos, bem como comunicá-los de maneira adequada, de modo que profissionais do campo da Psicologia e de outros campos de atuação profissional tenham acesso aos mesmos, talvez o processo de intervenção profissional seja precário, já que os conceitos servem como “ferramenta” que auxilia a “enxergar” os fenômenos... “Ferramentas precárias” (conceitos equivocados, inconsistentes com o que existe de conhecimento) provavelmente influenciarão a maneira de perceber os fenômenos e a própria intervenção sobre eles.

19. Garantir que os sujeitos estejam confortáveis e que não ocorram interferências ou interrupções durante a observação constituem a classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”

Na Figura 7.11 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”. Essas classes estão organizadas em graus de abrangência conforme categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.11 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.11 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

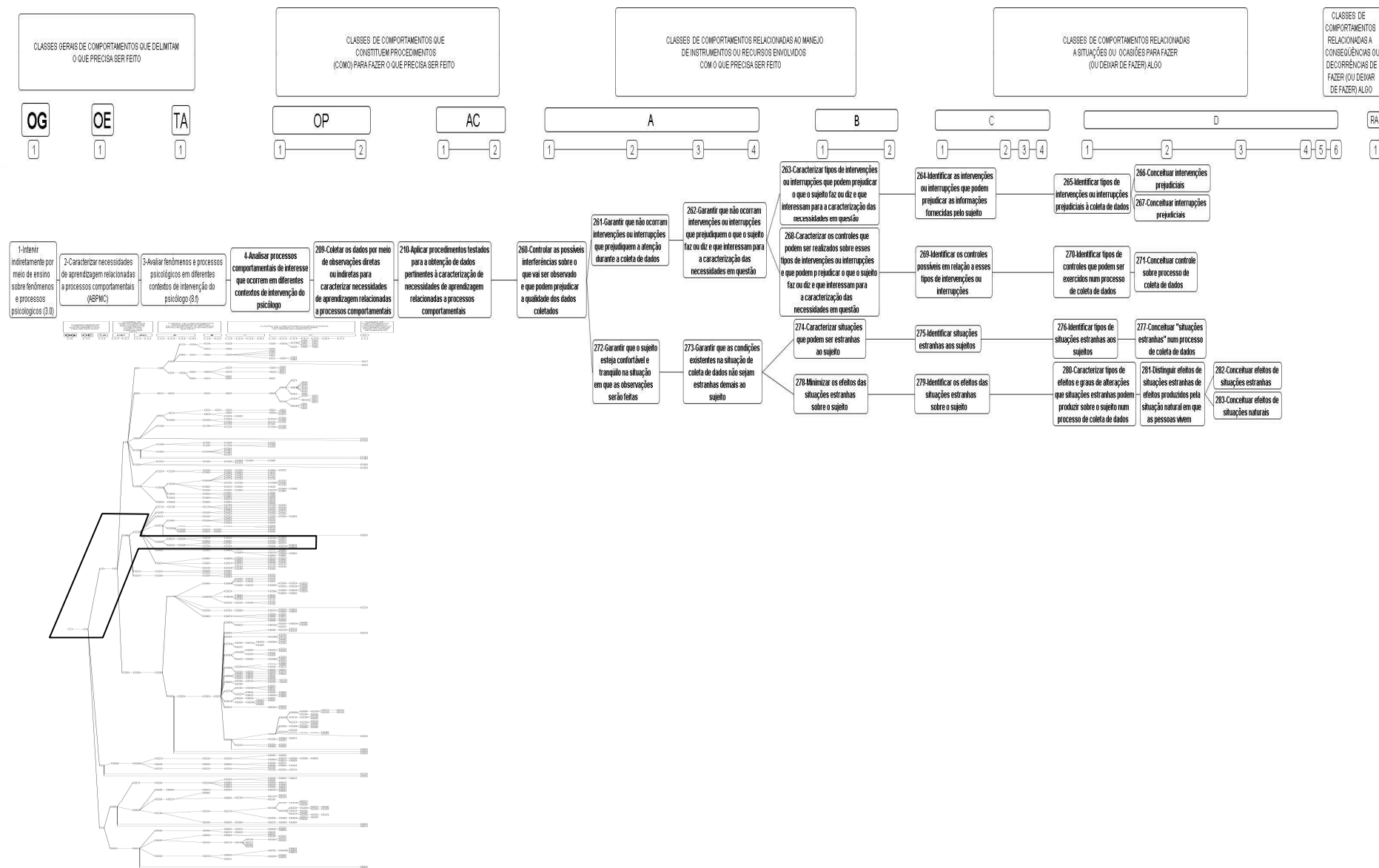


Figura 7.11 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Na Figura 7.11 é possível observar que há um total de 23 classes de comportamentos referentes à classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”, distribuídas por todas as categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais.

É possível observar dois conjuntos de classes de comportamentos a partir da Figura 7.11. O primeiro deles, constituído por 11 classes de comportamentos, inicia com “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados”, por sua vez, é constituída pela classe “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” é constituída pelas classes “Caracterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” e “Caracterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções ou interrupções e que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” é constituída pela classe “Identificar as intervenções ou interrupções que podem prejudicar as informações fornecidas pelo sujeito” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Identificar as intervenções ou interrupções que podem prejudicar as informações fornecidas pelo sujeito” é constituída pela classe “Identificar tipos de intervenções ou interrupções prejudiciais à coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo

(D)”. A classe “Identificar tipos de intervenções ou interrupções prejudiciais à coleta de dados” é constituída pelas classes “Conceituar intervenções prejudiciais” e “Conceituar interrupções prejudiciais”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções ou interrupções e que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” é constituída pela classe “Identificar os controles possíveis em relação a esses tipos de intervenções ou interrupções”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os controles possíveis em relação a esses tipos de intervenções ou interrupções” é constituída pela classe “Identificar tipos de controles que podem ser exercidos num processo de coleta de dados” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar tipos de controles que podem ser exercidos num processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Conceituar controle sobre processo de coleta de dados” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O segundo conjunto de classes de comportamentos apresentado na Figura 7.11 inicia com a classe “Garantir que o sujeito esteja confortável e tranqüilo na situação em que as observações serão feitas”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Garantir que o sujeito esteja confortável e tranqüilo na situação em que as observações serão feitas” é constituída pela classe “Garantir que as condições existentes na situação de coleta de dados não sejam estranhas demais ao sujeito”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Garantir que as condições existentes na situação de coleta de dados não sejam estranhas demais ao sujeito” é constituída pelas classes “Caracterizar situações que podem ser estranhas ao sujeito” e “Minimizar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar situações que podem ser estranhas ao sujeito” é constituída pela classe “Identificar situações

estranhas aos sujeitos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar situações estranhas aos sujeitos” é constituída pela classe “Identificar tipos de situações estranhas aos sujeitos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar tipos de situações estranhas aos sujeitos”, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar ‘situações estranhas’ num processo de coleta de dados”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Minimizar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”) é constituída pela classe “Identificar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito” é constituída pela classe “Caracterizar tipos de efeitos e graus de alterações que situações estranhas podem produzir sobre o sujeito num processo de coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar tipos de efeitos e graus de alterações que situações estranhas podem produzir sobre o sujeito num processo de coleta de dados” é constituída pela classe “Distinguir efeitos de situações estranhas de efeitos produzidos pela situação natural em que as pessoas vivem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir efeitos de situações estranhas de efeitos produzidos pela situação natural em que as pessoas vivem” é constituída das classes “Conceituar efeitos de situações estranhas” e “Conceituar efeitos de situações naturais”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.11 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos

indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.11 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.11, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.11 estão organizadas a partir de dois conjuntos. O primeiro deles (classes de número 1 a 11) se refere a “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados”. Essa classe de comportamentos abrange classes de comportamentos relativas a interrupções ou intervenções que podem interferir naquilo que o sujeito faz durante a coleta de dados que, por sua vez, pode alterar os dados coletados. Inicia com classes de comportamentos relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (ex.: conceito de controle, de intervenções etc.) e finaliza com classes imediatamente relacionadas à maneira de fazer algo (ex.: maneira de garantir que ocorra o controle sobre as intervenções ou interrupções que possam vir a ocorrer).

Tabela 7.11

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

1. Conceituar controle sobre processo de coleta de dados
 2. Conceituar intervenções prejudiciais
 3. Conceituar interrupções prejudiciais
 4. Identificar tipos de intervenções ou interrupções prejudiciais à coleta de dados
 5. Identificar tipos de controles que podem ser exercidos num processo de coleta de dados
 6. Identificar as intervenções ou interrupções que podem prejudicar as informações fornecidas pelo sujeito
 7. Identificar os controles possíveis em relação a esses tipos de intervenções ou interrupções
 8. Caracterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
 9. Caracterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções ou interrupções e que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
 10. Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
 11. Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados

 12. Conceituar "situações estranhas" num processo de coleta de dados
 13. Conceituar efeitos de situações estranhas
 14. Conceituar efeitos de situações naturais
 15. Distinguir efeitos de situações estranhas de efeitos produzidos pela situação natural em que as pessoas vivem
 16. Identificar tipos de situações estranhas aos sujeitos
 17. Caracterizar tipos de efeitos e graus de alterações que situações estranhas podem produzir sobre o sujeito num processo de coleta de dados
 18. Identificar situações estranhas aos sujeitos
 19. Identificar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito
 20. Caracterizar situações que podem ser estranhas ao sujeito
 21. Minimizar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito
 22. Garantir que as condições existentes na situação de coleta de dados não sejam estranhas demais ao sujeito
 23. Garantir que o sujeito esteja confortável e tranquilo na situação em que as observações serão feitas
 24. Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados
 25. *Aplicar procedimentos testados para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 26. *Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 27. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 28. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 29. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 30. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

O segundo conjunto (classes de número 12 a 30), ainda relacionado ao controle sobre a coleta de dados, está mais diretamente associado ao controle das situações estranhas que podem ocorrer no momento da coleta e que podem interferir sobre a qualidade do que vai ser observado. Essas classes estão relacionadas aos cuidados que devem ser adotados com os sujeitos que participarão da coleta, de modo a proporcionar-lhes conforto e a minimização de efeitos de situações que possam lhes parecer estranhas e que poderiam prejudicar a qualidade dos dados coletados. Assim como o conjunto anterior, esse conjunto inicia com classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos (ex.: conceito de “situações estranhas”, de efeitos de situações desse tipo etc.) e segue com classes imediatamente relacionadas à maneira de fazer algo (ex.: maneira de garantir que ocorra o controle sobre as intervenções ou interrupções que possam vir a ocorrer), finalizando com as classes de comportamentos mais abrangentes que podem compor as classes de comportamentos profissionais do psicólogo (ocupações gerais, ocupações específicas e tarefas componentes de uma ocupação, que se referem às classes de números 30, 29 e 28, respectivamente).

20. A observação de processos comportamentais sofre influências de diferentes variáveis que necessitam ser controladas durante o processo de coleta de dados para que seja possível a caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos desse tipo

Controlar variáveis que interferem com o processo de observação? O que quer dizer isso? A que controle se refere? Quais as implicações de haver esse tipo de controle? E se não houver esse controle, que decorrências há sobre a caracterização de necessidades de aprendizagem? A partir das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.11 e na Tabela 7.11, é possível observar que todas as classes de comportamentos sob exame estão diretamente ligadas ao controle das variáveis que interferem com a observação de processos comportamentais. Esse controle faz parte dos cuidados a serem adotados para garantir a fidedignidade dos dados coletados. É um tipo de controle que não diz respeito ao controle dos processos comportamentais que serão observados, mas ao processo de acessar os dados referentes aos processos comportamentais de interesse. É o mesmo que ocorre em relação ao método de uma pesquisa científica, em que é fundamental controlar as variáveis que interferem com o processo de coleta de dados (procedimentos de escolha dos sujeitos, do local e das circunstâncias em que os dados serão coletados, etc.) a fim de que a coleta dos dados possa ser o mais fidedigna possível (Botomé, 1997).

As classes de comportamentos menos abrangentes apresentadas na Figura 7.11 e na Tabela 7.11 estão relacionadas a conceituar termos, tais como controle, intervenções prejudiciais, “situações estranhas” etc. Essas classes, por sua vez, estão diretamente relacionadas a classes referentes a “Identificar tipos de intervenções ou interrupções”, assim como a “Identificar tipos de controles que podem ser exercidos” etc. Ainda são classes relacionadas a “conhecimentos sobre instrumentos ou recursos”, e não a situações específicas com as quais o futuro profissional irá lidar porque não dizem respeito a uma situação específica de intervenção, mas a tipos de situações que o futuro profissional poderá encontrar, ao intervir sobre a realidade social.

Já as classes de comportamentos relacionadas a “situações ou ocasiões para fazer ou deixar de fazer algo” já exigem que o futuro profissional seja capaz de discriminar, dentre as situações com as quais se defrontará, quais delas são adequadas para apresentar determinados tipos de relações com o ambiente. São classes referentes a, por exemplo, “Identificar os controles possíveis em relação a esses tipos de intervenções ou interrupções”, pois não dizem mais respeito a conhecimentos sobre os controles que poderiam ser exercidos, em tese, mas de controles possíveis – ou até mesmo necessários – no contexto de intervenção em que ele está inserido.

Classes um pouco mais abrangentes do que classes referentes a “situações ou ocasiões para fazer ou deixar de fazer algo” dizem respeito ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo. Essas classes estão relacionadas a, por exemplo, “Caracterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções (...)” ou a “Caracterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz (...)” que são classes que, por sua vez, criam condições para que o futuro profissional seja capaz de “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” (que são classes relativas à maneira de fazer algo propriamente dita). Ao examinar as relações entre essas classes de comportamentos, é possível perceber que classes relativas a conhecimentos sobre a maneira de fazer algo são pré-requisito para que o fazer propriamente dito ocorra. Isso quer dizer que as classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre a maneira de fazer algo favorecem que o profissional se torne capaz de realizar classes de comportamentos relativas à maneira de fazer propriamente dita, ainda que não garantam que essas classes referentes ao fazer propriamente dito ocorram, caso não seja também ensinadas.

Quanto à apresentação das classes de comportamentos em uma possível seqüência de ocorrência, tal como apresentado na Tabela 7.11, parece necessário, ainda, descobrir qual é, exatamente, o encadeamento entre essas classes. Para isso, é necessário que seja feita análise de cada classe de comportamentos apresentadas, de maneira a identificar quais as classes de estímulos conseqüentes de uma classe de comportamentos específica e quais as classes de estímulos antecedentes de outra classe. Apenas por meio dessa análise é possível identificar, exatamente, quais os encadeamentos existentes entre as classes de comportamentos apresentadas. Parece que as classes “Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados” e “Garantir que o sujeito esteja confortável e tranqüilo na situação em que as observações serão feitas”, por exemplo, não necessariamente ocorrem numa seqüência, mas podem ocorrer paralelas, sendo ambas necessárias para que o futuro profissional seja capaz de “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”. Já as classes “Caracterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” (classe de número 8) e “Caracterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções ou interrupções e que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão” (classe de número 9) parecem compor uma cadeia comportamental, justamente pelo fato de que os controles que podem ser realizados sobre os tipos de intervenções ou interrupções só poder ser possível depois de caracterizados os tipos de intervenções ou interrupções que poderão ocorrer. Isso quer dizer que provavelmente a classe de comportamento de número 8 cria condições para que a de número 9 ocorra. Daí provavelmente constituírem uma cadeia comportamental. O mesmo exame poderia ser feito em relação às outras classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.11. No entanto, parece que o mais importante nesse caso seria examinar empiricamente as relações entre cada uma dessas classes de comportamentos, com base na análise de cada uma delas. Esse é um trabalho que pode ser feito depois de identificadas, por meio de um procedimento de decomposição, as principais classes de comportamentos menos abrangentes que compõem uma classe mais abrangente.

Controlar as variáveis que interferem na observação dos processos comportamentais de interesse, assim como identificar que tipos de interferências pode haver sobre o próprio processo de observação parecem ser essenciais no momento de aplicação dos

procedimentos para a obtenção de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais. Da mesma forma, a identificação da seqüência de ocorrência das classes de comportamentos componentes da classe relativa a controlar as variáveis que interferem na observação pode auxiliar na proposição de condições de ensino adequadas ao desenvolvimento dessas classes de comportamentos por parte dos futuros profissionais.

21. Coletar dados de maneira direta e indireta sobre processos comportamentais compõe a classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

Na Figura 7.12 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.12 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.12 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

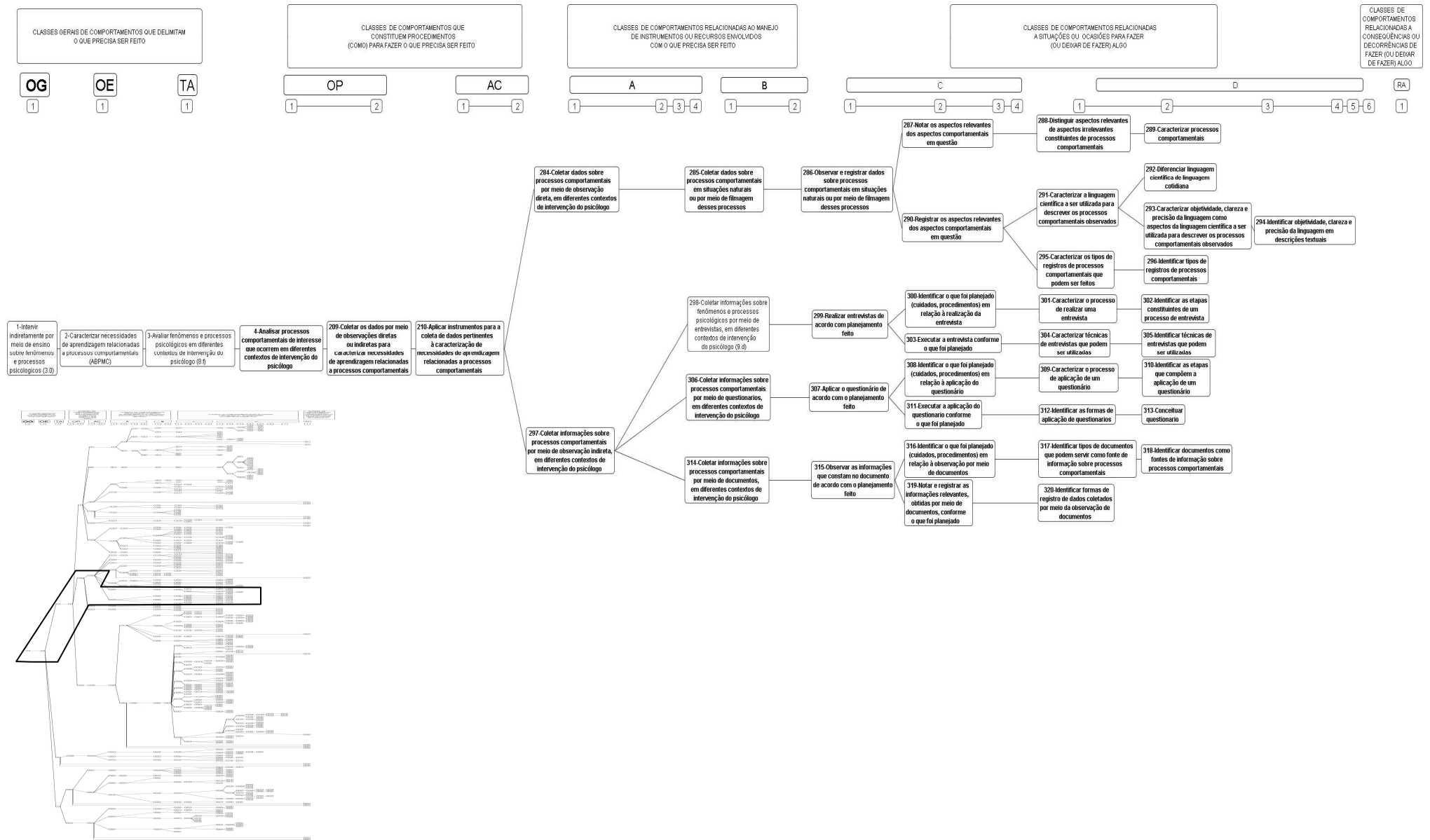


Figura 7.12 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Na Figura 7.12 é possível observar que há um total de 37 classes de comportamentos referentes à classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, divididas em dois conjuntos distintos. O primeiro conjunto é constituído por 13 classes de comportamentos e inicia pela classe “Coletar dados sobre processos comportamentais por meio de observação direta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Coletar dados sobre processos comportamentais por meio de observação direta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” é constituída pela classe “Coletar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Coletar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos”, por sua vez, é constituída pela classe “Observar e registrar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Observar e registrar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos” é constituída pelas classes “Notar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão” e “Registrar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Notar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão” é constituída pela classe “Distinguir aspectos relevantes de aspectos irrelevantes constituintes de processos comportamentais”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir aspectos relevantes de aspectos irrelevantes constituintes de processos comportamentais” é constituída pela classe “Caracterizar processos comportamentais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Registrar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão” é constituída pelas classes “Caracterizar a linguagem científica a ser utilizada para

descrever os processos comportamentais observados” e “Caracterizar os tipos de registros de processos comportamentais que podem ser feitos”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar a linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados” é constituída pelas classes “Diferenciar linguagem científica de linguagem cotidiana” e “Caracterizar objetividade, clareza e precisão da linguagem como aspectos da linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar objetividade, clareza e precisão da linguagem como aspectos da linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados” ainda é constituída por uma classe menos abrangente, “Identificar objetividade, clareza e precisão da linguagem em descrições textuais”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Já a classe “Caracterizar os tipos de registros de processos comportamentais que podem ser feitos” é constituída pela classe “Identificar tipos de registros de processos comportamentais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto é constituído por 24 classes de comportamentos. Inicia com as classes “Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, “Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de questionários, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” e “Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de documentos, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo”.

A classe “Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” é constituída pela classe “Realizar entrevistas de acordo com planejamento feito”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer

algo (C)”. A classe “Realizar entrevistas de acordo com planejamento feito” é constituída pelas classes “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à realização da entrevista” e “Executar a entrevista conforme o que foi planejado”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à realização da entrevista”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar o processo de realizar uma entrevista”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar o processo de realizar uma entrevista” é constituída pela classe “Identificar as etapas constituintes de um processo de entrevista”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Executar a entrevista conforme o que foi planejado” é constituída pela classe “Caracterizar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. “Caracterizar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas” é constituída pela classe “Identificar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de questionários, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” é constituída pela classe “Aplicar o questionário de acordo com o planejamento feito”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Aplicar o questionário de acordo com o planejamento feito” é constituída pelas classes “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à aplicação do questionário” e “Executar a aplicação do questionário conforme o que foi planejado”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à aplicação do questionário” é constituída pela classe “Caracterizar o processo de aplicação de um questionário”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe

“Caracterizar o processo de aplicação de um questionário” é constituída pela classe “Identificar as etapas que compõem a aplicação de um questionário”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Executar a aplicação do questionário conforme o que foi planejado” é constituída pela classe “Identificar as formas de aplicação de questionários”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar as formas de aplicação de questionários” é constituída pela classe “Conceituar questionário”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de documentos, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” é constituída pela classe “Observar as informações que constam no documento de acordo com o planejamento feito”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Observar as informações que constam no documento de acordo com o planejamento feito” é constituída pelas classes “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à observação por meio de documentos” e “Notar e registrar as informações relevantes, obtidas por meio de documentos, conforme o que foi planejado”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à observação por meio de documentos” é constituída pela classe “Identificar tipos de documentos que podem servir como fonte de informação sobre processos comportamentais”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar tipos de documentos que podem servir como fonte de informação sobre processos comportamentais” é constituída pela classe “Identificar documentos como fontes de informação sobre processos comportamentais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Notar e registrar as informações relevantes, obtidas por meio de documentos, conforme o que foi planejado” é constituída pela classe “Identificar formas de registro de

dados coletados por meio da observação de documentos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.12 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.12 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.12, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.12 estão organizadas a partir de quatro conjuntos. Cada um desses conjuntos está relacionado a um tipo de observação de processos comportamentais. O primeiro deles (classes de números 1 a 13) diz respeito à observação direta desse tipo de processo e abrange classes relativas a “notar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão” e a “registrar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão”. Inicia com classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, envolvendo os conceitos de objetividade, clareza e precisão da linguagem, processos comportamentais etc.

Tabela 7.12

Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Identificar objetividade, clareza e precisão da linguagem em descrições textuais
 2. Diferenciar linguagem científica de linguagem cotidiana
 3. Caracterizar objetividade, clareza e precisão da linguagem como aspectos da linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados
 4. Caracterizar a linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados
 5. Caracterizar processos comportamentais
 6. Distinguir aspectos relevantes de aspectos irrelevantes constituintes de processos comportamentais
 7. Identificar tipos de registros de processos comportamentais
 8. Caracterizar os tipos de registros de processos comportamentais que podem ser feitos
 9. Notar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão
 10. Registrar os aspectos relevantes dos processos comportamentais em questão
 11. Observar e registrar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos
 12. Coletar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos
 13. Coletar dados sobre processos comportamentais por meio de observação direta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 14. Identificar as etapas constituintes de um processo de entrevista
 15. Identificar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas
 16. Caracterizar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas
 17. Caracterizar o processo de realizar uma entrevista
 18. Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à realização da entrevista
 19. Executar a entrevista conforme o que foi planejado
 20. Realizar entrevistas de acordo com planejamento feito
 21. Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 22. Conceituar questionário
 23. Identificar as etapas que compõem a aplicação de um questionário
 24. Caracterizar o processo de aplicação de um questionário
 25. Identificar as formas de aplicação de questionários
 26. Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à aplicação do questionário
 27. Executar a aplicação do questionário conforme o que foi planejado
 28. Aplicar o questionário de acordo com o planejamento feito
 29. Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de questionários, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 30. Identificar documentos como fontes de informação sobre processos comportamentais
 31. Identificar tipos de documentos que podem servir como fonte de informação sobre processos comportamentais
 32. Identificar formas de registro de dados coletados por meio da observação de documentos
 33. Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à observação por meio de documentos
 34. Notar e registrar as informações relevantes obtidas por meio de documentos, conforme o que foi planejado
 35. Observar as informações que constam no documento de acordo com o planejamento feito
 36. Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de documentos, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 37. Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de observação indireta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 38. Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 39. Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 40. Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 41. Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
 42. Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 43. Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos
-

As classes apresentadas no primeiro conjunto parecem constituir uma cadeia comportamental em que a primeira classe apresentada, “Identificar objetividade, clareza e precisão da linguagem em descrições textuais” cria condições para a ocorrência da segunda, “Diferenciar linguagem científica de linguagem cotidiana” e assim sucessivamente. O segundo conjunto diz respeito à observação indireta de processos comportamentais e abrange classes relativas a “Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”. É uma classe identificada no artigo nono das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e abrange classes referentes a etapas, técnicas e procedimentos a serem seguidos para que a entrevista possa ser realizada. Assim como o primeiro conjunto, esse segundo conjunto é apresentado a partir da provável seqüência de ocorrência em que essas classes necessitarão ocorrer, de modo que as classes menos abrangentes, consideradas pré-requisito para as demais são apresentadas no início do conjunto e as classes mais abrangentes, mais ao final do conjunto. Isso significa que várias das classes pré-requisitos, que são as classes menos abrangentes, necessitarão ocorrer antes das classes mais abrangentes a fim de que o profissional seja capaz de “Realizar entrevistas de acordo com planejamento feito” e “Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, que são as classes mais abrangentes componentes desse segundo conjunto.

O terceiro conjunto também diz respeito à observação indireta de processos comportamentais e abrange classes relativas a “Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de questionários, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”. À semelhança do primeiro e do segundo conjuntos, esse terceiro conjunto é apresentado a partir da provável seqüência em que essas classes precisarão ocorrer, de modo que as classes menos abrangentes, consideradas pré-requisito para as demais são apresentadas no início do conjunto e as classes mais abrangentes, mais ao final do conjunto. Isso significa que várias das classes menos abrangentes (classes que são pré-requisito das apresentadas na seqüência) criam condições para a ocorrência das demais classes, à medida que aproximam o profissional cada vez mais, de maneira progressiva, das classes mais abrangentes que necessitará ser capaz de executar.

O quarto conjunto também diz respeito à observação indireta de processos comportamentais e abrange classes relativas a “Coletar informações sobre fenômenos e

processos psicológicos por meio de documentos, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”. À semelhança dos demais conjuntos apresentados, esse quarto conjunto também é apresentado a partir da provável seqüência em que essas classes necessitarão ocorrer, de modo que as classes menos abrangentes, consideradas pré-requisito para as demais são apresentadas no início do conjunto e as classes mais abrangentes, mais ao final do conjunto.

22. Algumas classes de comportamentos referentes à observação de processos comportamentais, classicamente associadas à intervenção por meio de pesquisa, também parecem ser necessárias à intervenção por meio de ensino

Observar processos comportamentais? O que o psicólogo precisa ser capaz de fazer para observar processos desse tipo? Que técnicas, procedimentos, conceitos já existem em relação a isso? Quais os tipos de observação de comportamento possíveis? De que maneira avaliar os mais adequados para cada tipo de situação? Na Figura 7.12 e na Tabela 7.12 são apresentadas classes de comportamentos referentes aos tipos de observação possíveis em relação a processos comportamentais. A partir do exame dessas classes de comportamentos, é possível identificar que há, basicamente, duas maneiras de observar processos comportamentais: de maneira direta e indireta, sendo a indireta composta por observação por meio de entrevistas, questionários e por meio de observação de documentos. Essas modalidades de observação, ainda que muitas vezes não denominadas dessa forma, são encontradas em quaisquer manuais de metodologia da pesquisa ou textos que tratam desse assunto (ex.: Botomé, 1997; Marconi e Lakatos, 1999; Cozby, 2003; Laville e Dione, 2003). Não raro, na literatura sobre pesquisa, a observação com base em questionários, entrevistas e documentos não é concebida como observação; sendo considerada observação apenas quando se trata de observação direta de comportamentos. Entretanto, ao examinar melhor os procedimentos de observação disponíveis e já conhecidos, é possível identificar que utilizar questionários, entrevistas ou análise documental para caracterizar, analisar, avaliar processos comportamentais também não deixa de ser um trabalho de observação, ainda que de acesso indireto ao fenômeno (Botomé, 1997).

Ainda com relação às modalidades de observação de processos comportamentais, parece importante ressaltar que diversas classes de comportamentos compõem classes relativas a elas. Isso quer dizer que observar direta ou indiretamente processos comportamentais envolve várias outras classes de comportamentos, entre as quais notar, falar

e registrar a ocorrência dos eventos, as quais envolvem ainda diversas outras classes envolvendo diversas técnicas em relação a cada tipo de observação (Botomé, 1997). As classes de comportamentos “Notar os aspectos relevantes dos aspectos comportamentais de em questão” e “Registrar os aspectos relevantes dos aspectos comportamentais em questão”, componentes da classe mais abrangente “Observar e registrar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos” (apresentadas na Figura 7.12 e localizadas em diferentes graus de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”) ilustram como ocorre a composição da classe de comportamentos relativa a observar direta ou indiretamente processos comportamentais, possivelmente não apenas no caso de intervenções do psicólogo, por meio de ensino, mas também nas intervenções referentes às outras modalidades de intervenção desse profissional.

Desenvolver classes de comportamentos que comumente são entendidas como parte constituinte da intervenção indireta, por meio de pesquisa – como é o caso das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.12 e na Tabela 7.12 – significa, muitas vezes, desenvolver classes de comportamentos que parecem ser base para qualquer outro tipo de intervenção, o que sugere que não é possível planejar a formação de um psicólogo sem incluir nela a formação para pesquisa. Isso porque várias das classes de comportamentos componentes da intervenção indireta, por meio de pesquisa, parecem ser também classes de comportamentos que necessitarão ocorrer em outras modalidades de intervenção (exemplo disso são as classes de comportamentos constituintes do planejamento de um processo de coleta de dados, bem como de sua execução, que possibilite caracterizar as necessidades de intervenção, quer seja ela direta ou indireta, por meio de ensino). A formação em pesquisa como base para a formação profissional do psicólogo há muito vem sendo preconizada como necessária para o desenvolvimento de um profissional crítico, criativo e comprometido com a realidade social brasileira. Exemplo disso são os trabalhos de vários pesquisadores que examinaram as deficiências e possibilidades da atuação profissional do psicólogo em diferentes contextos de intervenção profissional, identificando a falta de formação em pesquisa como um dos aspectos que torna a formação do psicólogo precária para a intervenção possível no campo de atuação profissional (Matos, 1988 e 1999b; Bastos e Francisco, 1992; Duran, 1994). Talvez o psicólogo seja sempre um “profissional pesquisador” (Guedes, 1960 citada por Bori, 2004), capaz de produzir conhecimento sobre a realidade na

qual intervirá – por meio da descoberta de aspectos referentes a processos comportamentais que ainda parecem pouco esclarecidos, ou por meio da descoberta ou aperfeiçoamento de técnicas e procedimentos de trabalho – o que lhe trará condições de intervir de maneira cientificamente fundamentada e eticamente adequada sobre os processos comportamentais de interesse.

Observar direta e indiretamente processos comportamentais parecem ser classes de comportamentos básicas para quaisquer modalidades de intervenção do psicólogo. No entanto, não são classes simples como as expressões que as designam podem fazer pensar. Observar processos comportamentais envolve classes de comportamentos relativas a notar, falar e registrar a ocorrência desses processos, sendo essas também classes abrangentes compostas por diversas outras classes (Botomé, 1997).

23. Classes de comportamentos relativas a registrar as informações sobre processos comportamentais, conforme o planejamento feito e organizar os registros feitos também compõem a classe “coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem (...)”

Na Figura 7.13 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.” e “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.13 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de

abragência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.13 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito, e sem parênteses ao final das mesmas.

Na Figura 7.13 é possível observar que há um total de 13 classes de comportamentos, seis delas referentes à classe “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.” e sete referentes a “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”.

A classe “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.” é constituída pela classe “Registrar sempre na hora em que ocorre o que foi notado em relação aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Registrar sempre na hora em que ocorre o que foi notado em relação aos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Registrar o que foi previsto para a coleta de dados” e “Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

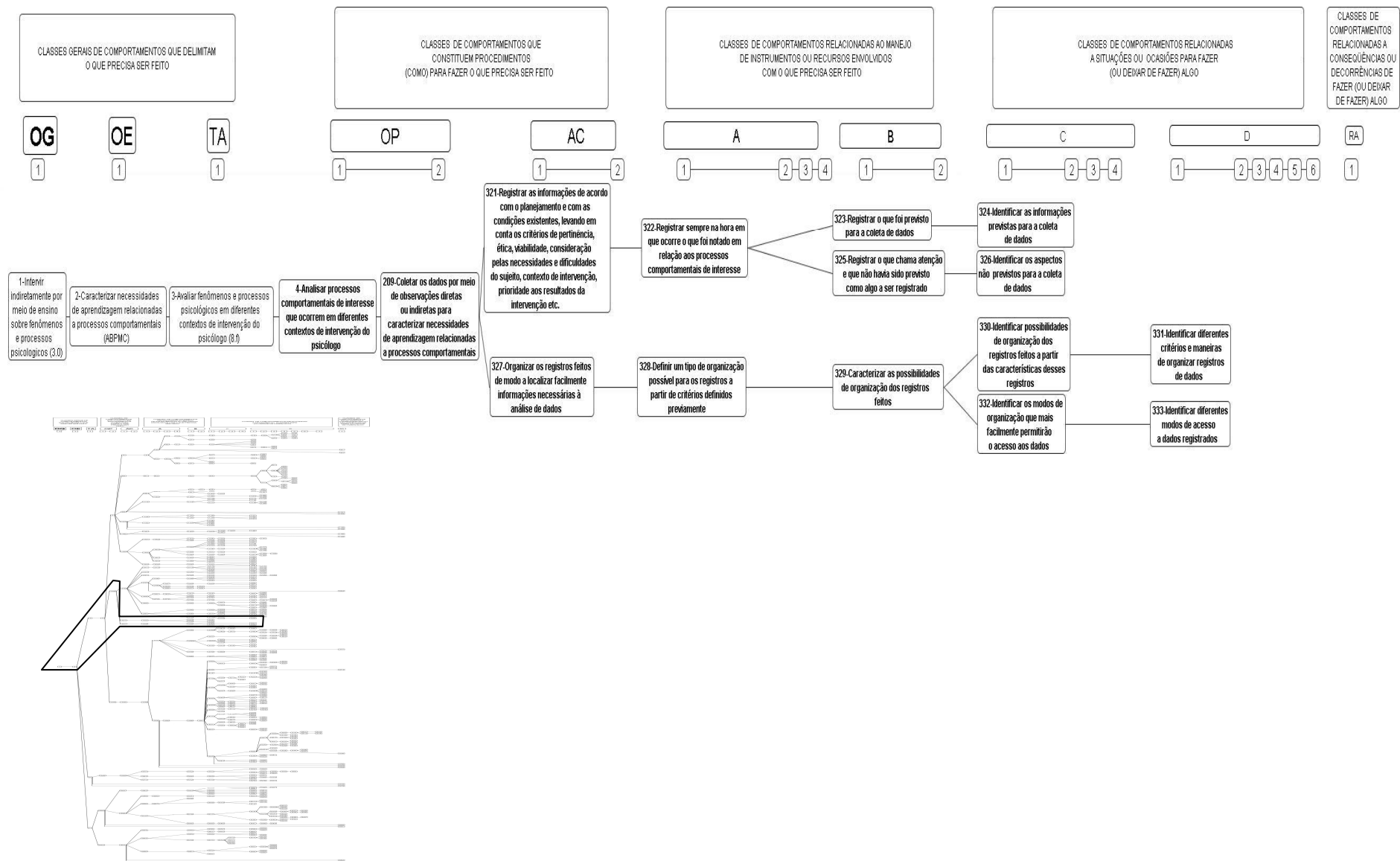


Figura 7.13 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Registrar as informações de acordo com o planejamento feito e com as condições existentes (...)” e “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A classe “Registrar o que foi previsto para a coleta de dados” é constituída pela classe “Identificar as informações previstas para a coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado” é constituída pela classe “Identificar os aspectos não previstos para a coleta de dados”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados” é constituída pela classe “Definir um tipo de organização possível para os registros a partir de critérios definidos previamente”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Definir um tipo de organização possível para os registros a partir de critérios definidos previamente” é constituída pela classe “Caracterizar as possibilidades de organização dos registros feitos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar as possibilidades de organização dos registros feitos” é constituída pelas classes “Identificar possibilidades de organização dos registros feitos a partir das características desses registros” e “Identificar os modos de organização que mais facilmente permitirão o acesso aos dados”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar possibilidades de organização dos registros feitos a partir das características desses registros” é constituída pela classe “Identificar diferentes critérios e maneiras de organizar registros de dados” e “Identificar diferentes modos de acesso a dados registrados”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.13 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.13 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

Tabela 7.13

Seqüências, não necessariamente contínuas, de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes (...)” e “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

1. Identificar as informações previstas para a coleta de dados
 2. Identificar os aspectos não previstos para a coleta de dados
 3. Registrar o que foi previsto para a coleta de dados
 4. Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado
 5. Registrar sempre na hora em que ocorre o que foi notado em relação aos processos comportamentais de interesse
 6. Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.

 7. Identificar diferentes critérios e maneiras de organizar registros de dados
 8. Identificar diferentes modos de acesso a dados registrados
 9. Identificar possibilidades de organização dos registros feitos a partir das características desses registros
 10. Identificar os modos de organização que mais facilmente permitirão o acesso aos dados
 11. Caracterizar as possibilidades de organização dos registros feitos
 12. Definir um tipo de organização possível para os registros a partir de critérios definidos previamente
 13. Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados
 14. *Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 15. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 16. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 17. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 18. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.13, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.13 estão organizadas a partir de dois conjuntos. O primeiro deles é composto por seis classes de comportamentos (classes de números 1 a 6) que dizem respeito à classe “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.”, a qual é constituída por classes referentes a “registrar informações previstas e informações que não foram previstas e que chamam atenção durante o processo de coleta de dados”. Esse conjunto inicia das classes menos abrangentes até as classes menos abrangentes, sendo as classes menos abrangentes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo, não havendo classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos ou recursos indicadas nesse conjunto.

Algumas classes apresentadas nesse primeiro conjunto parecem não constituir necessariamente uma cadeia comportamental. É o caso, por exemplo, das classes “Identificar as informações previstas para a coleta de dados” e “Identificar os aspectos não previstos para a coleta de dados”. Não parece haver uma seqüência necessária entre ambas, o que significa dizer que elas poderiam ocorrer em qualquer seqüência de ocorrência. Porém, cada uma delas está diretamente relacionada a uma classe mais abrangente. São elas “Registrar o que foi previsto para a coleta de dados” e “Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado”. Isso quer dizer que para “Registrar o que foi previsto para a coleta de dados” é preciso que antes o futuro profissional seja capaz de “Identificar as informações previstas para a coleta de dados”. Da mesma forma, para ser capaz de “Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado”, é preciso que ele seja capaz de “Identificar os aspectos não previstos para a coleta de dados” havendo uma provável seqüência entre essas classes.

O segundo conjunto (classes de números 7 a 18) está mais diretamente relacionado à classe “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”. Inicia com classes relacionadas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (critérios e maneiras de organizar registros de dados, modos de

acesso a dados registrados), que são consideradas as classes menos abrangentes desse conjunto e aquelas que precisam ocorrer primeiro na seqüência apresentada. Essas classes são seguidas por classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo, que são as classes propriamente relacionadas à situação de intervenção profissional com a qual o psicólogo se deparará (possibilidades de organização e modos de organização de fácil acesso aos registros). Assim como essas classes, as demais classes apresentadas nesse conjunto são mais abrangentes do que as classes já apresentadas e estão apresentadas numa possível seqüência de ocorrência delas. Isso porque as classes menos abrangentes são consideradas pré-requisitos para as classes mais abrangentes, sendo que sua aprendizagem, assim como a seqüência de apresentação delas na intervenção é condição para a ocorrência das classes seguintes.

24. Registrar informações obtidas por meio de observação direta ou indireta de processos comportamentais e organizar esses registros, assim como as demais classes componentes do planejamento e da coleta de dados propriamente dita, também parecem ser básicas para qualquer modalidade de intervenção do psicólogo

As classes de comportamentos mais abrangentes sob exame na Figura 7.13 e na Tabela 7.13 são classes que parecem ocorrer numa cadeia comportamental: “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.” parece ser uma classe que cria condição para que seja possível “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”. Isso significa dizer que para que o futuro profissional possa “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados” é preciso que antes, ele faça os registros. Quanto às classes menos abrangentes apresentadas, é preciso examinar melhor quais delas ocorrem necessariamente numa cadeia comportamental, e quais são apenas classes alternativas ou que podem ocorrer independentes umas das outras, pois a observação, ainda que minuciosa da seqüência de classes de comportamentos apresentada na Tabela 7.13, não possibilita identificar claramente as relações existentes entre essas classes. Esse exame é possível apenas após a análise de cada uma das classes de comportamentos indicadas.

Assim como as demais classes de comportamentos apresentadas nas figuras anteriores à Figura 7.13 e que dizem respeito ao planejamento da coleta de dados e à coleta de

dados propriamente dita, as classes apresentadas na Figura 7.13 e na Tabela 7.13 são classes que parecem ser básicas para qualquer modalidade de intervenção profissional do psicólogo e que, em geral, aparecem associadas especialmente à intervenção indireta, por meio de pesquisa. Isso porque são classes que possibilitam caracterizar diferentes tipos de necessidades de intervenção profissional, inclusive necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais, que é a classe geral que está sendo decomposta e que está sob exame neste capítulo. Essas classes dizem respeito, basicamente, a registrar dados coletados a partir de diferentes tipos de instrumentos de observação e a organizar esses dados, de modo que o acesso às informações para análise dos mesmos seja facilitado.

Quanto à classe referente a “registrar dados (...)”, vale à pena ressaltar que a mesma apresenta diversos complementos, tal como pode ser observado na Tabela 7.13: “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.”, o que significa dizer que é uma classe de comportamentos que necessita ocorrer a partir de alguns critérios (pertinência, ética, viabilidade, consideração das necessidades e dificuldades do sujeito etc.) e com determinadas características (de acordo com o planejamento e com as condições existentes). Caso fosse especificada apenas como “registrar as informações previstas para a coleta de dados”, ela poderia não ocorrer com as características necessárias para que os processos comportamentais fossem analisados de modo que possibilitassem caracterizar as necessidades de aprendizagem a eles relacionadas. Novamente, surge a indicação da necessidade de especificar com clareza e precisão as classes de comportamentos que são objeto de ensino nos processos de formação do psicólogo (Santos, 2006) como condição para que o processo de formação desse profissional aumente a probabilidade de que ele esteja suficientemente preparado para intervir conforme necessidades sociais e possibilidades de intervenção delas derivadas. A especificação das sentenças que designam classes de comportamentos a serem ensinadas não é mero preciosismo ou formalidade, mas condição para que possa ocorrer o adequado planejamento das condições de aprendizagem.

25. Diversas classes de comportamentos compõem a classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”

Na Figura 7.14 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.14 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.14 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em **negrito** e sem parênteses ao final das mesmas.

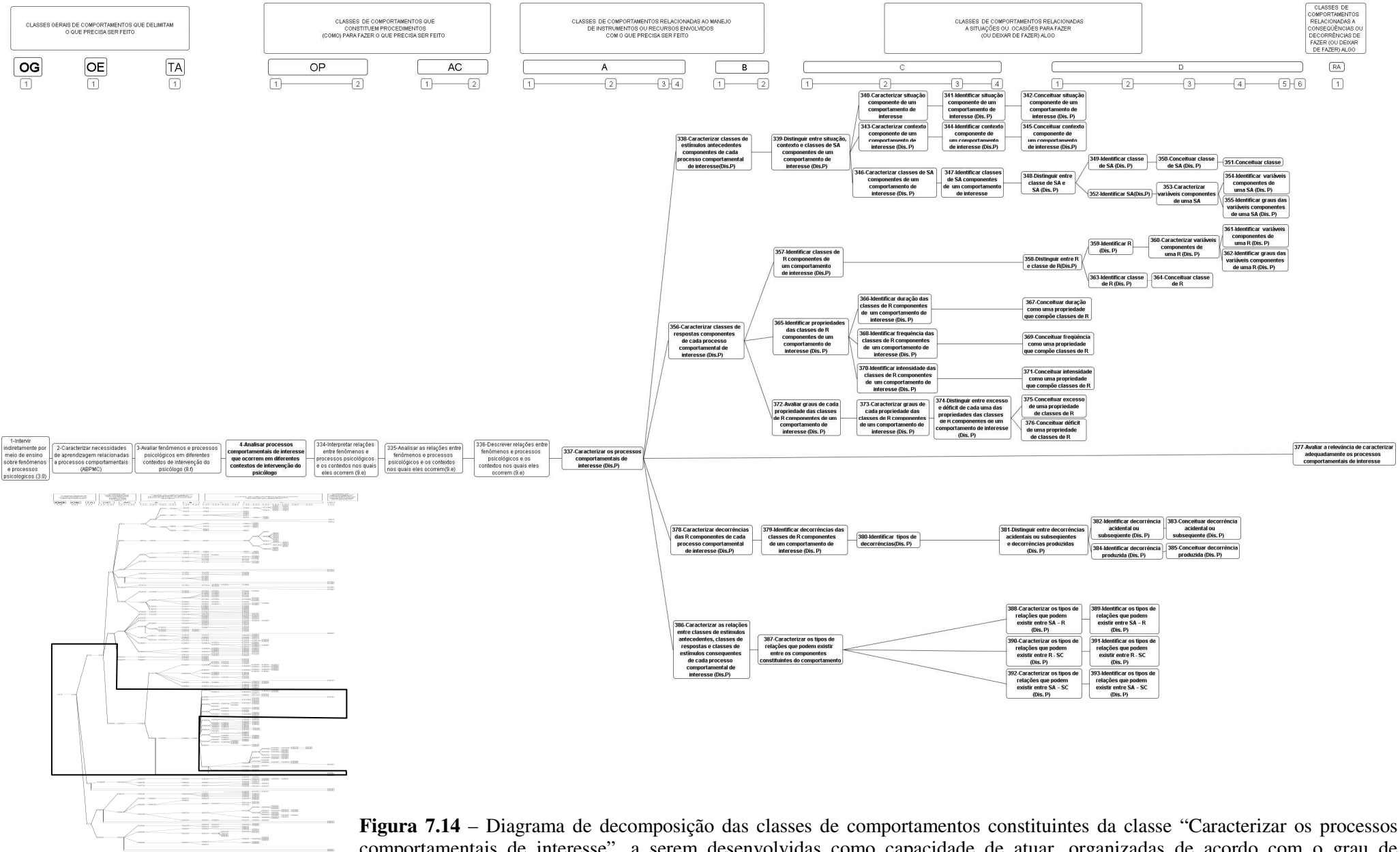


Figura 7.14 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

Na Figura 7.14 é possível observar que há um total de 55 classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, que está localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essa classe, por sua vez, está ligada a uma classe mais abrangente do que ela que é “Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. Essa classe mais abrangente, por sua vez, está diretamente ligada à classe “Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. A classe “Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem” está ligada a uma classe ainda mais abrangente, “Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem”, localizada no segundo grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”. Essa é a classe mais abrangente que está sendo decomposta e apresentada a partir da Figura 7.14 e que finalizará na Figura 7.17.

Na Figura 7.14 é possível observar cinco conjuntos de classes de comportamentos, distribuídos ao longo de todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais. Há maior concentração de classes de comportamentos nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, que são as subcategorias referentes às classes menos abrangentes que podem compor um sistema comportamental de classes de comportamentos profissionais.

O primeiro conjunto que pode ser observado na Figura 7.14 é constituído por 18 classes, inicia com “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse” é constituída pela classe “Distinguir entre situação, contexto e classes de SA componentes de um comportamento de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Distinguir entre situação, contexto e classes de SA componentes de um

comportamento de interesse” é constituída por três outras classes: “Caracterizar situação componente de um comportamento de interesse”, “Caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse” e “Caracterizar classes de SA componentes de um comportamento de interesse”, todas localizadas no segundo grau de abrangência “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar situação componente de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Identificar situação componente de um comportamento de interesse”, localizada no terceiro grau de abrangência “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar situação componente de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Conceituar situação componente de um comportamento de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Identificar contexto componente de um comportamento de interesse”, localizada no terceiro grau de abrangência “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar contexto componente de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Conceituar contexto componente de um comportamento de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar classes de SA componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Identificar classes de SA componentes de um comportamento de interesse”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar classes de SA componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Distinguir entre classe de SA e SA”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Distinguir entre classe de SA e SA” é constituída pelas classes “Identificar classe de SA” e “Identificar SA”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar classe de SA” é constituída pela classe “Conceituar classe de SA”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a

conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Conceituar classe de SA” é constituída pela classe “Conceituar classe”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar SA” é constituída pela classe “Caracterizar variáveis componentes de uma SA”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar variáveis componentes de uma SA” é constituída pelas classes “Identificar variáveis componentes de uma SA” e “Identificar graus das variáveis componentes de uma SA”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto que pode ser observado na Figura 7.14 é composto por 21 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” é constituída pelas classes “Identificar classes de R componentes de um comportamento de interesse”, “Identificar freqüência das classes de R componentes de um comportamento de interesse” e “Identificar intensidade das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir entre R e classe de R”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Há um traço entre essas duas classes, que perpassa três graus de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, em que não são indicadas classes de comportamentos intermediárias entre elas. A classe “Distinguir entre R e classe de R” é constituída pelas classes “Identificar R” e “Identificar classe de R”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar R” é constituída pela classe

“Caracterizar variáveis componentes de uma R”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar variáveis componentes de uma R” é constituída pelas classes “Identificar variáveis componentes de uma R” e “Identificar graus das variáveis componentes de uma R”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar classe de R” é constituída pela classe “Conceituar classe de R”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pelas classes “Identificar duração das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, “Identificar frequência das classes de R componentes de um comportamento de interesse” e “Identificar intensidade das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, todas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar duração das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Conceituar duração como uma propriedade que compõe classes de R”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar frequência das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Conceituar frequência como uma propriedade que compõe classes de R”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar intensidade das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Conceituar intensidade como uma propriedade que compõe classes de R”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Avaliar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Caracterizar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, localizada no

segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pelas classes “Conceituar excesso de uma propriedade de classes de R” e “Conceituar déficit de uma propriedade de classes de R”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto de classes de comportamentos é constituído por apenas uma classe que está localizada na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, que é “Avaliar a relevância de caracterizar adequadamente os processos comportamentais de interesse”. É uma classe que está diretamente ligada à classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse” (segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

O quarto conjunto é constituído por oito classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar decorrências das R componentes de cada processo comportamental de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar decorrências das R componentes de cada processo comportamental de interesse” é constituída pela classe “Identificar decorrências das classes de R componentes de um comportamento de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar decorrências das classes de R componentes de um comportamento de interesse” é constituída pela classe “Identificar tipos de decorrências”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar tipos de decorrências” é constituída pela classe “Distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e

decorrências produzidas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas” é constituída pelas classes “Identificar decorrência acidental ou subseqüente” e “Identificar decorrência produzida”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar decorrência acidental ou subseqüente” é constituída pela classe “Conceituar decorrência acidental ou subseqüente”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Já a classe “Identificar decorrência produzida” é constituída pela classe “Conceituar decorrência produzida”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, o quinto conjunto de classes de comportamentos que pode ser observado na Figura 7.14 é constituído, assim como o quarto, por oito classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”, que está localizada no segundo grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse” é constituída pela classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento” é constituída pelas classes “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – R”, “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre R - SC” e “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Entre essas três classes e a classe mais abrangente à qual elas estão ligadas é possível observar um traço que perpassa o segundo, terceiro e quarto graus de abrangência de “comportamentos relacionados à situação

ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, em que não foram indicadas classes de comportamentos que poderiam ser consideradas intermediárias entre elas.

A classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – R” é constituída pela classe “Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – R”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre R - SC” é constituída pela classe “Identificar os tipos de relações que podem existir entre R - SC”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC” é constituída pela classe “Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.14 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.14 e 7.15 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes apresentadas nas Tabelas 7.14 e 7.15, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Tabela 7.14

Parte da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar situação componente de um comportamento de interesse
 2. Conceituar contexto componente de um comportamento de interesse
 3. Conceituar classe
 4. Conceituar classe de SA
 5. Identificar variáveis componentes de uma SA
 6. Identificar graus das variáveis componentes de uma SA
 7. Caracterizar variáveis componentes de uma SA
 8. Identificar SA
 9. Identificar classe de SA
 10. Distinguir entre classe de SA e SA
 11. Identificar situação componente de um comportamento de interesse
 12. Identificar contexto componente de um comportamento de interesse
 13. Identificar classes de SA componentes de um comportamento de interesse
 14. Caracterizar situação componente de um comportamento de interesse
 15. Caracterizar contexto componente de um comportamento de interesse
 16. Caracterizar classes de SA componentes de um comportamento de interesse
 17. Distinguir entre situação, contexto e classes de SA componentes de um comportamento de interesse
 18. Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse

 19. Identificar variáveis componentes de uma R
 20. Identificar graus das variáveis componentes de uma R
 21. Caracterizar variáveis componentes de uma R
 22. Conceituar classe de R
 23. Conceituar duração como uma propriedade que compõe classes de R
 24. Conceituar frequência como uma propriedade que compõe classes de R
 25. Conceituar intensidade como uma propriedade que compõe classes de R
 26. Conceituar excesso de uma propriedade de classes de R
 27. Conceituar déficit de uma propriedade de classes de R
 28. Identificar R
 29. Identificar classe de R
 30. Distinguir entre R e classe de R
 31. Identificar classes de R componentes de um comportamento de interesse
 32. Identificar duração das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 33. Identificar frequência das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 34. Identificar intensidade das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 35. Identificar propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 36. Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 37. Caracterizar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 38. Avaliar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 39. Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse
-

As classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.14 e 7.15 estão organizadas a partir de conjuntos. Cada conjunto está relacionado à descoberta de um componente constituinte de comportamentos de interesse. O primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.14 é composto por 18 classes de comportamentos (classes de números 1 a 18) que dizem respeito à classe “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”. Esse conjunto inicia com classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, nesse caso, conhecimentos sobre conceitos relacionados à situação, contexto, classe de estímulos antecedentes, estímulos antecedentes, variáveis e graus de variáveis componentes de estímulos antecedentes. Essas são classes que criam a condição para a ocorrência das classes seguintes, relativas a situações ou ocasiões para fazer algo (classes de número 11 a 16), que são classes que dizem respeito a identificar situações, contextos e classes de estímulos antecedentes de um comportamento de interesse. Esse conjunto finaliza com uma classe referente ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo, que é “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”.

O segundo conjunto da Tabela 7.14 é composto por 21 classes (classes de números 19 a 39) que dizem respeito à classe “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”. Esse conjunto inicia com classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, nesse caso, conhecimentos sobre conceitos relacionados à resposta, classe de respostas, propriedades de uma classe de respostas etc. Essas são classes parecem criar a condição para a ocorrência das classes seguintes, relativas a situações ou ocasiões para fazer algo (classes de número 21 a 30), que são classes que dizem respeito a identificar classes de respostas, propriedades das classes de respostas e graus dessas propriedades em relação a um comportamento de interesse. Esse conjunto finaliza com uma classe referente ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo, que é “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”.

Na Tabela 7.15 são apresentados mais dois conjuntos de classes de comportamentos componentes da classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”. As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente

a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

Tabela 7.15

Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
40. Conceituar decorrência acidental ou subsequente
 41. Conceituar decorrência produzida
 42. Identificar decorrência acidental ou subsequente
 43. Identificar decorrência produzida
 44. Distinguir entre decorrências acidentais ou subsequentes e decorrências produzidas
 45. Identificar tipos de decorrências
 46. Identificar decorrências das classes de R componentes de um comportamento de interesse
 47. Caracterizar decorrências das R componentes de cada processo comportamental de interesse

 48. Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – R
 49. Identificar os tipos de relações que podem existir entre R - SC
 50. Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC
 51. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – R
 52. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre R - SC
 53. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC
 54. Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento
 55. *Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes de cada processo comportamental de interesse*
 56. *Avaliar a relevância de caracterizar adequadamente os processos comportamentais de interesse*
 57. *Caracterizar os processos comportamentais de interesse*
 58. *Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 59. *Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 60. *Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 61. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 62. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 63. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 64. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

O primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.15 é composto por oito classes de comportamentos (classes de números 40 a 47) que dizem respeito à classe “Caracterizar

decorrências das respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”. Esse conjunto inicia com classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, nesse caso, conhecimentos sobre conceitos relacionados a tipos de decorrências (acidentais ou produzidas pelas respostas). Essas são classes que parecem criar a condição para a ocorrência das classes seguintes, relativas a situações ou ocasiões para fazer algo (classes de números 45 a 47), que são classes que dizem respeito a identificar tipos de decorrências e a identificar decorrências das classes de respostas componentes de um comportamento de interesse. Esse conjunto finaliza com uma classe referente ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo, que é “Caracterizar decorrências das respostas componentes de cada processo comportamental de interesse”.

O segundo conjunto apresentado na Tabela 7.15 é composto por 17 classes de comportamentos, nove das quais estão ligadas também as outras classes anteriormente apresentadas (classes de números 1 a 47). As outras oito classes estão diretamente ligadas à classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”, que é uma classe que parece depender das classes apresentadas nos três conjuntos já apresentados (que compõem as classes “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”, “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” e “Caracterizar decorrências das R componentes de cada processo comportamental de interesse”).

Essas classes do segundo conjunto da Tabela 7.15, à semelhança dos outros três já descritos, inicia com classes relativas a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, nesse caso, conhecimentos sobre conceitos relacionados a tipos de relações possíveis entre os três componentes constituintes de um comportamento. Essas são classes que parecem criar a condição para a ocorrência das classes seguintes, relativas a situações ou ocasiões para fazer algo (classes de números 54 e 55), que são classes que dizem respeito a caracterizar tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento. Esse conjunto finaliza com uma classe referente ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo, que é “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse”.

26. O conceito de comportamento é base para a classe “caracterizar os processos comportamentais de interesse”

Qual a função do conceito de comportamento num processo de intervenção indireta, por meio de ensino? O que é preciso que os futuros psicólogos aprendam a respeito de comportamento? Que classes de comportamentos estão relacionadas a esse conceito? Se o conceito de comportamento é o conceito com o qual o psicólogo lida independente da intervenção que venha a realizar, justamente por poder ser entendido como sinônimo de “fenômenos e processos psicológicos”, já que trata das complexas inter-relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001), talvez ele seja base para qualquer tipo de intervenção realizada pelo psicólogo, independente de ela ocorrer de maneira direta ou indireta.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.14 e nas Tabelas 7.14 e 7.15 dizem respeito, basicamente, à classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, estando a ela ligadas várias classes de comportamentos relativas a conceitos referentes a comportamento: classes, classes de estímulos antecedentes, respostas, estímulos conseqüentes, relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes etc.. Esses conceitos são a base para a realização de análises comportamentais, que consistem justamente na identificação e descrição das relações existentes entre os componentes constituintes de uma classe de comportamentos qualquer (Botomé, 2001). Isso significa que para que o futuro profissional seja capaz de caracterizar necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais, que é a classe geral que está sob exame neste capítulo, ele terá que ser capaz de caracterizar processos comportamentais, o que envolve ser capaz de lidar com diversos conceitos inerentes ao conceito de comportamento.

Ainda não parece clara uma possível cadeia comportamental entre as classes apresentadas nas Tabelas 7.14 e 7.15. É provável que as classes mais abrangentes “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”, “Caracterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” e “Caracterizar decorrências das respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” precisem ocorrer para que, em seguida, possa ocorrer a classe “Caracterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo

comportamental de interesse”, pois só parece ser possível identificar as relações existentes entre esses três componentes depois de os componentes serem identificados. No entanto, falta examinar empiricamente se essas classes mais abrangentes (referentes a caracterizar estímulos antecedentes, respostas ou decorrências das respostas) têm uma seqüência pré-definida necessária para que a análise de comportamento possa ser feita de maneira mais apropriada, mais completa etc. Se houver, que seqüência é essa? E, nessa seqüência, quais as cadeias comportamentais existentes entre as próprias classes de comportamentos menos abrangentes constituintes de cada uma dessas classes mais abrangentes? Alguns autores, ao explicitarem o procedimento básico para realizar análises de comportamento, indicam uma seqüência para o uso desse procedimento. Meyer (2003), com base em Matos (1999b), afirma que o primeiro passo seria identificar o comportamento de interesse, seguido da identificação e descrição das classes de respostas. O segundo passo seria a identificação e descrição do efeito comportamental (frequência, duração, intensidade). Por fim, o terceiro passo seria descrever as classes de estímulos antecedentes e as classes de estímulos conseqüentes. Já Botomé (1980), ainda que indique esses mesmos passos descritos por Meyer (2003), descreve-os numa seqüência diferente: 1º) identificar o comportamento de interesse; 2º) descrever as classes de estímulos antecedentes; 3º) descrever as classes de estímulos conseqüentes; 4º) descrever as classes de respostas que transformarão as classes de estímulos nas classes de estímulos conseqüentes descritas; 5º) avaliar o grau de precisão na descrição de cada um dos componentes constituintes do comportamento e a coerência entre a generalidade da linguagem utilizada para descrever cada um desses componentes (que é um passo não indicado por Meyer e Matos). Esses são dois exemplos de seqüências de classes de comportamentos que podem ocorrer ao analisar um comportamento de interesse. Qual delas é a melhor? Qual delas facilita o ensino do processo de analisar comportamentos, para os futuros psicólogos? Esse parece ser um problema empírico que ainda necessita ser resolvido, inicialmente, por meio da análise de cada uma das classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.14 e 7.15 e, posteriormente, pelo teste empírico da seqüência possivelmente formulada com base nessa análise.

Examinar as relações entre as classes de comportamentos, na Figura 7.14, possibilita identificar alguns aspectos com relação ao próprio processo de decompor classes de comportamentos: o traço que há entre as classes “Identificar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” (localizada no primeiro grau de

abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”) e “Distinguir entre R e classe de R” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”), indica que entre essas duas classes não foram decompostas classes de comportamentos que poderiam ser intermediárias entre elas. Isso porque entre essas duas classes parece não haver lacunas em relação as quais poderiam ser explicitadas outras classes de comportamentos. Para que o futuro profissional seja capaz de “Identificar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse” (que é uma classe referente a situações ou ocasiões apropriadas para fazer ou deixar de fazer algo) é possível pensar na ocorrência da classe “Distinguir entre R e classe de R”, não parecendo haver classes de comportamentos intermediárias entre ambas. Isso parece indicar que nem todas as classes de comportamentos componentes de um sistema comportamental precisam ser decompostas nos mesmos graus de abrangência. Algumas classes podem ser mais decompostas do que outras, dependendo da natureza ao que se referem, assim como do grau de complexidade que apresentam.

O mesmo ocorre entre a classe mais abrangente “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento” ” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”) e as classes menos abrangentes “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – R”, “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre R - SC” e “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC” (localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”), pois não foram decompostas classes intermediárias entre ambas, por parecer não haver a necessidade de maior decomposição da classe “Caracterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento”. Isso significa que provavelmente as classes dispostas, por exemplo, no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” tenham graus de abrangência diferentes entre si que é difícil precisar porque, se considerada dentro de um conjunto particular de classes de comportamentos, uma determinada classe pode ser considerada parte de uma determinada subcategoria, sendo encontrada apenas uma classe para essa subcategoria, enquanto para um outro conjunto talvez seja preciso encontrar mais classes de

comportamentos, de diferentes graus de abrangência, constituintes ainda de uma mesma subcategoria (sendo indicadas classes de comportamentos em todos os graus de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, que é o caso da classe “Caracterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse”, que está localizada na subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” e é composta por classes de comportamentos localizadas em todos os graus da subcategoria imediatamente subsequente a ela, que nesse caso são os graus de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). Somente observando um sistema de relações de classes de comportamento específico é que é possível avaliar isso. Não parece possível prever o quanto uma classe de comportamentos precisará ser decomposta sem que ela seja examinada dentro de um sistema comportamental e à luz dos objetivos a que se propõe.

O conceito de comportamento, bem como os conceitos a ele inerentes, é básico para qualquer intervenção que venha a ser realizada por psicólogos. Sem esse conceito, é provável que o profissional tenha pouca clareza acerca do que compõe seu objeto de intervenção, correndo o risco de intervir sobre outros objetos, que não lhe cabem como profissional ou de intervir apenas sobre parte desse objeto (no caso de intervenção sobre “patologias” relacionadas a comportamento, por exemplo). Isso significa dizer que lidar com o conceito de comportamento parece ser pré-requisito para planejar e executar qualquer tipo de intervenção em Psicologia. Além da relevância do conceito de comportamento, outro aspecto que pode ser destacado a partir da Figura 7.14 diz respeito ao processo de decomposição de uma classe de comportamento em classes de comportamentos menos abrangentes dela constituinte. As categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais podem auxiliar nesse processo de decomposição, à medida que indicam os graus de abrangência que classes de comportamentos podem apresentar, com base em aspectos da realidade com os quais o profissional lida (ex.: maneira de fazer algo; conhecimentos sobre a maneira de fazer algo; uso de instrumentos e recursos; conhecimentos sobre instrumentos e recursos etc.). No entanto, essas categorias e subcategorias não podem funcionar como “camisa de força” para o processo de decomposição. Parece que nem sempre é possível identificar classes de comportamentos em todos os graus de abrangência de cada subcategoria de classes de comportamentos profissionais. Isso porque cada classe de comportamentos que

será decomposta apresenta, dentro do sistema comportamental em que está inserida, um grau de abrangência determinado, nem sempre sendo possível decompô-la em todos os graus de abrangência propostos num sistema qualquer (tal qual é o caso de algumas classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.14).

27. Classes de comportamentos relativas à legislação da educação e a problemas com a educação compõem parte da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”

O que o psicólogo, ao intervir por meio de ensino, precisa ser capaz de fazer em relação ao sistema educacional brasileiro? E em relação ao processo educacional? Que relações há entre as características da educação no País e a intervenção por meio de ensino, realizada pelo psicólogo? Na Figura 7.15 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.15 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.15 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito e sem parênteses ao final das mesmas.

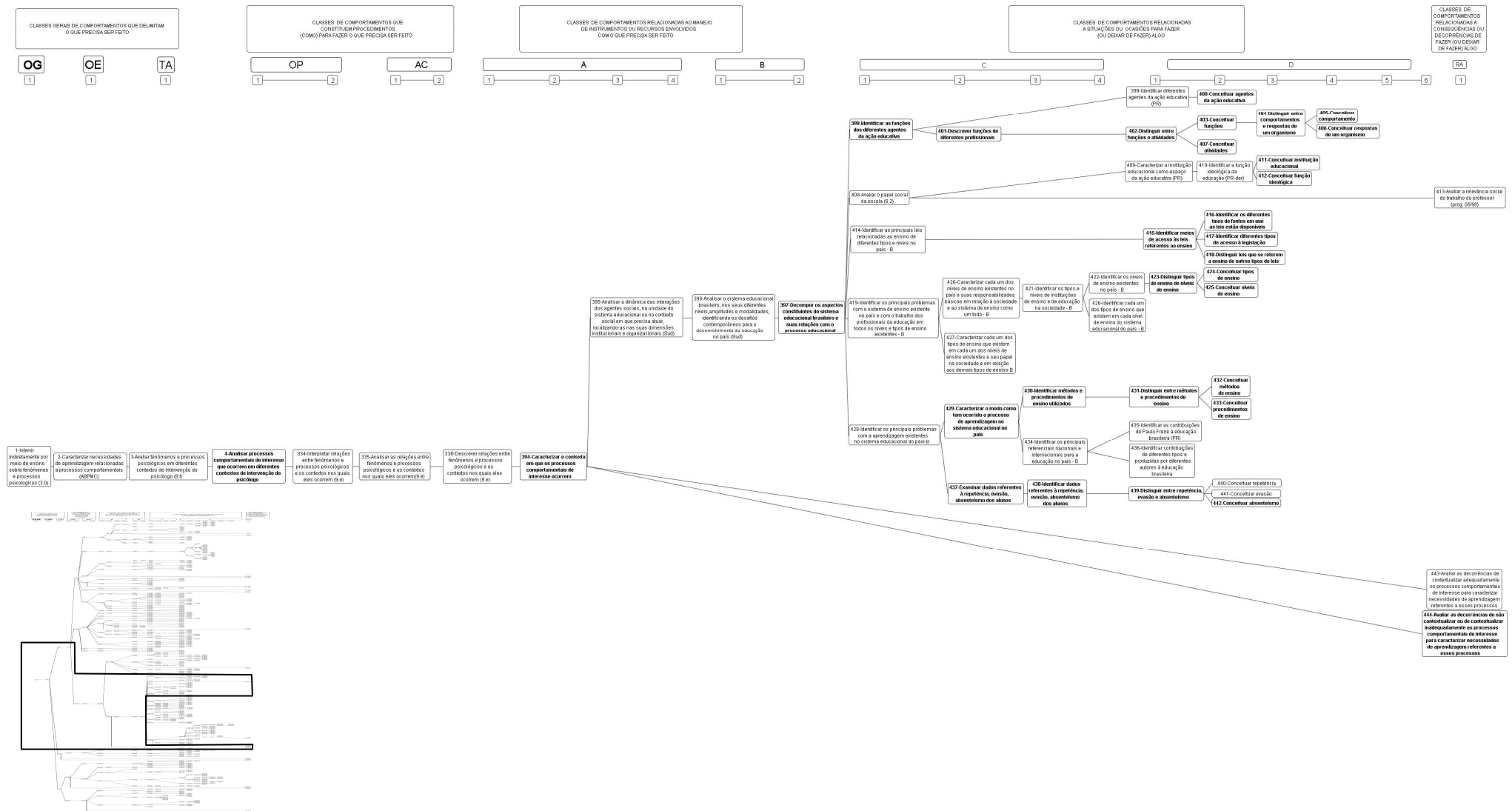


Figura 7.15 – Diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” é constituída por um total de 149 classes de comportamentos, 45 das quais estão apresentadas na Figura 7.15. As demais serão apresentadas nas Figuras 7.16 e 7.17. As classes apresentadas na Figura 7.15 estão distribuídas pelas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

A classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” está localizada no segundo grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” está ligada a uma classe mais abrangente, “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país”, localizada no primeiro grau de abrangência da subcategoria “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” está ligada a uma classe ainda mais abrangente, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, que é “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”. A classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”, por sua vez, está ligada a uma classe ainda mais abrangente, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, que é “Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem”.

A classe “Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem” está ligada a uma classe mais abrangente, “Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem”, localizada no

primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” (cuja parte de classes de comportamentos constituintes já foi apresentada na Figura 7.14).

Quanto à classe que está sob exame na Figura 7.15, é possível observar que as classes de comportamentos que a constituem estão distribuídas por seis conjuntos distintos. O primeiro conjunto é constituído por 10 classes, iniciando com a classe “Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa” é constituída pelas classes “Identificar diferentes agentes da ação educativa” e “Descrever funções de diferentes profissionais”, a primeira localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e a segunda no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar diferentes agentes da ação educativa” é constituída pela classe “Conceituar agentes da ação educativa”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Descrever funções de diferentes profissionais” é constituída pela classe “Distinguir entre funções e atividades”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre funções e atividades”, por sua vez, é constituída pelas classes “Conceituar funções” e “Conceituar atividades”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Conceituar funções”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir entre comportamentos e respostas de um organismo”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre comportamentos e respostas de um organismo” é constituída pelas classes “Conceituar comportamento” e “Conceituar respostas de um organismo”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto é constituído por seis classes de comportamentos. Inicia com a classe “Avaliar o papel social da escola”, localizada no primeiro grau de abrangência de

“comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar o papel social da escola” é constituída por duas classes: “Caracterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) e a classe “Avaliar a relevância social do trabalho do professor” (localizada em “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”).

A classe “Caracterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa” é constituída pela classe “Identificar a função ideológica da educação” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar a função ideológica da educação” é constituída pelas classes “Conceituar instituição educacional” e “Conceituar função ideológica”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto é constituído por cinco classes de comportamentos. Inicia com a classe “Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país” é constituída pela classe “Identificar meios de acesso às leis referentes ao ensino”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar meios de acesso às leis referentes ao ensino” é constituída pelas classes “Identificar os diferentes tipos de fontes em que as leis estão disponíveis”, “Identificar diferentes tipos de acesso à legislação” e “Distinguir leis que se referem a ensino de outros tipos de leis”, todas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O quarto conjunto, constituído por nove classes, inicia com a classe “Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os principais problemas com o sistema

de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes” é constituída pelas classes “Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo” e “Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo” é constituída por “Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade” é constituída pelas classes “Identificar os níveis de ensino existentes no país” e “Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país”, localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade” é constituída pela classe “Distinguir tipos de ensino de níveis de ensino”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir tipos de ensino de níveis de ensino” é constituída pelas classes “Conceituar tipos de ensino” e “Conceituar níveis de ensino”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Após a classe “Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”) não são indicadas classes de comportamentos dela constituintes, pois são as mesmas que constituem a classe “Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo”, que envolve classes de comportamentos relativas aos tipos e aos níveis de ensino.

O quinto conjunto de classes de comportamentos é constituído por 15 classes. Inicia com a classe “Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país” é constituída por duas classes: “Caracterizar o modo como tem ocorrido o processo de aprendizagem no sistema educacional no país” e “Examinar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar o modo como tem ocorrido o processo de aprendizagem no sistema educacional no país” também é constituída por duas classes: “Identificar métodos e procedimentos de ensino utilizados” e “Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país”, localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar métodos e procedimentos de ensino utilizados” é constituída pela classe “Distinguir entre métodos e procedimentos de ensino”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Por fim, a classe “Distinguir entre métodos e procedimentos de ensino” é constituída por duas classes: “Conceituar métodos de ensino” e “Conceituar procedimentos de ensino”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país” é constituída por duas classes: “Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira” e “Identificar contribuições de diferentes tipos e produzidas por diferentes autores à educação brasileira”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Examinar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos” é constituída pela classe “Identificar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos” é constituída pela classe

“Distinguir entre repetência, evasão e absenteísmo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre repetência, evasão e absenteísmo” é constituída por três classes: “Conceituar repetência”, “Conceituar evasão” e “Conceituar absenteísmo”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O sexto conjunto é constituído por duas classes de comportamentos, localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. São elas: “Avaliar as decorrências de contextualizar adequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos” e “Avaliar as decorrências de não contextualizar ou de contextualizar inadequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos”. Essas duas classes estão diretamente ligadas à classe “Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.15 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.16 e 7.17 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.16, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Tabela 7.16

Parte de uma possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar respostas de um organismo
 2. Conceituar comportamento
 3. Distinguir entre comportamentos e respostas de um organismo
 4. Conceituar atividades
 5. Conceituar funções
 6. Distinguir entre funções e atividades
 7. Conceituar agentes da ação educativa
 8. Identificar diferentes agentes da ação educativa
 9. Descrever funções de diferentes profissionais
 10. Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa

 11. Conceituar instituição educacional
 12. Conceituar função ideológica
 13. Identificar a função ideológica da educação
 14. Caracterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa
 15. Avaliar a relevância social do trabalho do professor
 16. Avaliar o papel social da escola

 17. Identificar os diferentes tipos de fontes em que as leis estão disponíveis
 18. Identificar diferentes tipos de acesso à legislação
 19. Distinguir leis que se referem a ensino de outros tipos de leis
 20. Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país

 21. Conceituar tipos de ensino
 22. Conceituar níveis de ensino
 23. Distinguir tipos de ensino de níveis de ensino
 24. Identificar os níveis de ensino existentes no país
 25. Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país
 26. Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade
 27. Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo
 28. Caracterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino
 29. Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes

 30. Conceituar métodos de ensino
 31. Conceituar procedimentos de ensino
 32. Distinguir entre métodos e procedimentos de ensino
 33. Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira
 34. Identificar contribuições de diferentes tipos e produzidas por diferentes autores à educação brasileira
 35. Identificar métodos e procedimentos de ensino utilizados
 36. Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país
 37. Caracterizar o modo como tem ocorrido o processo de aprendizagem no sistema educacional no país
-

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.16 estão organizadas a partir de cinco conjuntos. Cada conjunto está relacionado mais diretamente a um aspecto constituinte do sistema educacional. A primeira seqüência, apresentada no primeiro conjunto (classes de números 1 a 10), inicia com classes de comportamentos referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos, sendo os próprios conceitos de comportamento, resposta, atividades e funções das atividades considerados os instrumentos. Essas classes são consideradas pré-requisitos (por isso apresentadas antes, na seqüência) para a ocorrência da classe “Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa”, que é considerada um dos aspectos componentes do sistema educacional brasileiro (classe de número 45, apresentada na Tabela 7.17).

O segundo conjunto (classes de números 11 a 16) está relacionado ao papel social da escola, considerado outro aspecto componente do sistema educacional brasileiro (parte constituinte da classe de número 45). Assim como o primeiro conjunto, esse segundo conjunto inicia com classes relativas a conceitos (de instituição educacional, de função ideológica da educação) e finaliza com uma classe referente a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo: “Avaliar o papel social da escola” (classe de número 16).

O terceiro conjunto (classes de números 17 a 20) está relacionado às leis relacionadas ao ensino no país, consideradas outro aspecto componente do sistema educacional brasileiro (parte constituinte da classe de número 45). Esse terceiro conjunto inicia com classes relativas a conhecimentos sobre recursos (fontes de informação sobre legislação e fontes de acesso a elas) e finaliza com uma classe referente a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo: “Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país” (classe de número 20).

O quarto conjunto (classes de números 21 a 29) está relacionado a problemas existentes em relação ao sistema de ensino no país, considerado outro aspecto componente do sistema educacional brasileiro (parte constituinte da classe de número 45). Assim como o primeiro e o segundo conjuntos, esse quarto conjunto inicia com classes relativas a conceitos (de tipos e níveis de ensino) e finaliza com uma classe referente a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo: “Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes” (classe de número 29).

O quinto conjunto (classes de números 30 a 37) está relacionado ao processo de aprendizagem que ocorre no sistema educacional, considerado outro aspecto componente desse sistema (parte constituinte da classe de número 45). À semelhança do primeiro, segundo e quarto conjuntos, esse quinto conjunto inicia com classes relativas a conceitos (métodos e procedimentos de ensino, contribuições de diferentes autores à educação) e finaliza com uma classe referente a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo: “Caracterizar o modo como tem ocorrido o processo de aprendizagem no sistema educacional no país” (classe de número 37).

Na Tabela 7.17 está apresentado o último conjunto de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. As expressões grifadas em itálico se referem a classes mais abrangentes de comportamento que são constituídas pelas classes apresentadas anteriormente a elas e que serão repetidas, ainda, em outras tabelas justamente por serem constituídas por diversas outras classes que não foi possível apresentar em apenas uma tabela.

Tabela 7.17

Continuação de possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
38. Conceituar repetência
 39. Conceituar evasão
 40. Conceituar absenteísmo
 41. Distinguir entre repetência, evasão e absenteísmo
 42. Identificar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos
 43. Examinar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos
 44. Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país
 45. *Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional*
 46. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 47. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 48. Avaliar as decorrências de contextualizar adequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos
 49. Avaliar as decorrências de não contextualizar ou de contextualizar inadequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos
 50. *Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem*
 51. *Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 52. *Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 53. *Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 54. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 55. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 56. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 57. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

As classes apresentadas no conjunto explicitado na Tabela 7.17 (classes de números 38 a 57) estão relacionadas a problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional, considerado outro aspecto componente do sistema educacional brasileiro (parte constituinte da classe de número 45). Esse conjunto também inicia com classes relativas a conceitos (repetência, evasão absenteísmo), que são classes pré-requisitos para a ocorrência da classe “Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema

educacional do país” (classe de número 44). As classes apresentadas depois dessa classe de número 44, são as que abrangem também todas as apresentadas nos conjuntos anteriores. Isso significa dizer que todas as classes apresentadas em conjuntos nas Tabelas 7.16 e 7.17 (classes de números 1 a 44) são consideradas pré-requisitos para que ocorra a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” e todas as demais apresentadas depois dela.

28. Distinções entre atividades e funções das atividades, relacionadas à decomposição do que constitui o sistema educacional brasileiro, são básicas para a intervenção profissional do psicólogo

Qual a diferença entre os conceitos de atividade e funções das atividades? Quais as decorrências de o profissional não ter clareza acerca das distinções entre esses dois conceitos? Que relações têm esses conceitos com a intervenção, por meio de ensino, sobre processos comportamentais? E com a composição do sistema educacional brasileiro? E com o processo educativo? As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.15 e nas Tabelas 7.16 e 7.17 estão mais diretamente ligadas a classes referentes ao ensino formal, apesar de várias delas (especialmente aquelas referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos) serem base para a caracterização de qualquer contexto de intervenção do psicólogo que não necessariamente esteja ligado a situações de ensino formal. Por exemplo, os conceitos de comportamento, de métodos de ensino, de funções de diferentes profissionais, de atividades exercidas por diferentes profissionais servem como pré-requisito para a avaliação das funções de quaisquer tipos de instituições ou profissionais, o que contribuirá para avaliar diferentes tipos de problemas ou equívocos que podem ocorrer em diferentes organizações e instituições (empresas, famílias, escolas etc.). O uso desses conceitos não se restringe a um contexto de intervenção sobre o ensino formal, já que o psicólogo terá que ser capaz de fazer uso desses conceitos para avaliar quaisquer contextos em que poderá vir a atuar, independente da modalidade de intervenção (direta, indireta por meio de ensino ou por meio de pesquisa). Conceitos tais como o de papel social, função, atribuição, responsabilidade, “competência” (no sentido de que “compete a alguém fazer algo (...)”, “comportamento operante” ilustram o uso desses conceitos em diferentes áreas da Psicologia (Psicologia Social, Análise Experimental do Comportamento, Psicodrama etc.) ou até de outras áreas (Administração,

Economia etc.), os quais são condição para que o profissional seja capaz de avaliar funções de instituições, de pessoas que trabalham em instituições etc.

Quanto ao primeiro conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.16, vale ressaltar a menção que é feita à distinção entre “atividades” e “funções das atividades”. Esses conceitos aparecem relacionados à classe “Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa”, no entanto, não parecem ser exclusivos a essa classe. Ao propor objetivos de ensino, ao avaliar objetivos de pesquisa, ao avaliar as funções de uma instituição qualquer os conceitos de atividade e de funções das atividades parecem estar sempre presentes. De que maneira um psicólogo pode ser capaz de avaliar se uma pessoa que executa determinada função numa instituição está exercendo adequadamente seu papel nessa instituição? Ou como é possível avaliar a função de uma empresa sem que o profissional esteja adequadamente capacitado a distinguir entre o que a empresa faz (suas atividades) e o as funções do que faz (seus objetivos)? Muitas vezes, as organizações e instituições definem suas funções por aquilo que fazem. Por exemplo, numa universidade, em geral, os objetivos (ou funções) comumente são definidos como “pesquisar, ensinar e prestar serviços (extensão)”. No entanto, seriam esses os objetivos de uma universidade? Ou as atividades a partir das quais alcançam (ou deveriam alcançar) seus objetivos? Nesse último caso, quais seriam os objetivos da universidade então? Botomé (1992b) e Méis e Leta (1996), ao examinarem a função social da universidade, afirmam que o compromisso que a universidade firma com a sociedade, que a institui e a mantém, é o de responsabilizar-se pela preservação, crítica e sistematização do saber existente, pela produção de conhecimentos novos e necessários e por torná-los acessíveis a todos os que constituem a sociedade. Ensino, pesquisa e extensão não são fins em si mesmos, mas meios para atingir determinados fins (Paviani e Pozenato, 1984; Botomé, 1992b e 1996; Rebelatto, 1994). Esses meios só adquirem sentido se garantirem os resultados que necessitam ser produzidos pelas atribuições da universidade, derivadas de seus objetivos: produzir e tornar o conhecimento acessível. Isso quer dizer que objetivos e atividades não podem ser confundidos: objetivos se referem às funções das atividades, ao “para que servem as atividades”, “aonde se quer chegar por meio das atividades”. Já as atividades dizem respeito ao que alguém faz, sendo elas apenas meio para alcançar determinado fim. Se as atividades forem confundidas com fins em si mesmas, é provável que cargos sejam mal exercidos, organizações e instituições não atendam aos objetivos a que se propõem, objetivos de ensino sejam mal formulados e o processo de

aprendizagem sofra prejuízos etc. Em suma, parece fundamental que o psicólogo, como profissional que intervém sobre processos comportamentais, tenha clareza acerca das distinções entre atividades e funções das atividades, para que possa avaliar suficiente e adequadamente a realidade sobre a qual produzirá intervenções, assim como para que possa planejar suas intervenções (a falta de compreensão de seus objetivos de intervenção também produzirá prejuízos sociais, já que provavelmente ficará muito mais atento às atividades que exerce do que ao que necessitará produzir como resultado dessas atividades).

Ao examinar as classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.16 e 7.17 é possível identificar que é difícil visualizar possíveis encadeamentos entre as classes apresentadas. Parece necessário analisar cada uma dessas classes para que as relações entre elas fiquem mais claras. O que fica mais visível a partir do exame da Figura 7.15 e das Tabelas 7.16 e 7.17 diz respeito aos pré-requisitos para a ocorrência da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” (que é composta por várias outras classes apresentadas também em outras Figuras). Todos os conjuntos de classes de comportamentos apresentados são considerados pré-requisitos para que o futuro profissional seja capaz de decompor os aspectos constituintes do sistema educacional e de suas relações com o processo educacional. No entanto, as relações entre as classes de comportamentos componentes de cada conjunto, assim como das relações entre um conjunto e outro não ficam claras a partir dessa organização. Será que o conjunto de classes referentes a “identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa” (primeiro conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.16) necessariamente deveria ocorrer antes do segundo conjunto, relativa a “avaliar o papel social da escola”? (segundo conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.16). Ou esses dois conjuntos de classes de comportamentos podem ocorrer em qualquer seqüência, desde que ambos ocorram?

Os conjuntos de classes de comportamentos apresentados nas Tabelas 7.16 e 7.17 parecem ser conjuntos independentes entre si, que não formam cadeias comportamentais. Isso porque a classe “Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa” pode ocorrer em qualquer ordem em relação às demais classes que apresentam o mesmo grau de abrangência que ela (“Avaliar o papel social da escola”, “Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país” etc.). No entanto, não podem ser consideradas classes de comportamentos “alternativas”, no sentido de poder ocorrer ou uma

ou outra, porque todas elas parecem necessárias para que ocorra a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. No entanto, apesar de parecerem todas necessárias, apesar de independentes entre si, essa é uma questão que permanece em aberto, haja vista a necessidade de um exame mais aprofundado a fim de que as relações entre esses conjuntos de classes de comportamentos fique melhor explicitada. Esse exame mais aprofundado é possível apenas a partir da análise de cada uma das classes de comportamentos apresentada, justamente pelo fato de a análise possibilitar identificar os componentes constituintes de cada uma dessas classes. A identificação desses componentes possibilita examinar as relações entre cada uma das classes de comportamentos, à medida que possibilita identificar se há ou não cadeias comportamentais entre elas e, se não houver cadeias comportamentais, que outras relações poderiam existir.

Apesar de várias classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.15 e 7.16 estarem diretamente relacionadas ao ensino formal (classes relativas a tipos e níveis de ensino, evasão, repetência, absenteísmo, leis relacionadas ao ensino etc.), há outras classes de comportamentos que, ainda que apareçam relacionadas ao ensino formal, parecem ser básicas para que o psicólogo avalie contextos de intervenção em que irá atuar, assim como para que avalie as próprias intervenções que propõe. É o caso das classes de comportamentos referentes aos conceitos de atividades e de funções das atividades. Quanto à organização das classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.15, é possível observar que ainda não é possível ter clareza acerca das relações existentes entre essas classes de comportamentos, mesmo depois de apresentadas em uma possível seqüência de ocorrência, em que as classes menos abrangentes são apresentadas antes das mais abrangentes, tal como apresentado nas e nas Tabelas 7.15 e 7.16. A apresentação dessa possível seqüência não é suficiente para determinar quais classes de comportamentos compõem uma cadeia comportamental, quais delas podem ser consideradas alternativas, quais são pré-requisitos das outras e assim por diante. Uma análise de cada uma dessas classes de comportamentos seria necessária para que essas relações ficassem esclarecidas.

29. Avaliar a organização do ensino formal e do ensino informal, bem como a formação existente para o magistério são parte do que compõe a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”

Na Figura 7.16 é apresentada a continuação da decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”. Assim como as classes apresentadas na Figura 7.15, as classes apresentadas na Figura 7.16 estão organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.16 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.16 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito e sem parênteses ao final das mesmas.

É possível observar que na Figura 7.16 são apresentadas 60 classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. Essas classes estão todas distribuídas nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e estão organizadas em, basicamente, seis conjuntos.

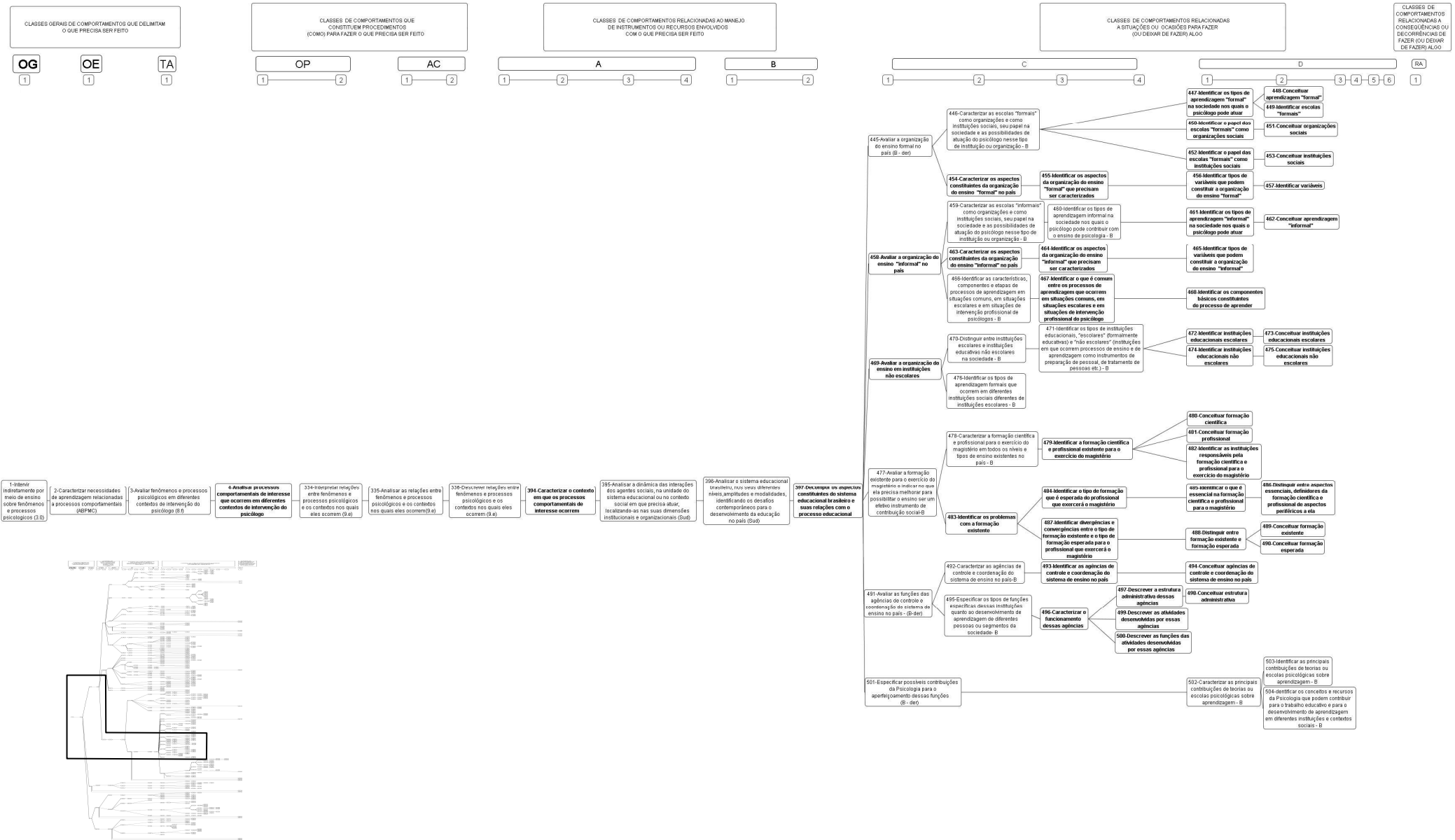


Figura 7.16 – Continuação do diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

O primeiro conjunto é constituído por 13 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Avaliar a organização do ensino formal no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar a organização do ensino formal no país”, por sua vez, é constituída por duas outras classes: “Caracterizar as escolas ‘formais’ como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização” e “Caracterizar os aspectos constituintes da organização do ensino "formal" no país”, ambas localizadas no segundo primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar as escolas ‘formais’ como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização” é constituída por três classes de comportamentos, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. São elas: “Identificar os tipos de aprendizagem ‘formal’ na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar”, “Identificar o papel das escolas ‘formais’ como organizações sociais” e “Identificar o papel das escolas ‘formais’ como instituições sociais”.

Cada uma dessas classes é constituída, ainda, por outras classes menos abrangentes do que elas. A classe “Identificar os tipos de aprendizagem ‘formal’ na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar” é constituída pelas classes “Conceituar aprendizagem ‘formal’” e “Identificar escolas ‘formais’”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar o papel das escolas "formais" como organizações sociais” é constituída pela classe “Conceituar organizações sociais”, também localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar o papel das escolas ‘formais’ como instituições sociais” é constituída pela classe “Conceituar instituições sociais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto de classes de comportamentos apresentado na Figura 7.16 é constituído por 11 classes. Inicia com a classe “Avaliar a organização do ensino ‘informal’ no

país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. Essa classe, por sua vez, é constituída por três outras classes, todas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. São elas: “Caracterizar as escolas ‘informais’ como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização”, “Caracterizar os aspectos constituintes da organização do ensino ‘informal’ no país” e “Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos”. Cada uma dessas três classes é constituída, ainda, por outras classes de comportamentos menos abrangentes do que elas.

A classe “Caracterizar as escolas ‘informais’ como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização” é constituída pela classe “Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar os tipos de aprendizagem ‘informal’ na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar os tipos de aprendizagem ‘informal’ na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar” é constituída pela classe “Conceituar aprendizagem ‘informal’”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar os aspectos constituintes da organização do ensino ‘informal’ no país” é constituída pela classe “Identificar os aspectos da organização do ensino ‘informal’ que precisam ser caracterizados”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os aspectos da organização do ensino ‘informal’ que precisam ser caracterizados”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar tipos de variáveis que podem constituir a organização do ensino ‘informal’”, localizada no primeiro grau de abrangência de

“comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, a classe “Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos” é constituída pela classe “Identificar o que é comum entre os processos de aprendizagem que ocorrem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional do psicólogo”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar o que é comum entre os processos de aprendizagem que ocorrem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional do psicólogo”, por sua vez, é constituída pela classe “Identificar os componentes básicos constituintes do processo de aprender”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto é constituído por oito classes de comportamentos. Inicia com a classe “Avaliar a organização do ensino em instituições não escolares”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar a organização do ensino em instituições não escolares”, por sua vez, é constituída por duas classes: “Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade” e “Identificar os tipos de aprendizagem formais que ocorrem em diferentes instituições sociais diferentes de instituições escolares”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade” é constituída pela classe “Identificar os tipos de instituições educacionais, ‘escolares’ (formalmente educativas) e ‘não escolares’ (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.)”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar os tipos de instituições educacionais, ‘escolares’ (formalmente educativas) e ‘não escolares’ (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.)” é constituída pelas classes “Identificar instituições educacionais escolares” e

“Identificar instituições educacionais não escolares”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar instituições educacionais escolares” é ainda constituída por uma classe de comportamentos, “Conceituar instituições educacionais escolares” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar instituições educacionais não escolares” é constituída pela classe “Conceituar instituições educacionais não escolares” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O quarto conjunto de classes de comportamentos apresentado na Figura 7.16 é constituído por 14 classes, que inicia com “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”, por sua vez, é constituída por duas classes de comportamentos: “Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país” e “Identificar os problemas com a formação existente”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país” é constituída pela classe “Identificar a formação científica e profissional existente para o exercício do magistério”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar a formação científica e profissional existente para o exercício do magistério” é constituída pelas classes “Conceituar formação científica”, “Conceituar formação profissional” e “Identificar as instituições responsáveis pela formação científica e profissional para o exercício do magistério”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar os problemas com a formação existente” é constituída pelas classes “Identificar o tipo de formação que é esperada do profissional que exercerá o magistério” e “Identificar divergências e convergências entre o tipo de formação existente e o tipo de formação esperada para o profissional que exercerá o magistério”, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar o tipo de formação que é esperada do profissional que exercerá o magistério” é constituída pela classe “Identificar o que é essencial na formação científica e profissional para o magistério”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar o que é essencial na formação científica e profissional para o magistério”, por sua vez, é constituída pela classe “Distinguir entre aspectos essenciais, definidores da formação científica e profissional de aspectos periféricos a ela”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Identificar divergências e convergências entre o tipo de formação existente e o tipo de formação esperada para o profissional que exercerá o magistério” é constituída pela classe “Distinguir entre formação existente e formação esperada”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre formação existente e formação esperada” é constituída pelas classes “Conceituar formação existente” e “Conceituar formação esperada”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O quinto conjunto é constituído por 10 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, por sua vez, é constituída pelas classes “Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país” e “Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade”, ambas

localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país” é constituída pela classe “Identificar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade” é constituída pela classe “Caracterizar o funcionamento dessas agências”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar o funcionamento dessas agências” é constituída pelas classes “Descrever a estrutura administrativa dessas agências”, “Descrever as atividades desenvolvidas por essas agências” e “Descrever as funções das atividades desenvolvidas por essas agências”, localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Descrever a estrutura administrativa dessas agências” é constituída pela classe “Conceituar estrutura administrativa”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, o sexto e último conjunto é constituído por quatro classes de comportamentos. Inicia com a classe “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções” é constituída pela classe “Caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem” é constituída pelas classes “Identificar as principais contribuições de

teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem” e “Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Outra maneira de representar as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.16 poderia ser a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. Uma representação desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.18 e 7.19 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.18 e 7.19, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.18 e 7.19 estão organizadas em conjuntos, organizados a partir da natureza das informações às quais dizem respeito. Em cada conjunto a ênfase está sobre um aspecto componente do sistema educacional brasileiro e de suas relações com o processo educacional. No primeiro conjunto (classes 1 a 13) apresentado na Tabela 7.18 é possível observar classes de comportamentos relativas a “Avaliar a organização do ensino formal no país”, destacando aspectos referentes ao papel das escolas “formais” como organizações e como instituições sociais. Esse conjunto inicia com classes relativas a conhecimento sobre conceitos (organizações sociais, instituições sociais, variáveis etc.) e finaliza com classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo. As situações especificadas dizem respeito às escolas existentes no país, assim como às possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ela.

Tabela 7.18

Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
1. Conceituar organizações sociais
 2. Conceituar instituições sociais
 3. Conceituar aprendizagem "formal"
 4. Identificar escolas "formais"
 5. Identificar variáveis
 6. Identificar tipos de variáveis que podem constituir a organização do ensino "formal"
 7. Identificar os tipos de aprendizagem "formal" na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar
 8. Identificar o papel das escolas "formais" como organizações sociais
 9. Identificar o papel das escolas "formais" como instituições sociais
 10. Identificar os aspectos da organização do ensino "formal" que precisam ser caracterizados
 11. Caracterizar os aspectos constituintes da organização do ensino "formal" no país
 12. Caracterizar as escolas “formais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização
 13. Avaliar a organização do ensino formal no país
 14. Identificar os componentes básicos constituintes do processo de aprender
 15. Conceituar aprendizagem "informal"
 16. Identificar tipos de variáveis que podem constituir a organização do ensino "informal"
 17. Identificar os tipos de aprendizagem "informal" na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar
 18. Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia
 19. Identificar os aspectos da organização do ensino "informal" que precisam ser caracterizados
 20. Identificar o que é comum entre os processos de aprendizagem que ocorrem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional do psicólogo
 21. Caracterizar as escolas “informais” como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização
 22. Caracterizar os aspectos constituintes da organização do ensino "informal" no país
 23. Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos - B
 24. Avaliar a organização do ensino "informal" no país
 25. Conceituar instituições educacionais escolares
 26. Conceituar instituições educacionais não escolares
 27. Identificar instituições educacionais escolares
 28. Identificar instituições educacionais não escolares
 29. Identificar os tipos de instituições educacionais, “escolares” (formalmente educativas) e “não escolares” (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.)
 30. Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade
 31. Identificar os tipos de aprendizagem formais que ocorrem em diferentes instituições sociais diferentes de instituições escolares
 32. Avaliar a organização do ensino em instituições não escolares
-

No segundo conjunto (classes 14 a 24) é possível observar classes de comportamentos relativas a “Avaliar a organização do ensino ‘informal’ no país”, destacando aspectos referentes aos tipos de aprendizagens que ocorrem em organizações de ensino não “formais”. Esse conjunto, assim como o primeiro, inicia com classes relativas a conhecimento sobre conceitos (aprendizagem informal, processo de aprender etc.) e finaliza com classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo. As situações especificadas dizem respeito aos tipos de aprendizagem que ocorrem em instituições escolares não formais, assim como às possibilidades de atuação do psicólogo em relação a esses tipos de instituições.

No terceiro e último conjunto (classes 25 a 32) apresentado na Tabela 7.18, é possível observar classes de comportamentos relativas a “Avaliar a organização do ensino em instituições não escolares”, destacando aspectos referentes à organização do ensino em instituições não escolares. Esse conjunto, assim como o primeiro e o segundo, inicia com classes relativas a conhecimento sobre conceitos (aos tipos de instituições educativas não escolares, aos tipos de aprendizagem formais e informais existentes na sociedade etc.) e finaliza com classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo. As situações especificadas dizem respeito aos tipos de aprendizagem formal que ocorrem em instituições não escolares, aos tipos de instituições não escolares existentes e em que ocorrem processos de aprendizagem etc.

Na Tabela 7.19 são apresentados mais três conjuntos de classes de comportamentos componentes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. As expressões grifadas em **negrito** designam as classes de comportamentos mais abrangentes que foram decompostas e que são compostas tanto pelas classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.18, quanto por aquelas apresentadas na Tabela 7.19.

Tabela 7.19

Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes.

-
33. Conceituar formação científica
 34. Conceituar formação profissional
 35. Conceituar formação existente
 36. Conceituar formação esperada
 37. Identificar as instituições responsáveis pela formação científica e profissional para o exercício do magistério
 38. Distinguir entre aspectos essenciais, definidores da formação científica e profissional de aspectos periféricos a ela
 39. Identificar o que é essencial na formação científica e profissional para o magistério
 40. Distinguir entre formação existente e formação esperada
 41. Identificar a formação científica e profissional existente para o exercício do magistério
 42. Identificar o tipo de formação que é esperada do profissional que exercerá o magistério
 43. Identificar divergências e convergências entre o tipo de formação existente e o tipo de formação esperada para o profissional que exercerá o magistério
 44. Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país
 45. Identificar os problemas com a formação existente
 46. Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social

 47. Conceituar estrutura administrativa
 48. Conceituar agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 49. Identificar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 50. Descrever a estrutura administrativa dessas agências
 51. Descrever as atividades desenvolvidas por essas agências
 52. Descrever as funções das atividades desenvolvidas por essas agências
 53. Caracterizar o funcionamento dessas agências
 54. Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
 55. Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade
 56. Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país

 57. Identificar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem
 58. Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais
 59. Caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem
 60. Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções (das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país)
 61. *Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional*
 62. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 63. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 64. *Avaliar as decorrências de contextualizar adequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos*
 65. *Avaliar as decorrências de não contextualizar ou de contextualizar inadequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos*
 66. *Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem*
 67. *Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 68. *Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 69. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 70. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 71. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 72. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos.*
-

O primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.19 (classes 33 a 46), se refere a classes de comportamentos que têm relação com a classe “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social”. As classes de comportamentos que são pré-requisitos dessa classe são, em sua maioria, classes relativas a conhecimento sobre conceitos (conceito de formação científica, formação profissional, distinção de aspectos essenciais de aspectos periféricos da formação etc.). Esse conjunto, assim como os três conjuntos descritos na Tabela 7.18, finaliza com classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo. As situações especificadas dizem respeito à formação científica e profissional existente no país, ao tipo de formação que seria necessária para atuar no ensino, às divergências entre o tipo de formação existente e o tipo de formação esperado etc.

No segundo conjunto apresentado na Tabela 7.19 (classes 47 a 56), a classe de comportamentos que está sendo enfatizada é “Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país” (classe de comportamentos apresentada ao final do conjunto). Ela é constituída, assim como as classes apresentadas nos quatro primeiros conjuntos, de classes referentes ao conhecimento de conceitos, tais como o de estrutura administrativa de organizações, agências de controle do sistema de ensino etc. Essas são as primeiras classes apresentadas na seqüência do quinto conjunto (classes 47 e 48). São seguidas de classes referentes a situações ou ocasiões para as quais o futuro profissional deverá atentar ao atuar. Nesse caso, as situações dizem respeito às características das agências de controle e coordenação do sistema de ensino do país, tais como estrutura administrativa, funções dessas agências e atividades por elas desenvolvidas.

Por fim, no último conjunto da Tabela 7.19 há ênfase em duas classes de comportamentos (classes 60 e 61). A primeira delas é “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções (das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país)”. A segunda é a classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” que está grifada justamente por abranger todas as classes apresentadas acima dela (todas aquelas constituintes dos demais conjuntos já apresentados). Isso significa dizer que cada um dos conjuntos (do primeiro ao sexto) diz respeito a um aspecto constituinte do sistema educacional brasileiro e de suas relações com o processo educacional. Em síntese, os aspectos componentes das classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.18 e 7.19 dizem respeito ao ensino

formal e sua organização, ao ensino informal e sua organização, à organização do ensino em instituições sociais não escolares, à formação científica e profissional existente para o exercício do magistério, à função das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país e ao uso dos conceitos e recursos da Psicologia para aperfeiçoamento do trabalho educativo. Além desses aspectos, outros tais como leis existentes no país referentes ao ensino, tipos e níveis de ensino, métodos e procedimentos de ensino existentes etc., já foram apresentados em figuras anteriores (ver Figura 7.15 e Tabela 7.17)

30. Processos de aprendizagem não ocorrem apenas em situações formais de ensino, mas em quaisquer contextos em que haja pessoas aperfeiçoando ou inovando suas relações com o meio

Organizações? Instituições? Qual a diferença entre esses dois conceitos? Ao que se referem, exatamente? Que relações têm com processos de ensino formal e informal? E quais as relações entre a intervenção do psicólogo, por meio de ensino, com a análise da estrutura e da dinâmica de funcionamento de uma determinada organização? Que classes de comportamentos estão relacionadas a tudo isso? E que relações há entre essas classes de comportamentos e a classe mais abrangente “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”? Na Figura 7.16 e nas Tabelas 7.18 e 7.19 é apresentada uma diversidade grande de classes de comportamentos relativas à organização do ensino formal, do ensino informal, do ensino em instituições não escolares, da formação existente para o magistério, bem como das contribuições da Psicologia para o entendimento de processos de aprendizagem. De que maneira é possível relacionar todos esses aspectos entre si? Que relações têm eles com a caracterização de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais?

No primeiro conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.18 é possível observar que, juntamente com as características componentes do ensino formal no País, aparecem os conceitos de organização e instituição, associados ao entendimento das escolas como organizações sociais e como instituições sociais. Segundo Schvarstein (1995), instituições são corpos normativos integrados por leis, idéias, valores que determinam as formas de intercâmbio social. As instituições são, então, instituídas na sociedade e mantidas por ela. Exemplos de instituições são: família, educação, trabalho, religião, psicologia, as profissões. Já as organizações configuram a materialização das instituições e é nas

organizações que as instituições exercem seus efeitos sobre as pessoas. As organizações são, então, mediadoras entre as pessoas e as instituições. Ao falar sobre uma escola “X”, por exemplo, é possível dizer que essa escola é uma organização na qual são materializadas várias instituições, tais como religião, saúde, família, educação etc. Afirmar que as escolas são tanto organizações como instituições significa dizer que cada escola, ao ser avaliada a partir de suas características, de sua estrutura e funcionamento específicos, é tratada como uma organização em que são materializadas diversas instituições (não apenas a Educação, mas várias outras tais como Família, Religião, Saúde, Trabalho etc.). Isso exigirá do psicólogo uma avaliação das diversas instituições que “perpassam” a escola como organização, considerada condição para que seja possível uma avaliação da organização do ensino formal no País, tal como explicitado nesse primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.18.

Da mesma forma que são propostas classes de comportamentos do psicólogo em relação ao ensino formal, são propostas classes referentes ao ensino informal e ao ensino que ocorre em instituições não educacionais. Essas classes de comportamentos só podem ser compreendidas como pertinentes à intervenção do psicólogo, por meio de ensino, quando o processo de aprendizagem é concebido não apenas como algo que acontece no âmbito escolar, mas algo presente em quaisquer contextos em que haja pessoas se comportando e transformando as relações que estabelecem com as situações com as quais se deparam, no sentido de melhorar, aperfeiçoar essas relações (Skinner, 1972; Kubo e Botomé, 2001b). À medida que os processos de aprendizagem são concebidos como mudanças de comportamento que ocorrem com o aprendiz – havendo uma transformação de algo que ele não era capaz de fazer em relação à realidade (ou que era capaz de fazer ainda com muito sofrimento ou de maneira apenas parcialmente efetiva) para algo que ele consegue fazer de modo eficiente e eficaz (ele o faz com pouco ou nenhum sofrimento, e não apenas na situação escolar, mas na realidade sobre a qual intervém depois de cessado o período escolar) – é possível ampliar muito as possibilidades de atuação do psicólogo quanto à intervenção indireta, por meio de ensino. Isso porque essa modalidade de intervenção não se limita à atuação nas escolas formais e aos processos de aprendizagem que nela ocorrem. Ao contrário, é uma modalidade de intervenção que passa a ser compreendida como possível em qualquer tipo de contexto em que sejam desenvolvidas aprendizagens (ex.: empresas, famílias, hospitais, escolas etc.).

Além da proposição de classes de comportamentos relativas à intervenção sobre o ensino formal, informal e do ensino em instituições não escolares, há também classes de

comportamentos referentes a “Avaliar a formação existentes para o exercício do magistério(...)” (classe de número 46, apresentada na Tabela 7.19). Essa classe de comportamentos envolve classes de comportamentos relativas à caracterização da formação científica e profissional necessária ao exercício do magistério. Isso exigirá do psicólogo que ele seja capaz de caracterizar diferentes tipos de perfis profissionais (tal como o que caracteriza a formação científica e a formação profissional) e, em especial, que ele seja capaz de identificar comportamentos profissionais básicos de alguém que ensina. Talvez essas classes de comportamentos possam ficar claras para o próprio profissional psicólogo no momento em que ele tem clareza acerca do que compete a si mesmo como profissional que intervém, por meio de ensino, sem que isso caracterize, necessariamente, a intervenção de um professor. Classes de comportamentos referentes à caracterização da formação científica e profissional para o exercício do magistério parecem, então ter duas funções: a) auxiliar o psicólogo a avaliar o que caberá a um professor em sua atuação em organizações formais e informais de ensino ou a um profissional qualquer responsável por ensinar novos comportamentos às pessoas em organizações não escolares; b) auxiliá-lo a esclarecer melhor o que lhe caberá como profissional que intervém sobre necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais.

Classes de comportamentos referentes a “avaliar as funções das agências de controle e de coordenação do sistema de ensino no país”, envolvendo classes relativas à caracterização da estrutura administrativa, das funções e atividades das agências de controle e de coordenação do sistema de ensino no país também são explicitadas na Tabela 7.19 (segundo conjunto). Cabe ressaltar que algumas dessas classes propostas ainda se relacionam mais a atividades que o psicólogo poderá realizar, do que às funções dessas atividades. É o caso das classes de comportamentos de número 50, 51 e 52, referentes a “descrever a estrutura administrativa; as atividades e as funções das atividades desenvolvidas pelas agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país”. O verbo “descrever” parece mais relacionado a uma atividade que o psicólogo poderá realizar do que a função dessa atividade, com ênfase no que necessitará ser obtido por meio dela. É provável que o “descrever” ocorra a fim de que o psicólogo possa caracterizar a estrutura administrativa, as funções e as atividades dessas agências. Ou então que possa avaliá-las. Ou ainda, identificá-las. As classes de comportamentos apresentadas nesse conjunto da Tabela 7.19 estão diretamente ligadas a uma análise organizacional dessas agências a fim de que seja possível “caracterizar

necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais”. Se as funções dessas agências não estiverem suficientemente esclarecidas, por exemplo, quais as decorrências disso para os processos de ensino que ocorrem nas organizações de ensino, tanto formais quanto informais? O exame dessas funções só será possível caso a estrutura e a dinâmica de funcionamento dessas agências estejam suficientemente esclarecidas. Daí a relevância das classes de comportamentos apresentadas nesse conjunto.

De modo geral, quanto à possível seqüência de classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.18 e 7.19 é possível identificar dificuldades quanto à definição da existência de cadeias comportamentais entre as classes apresentadas. Parece que quanto maior a quantidade de classes de comportamentos apresentadas em uma tabela, maior a dificuldade em identificar claramente uma possível seqüência entre elas. Isso porque parece haver vários graus de abrangência entre classes que apresentam a mesma função (que estão classificadas na mesma subcategoria), havendo diferenças de decomposição de classes componentes de um conjunto para classes componentes de outro conjunto (algumas classes são decompostas em todos os graus de abrangência enquanto outras são menos decompostas, justamente pelo fato da decomposição não parecer necessária). Parece difícil avaliar se cada classe disposta no mesmo grau de abrangência – quando componente de conjuntos de classes de comportamentos – possui, de fato, o mesmo grau. Novamente, parece um problema empírico que não é passível de resolução com base nas proposições feitas a partir do processo de decomposição.

Diversas classes de comportamentos estão envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. Várias delas envolvendo conceitos básicos, tais como os de organizações e instituições, de processos de aprendizagem, de formação científica e formação profissional etc. Outras, ainda, envolvendo análises organizacionais complexas, com caracterização de estrutura e de dinâmica de funcionamento de organizações, por exemplo. Essas são apenas mais algumas das classes de comportamentos envolvidas com a decomposição dos aspectos componentes do sistema educacional e de suas relações com o processo educacional que, por sua vez, são base para “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”.

31. Classes de comportamentos referentes aos conceitos de ensino por competências e ensino por assuntos também compõem a classe referente a “decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”

Na Figura 7.17 é apresentada a última parte da decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”. As classes apresentadas na Figura 7.17 estão organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.17 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.17 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito e sem parênteses ao final das mesmas.

É possível observar que na Figura 7.17 são apresentadas 44 classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. Essas classes estão todas distribuídas nas subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”, “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Essas classes apresentadas na Figura 7.17 estão organizadas, basicamente, em quatro conjuntos.

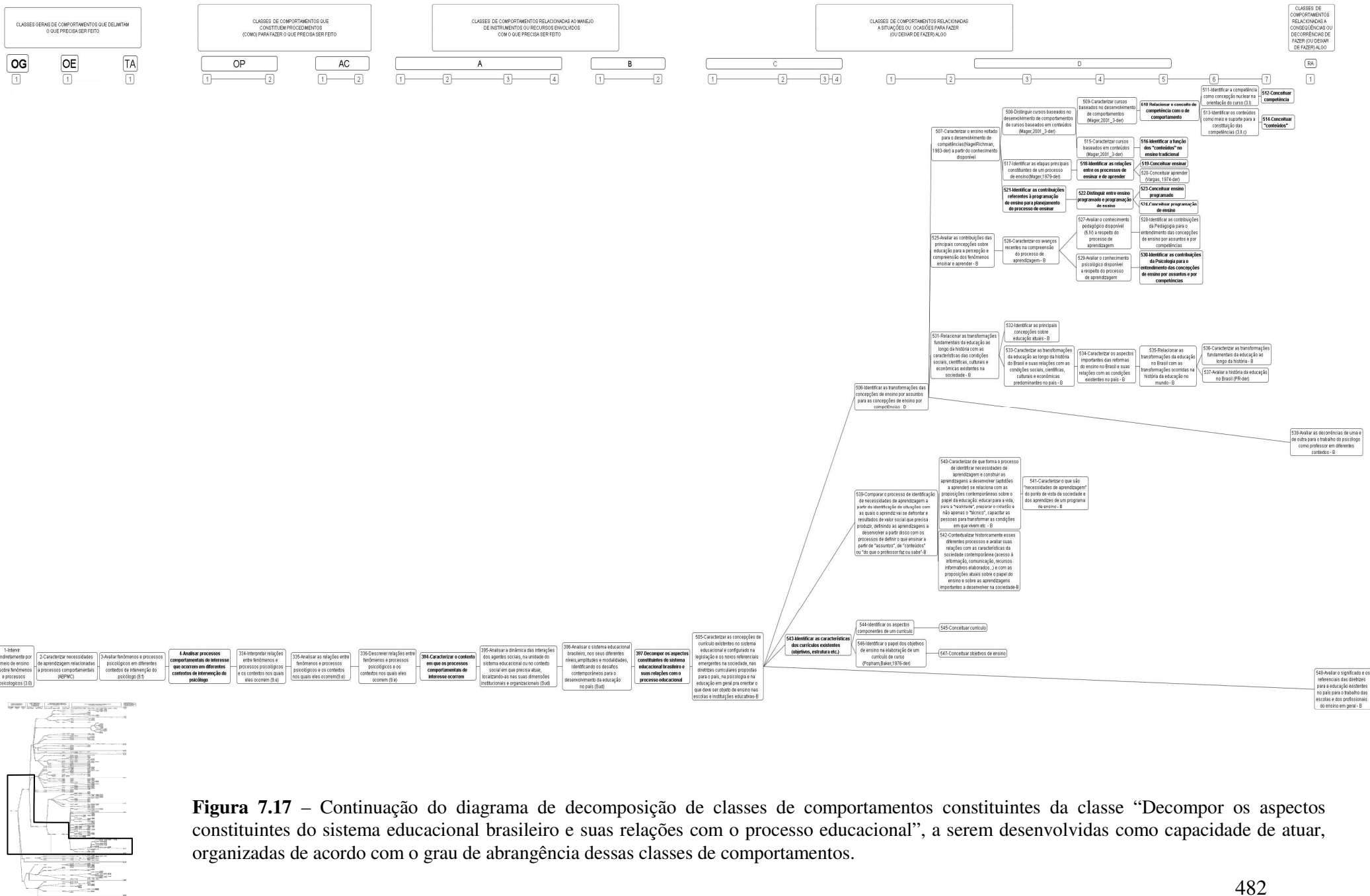


Figura 7.17 – Continuação do diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

À classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional” está ligada diretamente uma classe menos abrangente do que ela, que é “Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). É dessa segunda classe, “Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”, que derivam os quatro conjuntos apresentados na Figura 7.17.

O primeiro conjunto é constituído por 33 classes de comportamentos distribuídas, em sua maioria, na subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Esse conjunto inicia com a classe “Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Essa classe, por sua vez, é constituída por quatro classes que estão diretamente a ela ligadas. São elas: “Caracterizar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências (NagelRichman, 1983-der) a partir do conhecimento disponível”, “Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender” e “Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” e pela classe “Avaliar as decorrências de uma e de outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos”, localizada na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Essas quatro classes estão organizadas em, basicamente, quatro subconjuntos.

O primeiro subconjunto inicia com a classe “Caracterizar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências (NagelRichman, 1983-der) a partir do conhecimento

disponível” é constituída pelas classes “Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos”, “Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino” e “Identificar as contribuições referentes à programação de ensino para planejamento do processo de ensinar”, todas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos”, por sua vez, é constituída por duas classes, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. São elas: “Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos” e “Caracterizar cursos baseados em conteúdos”. A classe “Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos” é constituída pela classe “Relacionar o conceito de competência com o de comportamento”, localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Essa classe, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar a competência como concepção nuclear na orientação do curso” e “Identificar os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências”, localizadas no sexto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar a competência como concepção nuclear na orientação do curso” é constituída pela classe “Conceituar competência” (sétimo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) e a classe “Identificar os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências” é constituída pela classe “Conceituar ‘conteúdos’” (sétimo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O segundo subconjunto inicia com a classe “Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”, que é constituída pela classe “Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem”, por sua vez, é constituída por duas classes de comportamentos: “Avaliar o

conhecimento pedagógico disponível (6.IV) a respeito do processo de aprendizagem” e “Avaliar o conhecimento psicológico disponível a respeito do processo de aprendizagem”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. Essas duas classes são, ainda, constituídas por outras classes menos abrangentes do que elas. A classe “Avaliar o conhecimento pedagógico disponível (6.IV) a respeito do processo de aprendizagem” é constituída pela classe “Identificar as contribuições da Pedagogia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências” (quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Avaliar o conhecimento psicológico disponível a respeito do processo de aprendizagem” é constituída pela classe “Identificar as contribuições da Psicologia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências” (quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O terceiro subconjunto inicia com a classe “Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade”, que é constituída por duas classes, ambas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. São elas: “Identificar as principais concepções sobre educação atuais” e “Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país”. A classe “Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país”, por sua vez, é constituída pela classe “Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo” (quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Relacionar as

transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo” é constituída por duas classes de comportamentos: “Caracterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história” e “Avaliar a história da educação no Brasil” (sexto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). Por fim, o quarto subconjunto é constituído por uma classe de comportamentos, “Avaliar as decorrências de uma e de outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos”, que está localizada na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

O segundo conjunto que pode ser observado na Figura 7.17 é constituído por quatro classes de comportamentos. Inicia com a classe “Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de ‘assuntos’, de ‘conteúdos’ ou ‘do que o professor faz ou sabe’”, a qual é constituída pelas classes “Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.” e “Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade”, ambas localizadas no segundo grau abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino”, localizada no terceiro grau de abrangência de

“comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto de classes de comportamentos é constituído por cinco classes. Inicia com a classe “Identificar as características dos currículos existentes (objetivos, estrutura etc.)”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar as características dos currículos existentes (objetivos, estrutura etc.)”, por sua vez, é constituída pelas classes “Identificar os aspectos componentes de um currículo” e “Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar os aspectos componentes de um currículo” é constituída pela classe “Conceituar currículo” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso” é constituída pela classe “Conceituar objetivos de ensino” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

Por fim, o quarto conjunto que pode ser observado na Figura 7.17 é constituído por apenas uma classe de comportamentos: “Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral”, localizada em “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.17 podem ser organizadas a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. A representação de uma organização desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.20 e 7.21 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

Tabela 7.20

Continuação da possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, referente à classe “Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

-
1. Conceituar "conteúdos"
 2. Conceituar competência
 3. Conceituar ensinar
 4. Conceituar aprender
 5. Conceituar ensino programado
 6. Conceituar programação de ensino
 7. Distinguir entre ensino programado e programação de ensino
 8. Identificar a função dos "conteúdos" no ensino tradicional
 9. Identificar as relações entre os processos de ensinar e de aprender
 10. Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino
 11. Identificar as contribuições referentes à programação de ensino para planejamento do processo de ensinar
 12. Identificar a competência como concepção nuclear na orientação do curso
 13. Identificar os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências
 14. Relacionar o conceito de competência com o de comportamento
 15. Caracterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história
 16. Avaliar a história da educação no Brasil
 17. Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo
 18. Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país
 19. Identificar as contribuições da Pedagogia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências
 20. Identificar as contribuições da Psicologia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências
 21. Avaliar o conhecimento pedagógico disponível a respeito do processo de aprendizagem
 22. Avaliar o conhecimento psicológico disponível a respeito do processo de aprendizagem
 23. Identificar as principais concepções sobre educação atuais
 24. Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem
 25. Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender
 26. Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos
 27. Caracterizar cursos baseados em conteúdos
 28. Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos
 29. Caracterizar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências a partir do conhecimento disponível
 30. Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país
 31. Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade
 32. Avaliar as decorrências de uma e de outra (concepção de ensino por “conteúdos” e por “competências”) para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos
 33. Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências
-

A organização das classes apresentadas nas Tabelas 7.20 e 7.21, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

Na Tabela 7.20 está apresentado um conjunto de classes de comportamentos componentes da classe “Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências”, envolvida com a classe mais abrangente “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. As classes de comportamentos desse conjunto estão relacionadas a conceitos tais como “competência”, “conteúdos”, além de envolver recursos relativos aos conhecimentos da Psicologia e da Pedagogia a respeito do ensino por competências e do ensino tradicional (por assuntos ou “conteúdos”).

Na Tabela 7.21 são apresentados outros dois conjuntos de classes de comportamentos também componentes da classe mais abrangente “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”. As expressões grifadas em itálico designam as classes de comportamentos às quais todas as demais, apresentadas anteriormente a ela fazem parte (incluindo as classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.20).

No primeiro conjunto de classes de comportamentos apresentado na Tabela 7.21 (classes de números 34 a 37), é possível observar que as mesmas ainda estão relacionadas, também, ao ensino por competências ou por “conteúdos”, no entanto, diferente do que acontece com as classes apresentadas na Tabela 7.20, nas classes explicitadas na Tabela 7.21 a ênfase está sobre dois processos distintos de identificação de necessidades de aprendizagem: a partir de assuntos ou “conteúdos” existentes ou a partir da realidade social com a qual o aprendiz irá se defrontar. Também são classes relativas à subcategoria “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo” (D”).

Tabela 7.21

Continuação da possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

-
34. Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino
 35. Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc.
 36. Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade
 37. Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe”
 38. Conceituar currículo
 39. Conceituar objetivos de ensino
 40. Identificar os aspectos componentes de um currículo
 41. Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso
 42. Identificar as características dos currículos existentes (objetivos, estrutura etc.)
 43. Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral
 44. Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas
 45. *Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional*
 46. *Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país*
 47. *Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais*
 48. *Avaliar as decorrências de contextualizar adequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos*
 49. *Avaliar as decorrências de não contextualizar ou de contextualizar inadequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos*
 50. *Caracterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem*
 51. *Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 52. *Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 53. *Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem*
 54. *Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 55. *Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo*
 56. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 57. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

No segundo conjunto apresentado na Tabela 7.21 (classes de 38 a 57), a ênfase das classes de comportamentos está nas concepções de currículo existentes e na relação dessas concepções com os novos referenciais emergentes na sociedade, tais como as diretrizes curriculares. Nesse segundo conjunto é possível observar as classes mais abrangentes de comportamentos sob exame nas Tabelas 7.20 e 7.21, que são as classes enumeradas a partir do número 45 (“Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”). Essas classes abrangem todas as demais apresentadas nessas duas tabelas (das classes de números 1 a 44).

32. A proposta de “ensino por competências” parece mudar o referencial do que é considerado cerne num processo de ensino

Qual o objeto de intervenção de alguém que ensina? Competências? Ou “conteúdos”? Qual a relação entre “conteúdos”, competências e o processo de ensinar? Na Figura 7.17 e nas Tabelas 7.20 e 7.21 são apresentadas, basicamente, classes de comportamentos referentes a diversos conceitos relacionados aos processos de ensinar e de aprender. São conceitos fundamentais para trabalhar com programação de ensino, justamente por constituírem pré-requisitos para o planejamento de um processo de ensino. Sem a formação de classes de comportamentos referentes a esses conceitos e a recursos que a Psicologia e a Pedagogia podem fornecer em relação aos processos de ensinar e de aprender, fica difícil pensar no desenvolvimento de um profissional capaz de intervir de maneira eficaz sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de ensino.

No primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.20 é possível identificar classes de comportamentos relativas aos conceitos de ensino por “competências” e ensino por “conteúdos” e de suas relações com os processos de ensinar e de aprender. Durante muito tempo, o ensino foi compreendido como algo que ocorre quando alguém que ensina “transmite conteúdos, conhecimentos” a alguém que aprende. Segundo Freire (1980, p. 79), nessa concepção, “(...) a educação passa a ser ‘o ato de depositar’, no qual os alunos são os depósitos e o professor aquele que deposita. Em lugar de comunicar, o professor dá comunicações que os alunos recebem pacientemente, aprendem e repetem. É a concepção ‘acumulativa’ da educação (concepção bancária)”. A partir dessa concepção, o conhecimento é concebido como um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores

(professores) àqueles que eles consideram que nada sabem (os alunos). No entanto, há muito pesquisadores e educadores já concordam que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção e sua construção (Freire, 1997). Ou seja, ensinar significa fazer com que os aprendizes, com base no conhecimento existente, produzam um novo conhecimento (Botomé e Kubo, 2002). O foco do ensino estaria, então, na capacidade de atuar do aprendiz: o que ele deverá estar capacitado a fazer em relação à realidade com a qual se defronta depois de cessado o período de ensino. Isso significa que a questão central no ensino é fazer com que os aprendizes desenvolvam novos comportamentos, sendo eles entendidos como relações entre o fazer do aprendiz, a realidade em relação a qual esse fazer deverá ocorrer, bem como a realidade que necessitará decorrer desse seu fazer (Botomé, 1980 e 2001; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). Se não houver clareza, por parte do psicólogo, acerca do que ele deverá produzir em decorrência de um processo de ensino, provavelmente a intervenção indireta, utilizando como meio o ensino, ocorrerá de maneira pouco efetiva. Isso porque a tendência, quando o ensino é concebido como “transmissão de conteúdos”, é apenas apresentar as informações e fazer os aprendizes repeti-las. Nesse caso, eles tornar-se-ão capacitados apenas a repetir as informações fornecidas, sem que as relações que eles estabelecem com a realidade sejam, de fato, transformadas. Isso num contexto qualquer de intervenção, quer seja numa empresa, escola, hospital, família etc., não parece ser o mais adequado do ponto de vista do que é esperado de uma intervenção do psicólogo sobre processos comportamentais.

Ainda no primeiro conjunto apresentado na Tabela 7.20 é possível observar classes de comportamentos referentes aos conceitos de programação de ensino e de ensino programado. A distinção entre esses dois conceitos parece fundamental para qualquer pessoa que lide com processos de ensinar. Diversos autores enfatizam que programar ensino é uma classe – ampla – de comportamentos (Botomé, 1980; Maurutto, 1999; Teixeira, 2004). Por ser uma classe de comportamentos, caracteriza-se por ser um processo, mais especificamente, um conjunto de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes. Se é um processo, o produto resultante desse processo é apenas parte do que o constitui. Nesse caso, o produto do processo de programar ensino seria, justamente, o ensino programado. Apesar de haver autores que, ao tratarem da programação de ensino, fazem a distinção com o ensino programado, é possível perceber que ainda há ênfase, por parte dos próprios analistas do comportamento, nos aspectos referentes ao ensino programado

mais do que à programação de ensino. Teixeira (2004), por exemplo, ainda que faça distinções entre esses dois conceitos, permanece utilizando os termos “ensino programado” ao invés de programação de ensino, como se não houvesse implicações de fazer uso de um ou de outro desses termos. Por outro lado, Botomé (1980), em pesquisa cujo objetivo foi descobrir quais os comportamentos envolvidos com o uso de objetivos comportamentais no ensino, realizou clara distinção entre esses dois termos, enfatizando que programar ensino envolve desde a definição do que é preciso ensinar, até a proposição de como ensinar, finalizando com a definição de como proceder em relação à avaliação e ao aperfeiçoamento do processo de ensino, enfatizando justamente as classes de comportamentos componentes do processo de programar ensino e não o produto desse processo (que, na realidade, é parte constituinte do próprio processo de programar ensino). Parece que se não houver a desmistificação da maneira pela qual ocorre o processo de programar ensino, é provável que sejam mantidos os mesmos equívocos e problemas que ocorreram em relação ao ensino programado (visão equivocada e parcial acerca das características de um ensino desse tipo), justamente porque as pessoas não entenderam o cerne da proposta de Skinner: criar uma tecnologia de ensino, algo que permitisse programar ensino e aplicá-lo com base nos princípios da Análise Experimental do Comportamento. Talvez o que menos importe sejam as máquinas de ensinar que Skinner propôs, aspecto ao qual foi dada grande ênfase entre educadores, em detrimento dos princípios que embasaram a construção dessas máquinas (ensino em pequenos passos, resposta ativa, ritmo individualizado, verificação imediata e teste de avaliação). O entendimento das distinções entre ensino programado e programação de ensino parece ser um ponto de partida na compreensão do que acontece quando alguém pretende ensinar algo a outrem.

Já no conjunto de classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.21 é possível observar que há duas classes referentes à subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”. Uma diretamente ligada à classe “Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências”, que é “Avaliar as decorrências de uma e de outra (concepção de ensino por “conteúdos” e por “competências”) para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos”. É provável que sem essa classe referente às conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo, o futuro profissional tenha dificuldades de planejar ensino de maneira coerente com o que o

conhecimento disponível já permite visualizar acerca do que são os processos de ensinar e aprender. Se não fizer essa avaliação, possivelmente continuará acreditando que o que se ensina são “conteúdos” e não comportamentos, já que essa ainda parece ser a ênfase em muitos contextos de ensino, inclusive naqueles pelos quais possivelmente ele passou durante seu processo de formação escolar, não apenas na formação de psicólogo, mas em todo o processo de escolarização formal. Se com o exame das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia foi possível identificar que ainda existem inconsistências entre proposições com base no ensino por “conteúdos” e por competências, ainda que a proposta seja que o ensino ocorra com base no desenvolvimento de competências, quem dirá o que ocorre com os processos de formação profissional propostos anteriormente às diretrizes curriculares, os quais tinham como base o “currículo mínimo”, no qual eram especificados “conteúdos”, “disciplinas” que não poderiam faltar na formação profissional de psicólogos.

Outra classe relacionada à subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” é a classe “Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral”, diretamente ligada à classe mais abrangente “Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas”. Essa classe parece possibilitar a conscientização do futuro profissional a respeito do que significam as diretrizes para a educação no país e das implicações disso para o trabalho daqueles que lidam com ensino, independente das instituições em que possam intervir (escolas, empresas, hospitais etc.). Isso tem implicações tanto para o próprio trabalho do psicólogo que intervirá por meio de ensino (a sua intervenção propriamente dita) quanto para o trabalho de preparação de outros profissionais que lidam com processos de ensinar, à medida que lhe caberá, também, ensinar esses profissionais a lidar com esses novos referenciais concebidos como base para o ensino. À medida que o psicólogo aprende a “Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral”, ele poderá fazer com que o processo de ensino daqueles que aprendem com o psicólogo possam sofrer profundas alterações se esses referenciais forem adequadamente

compreendidos. Talvez possam advir daí pessoas que aprendam a não apenas repetir informações, mas a transformar, de fato, as relações que estabelecem com a realidade que está além dos “bancos escolares”.

Distinguir entre ensino por competências e ensino por “conteúdos”, entre programação de ensino e ensino programado, identificar as contribuições da Psicologia e da Pedagogia para o entendimento desses conceitos parecem ser pré-requisito para que a intervenção por meio de ensino possa ocorrer com qualidade. São conceitos que têm implicações diretas e indiretas para o próprio profissional da Psicologia: diretas porque lida com processos de ensino ao preparar outras pessoas para lidarem com processos comportamentais; indiretas porque também lhe caberá ensinar outras pessoas a lidarem com os próprios processos de ensino e, nesse sentido, caberá aos profissionais da Psicologia, também, muitas vezes, esclarecer os conceitos a eles relacionados, tais como o são os conceitos de comportamento, de objetivos de ensino, de ensino por competências, de programação de ensino etc.

33. Avaliar a multideterminação dos processos comportamentais de interesse também compõe a classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

Na Figura 7.18 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”. As classes apresentadas na Figura 7.18 estão organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.18 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de

abragência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.18 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito e sem parênteses ao final das mesmas.

É possível observar que na Figura 7.18 são apresentadas 33 classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse” (localizada em “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”). Essas classes estão distribuídas por todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo.

A classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.C) de interesse” (localizada no primeiro grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”) e pelas classes “Avaliar as decorrências de caracterizar mal ou de não caracterizar os determinantes dos processos comportamentais de interesse” e “Avaliar a função de realizar uma boa caracterização dos determinantes dos processos comportamentais de interesse”, ambas localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”.

A classe “Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.C) de interesse”, por sua vez, é constituída pela classe “Caracterizar diferentes tipos de interações entre esses determinantes e os processos comportamentais de interesse”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. A classe “Caracterizar diferentes tipos de interações entre esses determinantes e os processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Caracterizar condições biológicas dos sujeitos que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse”, “Caracterizar condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse” e “Caracterizar o processo de aprendizagem dos processos comportamentais de interesse”, todas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

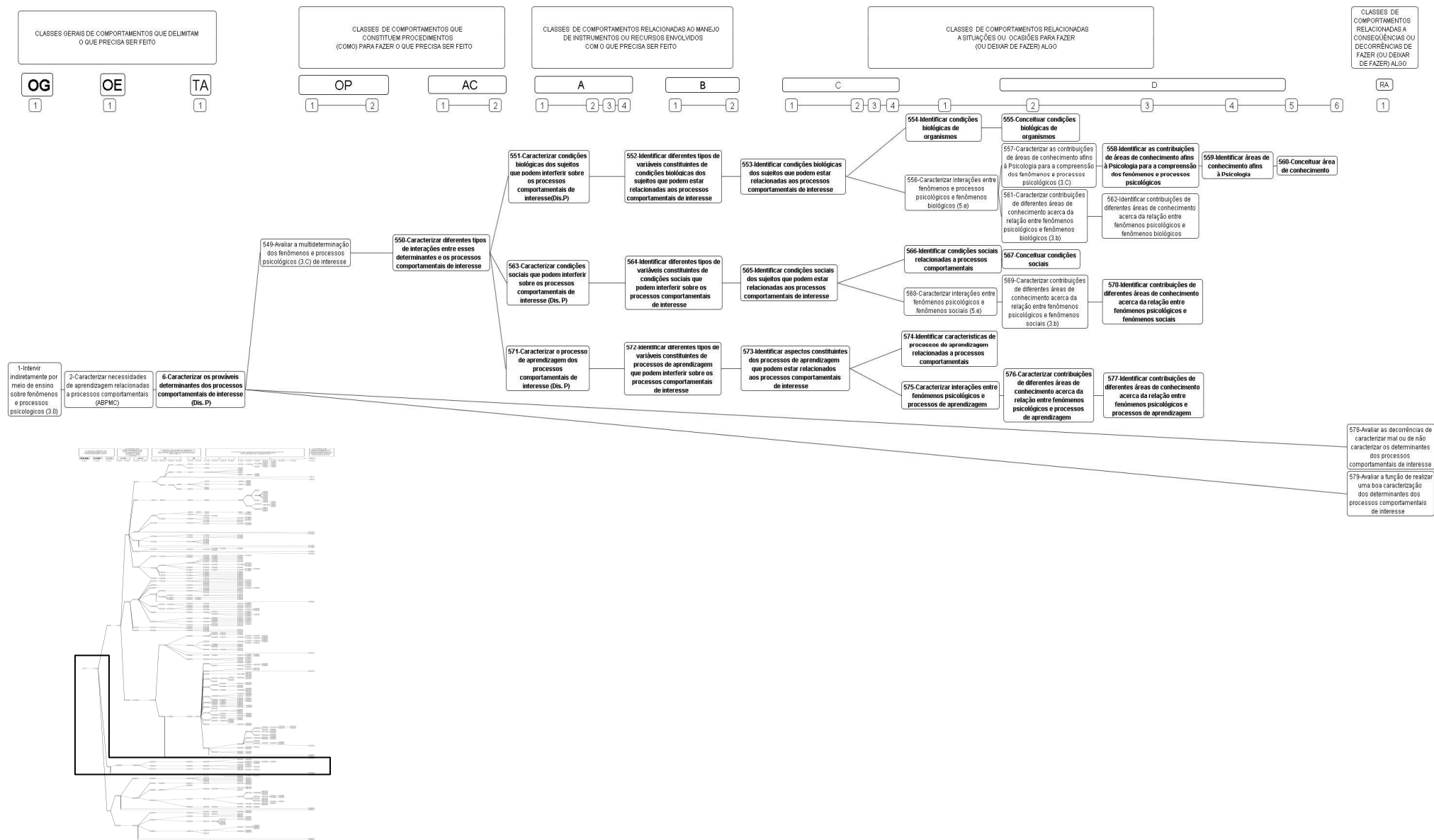


Figura 7.18 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Characterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

A classe “Caracterizar condições biológicas dos sujeitos que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Identificar condições biológicas de organismos” e “Caracterizar interações entre fenômenos e processos psicológicos e fenômenos biológicos”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar condições biológicas de organismos” é constituída pela classe “Conceituar condições biológicas de organismos”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar interações entre fenômenos e processos psicológicos e fenômenos biológicos” é constituída pelas classes “Caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos” e “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe Caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos” é constituída pela classe “Identificar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos

psicológicos” é constituída pela classe “Identificar áreas de conhecimento afins à Psicologia”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar áreas de conhecimento afins à Psicologia”, por fim, é constituída pela classe “Conceituar área de conhecimento”, localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos” é constituída pela classe “Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar condições sociais dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar condições sociais dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Identificar condições sociais relacionadas a processos comportamentais” e “Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar condições sociais relacionadas a processos comportamentais” é constituída pela classe “Conceituar condições sociais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais” é constituída pela classe “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de

conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais” é constituída pela classe “Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar o processo de aprendizagem dos processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de processos de aprendizagem que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de processos de aprendizagem que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse” é constituída pela classe “Identificar aspectos constituintes dos processos de aprendizagem que podem estar relacionados aos processos comportamentais de interesse”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar aspectos constituintes dos processos de aprendizagem que podem estar relacionados aos processos comportamentais de interesse” é constituída pelas classes “Identificar características de processos de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” e “Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem” é constituída pela classe “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem” é constituída pela classe “Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e

processos de aprendizagem”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

As classes apresentadas em um diagrama de decomposição, na Figura 7.18, poderiam ser organizadas a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. A representação de uma organização desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.22 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

Tabela 7.22

Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

-
1. Conceituar condições biológicas de organismos
 2. Conceituar área de conhecimento
 3. Identificar áreas de conhecimento afins à Psicologia
 4. Identificar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos
 5. Caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos
 6. Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos
 7. Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos
 8. Identificar condições biológicas de organismos
 9. Caracterizar interações entre fenômenos e processos psicológicos e fenômenos biológicos
 10. Identificar condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
 11. Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
 12. Caracterizar condições biológicas dos sujeitos que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
 13. Conceituar condições sociais
 14. Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais
 15. Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais
 16. Identificar condições sociais relacionadas a processos comportamentais
 17. Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais
 18. Identificar condições sociais dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
 19. Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
 20. Caracterizar condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
 21. Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
 22. Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
 23. Identificar características de processos de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 24. Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
 25. Identificar aspectos constituintes dos processos de aprendizagem que podem estar relacionados aos processos comportamentais de interesse
 26. Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de processos de aprendizagem que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
 27. *Caracterizar o processo de aprendizagem dos processos comportamentais de interesse*
 28. *Caracterizar diferentes tipos de interações entre esses determinantes e os processos comportamentais de interesse*
 29. *Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos de interesse*
 30. *Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse*
 31. Avaliar as decorrências de caracterizar mal ou de não caracterizar os determinantes dos processos comportamentais de interesse
 32. Avaliar a função de realizar uma boa caracterização dos determinantes dos processos comportamentais de interesse
 33. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
 34. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*
-

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.22, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco.

As expressões grifadas em itálico designam as classes de comportamentos às quais todas as demais, apresentadas anteriormente a ela, fazem parte. As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.22 estão organizadas em três conjuntos distintos, cada um deles relacionado a diferentes tipos de variáveis que podem interferir com os processos comportamentais de interesse. São eles, respectivamente: variáveis biológicas, variáveis sociais, variáveis relacionadas aos processos de aprendizagem.

34. Os processos comportamentais são multideterminados e, como tal, necessitam ser compreendidos a partir de diferentes áreas de conhecimento

Multideterminação de processos comportamentais? O que significa dizer que um processo comportamental é multideterminado? Que variáveis necessitam ser consideradas para que os processos comportamentais sejam adequadamente compreendidos em sua multideterminação? As classes apresentadas na Figura 7.18 não mais se referem às classes mais abrangentes “Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo” (localizada no primeiro grau de abrangência de “operações envolvidas em uma tarefa (OP)” e “Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diversos contextos de intervenção do psicólogo” (localizada na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”). Elas estão diretamente relacionadas à classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, também localizada na subcategoria “tarefas componentes de uma ocupação (TA)” e considerada subsequente à classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”. Nesse sentido, as classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.18 não tratam mais das relações que compõem processos comportamentais de interesse, mas dos determinantes desses processos. Isso quer dizer que o psicólogo necessitará, também, avaliar o que determina que os processos ocorram da forma como

ocorrem. Que variáveis biológicas, históricas, sociais, culturais, econômicas, políticas, genéticas etc. determinam que os processos sejam tal qual se apresentam num determinado momento? Um psicólogo poderia, por exemplo, avaliar que uma das necessidades de intervenção está relacionada a conflitos entre pessoas num setor de uma empresa. Essa necessidade é identificada a partir da análise dos processos comportamentais que ocorrem na empresa. Feito isso, será necessário que ele caracterize os prováveis determinantes desses conflitos, que poderiam estar relacionados, por exemplo, a processos de aprendizagem relativos a relações de competição e não de cooperação que as pessoas que estão em conflito desenvolveram ao longo de suas vidas. Poderia também identificar que o sistema de remuneração da empresa instiga esses conflitos. Ou que a privação econômica de muitos dos envolvidos aumenta a probabilidade de que eles entrem em conflito em quaisquer situações, inclusive, nas situações de trabalho. Esses são apenas alguns exemplos de determinantes de processos comportamentais. Poderia haver diversos outros, vários deles, possivelmente “aquém da alçada” de intervenção do psicólogo. A caracterização desses determinantes, no entanto, parece importante justamente por possibilitar que o profissional identifique quais das variáveis são passíveis de mudança a partir de sua própria intervenção e quais delas necessitariam do auxílio de outros profissionais para que mudanças significativas pudessem ocorrer.

Nas classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.18 e na Tabela 7.22 é possível observar determinantes relativos a variáveis biológicas, sociais e de aprendizagem. No entanto, há outros tipos de determinantes que possivelmente também precisarão ser identificados e que não constam na Figura 7.18 e na Tabela 7.22, tais como determinantes de ordem econômica, cultural, política etc. Para cada um desses tipos de determinantes, o mesmo processo de decomposição pode ser realizado.

A avaliação da multideterminação dos processos comportamentais só pode ser feita pelo psicólogo se ele tiver uma formação que tenha base em outras áreas de conhecimento, que não só a Psicologia. Isso porque um campo de atuação profissional, definido pelas necessidades sociais e pelas possibilidades de atuação profissional em relação a essas necessidades (Rebelatto e Botomé, 1999) é sempre multidisciplinar. Ou seja, um campo de atuação profissional é composto por diversas áreas de conhecimento. Isso significa dizer que o psicólogo, ao intervir sobre processos comportamentais, independente de sua intervenção ser direta ou indireta, necessitará sempre ser capaz de integrar o conhecimento da

área da Psicologia com o conhecimento de outras áreas (Biologia, Sociologia, Antropologia, Pedagogia etc.). Isso porque os fenômenos – nesse caso, o comportamento – não ocorrem isolados no mundo. Ao contrário, ocorrem sofrendo a interferência de diversas variáveis de diferentes âmbitos, que podem variar desde um âmbito político até um âmbito atômico, cada um dos quais abrangendo uma quantidade e diversidade grande de fenômenos estudados por diferentes áreas do conhecimento. Na Figura 7.19 é apresentado um esquema representativo dos diferentes níveis de descrição e abrangência das relações de determinação dos eventos na natureza (Rebelatto e Botomé, 1999).

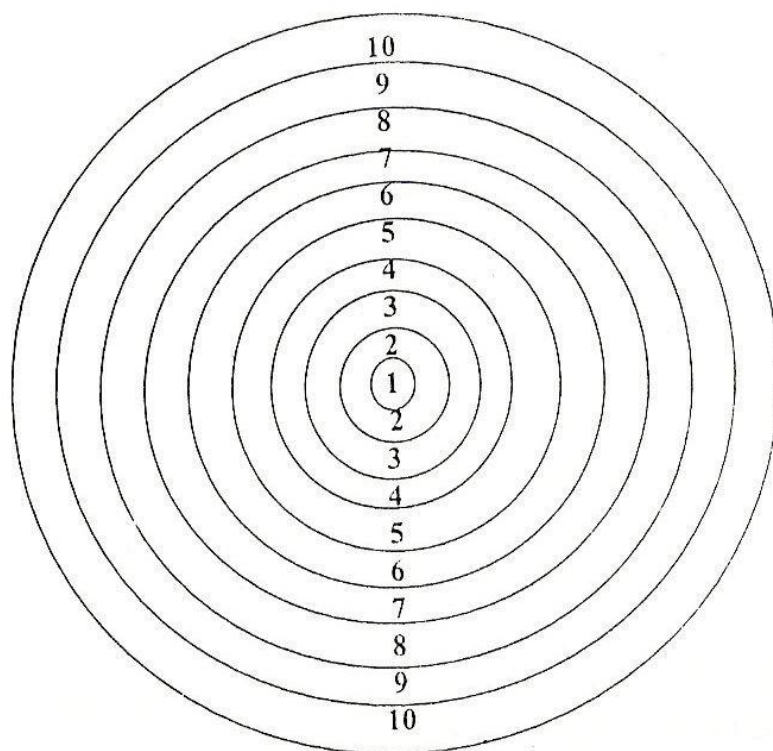


Figura 7.19 - Esquema representativo de vários níveis de descrição e abrangência das relações de determinação e abrangência das relações de determinação dos eventos na natureza. Cada nível comporta interações com os demais, às vezes trocando o grau ou o âmbito de abrangência entre eles. (Adaptado de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 241).

Com base na Figura 7.19 é possível perceber que os diferentes eventos que ocorrem na natureza, quaisquer que sejam eles – incluindo os eventos que compõem o

fenômeno comportamento – podem ser explicitados em vários níveis de abrangência, desde o nível atômico (que provavelmente interessará aos físicos) até o nível político (interesse de cientistas políticos, por exemplo), passando pelos níveis químico, físico, biológico, fisiológico, comportamental, social, administrativo e econômico. Entre esses níveis, há certa hierarquia, sendo que os níveis mais abrangentes (aqueles que aparecem nos elos mais externos na Figura 7.19) interferem diretamente nos níveis menos abrangentes (aqueles mais internos). Isso quer dizer que o que ocorre nos níveis político, econômico, administrativo e social, por exemplo, determina, em diferentes graus, mudanças nos eventos que ocorrem em nível comportamental. Tendo como base o entendimento de que os eventos relativos a comportamento são multideterminados e que só podem ser compreendidos a partir da inter-relação da Psicologia com outras áreas de conhecimento, é possível fazer com que o futuro profissional da Psicologia seja capaz de avaliar os determinantes dos processos comportamentais de modo que ele consiga caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a esses processos.

35. Avaliar o campo de atuação profissional como classe de comportamentos componente da caracterização de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais

Na Figura 7.20 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”⁹, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”. As classes apresentadas na Figura 7.20 estão organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

⁹ Essa classe, conforme examinado no Capítulo 6, seria melhor descrita caso o verbo “descrever” fosse substituído pela sentença “Caracterizar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”.

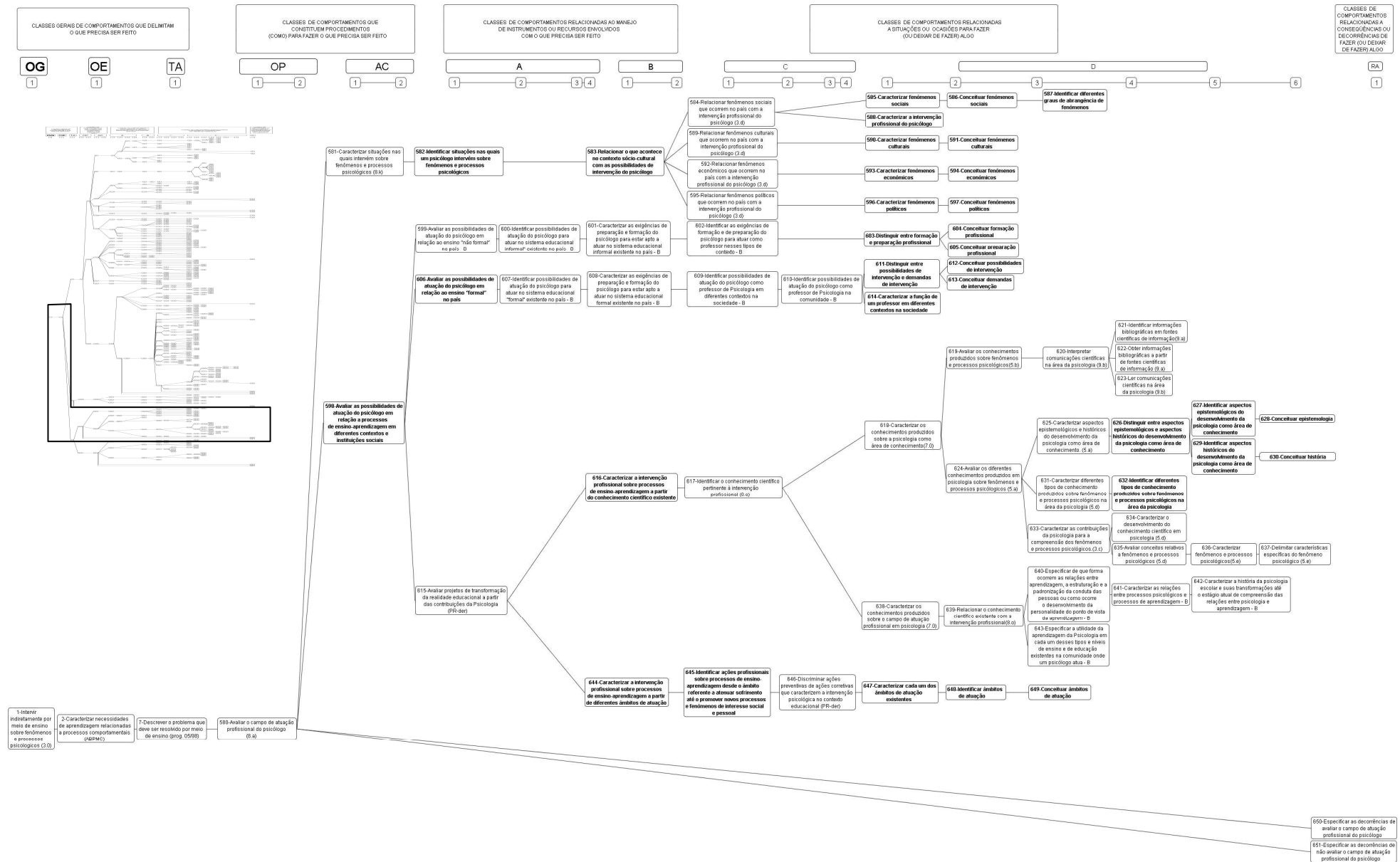


Figura 7.20 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a), constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

As três primeiras linhas da Figura 7.20 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.20 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em negrito e sem parênteses ao final das mesmas.

É possível observar que na Figura 7.20 são apresentadas 68 classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo” (localizada em “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”). A classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo” está ligada a uma classe mais abrangente do que ela, “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, localizada em “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. As classes apresentadas na Figura 7.20 estão distribuídas por todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais do psicólogo e podem ser observadas a partir de três conjuntos.

O primeiro conjunto é constituído por 17 classes de comportamentos, apresentadas na parte superior do diagrama. Esse conjunto inicia com a classe “Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. A classe “Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos” é constituída pela classe “Identificar situações nas quais um psicólogo intervém sobre fenômenos e processos psicológicos”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Identificar situações nas quais um psicólogo intervém sobre fenômenos e processos psicológicos” é constituída pela classe “Relacionar o que acontece no contexto sócio-cultural com as possibilidades de intervenção do psicólogo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Relacionar o que acontece no contexto sócio-cultural com as possibilidades de intervenção do psicólogo” é constituída por quatro classes, todas

localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. São elas: “Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo”, “Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo”, “Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo” e “Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo”. Cada uma dessas quatro classes é ainda constituída por outras classes menos abrangentes do que elas.

A classe “Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo” é constituída pelas classes “Caracterizar fenômenos sociais” e “Caracterizar a intervenção profissional do psicólogo”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar fenômenos sociais” é constituída pela classe “Conceituar fenômenos sociais”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar fenômenos sociais” é constituída pela classe “Identificar diferentes graus de abrangência de fenômenos”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo” é constituída pela classe “Caracterizar fenômenos culturais” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar fenômenos culturais”, por sua vez, é constituída pela classe “Conceituar fenômenos culturais” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo” é constituída pela classe “Caracterizar fenômenos econômicos” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”). A classe “Caracterizar fenômenos econômicos” é constituída pela classe “Conceituar fenômenos econômicos”

(segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo” é constituída pela classe “Caracterizar fenômenos políticos” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

A classe “Caracterizar fenômenos políticos” é constituída pela classe “Conceituar fenômenos políticos” (segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”).

O segundo conjunto de classes de comportamentos que pode ser observado na Figura 7.20 é constituído por 50 classes de comportamentos e se refere à classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e instituições sociais” (localizada em “ações constituintes de uma operação (AC)”).

Esse conjunto pode ser dividido em três subconjuntos. O primeiro subconjunto inicia com a classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” é constituída pela classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional ‘informal’ existente no país”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”.

A classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional ‘informal’ existente no país” é constituída pela classe “Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional informal existente no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”.

A classe “Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional informal existente no país” é constituída pela classe “Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”.

A classe “Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto” é constituída

pela classe “Distinguir entre formação e preparação profissional”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre formação e preparação profissional” é constituída pelas classes “Conceituar formação profissional” e “Conceituar preparação profissional”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo subconjunto constituinte da classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e instituições sociais” inicia com a classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘formal’ no país”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘formal’ no país” é constituída pela classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional ‘formal’ existente no país”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional ‘formal’ existente no país” é constituída pelas classes “Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional formal existente no país” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”) e “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade” (localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade” é constituída pela classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”). A classe “Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade” é constituída pelas classes “Distinguir entre possibilidades de intervenção e demandas de intervenção” e “Caracterizar a função de um professor em diferentes contextos na sociedade”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre possibilidades de

intervenção e demandas de intervenção” é constituída pelas classes “Conceituar possibilidades de intervenção” e “Conceituar demandas de intervenção”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro subconjunto constituinte da classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e instituições sociais” é constituído por 34 classes de comportamentos, iniciando com a classe “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da Psicologia”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da Psicologia” é constituída por duas classes de comportamentos: “Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento científico existente” e “Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir de diferentes âmbitos de atuação”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento científico existente” é constituída pela classe “Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional” é constituída pela classe “Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento”, por sua vez, é constituída por duas classes de comportamentos, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. São elas: “Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos” e “Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos”. A classe “Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos” é constituída pela classe “Interpretar comunicações científicas na área da psicologia”, localizada no terceiro grau de abrangência de

“comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Interpretar comunicações científicas na área da psicologia” é constituída pelas classes “Identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação”, “Obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação” e “Ler comunicações científicas na área da psicologia”, todas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos” é constituída por três classes, localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. São elas: “Caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento”, “Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia” e “Caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos”. A classe “Caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento” é constituída pela classe “Distinguir entre aspectos epistemológicos e aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre aspectos epistemológicos e aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento” é constituída pelas classes “Identificar aspectos epistemológicos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento” e “Identificar aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento”, ambas localizadas no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar aspectos epistemológicos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento” é constituída pela classe “Conceituar epistemologia”, localizada no sexto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento” é constituída pela classe “Conceituar história”, também localizada no sexto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia” é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos” é constituída pelas classes “Caracterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia” e “Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos”, ambas localizadas no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos” é constituída pela classe “Caracterizar fenômenos e processos psicológicos”, localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar fenômenos e processos psicológicos”, por sua vez, é constituída pela classe “Delimitar características específicas do fenômeno psicológico”, localizada no sexto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia” (primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”) é constituída pela classe “Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional” é constituída pelas classes “Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem” e “Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua”, localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da

conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem” é constituída pela classe “Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem”, localizada no quarto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem” é constituída pela classe “Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem”, localizada no quinto grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir de diferentes âmbitos de atuação” é constituída pela classe “Identificar ações profissionais sobre processos de ensino-aprendizagem desde o âmbito referente a atenuar sofrimento até o promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar ações profissionais sobre processos de ensino-aprendizagem desde o âmbito referente a atenuar sofrimento até o promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal” é constituída pela classe “Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no contexto educacional”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no contexto educacional” é constituída pela classe “Caracterizar cada um dos âmbitos de atuação existentes”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar cada um dos âmbitos de atuação existentes” é constituída pela classe “Identificar âmbitos de atuação”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar âmbitos de atuação” é constituída pela classe “Conceituar âmbitos de atuação”, localizada no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, o terceiro conjunto de classes de comportamentos que pode ser observado na Figura 7.20 é composto por duas classes, ambas localizadas na subcategoria

“comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” e que estão diretamente ligadas à classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”. São elas: “Especificar as decorrências de avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo” e “Especificar as decorrências de não avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”.

As classes apresentadas em um diagrama de decomposição, na Figura 7.20, poderiam ser organizadas a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. A representação de uma organização desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Nas Tabelas 7.23 e 7.24 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes de comportamentos apresentadas nas Tabelas 7.23 e 7.24, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As classes de comportamentos apresentadas nessas duas tabelas se referem, basicamente à composição da classe mais abrangente “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.23 se referem à composição das classes “Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos” (classe de número 18) e “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país” e “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “formal” no país” (classes de números 31 e 32, respectivamente). Essas classes estão organizadas em dois conjuntos distintos.

Tabela 7.23

Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino formal e ao ensino não formal no país”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

-
1. Identificar diferentes graus de abrangência de fenômenos
 2. Conceituar fenômenos sociais
 3. Conceituar fenômenos culturais
 4. Conceituar fenômenos econômicos
 5. Conceituar fenômenos políticos
 6. Caracterizar fenômenos sociais
 7. Caracterizar fenômenos culturais
 8. Caracterizar fenômenos econômicos
 9. Caracterizar fenômenos políticos
 10. Caracterizar a intervenção profissional do psicólogo
 11. Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo
 12. Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo
 13. Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo
 14. Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo
 15. Relacionar o que acontece no contexto sócio-cultural com as possibilidades de intervenção do psicólogo
 16. Identificar situações nas quais um psicólogo intervém sobre fenômenos e processos psicológicos
 17. Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos

 18. Conceituar possibilidades de intervenção
 19. Conceituar demandas de intervenção
 20. Conceituar formação profissional
 21. Conceituar preparação profissional
 22. Distinguir entre possibilidades de intervenção e demandas de intervenção
 23. Distinguir entre formação e preparação profissional
 24. Caracterizar a função de um professor em diferentes contextos na sociedade
 25. Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto
 26. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade
 27. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade
 28. Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional informal existente no país
 29. Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional formal existente no país
 30. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional “informal” existente no país
 31. Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional “formal” existente no país
 32. Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país
 33. Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “formal” no país
-

O primeiro deles (classes de números 1 a 16) é constituído por classes de comportamentos referentes às situações de intervenção nas quais o psicólogo poderá intervir por meio de ensino. Há também, nesse conjunto, ênfase sobre as relações entre fenômenos que ocorrem em diferentes âmbitos de atuação (político, econômico, cultural e social) e fenômenos psicológicos, com ênfase às possibilidades de atuação profissional do psicólogo a partir dessas relações. Já o segundo conjunto (classes 17 a 32) envolve as classes referentes às possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino formal e não formal.

Em continuação à apresentação das classes de comportamentos de comportamentos componentes da classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”, na Tabela 7.24 são apresentados mais três conjuntos de classes de comportamentos. As expressões grifadas em itálico, nessa tabela, designam as classes de comportamentos às quais todas as demais, apresentadas anteriormente a ela, fazem parte.

O primeiro e o segundo conjuntos (classes 33 a 52 e 53 a 60) apresentados na Tabela 7.24 se referem, respectivamente, ao conhecimento produzido sobre psicologia como área de conhecimento e como campo de atuação profissional, possibilitando caracterizar a intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento científico existente.

Tabela 7.24

Continuação de possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

-
34. Conceituar epistemologia
 35. Conceituar história
 36. Identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação
 37. Obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação
 38. Ler comunicações científicas na área da psicologia
 39. Interpretar comunicações científicas na área da psicologia
 40. Delimitar características específicas do fenômeno psicológico
 41. Caracterizar fenômenos e processos psicológicos
 42. Identificar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia
 43. Identificar aspectos epistemológicos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
 44. Identificar aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
 45. Distinguir entre aspectos epistemológicos e aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
 46. Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos
 47. Caracterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia
 48. Caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
 49. Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia
 50. Caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos
 51. Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos
 52. Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos
 53. *Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento*
 54. Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem
 55. Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem
 56. Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem
 57. Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua
 58. Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional
 59. *Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia*
 60. *Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional*
 61. *Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento científico existente*
 62. Conceituar âmbitos de atuação
 63. Identificar âmbitos de atuação
 64. Caracterizar cada um dos âmbitos de atuação existentes
 65. Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no contexto educacional
 66. Identificar ações profissionais sobre processos de ensino-aprendizagem desde o âmbito referente a atenuar sofrimento até o promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal
 67. *Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir de diferentes âmbitos de atuação*
 68. *Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da Psicologia*
 69. Especificar as decorrências de avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo
 70. Especificar as decorrências de não avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo
 71. *Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo*
 72. Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino
 73. Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
 74. Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos
-

Já o terceiro conjunto (classes 61 a 73) de classes de comportamentos se refere à classe “Caracterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir de diferentes âmbitos de atuação”, envolvendo classes relativas aos diferentes âmbitos de atuação possíveis ao psicólogo, tais como os âmbitos preventivo e remediativo (citados na classe de número 64).

36. A descoberta de classes de comportamentos relacionadas a diferentes âmbitos de atuação como possibilidade de ampliação do campo de atuação do psicólogo

Remediar problemas? Promover melhores relações entre as pessoas? Prevenir problemas futuros? Afinal de contas, qual o âmbito de atuação do psicólogo? As classes de comportamentos que estão sob exame na Figura 7.20 e nas Tabelas 7.23 e 7.24 se referem, basicamente, a “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”. Essa parece ser uma classe de comportamentos fundamental para o planejamento e a intervenção profissional, justamente porque possibilita, a partir de um exame das necessidades sociais, a identificação de possibilidades de intervenção que o psicólogo tem a partir dessas necessidades. Depois de caracterizados os processos comportamentais de interesse, bem como os determinantes desses processos, o psicólogo tem condições de avaliar o seu campo de atuação, com base nas informações acerca da realidade na qual ele intervirá em determinado momento. De maneira genérica, é possível realizar uma avaliação desse tipo independente da realidade específica na qual intervirá num determinado momento. Isso porque um psicólogo necessita estar capacitado a identificar os tipos de necessidades com os quais está preparado para intervir, assim como as possibilidades de intervenção que teria com base nessas necessidades. Essa é uma classe de comportamentos que parece ser fundamental ser ensinada no processo de formação de psicólogos, justamente por estar relacionada à capacidade do profissional de avaliar com que tipos de situações lida, bem como do que pode fazer em relação a elas.

“Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo” inclui a necessidade de distinguir entre demandas e necessidades sociais. Demandas se referem a “problemas já instalados”, a aspectos que as pessoas já identificam que podem ser atendidos por psicólogos (ex.: dificuldades de aprendizagem; conflitos entre pessoas no ambiente de trabalho; dificuldades de comunicação entre membros da família etc.). Já necessidades sociais se referem a “coisas que ocorrem com as pessoas”, em instituições de diferentes tipos, e que nem

elas sabem que poderiam sofrer intervenção por parte de um psicólogo. Poderiam ser consideradas “potenciais demandas” que ainda não foram estabelecidas como tal. Demandas e necessidades sociais são base para o entendimento dos conceitos de mercado de trabalho e de campo de atuação profissional. De acordo com Rebelatto e Botomé (1999), o mercado de trabalho é composto pelas demandas sociais e pelas intervenções profissionais já estabelecidas na sociedade (ex.: psicólogos trabalhando com recrutamento e seleção em empresas; com psicoterapia na clínica; intervindo sobre problemas de aprendizagem nas escolas etc.). Já o campo de atuação profissional é constituído pelas necessidades sociais (que nem as pessoas conseguem identificar que possuem) e pelas possibilidades de atuação em relação a essas necessidades. Ou seja, o campo de atuação é constituído sempre por novas intervenções profissionais, características de uma determinada profissão, criadas a partir das necessidades existentes na sociedade. Ensinar o psicólogo a avaliar o campo de atuação profissional possibilita que ele “invente”, crie novas possibilidades de atuação, tendo como referência apenas seu objeto de trabalho, bem como as necessidades sociais relacionadas a esse objeto.

Na Tabela 7.24 é possível identificar, também, a existência de classes de comportamentos básicas, necessárias a qualquer profissional, tal como são as classes “identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação”, “obter informações bibliográficas nessas fontes”, ler e interpretar comunicações científicas. Nas diretrizes curriculares, essas classes são explicitadas como “habilidades”, justamente por habilidade ser concebida como sinônimo de pré-requisito (equívoco conceitual que surgiu na década de 1970 e que permanece no início do século XXI). Na realidade, melhor seria denominá-las também de classes de comportamentos profissionais, pois elas não se referem a outro fenômeno que não à capacidade de atuar de um profissional. São classes de comportamentos consideradas menos abrangentes (daí serem consideradas pré-requisito) justamente porque se referem à subcategoria “conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo”, sendo essas as classes consideradas mais básicas e mais simples possíveis em uma diagrama de decomposição de classes de comportamentos.

Ainda na Tabela 7.24 há também menção à intervenção do psicólogo a partir de âmbitos de atuação. Vale ressaltar que apenas dois âmbitos de atuação (preventivo e remediativo) são mencionados – que são justamente os âmbitos de atuação que aparecem claramente explicitados nas diretrizes curriculares e que foram aqui reproduzidos. No entanto, esses âmbitos poderiam ser explicitados de maneira muito mais completa caso se referissem

não apenas aos âmbitos preventivo e remediativo, mas a todos os outros âmbitos já conhecidos. Stedile (1996) e Botomé e col. (2003) salientaram a existência de seis âmbitos de atuação, além desses dois, os quais possibilitam perceber a atuação profissional do psicólogo de maneira muito mais ampla e complexa. Esses autores identificaram a existência de oito âmbitos de atuação para o trabalho profissional: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe e promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha. Esses oito âmbitos de atuação trazem uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo. Não são âmbitos mutuamente exclusivos em uma ou outra intervenção profissional. Pelo contrário, podem coexistir em uma mesma intervenção, mudando sua prioridade em cada etapa ou fase de um processo de trabalho profissional (Botomé, 2007). Ao considerar a formação do psicólogo para intervenção por meio de ensino, talvez valesse a pena considerar que as classes de comportamentos características dessa modalidade de intervenção poderiam ocorrer, também, nesses diferentes âmbitos, o que ampliaria muito as possibilidades de intervenção desse profissional, assim como o âmbito das intervenções desse profissional na sociedade.

De maneira geral, parece importante ressaltar que avaliar o campo de atuação profissional é condição para ampliar as possibilidades de atuação do psicólogo e, conseqüentemente, as contribuições desse profissional à comunidade. Isso porque ele passa a ficar sob controle das necessidades de intervenção, e não apenas das demandas sociais já instaladas. Caso contrário, dificilmente seria possível intervir para além do âmbito remediativo (que é o que comumente se configura como demanda para intervenção, quando já existem problemas que produzem uma série de prejuízos às pessoas envolvidas). Talvez o psicólogo tenha que aprender a lidar com outras classes de situações, que não apenas aquelas caracterizadas como problemas. Ignorar os problemas e as possibilidades de intervenção sobre eles parece ser desarrazoado. No entanto, restringir-se a eles parece também produzir uma limitação de intervenção que dificilmente poderia ser justificada no contexto social em que as pessoas vivem atualmente, em que as necessidades são tantas, de tantas ordens e com diferentes urgências, que talvez não seja mais possível conceber um profissional que apenas considera o âmbito remediativo como de sua alçada no processo de intervenção.

37. Avaliar os problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino é a última classe de comportamentos relacionada à classe geral “caracterizar as necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”

Na Figura 7.21 é apresentado um diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo para “intervir indiretamente por meio de ensino”. As classes apresentadas na Figura 7.21 estão organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos, com base em categorias elaboradas a partir da análise de funções profissionais proposta por Mechner (1974) e de decomposição de comportamentos complexos, proposta por Botomé (1977).

As três primeiras linhas da Figura 7.21 constituem o cabeçalho e nelas constam as categorias e subcategorias das classes de comportamentos profissionais do psicólogo. Na primeira linha são indicadas as categorias das classes de comportamentos profissionais, na segunda linha as subcategorias de classes de comportamentos e na terceira linha, os graus de abrangência em que podem variar as classes de comportamentos identificadas, quanto à própria subcategoria da qual fazem parte.

Ao final de cada expressão referente às classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.21 há a indicação, entre parênteses, da fonte de informação de onde as mesmas foram derivadas. As expressões que foram criadas, não sendo identificadas ou derivadas de nenhuma fonte de informação, são apresentadas em **negrito** e sem parênteses ao final das mesmas.

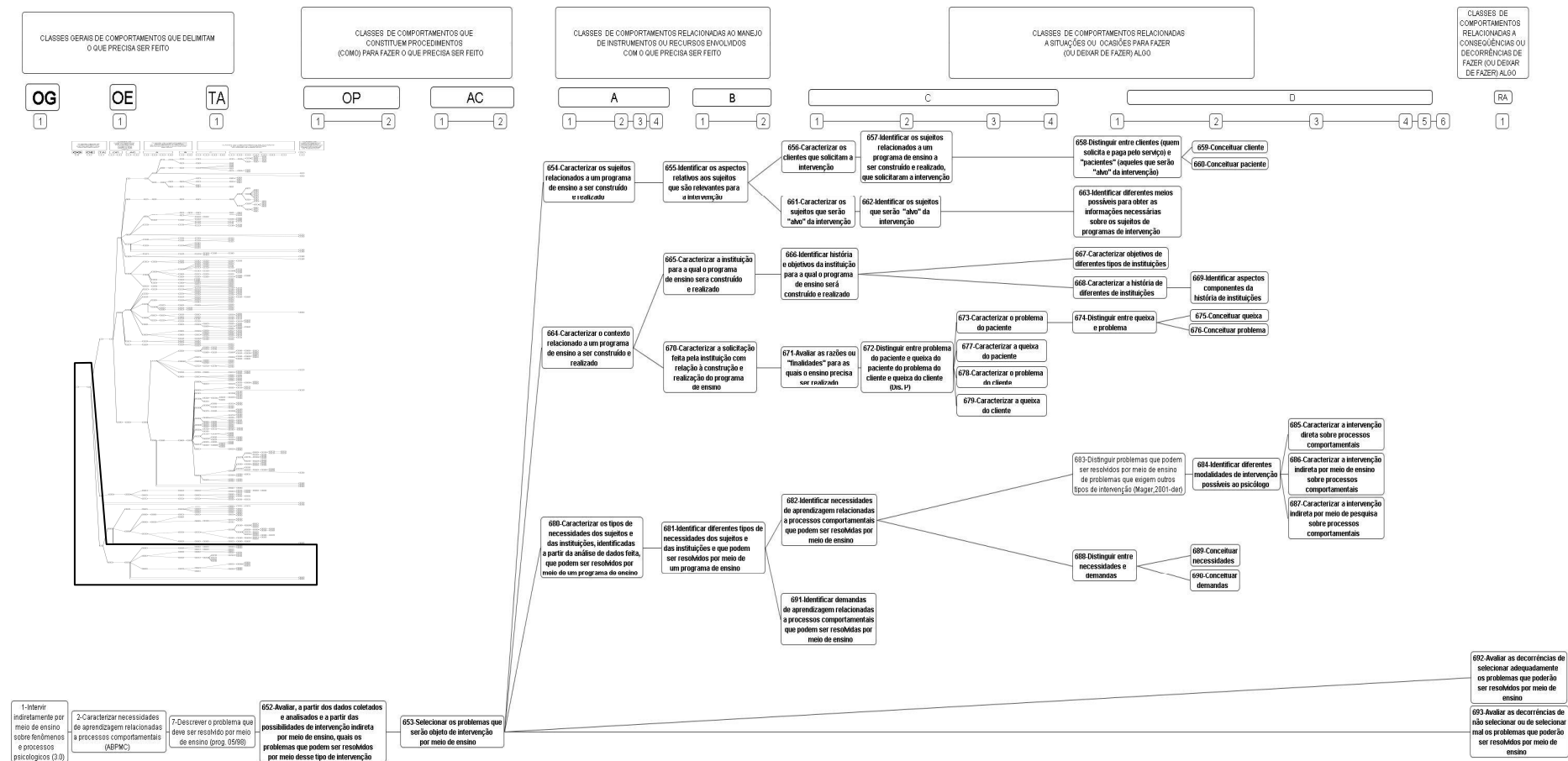


Figura 7.21 – Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

É possível observar que na Figura 7.21 são apresentadas 41 classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção”. A classe “Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção” é constituída pela classe “Selecionar os problemas que serão objeto de intervenção por meio de ensino”, localizada na subcategoria “ações constituintes de uma operação (AC)”. Essa classe, por sua vez, é constituída por várias outras classes, distribuídas a partir de quatro conjuntos distintos.

O primeiro conjunto é constituído por 10 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Caracterizar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado” é constituída pela classe “Identificar os aspectos relativos aos sujeitos que são relevantes para a intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar os aspectos relativos aos sujeitos que são relevantes para a intervenção” é constituída pelas classes “Caracterizar os clientes que solicitam a intervenção” e “Caracterizar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar os clientes que solicitam a intervenção” é constituída pela classe “Identificar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado, que solicitaram a intervenção”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado, que solicitaram a intervenção” é constituída pela classe “Distinguir entre clientes (quem solicita e paga pelo serviço) e "pacientes" (aqueles que serão "alvo" da intervenção)”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre clientes (quem solicita e paga pelo serviço) e "pacientes" (aqueles que serão "alvo" da intervenção)” é constituída pelas classes “Conceituar cliente” e “Conceituar paciente”, ambas

localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção” é constituída pela classe “Identificar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção” é constituída pela classe “Identificar diferentes meios possíveis para obter as informações necessárias sobre os sujeitos de programas de intervenção”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O segundo conjunto é constituído por 16 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Caracterizar o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado” é constituída pelas classes “Caracterizar a instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado” e “Caracterizar a solicitação feita pela instituição com relação à construção e realização do programa de ensino”, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Caracterizar a instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado” é constituída pela classe “Identificar história e objetivos da instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Identificar história e objetivos da instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado” é constituída pelas classes “Caracterizar objetivos de diferentes tipos de instituições”, “Caracterizar a história de diferentes de instituições”, localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Caracterizar a história de diferentes de instituições” é constituída pela classe “Identificar aspectos componentes da história de instituições”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

A classe “Caracterizar a solicitação feita pela instituição com relação à construção e realização do programa de ensino” é constituída pela classe “Avaliar as razões ou "finalidades" para as quais o ensino precisa ser realizado”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Avaliar as razões ou "finalidades" para as quais o ensino precisa ser realizado” é constituída pela classe “Distinguir entre problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Distinguir entre problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente” é constituída pelas classes “Caracterizar o problema do paciente”, “Caracterizar a queixa do paciente”, classes “Caracterizar o problema do cliente”, “Caracterizar a queixa do cliente”, todas localizadas no terceiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. A classe “Caracterizar o problema do paciente” é constituída pela classe “Distinguir entre queixa e problema”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre queixa e problema” é constituída pelas classes “Conceituar queixa” e “Conceituar problema”, ambas localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

O terceiro conjunto é constituído por 12 classes de comportamentos. Inicia com a classe “Caracterizar os tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições, identificadas a partir da análise de dados feita, que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”. A classe “Caracterizar os tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições, identificadas a partir da análise de dados feita, que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino” é constituída pela classe “Identificar diferentes tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições e que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”. A classe “Identificar diferentes tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições e que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino” é constituída por duas classes de comportamentos, ambas localizadas no primeiro grau de abrangência de “comportamentos

relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)”. São elas: “Identificar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino” e “Identificar demandas de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino”. A classe “Identificar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino” é constituída pelas classes “Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção”, localizada no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “Distinguir entre necessidades e demandas”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção” é constituída pela classe “Identificar diferentes modalidades de intervenção possíveis ao psicólogo”, localizada no primeiro grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Identificar diferentes modalidades de intervenção possíveis ao psicólogo” é constituída pelas classes “Caracterizar a intervenção direta sobre processos comportamentais”, “Caracterizar a intervenção indireta por meio de ensino sobre processos comportamentais” e “Caracterizar a intervenção indireta por meio de pesquisa sobre processos comportamentais”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”. A classe “Distinguir entre necessidades e demandas” é constituída pelas classes “Conceituar necessidades” e “Conceituar demandas”, localizadas no segundo grau de abrangência de “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”.

Por fim, o quarto conjunto é constituído por duas classes de comportamentos, ambas localizadas na subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” e diretamente ligadas à classe “Selecionar os problemas que serão objeto de intervenção por meio de ensino”. São elas: “Avaliar as decorrências de selecionar adequadamente os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino” e “Avaliar as decorrências de não selecionar ou de selecionar mal os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino”.

As classes apresentadas em um diagrama de decomposição, na Figura 7.21, poderiam ser organizadas a partir da seqüência de execução ou de ensino das mesmas: das mais simples às mais complexas. A representação de uma organização desse tipo iniciaria pelas classes de comportamentos indicadas mais à direita na Figura, seguindo em seqüência para as classes dispostas mais à esquerda. Na Tabela 7.25 é feita uma representação desse tipo, objetivando explicitar mais claramente as relações entre as classes de comportamentos identificadas a partir da decomposição feita.

A organização das classes apresentadas na Tabela 7.25, além de ter como critério a seqüência de ocorrência das mesmas, é apresentada também a partir das relações existentes com as demais classes de comportamentos. Sendo assim, quando verificada a existência de um conjunto de classes de comportamentos relacionadas entre si, possivelmente constituindo um encadeamento mais visível entre as classes, o mesmo é separado dos demais conjuntos por uma linha em branco. As expressões grifadas em itálico se referem aos conjuntos de classes de comportamentos, sendo que a expressão grifada designa a classe de comportamentos à qual todas as demais, apresentadas anteriormente a ela (e que fazem parte do mesmo conjunto), fazem parte. Isso significa que a classe grifada em itálico é constituída por todas as classes que fazem parte do mesmo conjunto do qual ela faz parte e que estão apresentadas anteriormente a ela.

As classes de comportamentos apresentadas na Tabela 7.25 estão organizadas em três conjuntos, a partir da natureza das informações às quais se referem. O primeiro conjunto (classes 1 a 10) se refere à classe “Caracterizar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado”. Envolve classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo, tal como o conhecimento sobre os conceitos de cliente, paciente, exigindo a distinção entre quem solicita o serviço e quem “sofre” a intervenção, por exemplo. Envolve também classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo, assim como conhecimentos sobre a maneira de fazer algo, estando essas classes mais diretamente relacionadas aos aspectos caracterizadores dos sujeitos envolvidos na situação de intervenção propriamente dita.

Tabela 7.25

Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Avaliar (...) as possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino (...)”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos.

1. Conceituar cliente
2. Conceituar paciente
3. Distinguir entre clientes (quem solicita e paga pelo serviço) e "pacientes" (aqueles que serão "alvo" da intervenção)
4. Identificar diferentes meios possíveis para obter as informações necessárias sobre os sujeitos de programas de intervenção
5. Identificar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado, que solicitaram a intervenção
6. Identificar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção
7. Caracterizar os clientes que solicitam a intervenção
8. Caracterizar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção
9. Identificar os aspectos relativos aos sujeitos que são relevantes para a intervenção
10. Caracterizar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado
11. Conceituar queixa
12. Conceituar problema
13. Distinguir entre queixa e problema
14. Identificar aspectos componentes da história de instituições
15. Caracterizar a história de diferentes de instituições
16. Caracterizar objetivos de diferentes tipos de instituições
17. Caracterizar o problema do paciente
18. Caracterizar a queixa do paciente
19. Caracterizar o problema do cliente
20. Caracterizar a queixa do cliente
21. Distinguir entre problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente
22. Identificar história e objetivos da instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado
23. Caracterizar a instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado
24. Avaliar as razões ou "finalidades" para as quais o ensino precisa ser realizado
25. Caracterizar a solicitação feita pela instituição com relação à construção e realização do programa de ensino
26. Caracterizar o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado
27. Conceituar necessidades
28. Conceituar demandas
29. Distinguir entre necessidades e demandas
30. Caracterizar a intervenção direta sobre processos comportamentais
31. Caracterizar a intervenção indireta por meio de ensino sobre processos comportamentais
32. Caracterizar a intervenção indireta por meio de pesquisa sobre processos comportamentais
33. Identificar diferentes modalidades de intervenção possíveis ao psicólogo
34. Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção
35. Identificar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino
36. Identificar demandas de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino
37. Identificar diferentes tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições e que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino
38. *Caracterizar os tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições, identificadas a partir da análise de dados feita, que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino*
39. Avaliar as decorrências de selecionar adequadamente os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino
40. Avaliar as decorrências de não selecionar ou de selecionar mal os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino
41. Selecionar os problemas que serão objeto de intervenção por meio de ensino
42. *Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção*
43. *Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino*
44. *Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais*
45. *Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos*

O segundo conjunto (classes 11 a 26) se refere à classe “Caracterizar o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado”. Envolve, assim como as classes do primeiro conjunto, classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo, tal como o conhecimento sobre os conceitos de queixa, problema, assim como de recursos para caracterizar a história de diferentes tipos de instituições etc. Envolve também classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo, assim como conhecimentos sobre a maneira de fazer algo, estando essas classes mais diretamente relacionadas aos aspectos caracterizadores das instituições nas quais a intervenção será realizada, assim como à solicitação de intervenção feita.

O terceiro conjunto (classes 27 a 45) se refere à classe “Caracterizar os tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições, identificadas a partir da análise de dados feita, que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino”. Envolve, assim como as classes do primeiro e do segundo conjuntos, classes referentes a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo, tal como o conhecimento sobre os tipos de modalidades de intervenção do psicólogo (direta, indireta por meio de ensino, indireta por meio de pesquisa) e sobre os conceitos de necessidade e demanda etc. Envolve também classes referentes a situações ou ocasiões apropriadas para fazer algo, assim como conhecimentos sobre a maneira de fazer algo, estando essas classes mais diretamente relacionadas aos aspectos caracterizadores das necessidades e das demandas de aprendizagem das pessoas envolvidas com as instituições nas quais o psicólogo irá intervir.

38. A referência do trabalho do psicólogo precisa ser muito mais as necessidades da população do que a submissão ao poder

As classes de comportamentos apresentadas na Figura 7.21 e na Tabela 7.25 se referem ao último conjunto de classes de comportamentos relativo a “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, que ocorre após terem sido coletados e analisados dados referentes à organização em que irá atuar, assim como após avaliar as possibilidades de intervenção do psicólogo a partir da realidade organizacional e institucional identificada. Essas classes de comportamentos apresentadas se referem a alguns conceitos que parecem ser fundamentais como norteadores ao processo de intervenção: queixa e problema, cliente e paciente. Ao psicólogo cabe fazer distinção entre

cada um desses conceitos a fim de que possa ter clareza do tipo de necessidade de intervenção que está atendendo, assim como das decorrências dessa intervenção para as pessoas envolvidas direta ou indiretamente com ela.

Botomé (1996b), em exame de um trabalho de planejamento e de administração de serviços de saúde realizado no município de São Paulo na década de 1980, reflete acerca dos determinantes das decisões profissionais de um psicólogo. Afirma que o psicólogo, ao tomar decisões acerca de um trabalho qualquer que irá realizar, necessita ter clareza acerca de quais necessidades serão atendidas por meio da intervenção, bem como de quem faz a solicitação do serviço. Isso porque, muitas vezes, quem solicita ou paga pelo serviço não é o mesmo que sofre a intervenção. É o que aconteceu no caso dos serviços de saúde atendidos, em que funcionários de uma agência de saúde solicitaram auxílio de um psicólogo para “ensinar como fazer mudança de comportamento” (p. 174). Nesse caso, os clientes eram os funcionários da agência, enquanto os “pacientes” (aqueles que sofreriam a intervenção) seriam os próprios usuários do serviço.

Esses clientes traziam uma queixa: de que a população não agia adequadamente em relação à saúde, contribuindo para os altos índices de morbidade e mortalidade materno-infantil existentes no município. Daí a distância de dois outros conceitos: queixa e problema. Queixa é o que as pessoas descrevem como aquilo que lhes incomoda, que não está “funcionando bem”. No entanto, nem sempre a queixa coincide com o problema, que é justamente o foco do que necessita ser alterado. No caso do exame relatado por Botomé (1996b), a definição do problema dependeria justamente da identificação das variáveis que faziam com que as pessoas não conseguissem agir adequadamente em relação à saúde. Quais os determinantes dessa falta de cuidados? Ao que se referia, exatamente, essa falta de cuidados? Somente a identificação desses fatores poderia determinar exatamente, o problema, bem como as possibilidades de intervenção sobre ele. Quais as decorrências de o psicólogo não ter clareza acerca de quem são seus clientes e pacientes? E de quais as queixas e quais os problemas sobre os quais terá que intervir? De acordo com Botomé, a falta de clareza acerca desses conceitos pode fazer com que o psicólogo se submeta ao poder e que naturalize as condições que determinam o sofrimento da população como se fosse algo em relação ao qual há pouco o que fazer. Certamente essa não parece ser a intervenção que visa a transformar as condições de vida da população de modo que elas se tornem capazes de melhorar sua qualidade de vida.

39. A decomposição como um procedimento básico para descoberta de novas classes de comportamentos que podem ser ensinadas em quaisquer contextos em que pessoas necessitem estabelecer novas relações com a realidade social em que se encontram

Decompor classes de comportamentos mais abrangentes em classes de comportamentos menos abrangentes é um procedimento que pode ser utilizado em quaisquer contextos em que é necessário ou desejável descobrir o que alguém precisa ser capaz de fazer em determinada situação. Isso pode variar desde capacidades cotidianas, tais como organizar uma casa, tomar café da manhã, planejar as atividades do dia, até capacidades mais complexas envolvidas, por exemplo, com uma profissão, tal como são as classes de comportamentos componentes da profissão de psicólogo. A decomposição de classes de comportamentos pode ocorrer com base em critérios componentes de categorias e subcategorias de classes de comportamentos. Esses critérios se referem a “o que fazer”, “como fazer o que precisa ser feito”, “manejo de instrumentos ou recursos envolvidos no fazer”, a “situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo” e “conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo”. A descoberta de classes de comportamentos relativas a cada um desses critérios pode auxiliar na composição de uma espécie de “mapa” de classes de comportamentos que alguém precisa desenvolver (em situações de ensino) ou executar (em situações de intervenção) em determinado contexto, quando em contato com a realidade na qual intervirá.

Dentre as classes de comportamentos componentes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, foi possível identificar, a partir da sistematização das classes de comportamentos encontradas nas fontes de informação consultadas, juntamente com a decomposição de classes de comportamentos não encontradas em fontes de informação consultadas, um total de 694 classes de comportamentos. É uma quantidade de classes de comportamentos muito maior do que a encontrada em relação ao total de classes de comportamentos relativas à classe mais geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” (relativas não apenas a uma classe geral, tal como é a classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais, mas a todas as classes componentes da classe geral referente à intervenção por meio de ensino) encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia (apenas 17 classes de comportamentos), nas Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (28 classes de comportamentos) ou nas demais fontes de informação consultadas, tais como projetos de

curso, livros de programação de ensino e curso de especialização em programação de ensino (412 classes de comportamentos, sendo que dessas classes, apenas 88 se referem à classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”). Parece que o procedimento de decomposição de classes de comportamentos mais abrangentes em classes de comportamentos menos abrangentes é uma maneira descobrir classes de comportamentos ainda não explicitadas na literatura ou em documentos utilizados como base para proposição de classes de comportamentos a serem ensinadas, tais como o são projetos de curso, por exemplo.

Quanto às classes de comportamentos especificamente relacionadas à classe mais geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, é possível observar que há três classes gerais diretamente relacionadas a essa classe, que são “avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, “caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse” e “descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” (esse último melhor descrito como “caracterizar o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, já que o verbo “descrever” está muito mais relacionado a uma atividade que o psicólogo realizará para alcançar seu objetivo que, nesse caso, seria justamente caracterizar o problema a ser resolvido por meio da descrição dele). Cada uma dessas classes mais gerais de comportamentos é composta por diversas outras classes, várias delas comuns a outras modalidades de intervenção do psicólogo, que não apenas a intervenção por meio de ensino. É o caso de várias das classes de comportamentos componentes da classe “avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, que são relativas a “planejar o método de coleta de dados referentes a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo”, que parecem ser classes relacionadas também à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa. Se forem classes de comportamentos comuns às três modalidades de intervenção do psicólogo, provavelmente não necessitarão ser ensinadas em separado para cada modalidade de intervenção, haja vista que, se aprendidas para a intervenção direta, por exemplo, poderão ser generalizadas para a intervenção indireta por meio de ensino ou de pesquisa.

A descoberta das classes de comportamentos que compõem cada modalidade de intervenção do psicólogo parece, então, crucial como ponto de partida para o planejamento da formação desse profissional, justamente por possibilitar descobrir quais classes são comuns às

três modalidades de intervenção (e que precisariam ser ensinadas apenas uma vez) e quais delas são exclusivas a cada modalidade de intervenção (e que precisariam ser ensinadas “em separado”). Essa descoberta possibilita também maior clareza na decisão acerca de quais classes de comportamentos necessitam ser explicitadas num documento norteador para a formação profissional de psicólogos (ou de quaisquer outros profissionais!), já que possibilita delinear uma espécie de “mapa” das principais classes de comportamentos que compõem a intervenção, desde as classes mais simples (ou menos abrangentes) até as classes mais complexas (ou mais abrangentes). É pouco provável que num documento tal como o de diretrizes curriculares, seja possível explicitar um mapa completo de decomposição de classes de comportamentos, haja vista a grande quantidade de classes de comportamentos que isso implica. No entanto, o mapeamento dessas classes de comportamentos poderia resultar numa fonte de informação importante para decisões acerca de quais classes são consideradas as principais e que, por isso, necessitariam ser garantidas no processo de formação profissional (e que, por isso, constariam num documento desse tipo). Com base nesse mapeamento, é possível identificar, a partir das classes de comportamentos descobertas, quais são comuns a todas as modalidades de intervenção do psicólogo e quais são específicas da intervenção por meio de ensino, para que pudessem ser delineadas estratégias de ensino de todas essas classes. Como são muitas, talvez o curso de graduação não seja suficiente para ensinar todas elas. Sendo assim, parece valer à pena descobrir quais delas são as mais essenciais para que o psicólogo possa intervir de maneira “competente” na realidade social e quais delas ele poderia desenvolver à medida que intervém sobre a realidade, sem que essa aprendizagem necessite ocorrer diretamente nos cursos de graduação.

H

DESCOBRIR QUE CLASSES DE COMPORTAMENTOS ENSINAR É CONDIÇÃO PARA A SOBREVIVÊNCIA DAS ESCOLAS E DOS PROCESSOS DE ENSINO FORMAIS E INFORMAIS

O que delimita uma função social ou profissão qualquer? De que forma é possível identificar o que é caracterizador de funções ou profissões? É possível delimitar o que cabe a alguém fazer? Se for possível delimitar isso, o que é necessário para que seja possível efetuar essa delimitação? O que caracteriza cada função social ou profissão é justamente o fazer da pessoa frente à realidade com a qual se relaciona. Esse fazer, em Psicologia, é denominado “comportamento”. Isso quer dizer que o que delimita qualquer função social (de pais, irmãos, namorados, cidadãos, filhos, chefes etc.) ou profissão (psicólogos, médicos, dentistas, advogados, enfermeiros etc.) são os comportamentos (melhor denominados “classes de comportamentos), já que esses podem ser considerados as relações entre o fazer das pessoas e o ambiente que existe enquanto esse fazer ocorre, assim como o ambiente que dele decorre. Tecnicamente falando, classes de comportamentos constituem então, um complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos consequentes. Para descobrir o que caracteriza as funções sociais e as profissões, então, é necessário identificar quais as classes de comportamentos que as compõem. Uma maneira de descobri-las é por meio de um procedimento de decomposição de comportamentos complexos. No que consiste esse procedimento? Basicamente em identificar classes de comportamentos menos abrangentes que constituem classes de comportamentos mais abrangentes, podendo a abrangência ser concebida a partir da função que essas classes de comportamentos podem ter.

Uma maneira de operacionalizar um procedimento de decomposição de comportamentos complexos é organizá-lo a partir de critérios orientadores para a decomposição. Esses critérios podem ser adaptados a partir de um procedimento utilizado a partir da década de 1970 no país, especialmente por psicólogos e administradores, para identificar as tarefas básicas que alguém deveria executar para que pudesse cumprir determinada função em uma organização qualquer. Esse procedimento é comumente conhecido como “análise de tarefas”. Mechner (1974) ao tratar de aspectos referentes a um sistema de treinamento em larga escala, afirma que para executar um treinamento, é

importante definir de forma precisa as funções que deverão ser executadas, com base nas exigências do cliente. Alguns trabalhos são constituídos de poucas funções (quatro ou cinco), outros, de muitas funções (incluindo dúzias de funções). Para especificar as tarefas componentes dessas funções, assim como todos os requisitos necessários ao planejamento de um treinamento, esse autor considera que existem, basicamente, 20 etapas a serem seguidas. Dentre elas, há etapas referentes à especificação do problema a ser resolvido por meio de treinamento, até a identificação, seguida da análise das tarefas, funções e comportamentos a serem desenvolvidos, envolvendo a especificação das sub-funções e sub-comportamentos envolvidos nas funções a serem executadas. Apesar de Mechner (1974) fazer uso do termo “análise” de forma imprecisa, pois está tratando de decomposição de tarefas, funções e comportamentos em sub-funções e sub-comportamentos (ou seja, funções e comportamentos menos abrangentes), esse autor inicia a descoberta da importância de tratar dos comportamentos em diferentes graus de abrangência, sinalizando para a complexidade desse tipo de fenômeno. Entretanto, nessa obra, não há explicações acerca do que constitui cada uma dessas etapas para planejamento de treinamento, no sentido de comportamentos que o analista necessita emitir para que cada etapa possa ser cumprida. Alguns comportamentos até aparecem nas descrições, mas ainda são comportamentos genéricos e que dizem pouco acerca de como se faz essa análise. Por exemplo, o autor explicita que é preciso analisar e especificar os componentes comportamentais, mas não explica o que significa fazer isso, nem como se faz isso. Apesar de pouca definição e precária explicitação do que cabe a um analista de tarefas fazer para que possa, de fato, analisar tarefas (ou seria “decompor classes de comportamentos”?), adaptar o procedimento de análise de tarefas ao procedimento de decomposição de comportamentos complexos é uma possibilidade para a descoberta de classes de comportamentos que alguém necessita realizar em qualquer contexto em que atue. Isso porque na análise de tarefas é possível identificar critérios orientadores (diferentes funções que os comportamentos podem apresentar, com base nos graus de abrangência desses comportamentos) para a descoberta de classes de comportamentos e na decomposição de comportamentos complexos é possível derivar a noção de “decomposição” como identificação de classes de comportamentos menos abrangentes constituintes de classes de comportamentos mais abrangentes.

1. Apesar da mudança do foco do ensino de “conteúdos” para “competências”, as proposições à formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares, ainda são pouco norteadoras para o planejamento da formação desse profissional.

O que quer dizer “sistema comportamental”? Qual a função de um sistema comportamental para o planejamento da formação de um profissional? No que ele pode auxiliar gestores de curso e outros profissionais responsáveis pela formação de futuros profissionais a planejar esse processo de formação? Quais as relações entre os procedimentos de análise de tarefas e de decomposição de comportamentos complexos e a construção de um sistema comportamental? Quais as relações entre tudo isso e as proposições para a formação do psicólogo, de maneira geral, e para a formação do profissional que “ensina Psicologia”, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia?

A identificação, organização e caracterização de um sistema comportamental com base em graus de abrangência de classes de comportamentos surge como possibilidade de mapeamento das classes de comportamentos componentes de uma profissão ou função social, a partir do processo de decomposição de classes de comportamentos complexas (adaptado a partir da análise de tarefas). Esse processo de decomposição é uma possibilidade de descoberta de classes de comportamentos componentes de profissões e funções sociais quaisquer a partir de categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, derivadas a partir da análise de tarefas, sendo esse um procedimento que pode ser utilizado em quaisquer contextos em que é necessário ou desejável descobrir o que alguém precisa ser capaz de fazer em determinada situação. Essas categorias e subcategorias podem ser definidas a partir de graus de abrangência de classes de comportamentos, as quais podem ter como referência a função que essas classes podem apresentar em determinados contextos. Com base na análise de tarefas, esses critérios podem ser organizados a partir de cinco categorias e 10 subcategorias. As categorias são: 1) classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito; 2) classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito; 3) classe de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito; 4) classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo e 5) classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo. As subcategorias constituintes dessas categorias são: “ocupação geral (OG)”; “ocupação específica (OE)” e “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”, que se referem a classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito. “Operações

envolvidas em uma tarefa (OP)” e “ações constituintes de uma operação (AC)” que se referem a classes de comportamentos que constituem procedimentos (como) para fazer o que precisa ser feito. “Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)” e “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)” que se referem a classes de comportamentos relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito. “Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, relativas a classes de comportamentos relacionadas a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo. Por fim, a subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)”, que se refere a classes de comportamentos relacionadas a conseqüências ou decorrências de fazer (ou deixar de fazer) algo. Com exceção da última subcategoria apresentada, todas as demais são apresentadas a partir das relações de abrangência que apresentam entre si, sendo as subcategorias “ocupação geral (OG)”; “ocupação específica (OE)” e “tarefas componentes de uma ocupação (TA)” aquelas relativas a classes de comportamentos mais abrangentes e as subcategorias “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)” as que se referem às classes de comportamentos menos abrangentes que podem compor um sistema. As classes referentes à subcategoria “comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)” podem apresentar quaisquer graus de abrangência dentro de um sistema comportamental, tendo em vista que pode haver classes de comportamentos muito abrangentes e que se referem a conseqüências ou decorrências de fazer ou deixar de fazer algo, assim como classes muito simples (pouco abrangentes) que também podem apresentar essas características e, por isso, serem classificadas nessa subcategoria.

O que caracteriza a profissão do psicólogo? O que compete a um profissional que se forma em Psicologia? Qual seu papel ou função social? Quais as características dessa profissão como uma instituição social? O que já há de conhecimento acerca da formação desse profissional? Que tipo de profissional está sendo formado? O que é proposto na legislação específica que norteia a formação dos psicólogos? De maneira ainda muito geral, é possível afirmar que o psicólogo é o profissional responsável por intervir direta e indiretamente sobre fenômenos e processos psicológicos (Botomé e col. 2003). Nas próprias

Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia, apesar de os objetivos da formação em Psicologia não serem explicitados nessa linguagem, é possível identificar que o psicólogo é considerado o profissional capacitado a intervir sobre fenômenos e processos psicológicos (“intervenção direta”) e a “fazer pesquisas” e “ensinar Psicologia” (intervensões indiretas por meio de pesquisa e de ensino). E o que é característico de cada uma dessas modalidades de intervenção? O que quer dizer “intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos”? E intervir sobre esses tipos de fenômenos indiretamente, por meio pesquisa? E por meio de ensino? Como cada uma dessas modalidades de intervenção é definida por uma classe muito abrangente de comportamentos, é necessário descobrir as classes menos abrangentes componentes de cada uma delas, o que conduz necessariamente a um trabalho de sistematização do que já existe de conhecimento acerca de cada uma dessas modalidades de intervenção, assim como das necessidades sociais da população para que seja possível derivar disso as classes de comportamentos delas componentes. Nesse caso, pode ser considerado que produzir conhecimento (descobrir os próprios comportamentos) sobre qualquer uma dessas modalidades de intervenção será relevante. Então, quais as características da classe geral “intervir, indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”? Que classes de comportamentos compõem essa classe geral? O que um psicólogo precisa ser capaz de fazer para poder intervir por meio de ensino? Essas são algumas questões passíveis de serem respondidas a partir da identificação, organização e caracterização de um sistema comportamental com base nos graus de abrangências que as classes de comportamentos relativas a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” podem conter.

Ao sistematizar as classes de comportamentos identificadas ou derivadas das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia é possível identificar alguns limites e possibilidades da formação proposta ao psicólogo para intervir sobre fenômenos e processos psicológicos. Dentre as possibilidades, é possível notar que a mudança do foco do ensino de “conteúdos” para competências (ou classes de comportamentos) muda o referencial do que é objeto dos processos de ensinar e aprender e da própria concepção do que seja ensinar: de “transmitir conteúdos ou informações” para a noção de que o que se ensina são classes de comportamentos (novas relações do sujeito com o ambiente no qual ela irá atuar). Aprender, então, significa muito mais transformar o conhecimento em capacidade de atuar do que simplesmente “reproduzir, repetir” informações e conhecimentos. Essa concepção do que é aprender parece estar de acordo com o que Freire (1997), Skinner (1972),

Kubo e Botomé (2003) defendem como o papel da educação: ensinar as pessoas a lidarem com o mundo, com a realidade para que possam transformar a vida em sociedade de modo que possam viver melhor. Ensinar as pessoas a “lidarem com a realidade” nada mais é do que ensiná-las a transformar o conhecimento existente em capacidade de atuar (ou em classes de comportamentos), tornando-as capazes de transformarem a si mesmas e ao mundo com o qual lidam cotidianamente. Essa transformação não é possível ao conceber a educação como mera “transmissão de conhecimentos”, já que a “transmissão de conhecimentos”, quando muito, capacita as pessoas a repetirem informações e conhecimentos, mas não a transformarem esses conhecimentos e informações em diferentes tipos de classes de comportamentos (competências ou capacidades de atuar). A proposta presente nas Diretrizes Curriculares de que os objetivos da formação em Psicologia é a de desenvolver competências e habilidades características desse campo de atuação profissional parece ser um aprimoramento do planejamento da formação desse profissional.

Quanto às limitações identificadas a partir do exame das proposições para a formação do psicólogo presentes nas diretrizes curriculares, é possível notar que há pouca homogeneidade na explicitação das classes de comportamentos apresentadas (algumas muito abrangentes e outras bem pouco abrangentes), o que possivelmente dificultará seu papel orientador da formação de psicólogos no País, já que não são explicitadas classes de comportamentos intermediárias entre classes mais abrangentes e menos abrangentes dificultando entender o que cabe, exatamente, ao profissional fazer. A falta de explicitação de classes de comportamentos intermediárias remete a pouca clareza ou a uma orientação imprecisa de quais classes necessitam ser aprendidas pelos alunos nos diferentes estágios de formação em Psicologia. Outra limitação está relacionada à permanência de grande quantidade de classes de comportamentos relativas ao uso de técnicas e procedimentos (classes menos abrangentes de comportamentos) em detrimento de classes de comportamentos intermediárias que pudessem estar localizadas entre as classes gerais de comportamentos do psicólogo e essas classes menos abrangentes, o que dificulta formar um profissional voltado para as necessidades sociais da população e para as possibilidades de atuação delas derivadas. Ao mesmo tempo em que é indicada grande quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes, há indicação de classes gerais de comportamentos que delimitam o que precisa ser feito pelo profissional de Psicologia, com pouca definição do que elas significam, pela ausência de explicitação de classes de comportamentos menos abrangentes (intermediárias) componentes dessas classes gerais, o que dificulta caracterizar

com precisão o que significa “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”. A classe de comportamentos “01 - Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)”, por exemplo, é caracterizada como classe geral de comportamentos porque está categorizada como “tarefas componentes de uma ocupação (TA)”. Após essa classe, há indicação de várias classes de comportamentos bem menos abrangentes que enfatizam o conhecimento sobre um assunto (ênfase em técnicas e procedimentos), localizadas nas subcategorias “comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo (B)”, “comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo (C)” e “comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo (D)”, sem haver indicação de classes de comportamentos que pudessem estar localizadas nas subcategorias “operações envolvidas em uma tarefa (OP)”, “ações constituintes de uma operação (AC)” e “comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo (A)”, que são subcategorias que se referem a classes de comportamentos intermediárias entre classes gerais de comportamentos e classes menos abrangentes. Isso sugere que a classe de comportamentos referente a “Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais” está sendo pouco definida a partir das diretrizes curriculares, justamente por serem indicadas poucas classes intermediárias entre ela e as classes referentes a conhecimentos sobre a maneira de fazer algo, bem como a conhecimentos sobre técnicas, instrumentos e conceitos relativos a planejamento de intervenções. O que falta nas diretrizes curriculares, com relação à classe “planejar intervenções (...)” parece ser justamente classes referentes aos procedimentos para realizar esse planejamento, sem os quais é pouco provável que os futuros profissionais sejam capazes de fazê-lo. Que classes de comportamentos é preciso que alguém aprenda para que se torne capaz de planejar intervenções? Ou, ainda de maneira mais ampla, para “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos”? Ou para “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”?

O exame das proposições presentes nos documentos que regem a formação do psicólogo, de maneira geral, e da formação do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, de maneira mais específica possibilitou identificar que há, também, limitações quanto às propostas para a formação do psicólogo para a intervenção por meio de ensino. As classes de comportamentos propostas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia são ainda genéricas, pouco encadeadas e sem especificação da natureza “psicológica” da atuação profissional do

psicólogo. Isso porque há uma definição apenas imprecisa do que seja “intervir indiretamente por meio de ensino”, já que as classes de comportamentos relativas a essa modalidade de intervenção dizem respeito apenas a “capacitar indivíduos e grupos a manter condições de qualidade de vida e de saúde”. Que classes de comportamentos o psicólogo deveria desenvolver para ser capaz de “capacitar outras pessoas”? E seria simplesmente “capacitar outras pessoas”? Ou capacitá-las a “lidar com fenômenos e processos psicológicos”? As classes de comportamentos menos abrangentes constituintes da classe mais geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” precisam ser explicitadas de modo que fique clara a identidade profissional do psicólogo por meio desse tipo de intervenção. Caso contrário, a intervenção profissional em Psicologia pode ficar descaracterizada, surgindo conflitos com campos de atuação de outros profissionais, já que “capacitar indivíduos e grupos a manter condições de qualidade de vida ou de saúde”, por exemplo, podem ser classes de comportamentos características de quaisquer outros profissionais, especialmente de campos de atuação relacionados à área da saúde.

Quanto às proposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, que é o documento referenciado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, é possível identificar que há classes gerais de comportamentos mais precisas do que aquelas presentes nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia para identificação do que cabe a um profissional fazer ao intervir indiretamente, por meio de ensino, apesar de essas classes estarem mais diretamente ligadas ao trabalho de um professor de ensino formal do que ao trabalho de um psicólogo que intervém por meio de ensino. As classes de comportamentos identificadas a partir das diretrizes para a formação de professores são: 1) Elaborar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; 2) Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares; 3) Desenvolver pesquisas com foco no processo de ensino e de aprendizagem e 4) Gerenciar o próprio desenvolvimento profissional. Apesar de essas classes sinalizarem com maior grau de precisão o que cabe a um profissional ao intervir por meio de ensino, é possível identificar que essas classes de comportamentos, ao serem avaliadas como uma cadeia comportamental, em que uma classe geral é condição para a ocorrência da seguinte, ainda não parece completa se finalizada em “3-Executar projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares”. Isso porque apesar de haver mais classes gerais do que aquelas identificadas nas diretrizes curriculares, como é possível descobrir se o projeto executado possibilitou o desenvolvimento

do que nele foi proposto? Após a execução de qualquer projeto de intervenção, parece fundamental a avaliação do que ocorreu com sua execução. A não proposição de classes de comportamentos relativas a avaliar a intervenção, assim como a aperfeiçoá-la com base na avaliação feita parece indicar que ainda faltam classes gerais de comportamentos que pudessem completar de maneira mais sistemática as classes de comportamentos definidoras da intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Outro aspecto a destacar com relação às classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir das Diretrizes Curriculares para a formação de professores diz respeito à manutenção da nomenclatura “conteúdos curriculares”, contraditória com a concepção de ensino presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e nas próprias Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, que prevê o desenvolvimento de “competências e habilidades” caracterizadoras da profissão de psicólogo. Apesar de nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia parecer haver um aprimoramento da concepção de ensino de “transmissão de conteúdos” para o desenvolvimento de classes de comportamentos (denominadas competências), nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores, que é o documento norteador para a formação do “professor de Psicologia”, ainda é mantida uma concepção de ensino ultrapassada e inconsistente com o conhecimento existente acerca dos processos de ensinar e de aprender (se comparada com o que é proposto por Skinner, 1972; Freire, 1997; Kubo e Botomé, 2003), baseada na “transmissão de conteúdos”.

Em síntese, então, é possível identificar que em ambas as diretrizes curriculares para a formação do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, há ainda proposições dispostas por meio de expressões genéricas e imprecisas designando classes de comportamentos profissionais, o que parece dificultar a função dessas diretrizes como norteadoras para a formação dos futuros profissionais. Além disso, as sentenças identificadas ou derivadas das diretrizes constituem apenas partes de uma cadeia comportamental, em que uma classe gera condições para a ocorrência da classe seguinte. Isso significa dizer que há lacunas na seqüência de classes gerais de comportamentos propostas nas diretrizes, tendo em vista que, em ambos os documentos, a cadeia inicia pelo planejamento da intervenção sem que sejam previstas classes referentes à caracterização de necessidades de intervenção, antes da ocorrência do planejamento. Da mesma forma, em ambos os documentos a cadeia comportamental finaliza com a intervenção propriamente dita, sem haver proposição de classes relativas à avaliação e ao aperfeiçoamento das intervenções feitas. Ao comparar as classes identificadas a partir das diretrizes com as classes básicas componentes das três

modalidades de intervenção do psicólogo, propostas por Botomé e col. (2003)¹⁰, é possível visualizar com mais clareza o quanto essas cadeias comportamentais organizadas a partir desses documentos ainda parecem incompletas como norteadoras para o processo de formação profissional. Além disso, a intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos ainda parece ser concebida muito mais como intervenção do psicólogo como um professor de educação básica, do que como um profissional que precisa capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos quando a intervenção direta não é possível ou considerada a mais apropriada. A intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos pode ocorrer em quaisquer contextos ou situações em que pessoas necessitem aprender a lidar melhor com seus próprios comportamentos ou com os comportamentos de outrem, o que aumenta – e muito – a amplitude de atuação do psicólogo ao intervir por meio de ensino. Por fim, é preciso considerar que uma intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos é uma modalidade de intervenção com características próprias (composta por classes de comportamentos distintas), diferente de outras modalidades de intervenção do psicólogo e que pode ser vista de maneira muito mais ampla do que a de um trabalho de professor de educação básica. Mesmo que apresentem, em alguns casos, verbos iguais, quando consideradas as classes gerais de comportamentos relativas a intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos ou indiretamente, por meio de ensino ou de pesquisa sobre esse tipo de fenômenos, os complementos diferem significativamente, o que indica que as classes de comportamentos são também diferentes, já que ocorrem em relação a aspectos distintos da realidade.

Na Tabela 8.1 são apresentadas as classes gerais de comportamentos que podem ser consideradas componentes de cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo. Essas classes, ainda que pareçam semelhantes por apresentarem, por vezes, verbos iguais em relação a cada modalidade de intervenção, são consideradas classes de comportamentos distintas entre si, porque ocorrem em relação a aspectos diferentes da realidade. Na primeira coluna da Tabela 8.1 podem ser observadas as classes gerais de comportamentos componentes da classe ainda mais geral “intervir indiretamente, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos”, considerada uma modalidade de intervenção do psicólogo. Na segunda coluna, as classes componentes de “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” e na terceira coluna, as classes componentes de “intervir

¹⁰ Ver Tabela 8.1.

diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos”, consideradas outras duas modalidades de intervenção do psicólogo.

Tabela 8.1

Classes de comportamentos profissionais do psicólogo em relação às classes gerais de comportamentos relacionadas a produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos comportamentais (reproduzido de Botomé e col., 2003)

PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO SOBRE PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE APRENDIZAGEM RELACIONADA A PROCESSOS COMPORTAMENTAIS	PRODUÇÃO DE ALTERAÇÕES EM PROCESSOS COMPORTAMENTAIS
(PESQUISA)	(ENSINO)	(INTERVENÇÃO DIRETA)
I Delimitar problema de produção de conhecimento sobre ...	1 Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais	A Caracterizar necessidades sociais em relação a alterações em processos comportamentais
II Planejar coleta de dados relativos à produção de conhecimento sobre...	2 Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a ...	B Projetar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
III Coletar dados relevantes para responder a perguntas de produção de conhecimento sobre...	3 Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a...	C Executar intervenções diretas relacionadas a processos comportamentais
IV Organizar e analisar dados coletados para responder a perguntas de ...	4 Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a...	D Avaliar intervenções realizadas em relação a processos comportamentais
V Interpretar dados analisados para responder a perguntas de...	5 Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a ...	E Aperfeiçoar intervenções em relação a processos comportamentais a partir de dados de avaliação
VI Comunicar conhecimento produzido sobre processos comportamentais	6 Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a ...	F Comunicar descobertas feitas em intervenções sobre processos comportamentais

Cada uma dessas modalidades de intervenção é composta por seis classes gerais de comportamentos, as quais iniciam com classes relativas a caracterizar necessidades de

intervenção ou de pesquisa (“delimitar o problema de pesquisa (...)), sendo seguidas por classes de comportamentos referentes a planejar procedimentos de intervenção ou de coleta de dados que, por sua vez, são seguidas por classes de comportamentos relativas a executar o planejamento feito, a avaliar e aperfeiçoar essa execução, assim como a comunicar as descobertas feitas a partir das intervenções realizadas. Tendo em vista que cada uma dessas classes gerais componentes de cada modalidade de intervenção ocorrem em relação a aspectos distintos da realidade (problemas de pesquisa, necessidades de aprendizagem ou necessidades de alterações em processos comportamentais, componentes da intervenção por meio de pesquisa, por meio de ensino e da intervenção direta, respectivamente), cada uma delas caracteriza um “universo” distinto de capacidades de atuar que necessitam ser desenvolvidas para que o futuro profissional possa atuar de acordo com as necessidades sociais e possibilidades de atuação profissional do psicólogo.

A partir das classes gerais de comportamentos componentes de cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo é possível descobrir quais são as classes de comportamentos componentes dessas classes gerais, o que possibilita, por sua vez, a criação de uma espécie de sistema comportamental com explicitação dessas classes de comportamentos, assim como das relações existentes entre elas com base nos graus de abrangência delas. Esse sistema comportamental pode ser explicitado a partir dos conceitos e procedimentos derivados de uma área comumente conhecida como “programação de ensino”, que seria mais precisamente denominada por “programação de condições de aprendizagem”, já que o que o profissional que lida com ensino faz é planejar e dispor condições físicas, materiais, sociais para que os processos de aprendizagem ocorram, sendo o próprio processo de ensino definido como tal apenas a partir da ocorrência de aprendizagem por parte dos aprendizes (Skinner, 1972; Kubo e Botomé, 2001b e 2003). Dentre os conceitos e procedimentos derivados da “programação de ensino”, é possível destacar os conceitos de comportamento, de objetivos de ensino, de competência, de processos de ensinar e de aprender, de decomposição de comportamentos complexos, de análise de tarefas como instrumentos para o trabalho de descoberta e de decomposição de classes de comportamentos. Se compreendidos os potenciais e as limitações desses conceitos e procedimentos, é possível derivar classes de comportamentos que compõem a formação para intervir por meio de ensino, não somente para psicólogos, mas para quaisquer profissionais que lidam com esse tipo de intervenção, o que sugere que os mesmos apresentam alto potencial para a descoberta e sistematização de classes de comportamentos relativas à intervenção por meio de ensino,

assim como para o planejamento de condições de aprendizagem e de execução de procedimentos de ensino por parte daqueles que necessitam aprender a intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre diferentes tipos de fenômenos característicos de diferentes campos de atuação profissional.

À medida que os objetivos de ensino forem compreendidos como “classes de comportamentos”, definidas como relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001), e não como “atividades” ou “classes de respostas observáveis” a serem desenvolvidas pelo aprendiz a fim de que ele aprenda a lidar melhor com a realidade, o ponto de partida para o planejamento de um processo de ensino parece ficar mais coerente com o que já há de conhecimento acerca dos objetivos de um processo desse tipo (ensinar as pessoas a transformarem a realidade com a qual se deparam de modo que possam produzir resultados significativos para si e para a sociedade, com o mínimo de sofrimento e com o máximo de eficácia). A própria compreensão de que um processo de ensino não pode ser definido sem considerar o que ocorre com os aprendizes no processo de aprendizagem, já que não é possível dizer que houve ensino se não tiver ocorrido aprendizagem (Kubo e Botomé, 2001b) já auxilia a conceber o planejamento de condições de ensino como o planejamento de condições de aprendizagem (e não de ensino), haja vista que todo o referencial para que seja possível ensinar alguém a fazer algo está voltado para os processos que ocorrem com o aprendiz à medida que ele aprende. Da mesma forma, essa maneira de conceber os processos de ensino auxilia a perceber que o que é definidor de objetivos de ensino (ou seriam “objetivos de aprendizagem”?) são os resultados do que deverá ocorrer a partir de um processo de ensino que em última análise são sempre as classes de comportamentos derivadas a partir das necessidades sociais e das possibilidades de atuação de um determinado tipo de profissional a partir dessas necessidades. Tendo clareza acerca dos conceitos de objetivos de ensino, comportamentos, classes de comportamentos, ensino e aprendizagem, a possibilidade de planejamento e de execução de processos de ensino mais efetivos do ponto de vista social parece mais plausível do que tem parecido, já que não raro ainda é possível ouvir comentários de alunos ou de recém-formados (não apenas em Psicologia, mas em diversos outros campos de atuação) acerca da insegurança com que se inserem na realidade para intervir, assim como da sensação de “saberem muito pouco ou quase nada” acerca do que terão que fazer dali por diante, após deixarem o ambiente acadêmico. Insegurança essa não gratuita, porque muito provavelmente relacionada ainda à maneira tradicional e “conteudista” de condução dos processos de ensino nas universidades.

Assim como os conceitos de objetivos de ensino, de classes de comportamentos, de comportamentos etc. auxiliam a compreender e planejar melhor processos de ensino em diferentes contextos ou situações em que esses processos necessitam ocorrer, é possível afirmar também que as distinções entre o processo de decompor classes de comportamentos e o processo de analisá-las, raramente feitas entre psicólogos (inclusive quando se trata de analistas do comportamento!), e demais profissionais que lidam com processos de ensino e de aprendizagem, é um aspecto fundamental para descoberta de classes de comportamentos e de identificação dos componentes que constituem cada uma dessas classes de comportamentos como base para o processo de ensino. Isso porque “decompor classes de comportamentos” e “analisar classes de comportamentos” compõem processos distintos, apesar de inter-relacionados. O processo de decompor classes de comportamentos consiste em descobrir quais as classes de comportamentos menos abrangentes que compõem classes de comportamentos mais abrangentes, possibilitando a identificação de “nomes de classes de comportamentos” que parecem ser definidoras de uma classe de comportamentos qualquer. Já o processo de analisar classes de comportamentos consiste em identificar os aspectos componentes de cada uma das denominações de classes de comportamentos encontradas a partir de um processo de decomposição. Consiste, então, em identificar as classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes, assim como as relações existentes entre esses três componentes de uma classe de comportamentos qualquer. Na Figura 8.1 são ilustrados esses dois processos a fim de que as diferenças, assim como as relações entre ambos fiquem mais claras.

Ilustração do processo de **decomposição da classe de comportamentos** “enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”

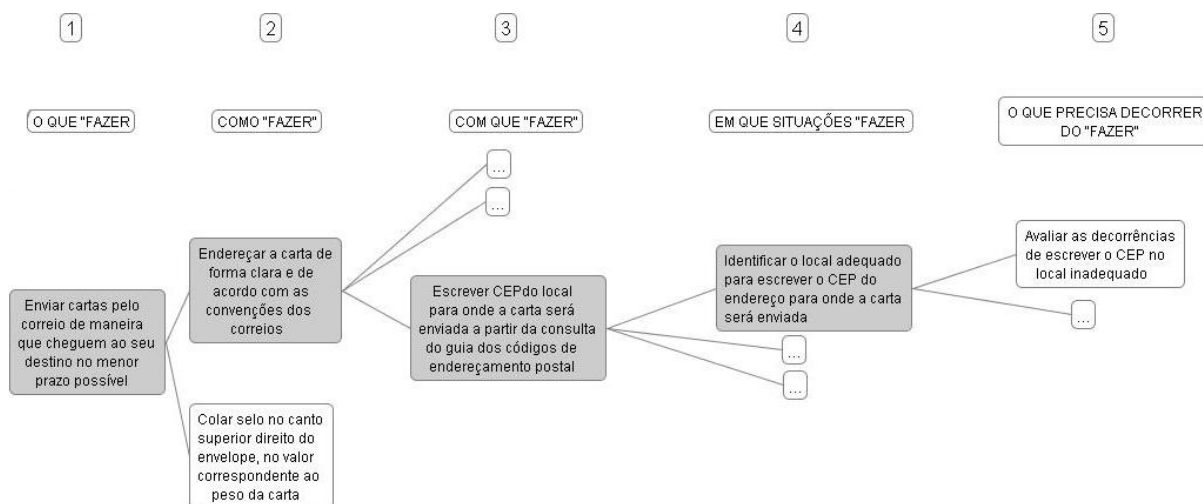


Ilustração do processo de **análise da classe de comportamentos** “escrever CEP do local para onde a carta será enviada a partir da consulta do guia dos códigos de endereçamento postal”, constituinte da classe “endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios” que, por sua vez, é constituinte da classe mais geral “enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”.

Classes de estímulos antecedentes	Classes de respostas	Classes de estímulos consequentes
<ul style="list-style-type: none"> - guia de códigos de endereçamento postal - endereço para onde a carta será enviada - envelope a ser utilizado par ao envio da carta 	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, no guia de códigos de endereçamento postal, o CEP do local para onde a carta será enviada, a partir do endereço do destinatário da carta - Escrever o CEP identificado no guia de códigos no envelope, em local adequado para tal 	<ul style="list-style-type: none"> - CEP do destinatário identificado e descrito no envelope que conterá a carta, em local adequado para tal.

Figura 8.1 - Ilustração dos resultados de um processo de decomposição e de análise de classes de comportamentos

Na parte superior da Figura 8.1 está ilustrado um processo de decomposição de uma classe de comportamentos. Nesse caso, a classe “enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível” está sendo decomposta em suas classes constituintes, que estão apresentadas à direita da mesma. Cada uma das classes constituintes da classe “enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”, que são as classes “Endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios” e “Colar selo no canto superior direito do envelope, no valor correspondente ao peso da carta” é composta por várias outras classes menos abrangentes que, num diagrama de decomposição, aparecem mais à esquerda da classe de comportamentos que é decomposta. Após a decomposição de uma classe de comportamentos nas classes dela constituintes, é possível realizar um processo de análise de cada uma dessas classes, que é o que está ilustrado na parte mais inferior da Figura 8.1, em que está apresentada uma tabela com descrição de classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes constituintes da classe de comportamentos “escrever CEP do local para onde a carta será enviada a partir da consulta do guia dos códigos de endereçamento postal”, que é uma das classes constituintes da classe mais abrangente “Endereçar a carta de forma clara e de acordo com as convenções dos correios” que, por sua vez, é constituinte da classe ainda mais abrangente “enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”. Apesar de as classes de comportamentos apresentadas na Figura 8.1 serem menos complexas do que as classes de comportamentos constituintes da profissão de psicólogo, é possível utilizar os mesmos processos (de decomposição e análise) para descobrir quais classes de comportamentos necessitam ser ensinadas, bem como quais os componentes de cada uma delas. Com base nessas informações, é possível planejar procedimentos de ensino que aumentem a probabilidade de que sejam ensinadas, de fato, as classes de comportamentos relevantes para o exercício da profissão. Por outro lado, a não especificação dessas classes e dos componentes que as constituem torna o processo de ensino obscuro e difícil, por falta de informações quanto ao que, exatamente, necessita ser ensinado. Os processos de decomposição e de análise de classes de comportamentos possibilitam responder algumas questões, tais como: que relações o futuro profissional necessitará estabelecer com a realidade com a qual se deparará? Com que aspectos da realidade terá que estar capacitado a lidar? O que necessitará produzir como resultado de suas ações? Que ações deverá executar? Essas são questões que parecem ser o ponto de partida para a proposição de objetivos de ensino (Botomé, 1980; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002), sem os quais o processo de ensino corre o risco de tornar-se “desorientado” e sem função.

De modo geral, é possível afirmar que o psicólogo é o profissional capacitado a intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de maneira direta ou indireta (por meio de pesquisa e de ensino). No entanto, cada uma dessas maneiras de intervir, que podem ser consideradas modalidades de intervenção, necessitam ser melhor examinadas, a partir da explicitação das classes de comportamentos que as compõem, a fim de que seja possível planejar a formação profissional do psicólogo. Proposições presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores de educação básica, em nível superior auxiliam (ou deveriam auxiliar) a especificar o que compete aos cursos de graduação quanto à formação do psicólogo para cada uma das modalidades de intervenção. Um exame minucioso desses documentos, com a organização das classes de comportamentos dele derivadas em um sistema comportamental possibilita identificar que ainda há pouca homogeneidade na explicitação das classes de comportamentos apresentadas (algumas muito abrangentes e outras bem pouco abrangentes), além de as classes de comportamentos serem explicitadas, ainda, de modo muito genérico e impreciso, o que possivelmente dificultará seu papel orientador da formação de psicólogos no País.

Outra limitação está relacionada à permanência de grande quantidade de classes de comportamentos relativas ao uso de técnicas e procedimentos (classes menos abrangentes de comportamentos), o que dificulta formar um profissional voltado para as necessidades sociais da população e para as possibilidades de atuação delas derivadas. Quanto à formação proposta para a intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, é possível observar que em ambos os documentos ela ainda parece ser concebida muito mais como intervenção do psicólogo como um professor de educação básica, do que como um profissional responsável por capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos quando a intervenção direta não é possível ou considerada a mais apropriada. A sistematização das classes de comportamentos identificadas ou derivadas desses documentos a partir dos graus de abrangência dessas classes auxilia a visualizar com maior grau de precisão o que compete ao psicólogo fazer como papel definidor de sua função social. No entanto, essa sistematização só é possível se conceitos tais como os de comportamento, classes de comportamentos, objetivos de ensino, ensino e aprendizagem, assim como diversos outros conceitos e procedimentos derivados de uma área denominada “programação de ensino” foram suficientemente conhecidos e avaliados. Sistematizar esses conceitos, técnicas e procedimentos é parte do que precisa estar suficientemente claro para profissionais que

lidam com a formação de psicólogos ou de quaisquer outros profissionais. Além disso, profissionais responsáveis por intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos também necessitam ser capazes de realizar essa sistematização. Sem ela, esse tipo de intervenção (e qualquer intervenção que exija que algo seja ensinado a alguém!) corre o risco de se tornar restrita e ineficaz.

2. Os limites e as possibilidades da formação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos a partir das Diretrizes Curriculares

Que psicólogos têm sido formados nas universidades? Que características têm as proposições presentes nas diretrizes curriculares para a formação do psicólogo? Que classes de comportamentos caracterizam essa formação? Quais os limites e as possibilidades da formação para a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, proposta nos documentos norteadores da formação de psicólogos no País? O que um psicólogo necessita ser capaz de fazer para intervir por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos?

O exame das proposições referentes a classes de comportamentos relativas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, explicitadas nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena possibilita identificar que as mesmas estão, ainda, vinculadas ao trabalho do professor de ensino formal e explicitadas de maneira pouco clara, ainda imprecisa e algumas vezes até incoerente com o que já há de conhecimento científico acerca dos processos de ensinar e de aprender. Quanto à classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, é possível observar que há definição apenas imprecisa do que caracteriza essa modalidade de intervenção. Isso porque há poucas classes de comportamentos diretamente a ela relacionadas e, as que podem ser consideradas componentes dessa classe mais geral, são ainda genéricas e, por isso, pouco definidoras dessa modalidade de intervenção em Psicologia. As classes de comportamentos componentes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” são consideradas genéricas porque não definem o que é característico da atuação de um psicólogo, pois podem ser consideradas classes de comportamentos relacionadas a qualquer tipo de intervenção de profissionais de campos de atuação profissional relacionados, por exemplo, à área da saúde. As classes de

comportamentos que podem ser consideradas relacionadas à intervenção por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos estão ligadas, em sua maioria, a “capacitar grupos e indivíduos a manter condições de qualidade de vida e de saúde”, o que sugere que essas classes não são exclusivas para a intervenção de psicólogos, mas de quaisquer profissionais que intervêm sobre condições sociais, econômicas, biológicas etc. e que têm como decorrência melhoria das condições de qualidade de vida e de saúde da população. Um problema que deriva do fato de as classes de comportamentos examinadas serem muito genéricas é que as diretrizes curriculares definidas a partir de classes de comportamentos genéricas dificilmente funcionarão como “norteadoras” para a formação de futuros profissionais, já que definem pouco o que é característico da profissão, contribuindo para a formação de um profissional que não necessariamente será formado para intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, correndo o risco de formar alguém que faz o que vários outros profissionais, de outros campos de atuação, também fazem, descaracterizando a função social da profissão. Isso quer dizer que enquanto os objetivos da intervenção por meio de ensino (e de qualquer outra modalidade de intervenção profissional) não estiverem suficientemente explicitados, é provável que ocorram problemas na formação e, conseqüentemente, na intervenção do psicólogo na sociedade, quando ele tiver que ensinar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos.

Quanto às classes gerais identificadas ou derivadas a partir de ambas as diretrizes curriculares examinadas, é possível notar que as mesmas parecem não constituir uma cadeia comportamental completa. Isso porque, em geral, elas iniciam por uma classe relacionada a planejar a intervenção e finalizam com a intervenção propriamente dita. Como é possível planejar a intervenção sem que seja feita caracterização das necessidades sociais sobre as quais o planejamento deve ser feito? Da mesma forma, não haveria outras classes de comportamentos que necessitariam ocorrer após a intervenção propriamente dita a fim de que seja possível dizer que a intervenção foi ética e que ocorreu de acordo com as necessidades das pessoas em relação aos fenômenos com os quais o profissional lida? Isso incluiria classes de comportamentos relativas a avaliar a intervenção feita, assim como a aperfeiçoar a intervenção com base na avaliação realizada, assim como comunicar as descobertas feitas a partir da intervenção realizada (Botomé e col. 2003).

Outro aspecto referente às classes de comportamentos relacionadas à classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, identificadas ou derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de

Graduação em Psicologia diz respeito à natureza das classes de comportamentos explicitadas. Todas se referem à intervenção do psicólogo para “manutenção” de condições de saúde das pessoas. Alguns pesquisadores, ao examinarem classes de comportamentos de diferentes profissionais (enfermeiros, médicos, psicólogos, por exemplo) identificaram que a atuação profissional pode ocorrer em outros âmbitos, além do âmbito referente à manutenção de condições de saúde. São eles: 1) atenuar sofrimento existente; 2) compensar dano produzido; 3) reabilitar organismos lesados (pessoas ou não); 4) corrigir ou solucionar problemas já existentes; 5) prevenir problemas; 6) manter o bom funcionamento do que existe; 7) aperfeiçoar o que existe (Stedile, 1996; Botomé e col. 2003) e 8) promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha (Botomé, 2007). Esses oito âmbitos de atuação trazem uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo, de modo a não reduzi-las a “manter condições de saúde” ou a “prevenir e remediar problemas de saúde”, relacionados apenas à dimensão “patológica” dos fenômenos. A ampliação da concepção acerca dos âmbitos em que um psicólogo pode atuar exige, primeiramente, que sejam caracterizadas as situações com as quais ele irá se deparar para que, em seguida, seja possível identificar o âmbito de atuação mais apropriado às mesmas. Na Figura 8.2 são apresentados os tipos de situações com os quais o psicólogo comumente se deparará ao intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, assim como os âmbitos de atuação relacionados a cada um deles.

Na coluna da esquerda são apresentadas as características do meio (ou das situações) com as quais o profissional de deparará e que serão o ponto de partida para a determinação do âmbito em que a atuação necessitará ocorrer. Na coluna do meio estão ilustrados, ainda que de maneira pouco precisa, os graus de piora abrupta dos processos comportamentais, ou seja, os graus de dimensão “patológica” em que os processos comportamentais podem ocorrer, variando desde graus muito patológicos até graus em que há ausência de patologia (graus representados pelas linhas curvas apresentadas na parte mais superior da coluna central). Por fim, na coluna da direita são descritos os âmbitos de atuação relacionados a cada característica que as situações (ou meio) podem conter. Os âmbitos apresentados mais abaixo nessa coluna estão mais diretamente relacionados aos graus mais patológicos que os processos comportamentais podem apresentar. Já os âmbitos mais acima nessa coluna estão relacionados aos graus mais saudáveis de processos comportamentais.

Um primeiro âmbito de atuação que pode caracterizar a intervenção profissional do psicólogo é o de “atenuar sofrimento de organismos em situações de irreversibilidade ou dificuldade comportamental”, que ocorre na impossibilidade de reverter danos já existentes em relação a processos comportamentais. Um segundo âmbito de atuação que pode caracterizar a intervenção profissional do psicólogo é o de “compensar danos comportamentais por meio de processos substitutivos”, âmbito possível de ocorrer em situação em que há danos extensos e irreversíveis em relação a processos comportamentais. Um terceiro âmbito, que pode ocorrer quando há danos irreversíveis já existentes em relação a processos comportamentais é o de “reabilitar organismos por meio de processos comportamentais substitutivos de outros” (daqueles cujos danos são irreversíveis). Um quarto âmbito, mais amplo do que os três anteriores diz respeito a “recuperar processos comportamentais desejáveis”, possível de ocorrer em situações em que há danos comportamentais já instalados (porém, reversíveis) e ambiente de risco para comportamentos significativos. Um quinto âmbito, mais amplo do que os quatro anteriores pode ocorrer em ambientes com características que aumentam a probabilidade de comportamentos indesejáveis, apesar de os comportamentos indesejáveis ainda não terem ocorrido. Esse âmbito está relacionado a “prevenir processos comportamentais indesejáveis por controle do ambiente inadequado”. Esses cinco âmbitos ainda têm como referência, especialmente, as características patológicas que os processos comportamentais podem apresentar. Já os demais âmbitos, que iniciam com “manter as condições relacionadas a comportamentos significativos”, seguido por “aperfeiçoar as condições e os comportamentos existentes” têm como referência, não mais dimensões patológicas que os processos comportamentais podem apresentar, mas dimensões saudáveis desse tipo de fenômeno.

O âmbito referente a “manter as condições relacionadas a comportamentos significativos” pode ocorrer em situações em que ocorrem comportamentos significativos em ambientes nem sempre propícios para a manutenção desses comportamentos. Já o âmbito referente a “aperfeiçoar as condições e os comportamentos existentes” pode ocorrer em ambientes propícios a comportamentos significativos, de modo que esses comportamentos possam ser ainda melhorados. Além dos âmbitos de atuação descritos na Figura 8.2, é possível afirmar que já é conhecido mais um âmbito, referente a “promover novos comportamentos de interesse social e pessoal”, o qual pode ocorrer quando há necessidade de construção de ambientes propícios para ocorrência de comportamentos significativos que ainda não existem no repertório de alguém. Esse último âmbito difere do âmbito relativo a

“aperfeiçoar as condições e os comportamentos existentes” porque está relacionado, não a comportamentos já existentes, mas a comportamentos que ainda não existem e que precisam ser criados, inventados a partir dos interesses sociais e pessoais das pessoas. No que a explicitação desses diferentes âmbitos de atuação pode auxiliar a compreender melhor as proposições de intervenção do psicólogo para intervir, direta ou indiretamente, sobre fenômenos e processos psicológicos? Quais as características das situações (ou do ambiente) com as quais os psicólogos se deparam para que possam definir adequadamente o âmbito de atuação no qual necessitarão intervir? Ao examinar esses âmbitos de atuação, é possível identificar que eles não são mutuamente excludentes. Ao contrário, vários deles podem ser requeridos em um determinado contexto de atuação, o que indica a necessidade de que os psicólogos estejam preparados para lidar com quaisquer tipos de situações-problemas, apresentando classes de comportamentos referentes aos diferentes âmbitos de atuação exigidos para resolução das mesmas.

Esses âmbitos de atuação parecem muito mais tipos de nomes das relações entre o que um organismo faz e as decorrências que quaisquer intervenções devem produzir (classes de comportamentos), do que classes de respostas propriamente ditas. Isso porque são altamente abrangentes de modo que parecem incluir outras (e muitas) classes de comportamentos que podem ser consideradas constituintes da profissão. A classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, por exemplo, pode ocorrer em relação a qualquer âmbito de atuação: ao ocorrer para um âmbito preventivo, possibilitará identificar necessidades de aprendizagem relacionadas à prevenção de problemas comportamentais; ao ocorrer num âmbito remediativo, poderá ocorrer em relação a necessidades de remediar problemas dessa natureza, etc.

Assim como nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena é possível identificar diversas limitações e incoerências quanto ao que é previsto como “competências” a serem desenvolvidas pelo futuro psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Além de a maioria das sentenças que designa classes de comportamentos a serem ensinadas ser descrita de modo genérico e impreciso, foi possível identificar que várias sentenças se referem, ainda, ao desenvolvimento de “conteúdos curriculares” e não de competências, o que sugere uma inconsistência presente nos próprios

documentos que regem a formação de psicólogos e de professores de educação básica, se comparada com o que é previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Por fim, um último aspecto que pode ser destacado a partir do exame das classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir de ambos os documentos, no que diz respeito à intervenção indireta por meio de ensino, é que essa modalidade de intervenção ainda parece ser concebida muito mais como intervenção do psicólogo como um professor de educação básica, do que como um profissional que precisa capacitar outras pessoas a lidarem com fenômenos e processos psicológicos quando a intervenção direta não é possível ou considerada a mais apropriada. Talvez a intervenção indireta por meio de ensino possa ser concebida não apenas como um “perfil para a licenciatura”, com ênfase no ensino formal, mas como uma modalidade de intervenção que pode ocorrer em quaisquer contextos em que o ensino para lidar com fenômenos e processos psicológicos seja necessário, inclusive para administrar seus próprios comportamentos, o que poderia ser objetivo do ensino de Psicologia nos ensinos fundamental e médio.

Com base na avaliação das proposições de classes de comportamentos profissionais presentes em ambas as diretrizes curriculares que explicitam o que é necessário que o psicólogo aprenda para que possa intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, é possível observar que há definição apenas imprecisa do que caracteriza essa modalidade de intervenção. Além de definição imprecisa, é possível observar também que há, ainda, uma concepção muito restrita do que caracteriza essa modalidade de intervenção, mais caracterizada como a intervenção de um “professor de Psicologia”, que atua na educação básica, do que de um profissional que capacita outras pessoas, nos mais diversos contextos e situações, a lidar com fenômenos e processos psicológicos, sempre que essa capacitação de outrem se faz necessária. Além de haver em ambas as diretrizes proposições imprecisas e muito restritas acerca do que vem a caracterizar essa modalidade de intervenção do psicólogo, é possível observar também que há menção a apenas um âmbito de atuação em que essa modalidade pode ocorrer (manutenção de condições de saúde), sendo desconsiderados outros sete âmbitos já conhecidos para a intervenção do psicólogo. São eles: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe (Stedile, 1996; Botomé e col. 2003) e promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os

quais o psicólogo trabalha (Botomé, 2007). Se nas diretrizes curriculares existentes as proposições para a formação do psicólogo, de maneira geral, e a formação do psicólogo para intervenção por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos, de maneira mais específica são ainda insuficientes como orientadoras do processo de formação desse profissional, o que é necessário fazer para que tais proposições se transformem em algo que possa efetivamente auxiliar gestores de curso e demais profissionais responsáveis pela formação dos futuros psicólogos a tornar a formação mais eficaz, voltada às necessidades da sociedade e às possibilidades de atuação desse campo de atuação? Haverá outras fontes de informação que possam auxiliar a especificar melhor isso? O que é proposto nos projetos de curso a esse respeito? E em literaturas que tratam mais especificamente de processos de ensino, tais como aquelas relativas à programação de ensino? Talvez o exame de proposições existentes em outros tipos de fontes de informação, que não apenas as diretrizes curriculares, possa auxiliar a sistematizar melhor o projeto de formação dos futuros psicólogos.

3. Para além das diretrizes... há proposições melhores, mas ainda insuficientes para caracterizar a intervenção de psicólogos por meio de ensino

Que classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, são propostas em projetos de curso de Psicologia? E em diferentes tipos de fontes de informação relativas à programação de ensino (ou de condições de aprendizagem)? O que já há de conhecimento acerca desse tipo de intervenção? No que a literatura sobre programação de ensino pode auxiliar a identificar classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? Projetos de curso, programas de disciplinas ou literatura em programação de ensino são fontes de informação que podem auxiliar a identificar quais classes de comportamentos compõem a atuação do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Esse auxílio é possível a partir da derivação de classes de comportamentos com base na leitura de diferentes tipos de textos nos quais há informações acerca de um, dois ou mais componentes constituintes de uma classe de comportamentos qualquer, quais sejam: características das situações com as quais alguém lida ao apresentar determinada classe de respostas, ou ainda classes de respostas ou decorrências ou conseqüências dessas classes de respostas.

A derivação de classes de comportamentos relacionadas à intervenção indireta do psicólogo, por meio de ensino, a partir de projetos de curso, literatura referente à programação de ensino, assim como de trabalho de pesquisa específico sobre a formação do psicólogo possibilitou identificar quantidade significativamente maior de classes de comportamentos, se comparadas às classes identificadas ou derivadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia e das Diretrizes Nacionais para a Formação do Professor da Educação Básica, em nível superior. Enquanto nas fontes de informação foram identificadas 412 classes de comportamentos relativas a essa modalidade de intervenção, nas diretrizes curriculares, se somadas as quantidades de classes identificadas ou derivadas a partir de ambas, foram identificadas apenas 45 classes de comportamentos (17 nas Diretrizes Curriculares da Psicologia e 28 nas Diretrizes para a formação do professor). Parece que a sistematização de conhecimento provindo de áreas componentes de um determinado campo de atuação profissional, assim como o exame de documentos relacionados ao campo de atuação profissional (projetos de curso, por exemplo) constitui fonte de informação relevante para derivação de comportamentos profissionais. Isso pode ser observado não apenas pela quantidade de classes de comportamentos profissionais que foram derivadas das diferentes fontes de informação consultadas, mas pelas contribuições que essas fontes trouxeram com relação à diversidade de classes de comportamentos identificadas e que pode ser observada a partir da distribuição dessas classes no diagrama que representa o sistema comportamental construído, que tem como base organizada os graus de abrangência que essas classes de comportamentos podem conter (ver Figura 6.1). A distribuição de classes de comportamentos identificadas a partir das fontes de informação consultadas é diferente do que foi encontrado em relação às diretrizes curriculares: ela é uniforme, à medida que há indicação de classes de comportamentos em todas as subcategorias de classes de comportamentos profissionais, ao mesmo tempo em que há maior quantidade de classes de comportamentos menos abrangentes diretamente ligadas a classes de comportamentos mais abrangentes (que são em menor quantidade).

Nas diretrizes curriculares (tanto para os cursos de graduação em Psicologia quanto para a formação de professores) foram encontradas poucas classes de comportamentos referentes à intervenção indireta por meio de ensino, se comparadas com as classes identificadas a partir de projetos de curso de graduação em Psicologia, de programas de ensino e de livros referentes à programação de ensino, bem como de trabalho de pesquisa específico quanto à formação profissional do psicólogo. Se comparada a quantidade total de

classes identificadas a partir dos dois documentos de diretrizes curriculares consultadas (45) com a quantidade total de classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, referentes a todas as fontes de informação consultadas (457), é possível perceber que as diretrizes representam apenas 10% do total de classes de comportamentos relativas à intervenção por meio de ensino identificadas.

A partir da consulta a diferentes fontes de informação, foi possível identificar que o ponto de partida da intervenção indireta, por meio de ensino, parece ser semelhante ao ponto de partida de outros tipos de intervenção do psicólogo: a caracterização das necessidades (no caso, de aprendizagem) relacionadas a fenômenos e processos psicológicos. É apenas a partir de uma boa caracterização das necessidades das pessoas em relação à intervenção indireta sobre esses fenômenos que é possível planejar intervenções que diminuam ou eliminem essas necessidades. Intervir sem caracterizar necessidades de intervenção provavelmente trará poucos benefícios ou até prejuízos para as pessoas envolvidas com essas necessidades. Isso porque dificilmente os problemas, dificuldades, necessidades das pessoas serão minimizadas enquanto o critério para intervir for apenas aquilo que comumente é feito ou aquilo que o profissional sabe ou gosta de fazer em detrimento do que é necessário fazer em relação ao campo de atuação profissional existente.

Além de terem sido identificadas classes de comportamentos relativas a “caracterizar necessidades de aprendizagem sobre fenômenos e processos psicológicos”, que parecem contribuir para que a intervenção do psicólogo possa ocorrer a partir das necessidades sociais e das possibilidades de intervenção do psicólogo sobre essas necessidades, foi possível identificar também que classes de comportamentos referentes a “Comunicar as descobertas” podem ser consideradas definidoras da classe mais geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, o que possibilita a outros profissionais avaliarem as intervenções feitas pelos colegas assim como avaliar as próprias intervenções, com base nas intervenções que outros profissionais desenvolvem. Possibilita também aperfeiçoar os processos de intervenção, à medida que as comunicações das intervenções, quando bem feitas, informam acerca dos aspectos positivos e negativos das intervenções realizadas.

A partir da organização das classes de comportamentos derivadas das diferentes fontes de informação consultadas, foi possível propor uma seqüência completa de classes de comportamentos constituintes das classes gerais de comportamentos do psicólogo em relação à intervenção indireta, por meio de ensino: a seqüência inicia em “caracterizar necessidades

de aprendizagem (...)” e finaliza com “comunicar descobertas feitas (...)” (ver Tabela 6.2), o que parece explicitar toda a seqüência de passos necessária a uma intervenção adequada.

Outro destaque com relação às classes gerais identificadas refere-se à classe “386- Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem” que, apesar de estar descrita muito mais como uma atividade do que como uma classe de comportamentos propriamente dita, por enfatizar a classe de respostas que o profissional deverá executar (“fazer pesquisas”) e não as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (“produzir conhecimento” por meio da realização de pesquisas), que é o que compõe um comportamento-objetivo (Botomé, 1980; D’Agostini, 2005), é de fundamental importância por prever que é preciso não apenas intervir diretamente ou por meio de ensino sobre os fenômenos psicológicos, mas também produzir conhecimento sobre esses fenômenos a partir da intervenção feita.

Apesar de haver pesquisas a partir das quais são feitas descobertas importantes com relação à formação do psicólogo e ao que necessita ser ensinado nos cursos de graduação para que os profissionais estejam capacitados a intervir sobre a realidade social, parece que esse conhecimento ainda é pouco utilizado na gestão de cursos de graduação. Talvez porque esse conhecimento ainda esteja pouco sistematizado e disperso por diferentes tipos de fontes de informação. Ou ainda pelo fato de os profissionais mais diretamente envolvidos com o processo de formação profissional dos futuros psicólogos estarem ainda pouco preparados para transformar esses conhecimentos em comportamentos profissionais próprios para gerir a formação dos psicólogos.

Classes gerais de comportamentos caracterizadoras da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos auxiliam a definir de maneira mais precisa o que cabe a esses profissionais a partir dessa modalidade de intervenção. Essas classes gerais, assim como diversas classes delas constituintes podem ser encontradas em consultas a diferentes tipos de fontes de informação, tais como projetos de curso, programas de disciplinas e literatura específica de programação de ensino. Talvez a sistematização das informações já existentes acerca de algum dos aspectos componentes de quaisquer processos comportamentais seja um passo fundamental para a identificação de classes de comportamentos relevantes para o exercício de determinada função social ou profissão.

3.1 Conhecimentos da área da Psicologia e da Pedagogia e, em especial, sobre o próprio comportamento, são aspectos da realidade em relação aos quais o psicólogo terá que desenvolver “competências” para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos

O que significa “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”? O que um psicólogo precisa ser capaz de fazer para realizar esse tipo de intervenção? Que classes de comportamentos compõem essa modalidade de intervenção? Quais dessas classes são distintas de classes de comportamentos componentes da intervenção direta e da intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos? Quais delas parecem ser comuns às três modalidades de intervenção? Qual o ponto de partida para a especificação dessas classes de comportamentos? É possível fazer uso de fontes de informação já existentes para delas derivar classes de comportamentos componentes da intervenção de algum profissional? Como fazer uso dessas fontes de informação?

Especificar o que significa “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” exige que sejam identificadas as sub-competências (classes de comportamentos menos abrangentes) envolvidas nessa modalidade de intervenção. Essa especificação pode ser feita com base num procedimento de derivação e de sistematização de classes de comportamentos identificadas a partir de diferentes tipos de textos e documentos (projetos de curso, programas de disciplina etc.), a qual possibilita a descoberta do que precisa ser ensinado para que o futuro profissional possa realizar essa (e qualquer outra) modalidade de intervenção. Sem a descoberta das classes de comportamentos menos abrangentes componentes de uma classe mais abrangente fica difícil definir o que ensinar, já que o desenvolvimento de novas classes de comportamentos requer que sejam especificadas, com clareza, quais classes de comportamentos necessitam ser ensinadas.

Quanto aos tipos de classes de comportamentos identificadas a partir de diferentes tipos de fontes de informação consultadas (projetos de curso, programas de disciplinas, literatura referente à programação de ensino e trabalho específicos referente à formação do psicólogo), é possível identificar que para que o psicólogo possa intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, ele necessitará desenvolver atuações em relação ao sistema formal de ensino: nas classes derivadas a partir das fontes de informação consultadas é possível identificar com maior clareza o que cabe ao psicólogo fazer em relação ao sistema formal de ensino, se comparado com o que é possível identificar a

partir do exame das duas diretrizes curriculares consultadas. Essa clareza parece ocorrer pelo fato de, nas fontes de informação, haver menção às contribuições da Psicologia para a compreensão dos processos de ensinar e aprender, o que amplia as possibilidades de entendimento desses fenômenos para além do que pode ser compreendido com base nos conhecimentos existentes na Pedagogia, ampliando também as possibilidades de intervenção do psicólogo em relação a esses fenômenos.

Há também, além de classes de comportamentos relativas à intervenção no ensino formal, classes de comportamentos que podem ser propostas em relação a processos de ensinar que ocorrem em outros contextos que não apenas o de ensino formal. As classes de comportamentos relativas a “avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” parecem ser a gênese para o planejamento de diferentes tipos de intervenção por meio de ensino, por parte do psicólogo. Identificar, a partir da realidade na qual intervém, possibilidades de intervenção em relação ao ensino não formal amplia o trabalho profissional do psicólogo, concebendo-o como um profissional que intervém por meio de ensino em diferentes contextos, não os reduzindo aos contextos de educação formal e básica.

O psicólogo, ao intervir direta ou indiretamente sobre fenômenos e processos psicológicos (ou comportamentais), intervém sempre sobre classes de comportamentos. É o seu objeto de intervenção por excelência e isso não é diferente quando se trata da intervenção indireta, por meio de ensino. O objeto de trabalho do profissional, ao intervir por meio de ensino, é também o próprio comportamento, entendido como um sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001). Isso quer dizer que o que um psicólogo (e também um professor, inclusive no ensino formal!) ensina a outras pessoas é sempre “comportamento”, e não “informações”, “conteúdos” ou “assuntos”. “Informações, conteúdos ou assuntos” são apenas aspectos da realidade (que podem ser conceitos, técnicas, instrumentos, procedimentos etc.) em relação aos quais o aprendiz terá que ser capacitado a fazer alguma coisa, ou então decorrências, produtos desse fazer. A descoberta da relação que o aprendiz necessitará estabelecer entre o seu fazer e os aspectos da realidade, assim como o que produzirá como decorrência desse fazer é o que é objeto de intervenção do psicólogo (Botomé, 1980; Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002). Nesse sentido, faz parte da formação do psicólogo a capacitação para lidar com processos de ensinar e de aprender, assim como a capacitação para lidar com todas as classes de comportamentos envolvidas com esses dois processos. Algumas dessas classes,

apesar de ainda parecerem limitadas e insuficientes, foram identificadas nas fontes de informação consultadas, descritas no capítulo 6.

Apesar de várias classes derivadas das fontes consultadas serem explicitadas, ainda, por meio de sentenças nem sempre claras e precisas, com relações inadequadas entre verbos e complementos ou com sentenças que designam mais de uma classe de comportamentos, por exemplo, a avaliação da composição dessas sentenças possibilita identificar outras maneiras de representar melhor os objetivos das classes de comportamentos especificadas, assim como possibilita, também, a ampliação do que é proposto nas diretrizes curriculares como formação do psicólogo para intervir por meio ensino. O aperfeiçoamento dessas proposições parece ser possível a partir da decomposição das classes de comportamentos identificadas, especialmente nas lacunas ainda existentes no sistema comportamental derivado a partir dessas fontes consultadas.

4. A decomposição de comportamentos como possibilidade para descoberta de classes de comportamento que compõem profissões ou funções sociais quaisquer

No que o procedimento de decomposição de classes de comportamentos pode auxiliar quando a questão é descobrir o que precisa ser ensinado para alguém? No que consiste esse procedimento? Como ele pode auxiliar na sistematização de classes de comportamentos componentes da intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? E na descoberta de classes de comportamentos componentes de outras modalidades de intervenção ou até de outras profissões ou funções sociais? A decomposição de classes de comportamentos mais abrangentes em classes de comportamentos menos abrangentes delas constituintes é um procedimento que possibilita descobrir que classes de comportamentos necessitam ser ensinadas a alguém para que seja possível exercer uma profissão ou função social qualquer.

Decompor classes de comportamentos exige identificar as classes de comportamentos menos complexas (menos abrangentes) que compõem classes de comportamentos mais complexas (mais abrangentes). A identificação dessas classes possibilita construir uma espécie de “mapa” de todas as classes de comportamentos que necessitam ser desenvolvidas por alguém, sendo esse “mapa” organizado conforme os graus de abrangência dessas classes. Essa organização por graus de abrangência possibilita identificar quais classes de comportamentos são menos abrangentes e, por isso, pré-requisito

de classes mais abrangentes o que, por sua vez, permite a identificação de uma possível seqüência para o ensino das classes de comportamentos que necessitam ser desenvolvidas por alguém. Há vários critérios para o seqüenciamento das classes de comportamentos que precisam ser ensinadas, tais como: 1) do geral para o específico; 2) seqüência de interesse; 3) seqüência lógica; 4) hierarquia de conjuntos de habilidades; 5) seqüência de freqüência; 6) prática do trabalho completo e 7) simplicidade para realizar ou facilidade para aprender (Mager e Beach, 1979; Botomé, s/d). De acordo com os autores, apesar de haver vários critérios a partir dos quais é possível organizar uma seqüência de aprendizagem, o principal deles é o de facilidade para o aprendiz (o que for mais fácil ou mais simples deve ser ensinado primeiro). Esse critério parece estar diretamente relacionado à organização das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência em um diagrama de decomposição, em que ficam explicitadas as classes de comportamentos menos abrangentes (menos complexas), as intermediárias e as classes de comportamentos mais abrangentes (mais complexas). O ensino de classes de comportamentos menos abrangentes possivelmente cria condições para o ensino de classes de comportamentos mais abrangentes do que elas e isso tende a ocorrer com relativa facilidade e conforto para o aprendiz, já que as aprendizagens menos complexas, em geral, estão mais próximas do repertório que o aprendiz já possui, permitindo que progressivamente classes de comportamentos mais complexas sejam desenvolvidas sem que do aprendiz seja exigido algo muito complexo, distante daquilo que ele é capaz de fazer em determinado momento do processo de ensino.

A definição da seqüência das classes de comportamentos a serem ensinadas requer, primeiramente, que sejam definidas as classes de comportamentos que necessitam ser ensinadas. Quais as classes de comportamentos que já são previstas na formação do psicólogo para que ele esteja capacitado a intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos? Que classes compõem essa modalidade de intervenção e são ainda desconhecidas? A partir de um procedimento de composição de classes de comportamentos, que classes são identificadas como componentes dessa modalidade de intervenção? Apesar de ter sido encontrada grande quantidade de classes de comportamentos referentes a “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” nas fontes de informação consultadas (412 classes de comportamentos) foi possível identificar, também, que ainda há diversas lacunas entre essas classes de comportamentos, quando dispostas num diagrama de decomposição organizado a partir dos graus de abrangência dessas classes. Essas lacunas indicam que não foram identificadas classes de comportamentos relacionadas a todas

as categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, que servem como norteadoras para a identificação de classes de comportamentos componentes de uma profissão ou função social. Isso sugere que ainda há muito trabalho a ser feito a fim de que as classes de comportamentos componentes dessa modalidade de intervenção possam ser adequadas e suficientemente sistematizadas.

Para ilustrar o que é possível descobrir a partir de um processo de decomposição de classes de comportamentos foi feita decomposição de uma amostra de classes de comportamentos com base nas classes gerais componentes da classe ainda mais geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Essa amostra diz respeito às classes de comportamentos componentes da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, considerada a primeira classe de comportamentos da cadeia comportamental que compõe a classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. A partir desse processo de decomposição, foi possível identificar que a quantidade de classes de comportamentos descobertas a partir desse processo aumenta significativamente em relação à quantidade de classes de comportamentos identificadas ou derivadas das fontes de informação consultadas. Isso porque nas fontes de informação (livros de programação de ensino, projetos de curso, programas de disciplinas) foram encontradas 412 classes de comportamentos componentes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, ao passo que a partir do procedimento de decomposição das classes de comportamentos componentes de apenas uma das classes gerais componentes de “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, foi possível encontrar 694 classes de comportamentos, o que demonstra que foram encontradas 606 classes de comportamentos a mais do que aquelas encontradas com base no exame das fontes de informação, no que diz respeito à classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”. Isso sugere que o procedimento de decomposição de classes de comportamentos a partir dos graus de abrangência dessas classes aumenta significativamente as possibilidades de descoberta de classes de comportamentos que são, inclusive, ainda desconhecidas, já que não dispostas na literatura existente.

A distribuição do percentual de ocorrências de classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos psicológicos em relação a cada fonte de informação consultada, por categorias de classes de comportamentos profissionais, apresentada na Figura 8.3, possibilita comparar a proporção de classes de comportamentos

referentes a cada uma das categorias de classes de comportamentos profissionais por tipo de fonte de informação consultada. O exame dessa distribuição possibilita identificar que nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Graduação em Psicologia foram identificadas apenas classes de comportamentos muito gerais referentes à classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Já nas Diretrizes Curriculares para a formação de professores é possível observar que há classes de comportamentos distribuídas por quatro das cinco categorias de classes de comportamentos profissionais (faltando classes de comportamentos apenas em relação à categoria RA), ainda que essas classes sejam em quantidade pequena para cada uma das subcategorias, especialmente no que diz respeito às categorias de classes de comportamentos menos abrangentes relacionadas ao manejo de instrumentos ou recursos envolvidos com o que precisa ser feito e a situações ou ocasiões para fazer (ou deixar de fazer) algo, em que são consideradas todas as classes de comportamentos relativas a conhecimento sobre conceitos e de instrumentos básicos da profissão. Quanto à distribuição das classes de comportamentos das demais fontes de informação consultadas (livros, projetos de curso etc.), assim como da decomposição da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” é possível observar que ela parece semelhante para ambas: poucas classes de comportamentos em relação às categorias mais gerais ou abrangentes e classes em maior quantidade nas categorias menos abrangentes. Vale lembrar que a distribuição de ocorrências das classes identificadas a partir do procedimento de decomposição refere-se apenas a uma classe geral de comportamentos componentes de “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, ao passo que a distribuição de ocorrências das demais classes (referentes às fontes de informação consultadas) dizem respeito a todas as classes mais abrangentes e menos abrangentes que puderam ser identificadas como componentes da classe “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”.

O exame da Figura 8.3 possibilita identificar que o procedimento de decomposição de classes de comportamentos complexas parece aumentar muito a possibilidade de descoberta de classes de comportamentos componentes de uma função ou profissão, já que possibilita identificar grande quantidade e diversidade de classes, além de possibilitar também identificar classes de comportamentos que não parecem estar especificadas em fontes de informação, podendo ser fonte de criação ou descoberta de classes de comportamentos a serem ensinadas que talvez ainda não tenham sido pensadas como possibilidades para a formação de alguém. Isso porque, nos percentuais de classes de comportamentos identificadas

a partir do procedimento de decomposição (representadas pelas barras com listras pretas diagonais no gráfico da Figura 8.3), além das classes de comportamentos identificadas a partir das diferentes fontes de informação consultadas (diretrizes curriculares, projetos de curso, programas de disciplinas etc.), são incluídas classes de comportamentos que não foram identificadas em nenhum tipo de fonte de informação, ou que foram identificadas para outros contextos ou situações de intervenção e, por isso, adaptadas para a intervenção do psicólogo, tendo sido criadas a partir das próprias categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais.

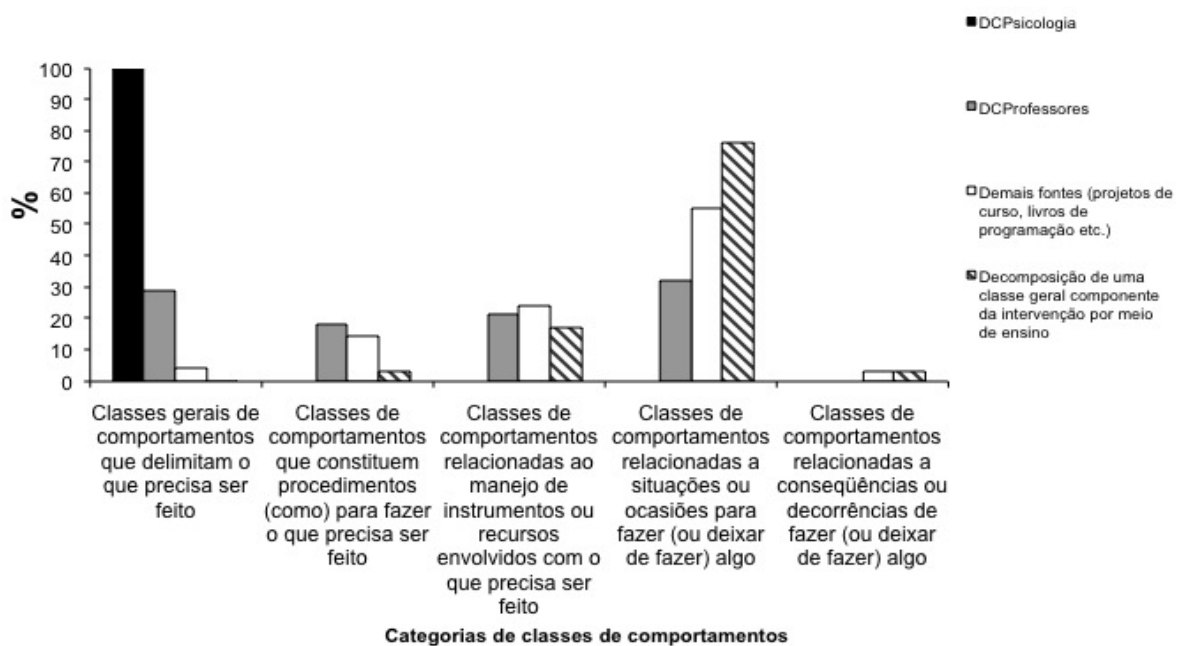


Figura 8.3 - Distribuição do percentual de ocorrências de classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos psicológicos em relação a cada fonte de informação consultada, por categorias de classes de comportamentos profissionais.

Algumas classes de comportamentos identificadas, derivadas ou descobertas como constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” não são exclusivas à intervenção por meio de ensino. Elas são também consideradas básicas para a intervenção direta e para a intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos. É o caso, por exemplo, da classe de comportamentos “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”. Essa classe não está relacionada apenas à intervenção direta e à intervenção por meio de pesquisa, mas também à intervenção por meio de ensino justamente porque não parece viável, ou até mesmo pertinente, “caracterizar necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais” sem coletar dados a respeito da realidade na qual o psicólogo intervirá. Parece que “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse” é pré-requisito para que a caracterização de necessidades de intervenção (referente a qualquer modalidade de intervenção do psicólogo) seja possível.

Parece que a descoberta das classes de comportamentos componentes de cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo é fundamental para que sejam identificadas as classes de comportamentos que são comuns às três modalidades de intervenção, já que a aprendizagem dessas classes de comportamentos em uma situação de ensino facilitará que o aluno seja capaz de generalizar essa aprendizagem para outras modalidades de ensino, sem que tenha que ser ensinado diretamente mais de uma vez. Isso pode contribuir para a maximização dos processos de aprendizagem, à medida que possibilita que o aluno aperfeiçoe as classes de comportamentos aprendidas em um contexto ao ser capaz de apresentá-las em outro. Isso se os professores forem capazes de identificar as classes de comportamentos já desenvolvidas pelos alunos, assim como aquelas que eles irão propor como objetivos de ensino nas disciplinas, cursos, unidades de aprendizagem que lhes compete desenvolver. Pode contribuir, também, para que o próprio processo de formação se torne mais coeso, à medida que é possível organizar o ensino das classes de comportamentos de acordo com cada uma das modalidades de intervenção do psicólogo, evitando que as mesmas coisas sejam ensinadas em contextos e disciplinas diferentes. A descoberta das classes de comportamentos que compõem a profissão de psicólogo parece ser o primeiro passo para que seja possível examinar que classes de comportamentos podem ser consideradas as mais básicas num processo de formação profissional, o que, por sua vez, parece ser um bom ponto de partida para a

sistematização de diretrizes curriculares que possam “nortear” com mais clareza os gestores de curso, responsáveis pelo planejamento e pela execução da formação desse profissional.

Um aspecto que chama a atenção ao fazer o exame das classes de comportamentos a partir das categorias e subcategorias utilizadas como norteadoras para organização dos dados encontrados diz respeito à identificação de classes de comportamentos relacionadas à subcategoria “razões para fazer (ou deixar de fazer) algo - RA”, as quais não foram encontradas em nenhuma das diretrizes curriculares consultadas e pouco encontradas nas demais fontes de informação (apenas 12 classes de comportamentos) o que sugere que na capacitação do futuro psicólogo não são propostas classes de comportamentos que possibilitem que ele avalie as decorrências de suas intervenções e as razões para as quais necessitará ou não fazer algo, caracterizando ainda uma formação que corre o risco de ser “tecnicista” porque não propõe que o futuro profissional identifique as razões de seu fazer (ou ainda, as razões de seu “não fazer”). Apesar de, a partir da decomposição, terem sido identificadas 21 classes de comportamentos referentes à subcategoria RA, essa talvez ainda seja uma quantidade insuficiente de classes desse tipo, se considerado o fato de que cada uma das classes de comportamentos propostas para a formação profissional poderia ter uma classe correspondente a essa subcategoria (talvez algumas mais necessárias do que outras, especialmente quando consideradas classes de comportamentos mais complexas).

Outro aspecto a ser destacado a partir do exame dos dados encontrados diz respeito à diversidade de conceitos complexos, teorias, legislações como aspectos da realidade com os quais o futuro profissional necessitará ser capacitado a lidar. Dentre esses conceitos, teorias, legislações podem ser destacados: a noção de comportamento, objetivos de ensino, atividades de ensino ensinar, aprender, leis referentes ao ensino no País, programação de ensino, princípios básicos de programação de ensino teorias psicológicas e pedagógicas sobre educação e os processos de ensinar e aprender etc. Além de haver grande quantidade de conceitos, teorias etc. com as quais o futuro profissional terá que ser capacitado a lidar, há também diversidade de classes de comportamentos relacionadas a esses conceitos, teorias, legislações etc. Quanto ao conceito de comportamento, por exemplo, o futuro profissional terá que aprender desde a classe de comportamentos “conceituar comportamento” até a classe “analisar comportamentos”, o que envolve diversas classes de comportamentos intermediárias, ou seja, que apresentam diferentes graus de abrangência e diferentes relações entre si. De um pequeno conjunto de conceitos, é possível derivar diversas classes de comportamentos a serem desenvolvidas por alguém, o que sugere que identificar aspectos da

realidade com os quais alguém lidará após o período de ensino é, muitas vezes, um “bom” ponto de partida (Kubo e Botomé, 2001b; Botomé e Kubo, 2002; Botomé, 2007), juntamente com os critérios que designam as classes de comportamentos de uma profissão ou função, para a descoberta de classes de comportamentos relevantes a serem ensinadas. Além disso, considerar os conceitos como aspectos da realidade a partir dos quais determinadas capacidades de atuar necessitam ser desenvolvidas e não como “informações ou conteúdos” que precisam ser “transmitidos” para os aprendizes, de modo que eles possam repetir ou aderir aos mesmos possibilita planejar processos de ensino mais coerentes com o que já existe de conhecimento acerca do que constitui os processos de ensinar e de aprender.

Um terceiro aspecto que surge a partir do exame dos dados coletados acerca da formação proposta ao psicólogo para que ele possa intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos diz respeito à relevância e pertinência dos processos de ensino nos mais variados contextos de intervenção do psicólogo (e de profissionais de outros campos de atuação profissional) a partir da decomposição de classes de comportamentos componentes de uma classe de comportamento mais complexa. Isso porque a partir da descoberta das classes de comportamentos que alguém necessitará aprender para lidar com a realidade com a qual se defrontará após o período de ensino, é possível conceber o ensino não mais como um processo de “transmitir informações”, mas como um processo de desenvolvimento de novas relações do sujeito com o meio no qual se inserirá após o período de ensino (desenvolvimento de novas “competências”?). Essa descoberta viabiliza planejar o processo de ensino de maneira a ensinar ao sujeito novas “capacidades de atuar” de modo que ele possa intervir sobre a realidade de maneira eficiente (quando avaliado durante o processo de ensino) e eficaz (quando avaliado na própria realidade em que estiver atuando, transformando sua atuação a partir do processo de ensino pelo qual passou).

Um quarto aspecto a ser destacado a partir do exame dos dados coletados acerca da formação proposta ao psicólogo para que ele possa intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos diz respeito à amplitude dessa intervenção, se ela for concebida para além da intervenção que ocorre no ensino formal, em que o psicólogo é comumente concebido apenas como um “professor de Psicologia”, quando poderia ser considerado um profissional que capacita outras pessoas, em diferentes contextos e situações, a lidarem com fenômenos e processos psicológicos (Botomé e col., 2003). Isso porque processos de aprendizagem não ocorrem apenas em situações formais de ensino, mas em quaisquer contextos ou situações em que haja pessoas aperfeiçoando ou inovando suas

relações com o meio. Talvez a mudança de denominação dos tipos de intervenções possíveis ao psicólogo, deixando de compreendê-lo como um profissional bacharel, licenciado e psicólogo, para um profissional psicólogo que intervém direta e indiretamente (por meio de pesquisa e de ensino) sobre fenômenos e processos psicológicos possa auxiliar a esclarecer melhor a função desse profissional na sociedade. Apesar da nomenclatura “bacharelado, licenciatura e formação do psicólogo” ter sido extinta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, parece que, muitas vezes, elas ainda são concebidas como formações distintas do profissional psicólogo, o qual pode ser ou professor de Psicologia, ou pesquisador em Psicologia ou, ainda, psicólogo. Essa maneira de conceber a intervenção profissional do psicólogo parece obscurecer a função desse profissional que deverá, sempre, intervir sobre um determinado tipo de fenômeno, podendo a intervenção ocorrer a partir de três modalidades distintas (intervenção direta, intervenção indireta por meio de pesquisa e por meio de ensino), porém, inter-relacionadas e definidas a partir das características da situação-problema que configura o ponto de partida da intervenção. Não são modalidades de intervenção excludentes entre si, mas modalidades básicas requeridas para a formação de qualquer psicólogo.

Por fim, um quinto aspecto que surge como destaque a partir do exame dos dados sistematizados com base no procedimento de decomposição de classes de comportamentos é o de que apenas dois âmbitos de atuação (preventivo e remediativo) são mencionados nas fontes de informação consultadas, assim como nas classes de comportamentos descobertas a partir do procedimento de decomposição – que são justamente os âmbitos de atuação que aparecem claramente explicitados nas diretrizes curriculares e que foram reproduzidos a partir do procedimento de decomposição. No entanto, esses âmbitos poderiam ser explicitados de maneira muito mais completa caso fizessem referência não apenas aos âmbitos preventivo e remediativo, mas a todos os outros âmbitos de atuação profissional já conhecidos. Stédile (1996) e Botomé e col. (2003) salientaram a existência de cinco ou seis âmbitos de atuação, respectivamente, além desses dois, os quais possibilitam perceber a atuação profissional do psicólogo de maneira muito mais ampla e complexa. Stédile e Botomé e col. (2003), identificaram sete âmbitos de atuação para o trabalho profissional: atenuar sofrimento existente, compensar dano produzido, reabilitar organismos lesados (pessoas ou não), corrigir ou solucionar problemas já existentes, prevenir problemas, manter o bom funcionamento do que existe, aperfeiçoar o que existe. Posteriormente, Botomé (2007) descreveu um oitavo âmbito, que é promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal, criando

novas possibilidades a respeito dos fenômenos e processos com os quais o psicólogo trabalha. Esses oito âmbitos de atuação trazem uma visibilidade muito maior para as possibilidades de atuação do psicólogo. Não são âmbitos mutuamente exclusivos em uma ou outra intervenção profissional. Pelo contrário, podem coexistir em uma mesma intervenção, mudando sua prioridade em cada etapa ou fase de um processo de trabalho profissional (Botomé, 2007b). Ao considerar a formação do psicólogo para intervenção por meio de ensino, talvez valesse a pena considerar que as classes de comportamentos características dessa modalidade de intervenção poderiam ocorrer, também, nesses diferentes âmbitos, o que ampliaria muito as possibilidades de intervenção desse profissional, assim como o âmbito das intervenções desse profissional na sociedade.

Maior quantidade e diversidade de classes de comportamentos, juntamente com a possibilidade de descoberta ou criação de classes de comportamentos ainda não propostas na formação ou na literatura existente são algumas das possibilidades que surgem a partir do uso de um procedimento de decomposição de classes de comportamentos com base nos graus de abrangência dessas classes. As categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais podem nortear esse processo de decomposição porque possibilitam explicitar critérios orientadores para essa decomposição, que incluem aspectos referentes à definição do que o profissional necessitará estar capacitado a fazer, de como precisará fazer isso, dos instrumentos e recursos que precisará utilizar para fazê-lo, das situações/ocasiões adequadas para fazê-lo e, por fim, das conseqüências/decorrências de fazer (ou deixar de fazer) o que precisa ser feito. Por outro lado, um procedimento de decomposição de classes de comportamentos, ao possibilitar a descoberta de grande quantidade e diversidade de classes que compõem determinada profissão ou função social, faz surgir um problema quando a questão é decidir o que é básico para nortear a formação de um profissional, tal como é a formação do psicólogo. Isso porque a quantidade de classes de comportamentos envolvidas com a classe geral “intervir sobre fenômenos e processos psicológicos” é muito grande, o que inviabilizaria explicitar todas elas num documento norteador para a formação profissional, tal qual é o documento de Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia. O que caberia, então, explicitar num documento desse tipo? Que tipos de informações poderiam constar nas diretrizes curriculares que pudessem facilitar a orientação de gestores de curso para o planejamento da formação do psicólogo para que ele possa ser capaz de “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”?

5. Como poderiam ser as diretrizes curriculares, então, para que pudessem cumprir sua função de “orientadoras” do processo de formação profissional do psicólogo para a intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos?

O que cabe constar em um documento de diretrizes curriculares para a formação de determinado profissional? Quais os critérios para decidir que informações são essenciais e quais as secundárias? Dentre todas as informações possíveis de constar num documento desse tipo, quais as que não poderiam deixar de estar descritas? Qual o grau de generalidade dessas informações? Se um documento é denominado “diretriz curricular”, ele exerce uma função norteadora e não de especificação de normas e regras a serem seguidas. Que características deveria ter esse documento para que ele pudesse servir como uma espécie de “norte” para os gestores de curso, de modo que eles os compreendam como uma direção a ser seguida, e não como uma norma ou regra a ser “reproduzida e adotada”? Em Santa Catarina, foi desenvolvida uma proposta de minuta de Diretrizes Curriculares, a pedido do Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, em um trabalho realizado por Botomé e Kubo (2001) com coordenadores de cursos de Psicologia de Santa Catarina, com base na minuta feita pela Comissão de Especialistas nomeada pelo Conselho Nacional de Educação, que foi justamente o documento posteriormente aprovado por esse mesmo conselho e que rege a formação dos psicólogos desde o ano de 2004, sendo mantida a estrutura da mesma, apesar da proposta de diversas alterações com relação à natureza do que foi proposto, objetivando tornar as informações mais claras e precisas. Uma das primeiras proposições dessa minuta diz respeito à especificação dos objetivos do curso de graduação em Psicologia (Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, 2001), que pode ser observado em negrito na transcrição do enunciado do Artigo 3º, apresentado na Tabela 8.2.

Tabela 8.2

Comparação entre as informações constantes no Artigo 3º apresentado na Minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001) a pedido do Conselho Regional de Psicologia - SC e das informações referentes ao mesmo artigo explicitado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia

Artigo descrito na Minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001)	Artigo descrito nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia
Art. 3º - O Curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação para a produção de conhecimento em Psicologia, para o ensino de Psicologia e para a atuação direta do psicólogo e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:	Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:
a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;	a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
b) Avaliação crítica dos múltiplos referenciais existentes que permitem apreender a amplitude do fenômeno psicológico e suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;	b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
c) Avaliação crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;	c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
d) Atuação em diferentes contextos de acordo com as necessidades sociais, os direitos humanos e tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades e da sociedade como um todo ;	e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
e) Conduta ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação do conhecimento existente sobre os fenômenos e processos psicológicos ;	f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
f) Aperfeiçoamento e atualização contínuas da capacitação profissional, de acordo com os avanços do conhecimento em Psicologia.	g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Fonte: Botomé e Kubo (2001) e Brasil (2004). Grifos dos autores.

Ao comparar o que foi proposto pela Comissão de Especialistas com o que foi proposto por Botomé e Kubo (2001), é possível observar que as alterações propostas nessa minuta não são meramente formais. Isso porque elas são feitas para deixar claro quais os

objetivos da formação que, nas diretrizes originais ainda especificam atividades (por exemplo: “formação voltada para a pesquisa (...)” e não objetivos da formação em Psicologia (o objetivo de fazer pesquisa é produzir conhecimento em Psicologia). A falta de clareza acerca dos objetivos da formação, especificando as atividades como fins em si mesmos pode trazer sérios prejuízos à sociedade e aos próprios profissionais que irão se formar, já que eles correm o risco de atuar sem produzir os resultados definidores de sua profissão. Podem, por exemplo, simplesmente “fazer pesquisas”, sem haver a preocupação de que, por meio dessas pesquisas, estejam sendo produzidos conhecimentos social e cientificamente relevantes em Psicologia. O fato de “fazer pesquisas”, por si só, não garante que os psicólogos estejam cumprindo uma de suas funções sociais – a de “produzir conhecimento em Psicologia” –, o que, do ponto de vista das decorrências sociais, pode ser grave, já que a sociedade corre o risco de sofrer pela carência de conhecimento na área, à medida que a preocupação dos psicólogos for apenas a de “realizar pesquisas” que podem nem resultar em produção de conhecimento na área da Psicologia.

Quanto aos princípios e compromissos descritos nas Diretrizes Curriculares e na proposta de minuta, é possível observar que nesta são especificadas com maior clareza e precisão as sentenças referentes aos princípios e compromissos do futuro psicólogo com a ética, com as necessidades sociais da população, com o conhecimento científico existente etc. No Artigo 3º das Diretrizes Curriculares aprovadas, os princípios e compromissos são descritos de maneira genérica e pouco precisa. Ao examinar o que está descrito no item b – compreensão dos múltiplos referenciais (...) –, por exemplo, e compará-lo com o que foi descrito nesse mesmo item na minuta proposta por Botomé e Kubo (2001), é possível observar que há, nesse segundo documento, especificação mais clara do tipo de princípio e compromisso que o futuro profissional necessitará estabelecer com relação aos múltiplos referenciais existentes em relação ao fenômeno psicológico: não uma mera compreensão desses referenciais, mas uma avaliação crítica dos mesmos, que parece ser mais pertinente ao que cabe a um profissional de nível superior fazer. Além de parecer mais pertinente, parece também mais preciso pois dizer que o profissional terá que ser capaz de “compreender os múltiplos referenciais (...)” não especifica o que, exatamente, ele terá que ser capaz de fazer em relação a esses referenciais, já que muitas coisas que alguém faz podem ser consideradas “compreender”. Por outro lado, indicar que ele precisará ser capaz de “avaliar criticamente (...)” especifica melhor a natureza da ação que o profissional deverá realizar em relação a esses referenciais, diminuindo as possibilidades de que ele “faça qualquer coisa”, já que o

verbo (ou, no caso descrito na Tabela 8,2), o substantivo “avaliação” é muito mais preciso do que o substantivo “compreensão” (compreensão significa dizer quais os referenciais? Significa definir cada um deles? Significa avaliá-los? Significa recordar quais são eles? etc.). Além disso, as alterações propostas por Botomé e Kubo (2001) enfatizam mais aquilo que é passível de ser aprendido pelo futuro profissional, desnaturalizando os princípios e compromissos da profissão à medida que não os consideram como algo inerente aos futuros profissionais, mas algo que necessita ser desenvolvido por meio de um processo de aprendizagem. Ao fazer referência a um compromisso tal como “respeito à ética”, por exemplo, tal como explicitado no item f das Diretrizes Curriculares, descrito na Tabela 8.2, fica difícil identificar o que exatamente o profissional terá que aprender para que possa “ter esse respeito”. Já quando considerado que o profissional terá que apresentar “Conduta ética nas relações (...)” (item “e” do Botomé e Kubo, 2001), fica mais claro que isso não é algo inerente ao profissional, mas algo que dependerá do fazer dele.

A especificação clara de sentenças que designam classes de comportamentos a serem desenvolvidas (que no caso do Artigo 3º de ambos os documentos apresentados aparece de modo “camuflado” pela substantivação dos verbos com os quais as sentenças iniciam) não é apenas uma questão de troca de palavras ou de preciosismo. Ela é fundamental para que possa servir como orientadora de um processo de formação profissional. Sentenças genéricas e imprecisas tendem a ocultar o que exatamente o profissional necessitará ser capaz de fazer em relação à realidade social. Isso compromete o processo de ensino, já que não fica claro o que, exatamente, necessita ser ensinado para que o profissional possa intervir adequadamente sobre a realidade com a qual se deparará após o período de ensino. Ainda que na minuta apresentada por Botomé e Kubo (2001) os princípios e compromissos estejam descritos de maneira mais clara e precisa, é importante destacar que a substantivação de capacidades de atuar (classes de comportamentos) que necessitam ser desenvolvidas (tais como “avaliação” ao invés de “avaliar”; “aperfeiçoamento” ao invés de “aperfeiçoar”) obscurece o fato de que esses são processos comportamentais, que dependem do fazer de alguém, e não “coisas” que alguém pode possuir, independente desse fazer.

Outras sugestões feitas na minuta apresentada por Botomé e Kubo (2001) parecem também esclarecer melhor as características básicas da formação do psicólogo. Entre elas, pode ser destacada a especificação de quatro conjuntos de capacidades de atuação próprias desse profissional: núcleo básico de formação, núcleo de formação do psicólogo, núcleo de formação científica e núcleo de formação de educador em Psicologia. Parece que esses

conjuntos explicitam melhor os tipos de capacidades básicas que necessitarão ser desenvolvidas pelo futuro profissional: capacidades para intervir diretamente sobre fenômenos psicológicos e para intervir indiretamente, por meio de ensino e por meio de pesquisa sobre esse tipo de fenômenos (Artigos 4º e 5º, Botomé e Kubo, 2001), justamente por especificarem as modalidades de intervenção possíveis a esse tipo de profissional. Cada uma dessas modalidades é apropriada a determinados tipos de situações, produzindo também resultados distintos entre si, conforme o que está apresentado na Tabela 8.3. Quando o psicólogo tem acesso direto às variáveis sobre as quais irá intervir, tecnologia para intervenção disponível e quando é necessário ou mais adequado ser o psicólogo o agente de intervenção sobre os eventos, parece mais apropriado que ele intervenha diretamente sobre os fenômenos psicológicos de interesse. Em situações em que existem outros agentes, além do psicólogo, que devem intervir, ou que podem intervir melhor do que o psicólogo, sobre os eventos de interesse, quando as variáveis de interesse para intervir na situação estão sob controle de outros agentes, quando é relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse e quando o psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o têm, a modalidade de intervenção mais apropriada parece ser a intervenção indireta, por meio de ensino, sobre os fenômenos psicológicos de interesse. Por fim, quando há falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles, a modalidade de intervenção mais adequada parece ser a intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre os fenômenos psicológicos de interesse. A partir dessas informações apresentadas na Tabela 8.3, é possível perceber que as decisões acerca das modalidades de intervenção mais apropriadas depende das características das situações com as quais um psicólogo se depara. Isso porque não é possível intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos, por exemplo, caso ainda falem conhecimentos sobre os eventos ou sobre procedimentos de intervenção sobre eles. O conhecimento acerca deles é condição para que a intervenção direta possa ocorrer. Na inexistência dela, a intervenção indireta por meio de pesquisa torna-se necessária como condição anterior à intervenção direta.

Tabela 8.3

Aspectos componentes de três modalidades básicas (três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo

CARACTERÍSTICAS DOS EVENTOS NAS SITUAÇÕES DE INTERVENÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes gerais de estímulos antecedentes)	TRABALHOS CORRESPONDENTES A REALIZAR PELOS PSICÓLOGOS (Classes gerais de respostas)	RESULTADOS IMPORTANTES E ÂMBITOS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO (Classes gerais de estímulos conseqüentes)
<ul style="list-style-type: none"> - Acesso direto às variáveis sobre as quais intervir - Tecnologia para intervenção disponível - Necessário ou mais adequado ser o psicólogo o agente de intervenção sobre os eventos 	<p style="text-align: center;">INTERVIR DIRETAMENTE sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Variáveis relacionadas aos eventos de interesse sob controle do psicólogo e dos sujeitos envolvidos com o processo de intervenção sobre os eventos - Objetivos da intervenção atingidos ou problemas de interesse solucionados pela intervenção do psicólogo - Satisfação dos envolvidos e pouca probabilidade de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Existência de agentes outros, além do psicólogo, que devem intervir, ou que podem intervir melhor do que o psicólogo, sobre os eventos de interesse - As variáveis de interesse para intervir na situação, estão sob controle de outros agentes - É relevante que outros agentes, que não o psicólogo, atuem sobre os eventos de interesse - O psicólogo não tem acesso às variáveis de interesse, enquanto outros agentes o têm 	<p style="text-align: center;">CAPACITAR (ENSINAR) PESSOAS A INTERVIR sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse para a intervenção profissional, com a tecnologia já disponível</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Pessoas capacitadas a realizar as intervenções necessárias sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse - Objetivos da intervenção atingidos ou problemas de interesse solucionados pela intervenção dessas pessoas sobre as variáveis envolvidas - Satisfação dos envolvidos e pequena probabilidade de ocorrência de problemas em relação aos eventos de interesse (redução de sofrimento, capacidade de lidar melhor com os eventos etc.)
<ul style="list-style-type: none"> - Há falta de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre procedimentos para intervenção sobre eles 	<p style="text-align: center;">PRODUZIR CONHECIMENTO sobre as variáveis relacionadas aos eventos de interesse ou sobre os procedimentos necessários para intervir sobre eles de forma a viabilizar intervenções diretas ou por meio de ensino de pessoas em relação a essas variáveis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilidade de conhecimento sobre os eventos de interesse ou sobre os procedimentos para intervenção sobre eles - Maior probabilidade de poder atuar sobre esses tipos de eventos por parte de outros profissionais e de outros agentes envolvidos com eles

Fonte: Botomé e col. (2003)

Além da explicitação das modalidades possíveis de intervenção do psicólogo, assim como dos princípios e compromissos básicos da formação em Psicologia, outra contribuição de Botomé e Kubo (2001) para a proposição de diretrizes curriculares em Psicologia diz respeito à especificação de diversas dimensões orientadoras para a descoberta de sub-competências características desse campo de atuação profissional. A apresentação dessas dimensões ocorre a partir da definição das mesmas, seguida da exemplificação dos tipos de competências que poderiam estar relacionadas a cada uma dessas dimensões. A exemplificação de competências parece ser mais pertinente do que a especificação de uma série de competências em um documento tal como é o de diretrizes curriculares. Isso porque a especificação de competências, em geral, parece funcionar como algo “normatizador que deve ser cumprido à risca”, correndo o risco de fazer com que os gestores acabem por acatar as competências explicitadas no documento, sem avaliar se elas são, de fato, pertinentes no processo de formação na instituição em que trabalham. Mais importante do que a “adoção de competências explicitadas” é a capacidade de avaliar qual o processo de especificação de competências a fim de que os gestores possam ter certo grau de autonomia na especificação e escolha das competências que consideram pertinentes ao processo de formação profissional, respeitando as dimensões consideradas essenciais à formação desse profissional. As dimensões especificadas por Botomé e Kubo (2001) são:

- a) formação técnica (aprender a utilizar com correção e precisão o instrumental de trabalho do psicólogo e o conhecimento existente relacionado ao exercício da profissão);
- b) formação histórica (aprender a avaliar e integrar as múltiplas contribuições do conhecimento produzido em diferentes épocas e contextos);
- c) formação antropológica (aprender a relacionar-se com diferentes culturas)
- d) formação filosófica (aprender a pensar);
- e) formação científica (aprender a aprender e aprender a produzir conhecimento científico);
- f) formação pedagógica e de liderança (aprender a educar e liderar)**, que é a dimensão mais diretamente ligada à intervenção indireta, por meio de ensino, apesar de cada modalidade de intervenção poder ser constituída por cada uma dessas 12 dimensões descritas;
- g) formação social (aprender a relacionar-se);

- h) formação política (aprender a equilibrar as relações de poder);
- i) formação de empreendedor (aprender a empreender);
- j) formação ética (aprender a garantir a dimensão ética na atuação profissional);
- k) formação religiosa (aprender a lidar com o absoluto, o significado da vida);
- l) formação estética (aprender a avaliar a satisfação e o prazer que produz com seu trabalho).

Quanto à formação do psicólogo para intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, é possível também comparar o que foi explicitado nas Diretrizes Curriculares aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação com a minuta proposta por Botomé e Kubo (2001), a fim de identificar possibilidades de aprimoramento da especificação do que caracteriza essa modalidade de intervenção. Nas Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, a formação do psicólogo para intervir por meio de ensino é feita em apenas um parágrafo. Já na minuta proposta por Botomé e Kubo (2001), são descritos dois artigos que tratam dessa modalidade de intervenção e que parecem especificar com maior clareza o que é preciso ensinar ao futuro profissional para que ele possa ser capacitado a intervir por meio de ensino. Na Tabela 8.4 estão apresentados os parágrafos relacionados à intervenção por meio de ensino, descritas em ambos os documentos. Com base no exame das informações apresentadas na Tabela 8.4, é possível perceber que as informações que constam nas Diretrizes Curriculares são ainda genéricas e imprecisas, dificultando a definição do que seja, exatamente, a formação do “professor de Psicologia”, por haver apenas menção à necessidade de consulta das Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior, juntamente com a consideração das competências e habilidades que constam no núcleo comum da formação para que seja proposta a formação para ensinar Psicologia. Já na minuta proposta por Botomé e Kubo (2001) é possível observar, primeiramente, uma ampliação da concepção do que seja a formação do “professor de Psicologia”, à medida que os autores afirmam que os futuros profissionais deverão ser capacitados para “atividades de ensino da Psicologia, incluindo aquelas realizadas ou necessárias na educação infantil, no ensino fundamental ou médio, nas modalidades de educação profissional e de educação de jovens e adultos em qualquer amplitude, nível ou sistema de inserção social” (Art. 14º, Botomé e Kubo, 2001).

Tabela 8.4

Comparação entre as informações constantes nos Artigos 14º e 15º apresentados na Minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001) a pedido do Conselho Regional de Psicologia - SC e das informações referentes a Artigo 13º explicitado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia

ARTIGO DESCRITO NAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

ARTIGO DESCRITO NA MINUTA ELABORADA POR BOTOMÉ E KUBO (2001)

Art. 14º - A formação do Professor de Psicologia (**como um multiplicador do conhecimento em Psicologia**) deve propiciar o desenvolvimento de competências constantes no *núcleo básico da formação do psicólogo*, daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior, e **das funções descritas em torno dos eixos estruturantes, aprofundando o domínio da Psicologia como área de conhecimento científico e promovendo a capacitação para as atividades de ensino da Psicologia, incluindo aquelas realizadas ou necessárias na educação infantil, no ensino fundamental ou médio, nas modalidades de educação profissional e de educação de jovens e adultos em qualquer amplitude, nível ou sistema de inserção social.**

Art. 15º - Como multiplicador do conhecimento (educação e liderança), o aprofundamento preconizado para a formação do professor de Psicologia exige o aprimoramento de competências para capacitá-lo a intervir nos fenômenos e processos psicológicos por meio de ensino de outras pessoas, que precisam aprender a lidar com esses processos e fenômenos, como uma forma de atuação profissional que permita a prevenção de problemas que levarão à necessidade de intervenções diretas do psicólogo ou que complemente essa atuação:

- a) **Caracterizar necessidades de aprendizagem de diferentes tipos de pessoas, relacionadas a fenômenos e processos psicológicos;**
- b) Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, **amplitudes** e modalidades, identificando **os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país;**
- c) Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional **ou no contexto social** em que precisa atuar, **localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais;**
- d) **Construir programas de produção de aprendizagens em condições de ensino relacionados a fenômenos, processos e conhecimento psicológicos para ensinar diferentes tipos de pessoas em diferentes tipos de contextos sociais, pessoais e educacionais,** considerando as características e necessidades dos aprendizes e dos respectivos contextos em que se localizam;
- e) **Desenvolver programas de produção de aprendizagens relacionadas a fenômenos e processos psicológicos, ajustando-os** a diversidade de contextos, às finalidades dos processos educativos na sociedade e às necessidades da população-alvo desses programas;
- f) **Avaliar, imediata e continuamente, programas e processos de aprendizagem relacionados a processos e fenômenos psicológicos;**
- g) **Aperfeiçoar programas e processos de aprendizagem relacionada a processos e fenômenos psicológicos a partir de dados e informações de avaliação do ensino feito e de seus resultados em diferentes graus de abrangência e temporalidade;**
- h) **Comunicar descobertas feitas, sobre trabalhos de desenvolvimento de processos e programas de aprendizagem a respeito de fenômenos e processos psicológicos, para diferentes tipos de profissionais e de pessoas que possam beneficiar-se com essas descobertas.**

Fonte: Botomé e Kubo (2001) e Brasil (2004). Grifos dos autores.

Prosseguindo com o exame das informações descritas na minuta (Art. 15º, descrito na Tabela 8.3), é possível identificar, também, que os autores apresentam oito classes gerais de comportamentos definidoras da intervenção indireta, por meio de ensino, que parecem auxiliar a especificar melhor o que o psicólogo terá que aprender a fim de que possa tornar-se capaz de intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos. Essas classes de comportamentos podem ser comparadas com as classes gerais de comportamentos encontradas a partir do trabalho de identificação, derivação e decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos” foi possível identificar sete classes gerais de comportamentos componentes dessa classe. São elas: 1 - Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais; 2 - Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais; 3 - Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais; 4 - Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais; 5 - Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais; 6 - Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem nos programas de aprendizagem; 7 - Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais. Essas classes estão categorizadas como “operações específicas - OE”, sendo consideradas classes de comportamentos que delimitam a função social de uma profissão (delimitam o que precisa ser feito pelo profissional).

Se essas classes forem comparadas com as classes de comportamentos explicitadas na minuta, é possível observar que há seis classes comuns a ambas. São as de números 1, 2, 3, 4, 5 e 7 correspondendo às letras a, d, e, f, g e h da minuta (descritas na Tabela 8.4), respectivamente. Já as classes “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” e “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”, explicitadas nas letras b e c da minuta também aparecem na organização feita com base no exame de diferentes fontes de informação para explicitação das classes de comportamentos componentes da intervenção por meio de ensino. Porém, são consideradas classes menos abrangentes de comportamentos componentes da classe mais geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a

processos comportamentais”. À classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, está relacionada uma classe menos abrangente, que é a classe “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”. À classe “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, por sua vez, está diretamente relacionada a classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”, justamente porque para que o futuro profissional possa caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de ensino, é necessário que ele seja capaz de “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)”, já que essa dinâmica faz parte do contexto no qual irá intervir e a partir do qual poderão surgir situações-problema a serem resolvidas por meio de ensino. Por fim, a classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país” foi considerada uma classe ainda menos abrangente do que a classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais”, tendo sido considerada componente dessa última classe (sistema educacional como algo que compõe a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)).

Nas sete classes gerais identificadas a partir do trabalho de identificação, derivação de decomposição de classes de comportamentos, vale destacar também uma classe de comportamentos não apresentada na minuta, que é a classe “Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem nos programas de aprendizagem” que, ainda que descrita muito mais como uma atividade a ser desenvolvida pelo profissional do que como um objetivo da formação (melhor descrita como “Produzir conhecimento científico sobre processos educacionais que ocorrem nos programas de aprendizagem”, enfatizando a função da atividade de “realizar pesquisas”), parece importante como forma de relacionar a intervenção indireta por meio de ensino com a intervenção indireta por meio de pesquisa, demonstrando que mais do que modalidades de intervenção concorrentes ou excludentes, são modalidades complementares entre si.

A identificação das classes de comportamentos mais abrangentes e menos abrangentes componentes da intervenção, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos só foi possível a partir da organização das classes de comportamentos em um

sistema comportamental com base nas categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, que têm como critério organizador justamente os graus de abrangência dessas classes. Sem a sistematização desse sistema comportamental, fica difícil distinguir as classes mais abrangentes (gerais) – e, por isso, talvez aquelas que necessitem ser explicitadas em um documento tal como o de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia – das classes menos abrangentes (mais específicas) componentes da profissão de psicólogo, o que dificulta (se não inviabiliza) a organização de um documento que funcione, efetivamente, como orientador do processo de formação profissional.

Além da explicitação de classes mais abrangentes componentes e, por isso, definidoras da intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos a partir da identificação, derivação e decomposição de classes de comportamentos, assim como da comparação entre a proposta de minuta para as Diretrizes Curriculares elaborada por Botomé e Kubo (2001) e das Diretrizes Curriculares aprovadas, um outro aspecto que parece importante quando examinada a proposta de diretrizes para a formação profissional do psicólogo diz respeito à precisão com que são utilizados alguns conceitos básicos norteadores do processo de ensino, tal como são os conceitos de “competência” e “habilidade”. Na minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001) são utilizados os termos “competências” e “sub-competências” em substituição aos termos “competência” e “habilidade”, descritos nas Diretrizes Curriculares, o que possibilita esclarecer melhor a natureza das aprendizagens a serem desenvolvidas: todas se referem a classes de comportamentos, algumas mais abrangentes, outras menos abrangentes. Já nas Diretrizes Curriculares, esses conceitos são apresentados de maneira confusa, sem especificação do que é definidor desses conceitos. “Habilidade”, por exemplo, parece ser um termo utilizado para fazer referência a algo de natureza diferente do que é “competência”, quando ambos se referem ao mesmo fenômeno (classes de comportamentos!), em graus de abrangência distinta. Além disso, “competência” e “habilidade” parecem ser compreendidas, ainda, muito mais como característica dos sujeitos (algo inerente a eles, que eles possuem ou não possuem) do que como graus de perfeição ou qualidade de comportamentos (relações entre o sujeito e o mundo em que vive por meio de suas ações aprendidas...). Compreender “competência” e “habilidade”, não como fenômenos distintos, mas como graus de perfeição de um mesmo fenômeno, que seria a capacidade de atuar de alguém (classes de comportamentos) (Botomé e Kubo, 2002; Kubo e Botomé, 2003) parece estar mais de acordo com o que já há de conhecimento acerca dos fenômenos aos quais essas nomenclaturas se referem.

Santos (2006), ao sistematizar as definições existentes acerca dos termos “competência” e “habilidade” afirma que ambos os termos são utilizados ainda de maneira polissêmica e, por isso, pouco precisa. Afirma ainda que “ora ‘habilidade’ e ‘competência’ podem ser utilizadas como sinônimos referentes a um mesmo fenômeno, ora como conceitos distintos, dificultando, assim, uma delimitação clara e exata sobre a que cada um desses dois conceitos faz referência (...). Como são termos historicamente vagos e ambíguos, é provável que a substituição deles por outros mais precisos torne também as orientações presentes nas Diretrizes Curriculares mais precisas como parte do planejamento da formação de psicólogos no País” (Santos, 2006, p. 26-28). Uma possibilidade de substituição desses termos por termos mais precisos é indicada por Botomé e Kubo, 2002; Kubo e Botomé, 2003 e reiterada por Santos (2006), os quais sugerem que seja utilizado o termo “comportamento” (mais precisamente denominado “classe de comportamento”) para designar o que será desenvolvido no processo de formação profissional, justamente porque faz referência ao que pode constituir objetivos em um processo de ensino: a capacidade de atuar de alguém. “Comportamento” entendido como um complexo sistema de relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes (Botomé, 2001) e não apenas como “classes de respostas” ou “ações diretamente observáveis”, tal como especificado por diversos autores (Vargas, 1974; Wheeler e Fox, 1974; Popham e Baker, 1976; Mager, 1979; Gronlund, 1975, Tyler, 1978 entre outros), em especial, durante a década de 1970, período em que o ensino por competências passou a ser discutido como possibilidade não apenas nas empresas, mas em escolas e outras instituições responsáveis pela promoção de aprendizagens. A base do que compõe um processo de ensino seria, então, o desenvolvimento da capacidade de atuar (classes de comportamentos), sendo o conhecimento, as informações, os assuntos apenas meio, “insumo” para o desenvolvimento dessa capacidade. O objetivo do ensino seria, então, fazer com que as pessoas transformem o conhecimento em capacidade de atuar, sendo essa capacidade de atuar caracterizada justamente pelas relações que elas conseguem estabelecer entre a realidade existente, em relação a qual necessitarão atuar, as próprias ações empreendidas em relação a essa realidade, assim como os resultados produzidos (as transformações ocorridas na realidade existente) por meio dessas ações (Botomé, 1980; Botomé e Kubo, 2002; Kubo e Botomé, 2003). Os termos “competência” e “habilidade”, por sua vez, podem ser mais adequadamente utilizadas como referências a graus de “perfeição” dessa capacidade de atuar (das classes de comportamentos), podendo variar desde o grau referente apenas à informação (em que as pessoas são capazes de apenas “repetir e

reproduzir” informações), até o grau de perícia, considerado o grau de perfeição máxima (que ocorre sem erros, com o mínimo grau de esforço por parte do sujeito, além de ocorrer com alto grau de segurança e conforto, produzindo resultados os mais eficazes possíveis). Se a produção de conhecimento proporciona o aumento da visibilidade acerca dos fenômenos, por que não aprimorar as definições de termos há muito utilizados em Psicologia e em outras áreas (tal como é o caso dos termos comportamento, competência, habilidade), de modo a fazer referência mais precisa aos fenômenos aos quais eles se referem? Parece que enquanto o aperfeiçoamento desses termos não for feito, as próprias diretrizes curriculares, cujo cerne está justamente neles, carecerá de precisão e, conseqüentemente, de função norteadora para o planejamento e execução de processos de ensino que contribuam para o aperfeiçoamento da formação profissional dos psicólogos.

6. A descoberta do que é necessário e importante ser ensinado é condição para que os aprendizes não digam “Adeus!” à escola... e à vida

A organização de um sistema comportamental constituinte de uma classe complexa de comportamentos, a partir dos graus de abrangência das classes de comportamentos pode ser feita com base na identificação, derivação ou criação de classes de comportamentos. A identificação, derivação ou criação de classes foram processos feitos pela própria pesquisadora já que, de maneira geral, é rara a explicitação clara de classes de comportamentos que precisam ser ensinadas ao profissional, se consideradas quaisquer das fontes de informação consultadas. Nas diretrizes curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, por exemplo, há apenas dois artigos (Art. 8º e Art. 9º) em que há especificação das classes de comportamentos (competências) a serem desenvolvidas pelo psicólogo durante sua formação. Já nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores de Educação Básica, em nível superior, não há nenhum artigo em que são descritas, claramente, competências que um professor deverá desenvolver durante sua formação. O mesmo ocorreu com as demais fontes de informação (livros, projetos de curso etc.) em que, quando muito, eram descritos “falsos objetivos de ensino”, geralmente vinculados às intenções de professores e gestores de ensino quanto à formação dos futuros profissionais. Encontrar as informações com essas características implicou em transformá-las em sentenças que designassem classes de comportamentos contendo sujeito, verbo e complemento. Isso pode trazer como decorrências a proposição de sentenças nem sempre fidedignas às informações constantes nas fontes consultadas, já que a formulação das mesmas depende, em alguns casos,

de interpretação da própria pesquisadora. A formulação de sentenças foi feita, às vezes, a partir de informações descritas, nas fontes, de maneira muito incompleta (ausência de verbos ou de complementos ou apresentação de sujeitos que não o futuro profissional com as devidas classes de comportamentos a serem por ele desenvolvidas), o que exigiu que a pesquisadora derivasse sentenças a partir dessas informações. Posteriormente, a categorização das informações resultantes dessa derivação, assim como o exame da qualidade das sentenças e a organização das mesmas em um sistema comportamental foi feita também pela pesquisadora, o que implicou em um exame de sentenças muitas vezes não explicitadas diretamente nas fontes, mas “recriadas” a partir de interpretações. Talvez a avaliação das sentenças que designam classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos seja não exclusivamente das informações presentes nas fontes consultadas, mas também da própria capacidade da pesquisadora de derivá-las com um grau de fidedignidade adequado.

O mesmo pode ser dito em relação à interpretação dos dados que foi feita, em sua maioria, a partir do material utilizado para derivação de classes de comportamentos a compor o sistema comportamental da classe geral “intervir, indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”. Parece que a melhor maneira de descobrir quanto o procedimento de decomposição de classes de comportamento é efetivo é programar condições de aprendizagem, de teste da programação e de avaliação da mesma, feita com base nas classes de comportamentos identificadas. Descobrir os limites e as possibilidades desse procedimento é um problema muito mais relacionado à experimentação, ao teste do que foi feito, do que de proposição de novas classes de comportamentos. A pesquisa experimental parece imprescindível como forma de avaliação da funcionalidade do sistema comportamental proposto. No entanto, só é possível após o trabalho de identificação e caracterização desse sistema comportamental, já que é esse o tipo de trabalho que cria condições para que experimentações possam ser realizadas.

Pesquisas referentes à caracterização das demais classes gerais de comportamentos, que não apenas da classe “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” também parecem importantes para dar continuidade ao trabalho já realizado. Isso porque a proposição de classes de comportamentos a serem ensinadas para alguém é sempre um trabalho de descoberta e de sistematização do que precisa ser ensinado, com base no conhecimento já existente. Não é uma decisão aleatória, tomada com base em preferências pessoais ou capacidades daquele que ensina, mas

uma decisão tomada a partir das necessidades sociais e das possibilidades de atuação do aprendiz (e do campo de atuação para o qual ele está sendo preparado) frente a essas necessidades.

Há necessidade, também, de realização de análises de cada uma das classes de comportamentos identificadas como possibilidade de descoberta de cadeias comportamentais e de planejamento do processo de ensino dessas classes de comportamentos afinal, a decomposição possibilita apenas identificar “os nomes” das classes de comportamentos e não as características das relações entre os componentes comportamentais aos quais esses nomes se referem. O planejamento de ensino de quaisquer classes de comportamentos requer, não apenas um mapa com a identificação dessas classes, mas também a especificação das relações componentes de cada uma delas. Sem essa especificação, o processo de ensino corre o risco de se tornar inefetivo justamente por não possibilitar desenvolver as classes de comportamentos que serão necessárias na realidade em que o aprendiz precisará intervir.

Por fim, parece importante ressaltar que tão importante quanto a identificação e caracterização das classes de comportamentos componentes da classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, que possibilita elaborar uma espécie de “mapa” de ensino das classes definidoras dessa classe geral, é o procedimento por meio do qual essas classes foram encontradas. Compreender o procedimento de decomposição de classes de comportamentos possibilita descobrir classes de comportamentos componentes de qualquer profissão, parte de uma profissão, de uma função social qualquer etc. Isso pode ser útil para psicólogos que intervêm em quaisquer contextos ou situações (trabalhos em clínicas, escolas, empresas, ONG’s, hospitais etc., quando há necessidade de alguém aprender algum comportamento novo, qualquer que seja) ou para outros profissionais que se deparam com a necessidade de ensinar pessoas a estabelecerem novas relações com o meio (que pode ser outras pessoas, o ambiente físico ou relações delas consigo mesmas!).

A adaptação de um procedimento de decomposição de classes de comportamentos com base no conhecimento já existente acerca de “programação de ensino” (melhor denominado “programação de condições de aprendizagem”), de decomposição de comportamentos complexos e de análise de tarefas parece ser um ponto de partida para o surgimento de novas possibilidades de pesquisa relativas à descoberta de classes de comportamentos componentes de diversas outras profissões, que não apenas a do psicólogo, ou de quaisquer funções que alguém possa exercer na sociedade (tais como as de pais, filhos,

esposos, chefes etc.), assim como da programação das condições de aprendizagem dessas classes de comportamentos, bem como da avaliação e do aperfeiçoamento dessa programação. A educação, ainda que compreendida por dirigentes do País, gestores de ensino, pais e até pelos próprios educandos como algo central para o crescimento pessoal e do País, ela tem se tornado cada vez menos significativa na vida dos indivíduos. Dados publicados na Revista Exame, em 2006 indicam um quadro não muito otimista: a cada hora, 31 estudantes brasileiros desistem de estudar (Salomão, 2006). Ainda segundo Salomão (2006), no Brasil, os anos que o indivíduo passa na escola são significativamente inferiores aos anos que indivíduos de outros países permanecem nela: no Brasil, em média, cinco anos, enquanto em outros países tais como Coréia e Argentina, são de 11 e 9 anos, respectivamente. Em países mais desenvolvidos, esse tempo é ainda maior. Parece que um dos primeiros desafios é manter os brasileiros na escola. Porém, enquanto o ensino e a escola estiverem dissociados da vida, no sentido de serem programadas condições de aprendizagem que produzem novas classes de comportamentos pouco significativas para que as pessoas possam “viver bem”, produzindo qualidade de vida para si e para os demais, talvez os alunos continuem sentindo-se tentados a “dizer ‘Adeus!’ à educação formal” (Keller, 1999, p. 21). E, talvez, a citação de Keller não se restrinja apenas à educação formal, mas à educação que ocorre em qualquer contexto em que pessoas necessitem aprender novos comportamentos para poderem lidar de maneira melhor com a realidade com a qual se deparam. Parece um grande desafio, não apenas aos psicólogos, profissionais responsáveis por intervirem indiretamente, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, mas a quaisquer profissionais que têm o ensino como possibilidade de intervenção.

REFERÊNCIAS

- Baibich, T.M. (2003). Por uma didática clínica: a formação do professor de psicologia. *Interação em Psicologia*, 7(1), 73-82. Obtido em 08 de novembro de 2007 do *World Wide Web*: <http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3209/2571>.
- Baker, E. L., Popham, W. J. (1976). *Como ampliar as dimensões dos objetivos de ensino*. Porto Alegre: Globo.
- Bastos, A.V.B. (1988). Áreas de atuação – em questão o nosso modelo de profissional. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.
- Bastos, A.V.B.(2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram?. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF (14)*, 1, 31-57.
- Bastos, A.V.B., Achcar, R.(1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A.V.B., Francisco, A.L. (1992). Conhecimento, formação e prática – o necessário caminho da integração. Em: Francisco, A.L., Klomfahs, C. de R., Rocha, N.M.D. *Conselho Federal de psicologia (CFP) Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas (SP): Ed. Tomo.
- Baum, W. M. (1999). *Compreender o behaviorismo - ciência, comportamento e cultura*. Porto Alegre: Artmed.
- Bianco, A.C.L., Bastos, A.V.B., Nunes, M.L.T., Silva, R.C. da. (1994). Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Bock, A.M.B. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia: ciência e profissão (2)*, 17, 37-42.
- Bock, A.M.B. (2002). Diretrizes curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia – UFF (14)*, 1, 59-73.

Bonfim, E. de M. (1994). Psicologia social, psicologia do esporte e psicologia jurídica. Em: Conselho Federal de psicologia. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Bomfim, E. de M. (coord.), Freitas, M. da F. Q., Campos, R.H. de F. (1992). Fazeres em psicologia social. Em: Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas (SP): Ed. Átomo.

Bori, C.M. (2004, março). *Aula inaugural do Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina*, Florianópolis, Santa Catarina.

Botomé, S. P. (no prelo). Comportamentos profissionais - aptidões, competências e habilidades - do psicólogo em um sistema de contingências para a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos no âmbito do ensino de graduação no Brasil. *Revista de Análise do Comportamento*.

Botomé, S.P. (1977). *Texto didático utilizado no curso de Psicologia para ensinar programação de ensino*. Trabalho não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Botomé, S.P. (1977b). *Atividades de ensino e objetivos comportamentais: no que diferem?* Trabalho não publicado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Botomé, S. P. (1980). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da análise experimental do comportamento*. Tese de Doutorado não publicada, Departamento de Psicologia Experimental do Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Botomé, S.P. (1985). *Objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Rio de Janeiro: MEC-FUNTEVE, Ministério da Educação.

Botomé, S.P. (1987). Um procedimento para identificação de alternativas de atuação profissional em psicologia. *Psicologia*, 13 (2), 51-71.

Botomé, S.P. (1988). Em busca de perspectivas para a psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. Em: *Conselho Federal de Psicologia. Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Botomé, S. P. (1992a). *Como decidir o que ensinar: objetivos de ensino, necessidades sociais e tecnologia educacional*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.

Botomé, S.P. (1992b) Autonomia universitária: cooptação ou emancipação institucional. *Universidade e Sociedade*, II(3), 16-25.

Botomé, S.P. (1994). *Contemporaneidade, ciência, educação e... verbalismo!* Frederico Westphalen (RS): Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI.

Botomé, S. P. (1996a). *Pesquisa alienada e ensino alienante – o equívoco da extensão universitária*. Rio de Janeiro: Vozes; São Paulo: Editora UFSCar; Caxias do Sul: Editora Universidade de Caxias do Sul.

Botomé, S.P. (1996b). Serviço à população ou submissão ao poder: o exercício do controle na intervenção social do psicólogo. *Estudos de Psicologia* 1 (2), 173-201.

Botomé, S. P. (1997). Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. *Chronos*, 30 (1), 43-69.

Botomé, S.P. (2001) A noção de comportamento. Em: H. P. M. Feltes e U. Zilles (orgs) *Filosofia: diálogo de Horizontes*. Caxias do Sul: EDUCS, Porto Alegre: EDIPUCRS. p. 687-708.

Botomé, S.P. (2007). *Projeto pedagógico do curso de Psicologia da Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC*. Texto não publicado.

Botomé, S.P., Gonçalves, C.M. (s/d). *Análise do comportamento de escrever uma dissertação*. Pesquisa cujos dados e resultados foram utilizados para a construção de um programa de ensino de dissertação publicado em 1994 no livro “Redação passo a passo - um texto programado para auto-aprendizagem de redação”, pela Editora Vozes. Texto não publicado.

Botomé, S. P. & Kubo, O. M. (2001). *Proposta de Minuta para as Diretrizes Curriculares*. Texto elaborado como material de estudo para os seminários promovidos junto ao Conselho Regional de Psicologia de Santa Catarina, com os coordenadores dos cursos de Psicologia do Estado de Santa Catarina. Texto não publicado.

Botomé, S.P., Kubo, O.M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia* (6) 1, 81-110.

Botomé, S. P.; Kubo, O. M.; Botomé, S. S. (2003). *Inveja ou invejar? Possibilidades de uma análise comportamental*. Pôster apresentado no Encontro anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Londrina, Paraná.

Botomé, S.P., Kubo, O.M., Mattana, P.E., Kienen, N., Shimbo, I. (2003, setembro). *Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classes gerais de comportamentos, ou competências para a formação do psicólogo*. Painel apresentado no XII Encontro Anual da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Londrina, Paraná.

Botomé, S. P.; Rizzon, L. A. (1997). Medida de desempenho ou avaliação da aprendizagem em um processo de ensino: práticas usuais e possibilidades de renovação. *Chronos*, 30 (1), 7-34.

Brasil.(1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação. Obtido em 16 de fevereiro de 2006 do *World Wide Web*: <http://www.mec.gov.br>.

Brasil.(2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*.Ministério da Educação. Obtido em 10 de julho de 2007 do *World Wide Web*:. <http://www.mec.gov.br>.

Bueno, F.S. (1996). *Minidicionário da língua portuguesa*. São Paulo: FTD.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Buettner, G.E.B.P. von. (2000). *Diretrizes curriculares em Psicologia: discursos de resistência*. Tese de doutorado não publicada, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. São Paulo.

Campos, L.F. de L., Largura, W. de A. N., Jankovic, A.L. (1999). Efeito da graduação em Psicologia nas escolhas profissionais de seus estudantes. *Psico* (2), 30, 29-44.

Carvalho, A.M.A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia* (2), 8, 5-17.

Carvalho, A.M.A. (1984a). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de análise do comportamento* (6), 1-14.

Carvalho, A.M.A. (1984b). Atuação Psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, ciência e profissão* (2), 4, 7-9.

Carvalho, A.M.A. (1988). Atuação psicológica: uma análise das atividades desempenhadas pelos psicólogos. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Carvalho, A.M. (2002). Formação docente e afiliações grupais: implicações para a graduação em psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF (14)*, 1, 109-119.

Carvalho, A.M.A., Kavano, E.A. (1982). Justificativas de opção por área de trabalho em psicologia: uma análise da imagem da profissão em psicólogos recém-formados. *Psicologia (3)*, 8, 1-18.

Carvalho, A.M.A., Ulian, A.L.A.de O., Bastos, A.V.B., Sodré, L.G.P., Cavalcante, M.L.P. (1988). A escolha da profissão: alguns valores implícitos nos motivos apontados pelos psicólogos. Em: Conselho Federal de psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Carvalho, L. C. de. (2005). *Crenças de estudantes de pedagogia sobre a psicologia nos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SC. Obtido em 08 de novembro de 2007 do *World Wide Web*: <http://libdigi.unicamp.br/document/?view=vtls000351624>.

Catania, A.C. (1999). *Aprendizagem: comportamento, linguagem e cognição*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Centro de estudos de pessoal. (1976). *Operacionalização de objetivos educacionais*. Rio de Janeiro: Ed. Rio.

Chauí, M. (2001). *Escritos sobre a universidade*. São Paulo: Unesp.

Cozby, P.C. (2003). *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. São Paulo: Atlas.

D'Amorim, M.A. (1988). Emprego e desemprego. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

D'Agostini, C.L.A. de F. (2005) *Aprendizagens propostas por professores como objetivos para compor a formação profissional do psicólogo*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Dias, C.A. (2001). Considerações sobre a elaboração de currículos para formação de psicólogos: a partir de uma perspectiva didática. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 21 (3), 36-49.

Duran, A. P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. Em: Conselho Federal de psicologia – Câmara de Educação e Formação Profissional. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2ª ed. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 331-371.

Felippe, W.C. (1993). O psicólogo e sua formação profissional. *Cad. Psicol. Belo Horizonte* (2), 1, p. 93-98.

Ferreira, A.B.H. (1993). *Minidicionário Aurélio da língua portuguesa*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Freire, P. (1980). *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (K.M. e Silva, Trad.). São Paulo: Cortez & Moraes.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Goergen, P. (1998). Ciência, sociedade e universidade. *Educação e Sociedade*, [on line], 63, 53-79. Obtido em 05 de janeiro de 2003 do World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301998000200005&lng=en&nrm=iso.

Gomide, P.I.C. (1988). A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Gronlund, N. E. (1975). *A formulação de objetivos comportamentais para as aulas*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Ed. Rio.

Guedes, M. do C. (1992). Atuação do psicólogo clínico – análise de dissertações em periódicos brasileiros e de dissertações e teses defendidas no País no período 80/92. Em: Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas (SP): Ed. Átomo.

Haidy, V.B. (2004). O que é operação estabelecadora? Em: Costa, C.E., Luzia, J.C., Sant’Anna, H.H.N. (orgs.). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição*. v. 2. Santo André (SP): ESETec. p. 59-66.

Hegenberg, L. (2002). *Saber de e saber que - alicerces da racionalidade*. Petrópolis (RJ): Vozes.

Hermann, I. L. (2004). *Bases para um programa de treinamento orientada para a formação de empreendedores, através do desenvolvimento de competências, centrada nas atividades do indivíduo frente a organização*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Hoff, M.S. (1999). A proposta de Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços? *Psicologia: Ciência e profissão* (3), 19, 12-31.

Holland, J.G.; Skinner, B.F. (1975). *A análise do comportamento*. São Paulo: EPU.

Houaiss, A. (2001). *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Japur, M., Osório, F. de L. (1998). Avaliação de um curso de Psicologia em relação à área de inserção profissional. *Psico* (29), 1, 7-32.

Kaufman, R. A. (1973). *Planificación de sistemas educativos*. México: Editorial Trillas.

Kaufman, R. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnología Educativa*, 3 (1), 84-91.

Keller, F. (1999). Adeus, mestre! *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*. V. 1, n. 1, pp. 9-21. (reproduzido de Keller, F. (1972). Adeus, Mestre! *Ciência e Cultura*, 24 (3): 207-12.

Kubo, O. M., Botomé, S.P. (2001a). Formação e atuação do psicólogo para o trabalho em saúde em organizações de atendimento à saúde. *Interação*, 5, 93-122.

Kubo, O. M., Botomé, S.P. (2001b) Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação* (5), 133-170.

Kubo, O.M., Botomé, S.P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em: Brandão, M.Z. da S., Conte, F.C. de S., Brandão, F. S., Ingberman, Y. K., Moura, C. B. de, Silva, V. M. da, Oliane, S.M. (Orgs.). *Sobre comportamento e cognição – a história e os*

avanços, a seleção por conseqüências em ação. v. 11. Santo André (SP): ESETec Editores Associados.

Langenbach, M., Negreiros, T.C. de G.M. (1988). A formação complementar: um labirinto profissional. Em: Conselho Federal de psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Laville, C.; Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre,RS: Artmed /Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Louzada, R. de C. R. (2003). Caracterização da clientela atendida no Núcleo de Psicologia Aplicada da Universidade Federal do Espírito Santo. *Estud. psicol. (Natal)* 8, (3). Obtido em 25 de Janeiro de 2005 do *World Wide Web*:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2003000300012&lng=pt&nrm=iso.

Luna, S.V. (2001). O analista do comportamento como profissional da educação. Em: Delitti, M. (org.). *Sobre comportamento e cognição - a prática da análise do comportamento e da terapia cognitivo-comportamental*. v.2. Santo André (SP): ESETec.

Mager, R. F. (1979). *A formulação de objetivos de ensino*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo.

Mager, R. F. (2001). *O que todo chefe deve saber sobre treinamento*. São Paulo: Market Books.

Mager, R. F., Beach Jr., K. M. (1979). *O planejamento do ensino profissional*. 2ª ed. Porto Alegre: Globo.

Maluf, M.R. (1994). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. Em: Conselho Federal de Psicologia.

Maluf, M.R. (1996). Psicólogo brasileiro: formação, problemas e perspectivas. *Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia* (8), 1, 71-86.

Marconi, M.A., Lakatos, E.M. (1999). *Técnicas de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas.

Matos, M.A. (1988). Produção e formação científica em Psicologia. Em: Conselho Federal de psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Matos, M.A. (1999a). *A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional*. Texto baseado em palestra apresentada na XXII Semana Cultural de Psicologia – Umesp.

Matos, M.A. (1999b). Análise funcional do comportamento. *Estudos de Psicologia*, 16(3), 8-18.

Matos, M.A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo InFormação*, v.4, n.4, p.11-24. 2000.

Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Maurutto, A. A. (1999). *Revisitando a programação do ensino no Brasil*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Mechner, F. (1974)¹¹. *Análise comportamental de tarefas*. EDUTEK - Tecnologia da educação S/C Ltda, p. 1-53.

Melchiori, L. E. (1987). *Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com “deficiência mental” a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

Méis, L., Leta, J. (1996). *O perfil da ciência brasileira*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ.

Meyer, S. (2003). Análise funcional do comportamento. Em: Costa, C.E., Luzia, J.C., Sant’Anna, H.H.N. (org.). *Primeiros passos em análise do comportamento e cognição*. Santo André (SP): ESETec.

Miguel, C. F. (2000). O conceito de operação estabelecadora na análise do comportamento. *Psicologia, Teoria e Pesquisa* [online], 16 (3). Obtido em 09 de março de 2003 do *World Wide Web*: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722000000300009&lng=en&nrm=iso.

¹¹ Referência indicada com data estimada a partir de trabalho realizado pelo autor no Instituto Cenafor (no texto original não é especificada a data de publicação do mesmo).

Moreira, M.B.; Medeiros, C.A. de. (2007). *Princípios básicos de análise do comportamento*. Porto Alegre: Artmed.

Motta, A.C.F. da, Fernandes, J.C., Grzybowski, L.S., Brito, R.C., Teixeira, R. de C. P. (1995). Identidade do psicólogo: construída ou reproduzida? *Psico* (26), 1, 171-184.

Moura, E.P.G. de (1999). A psicologia (e os psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. *Psicologia: ciência e profissão* (2), 19, 10-19.

Mrech, L. M. (2007). Um breve histórico a respeito do ensino da psicologia no ensino médio dossiê. *Educação Temática Digital*, Campinas, 8(2), 225-235, jun. Obtido em 08 de novembro de 2007 do *World Wide Web*: <http://143.106.58.55/revista/viewarticle.php?id=376>

Nagel, T. S., Richman, P. T. (1983). *Ensino para Competência*. 7ª ed. Porto Alegre: Globo.

Nale, N. (1974). *Análise e avaliação de um curso programado individualizado de Biologia*. Tese de Doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Ciências. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, São Paulo, SP.

Nale, N. (1998). Programação de ensino no Brasil: o papel de Carolina Bori. *Psicologia USP*, 9 (1). Obtido em 03 de novembro de 2007 do *World Wide Web*: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641998000100058&lng=en&nrm=iso.

Nale, N.; Drachenberg, H.B. (1992). Integração de uma disciplina ao currículo: análise de um programa de ensino de biologia implementado em curso de graduação de psicologia. Vertentes. *Revista de Psicologia* (2) 2, 17-50.

Nidelcoff, M. T. (1978). *Uma escola para o povo*. 30.ed. São Paulo: Brasiliense.

Onzi, L. (2004). *Comportamentos profissionais como objetivos de aprendizagem para o ensino de graduação em Turismo*. . Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Palharini, F.de A., Moraes, M. (2002). Graduação: ensino superior ou educação superior?. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF* (14), 1, 23-29.

Paviani, J. (1986). *Problemas de filosofia da educação* (3ª ed). Caxias (RS): Educs.

Paviani, J., Pozenato, J.C. (1984). *A universidade em debate*. (3ª ed.). Caxias do Sul (RS): Ed. da Universidade de Caxias do Sul – Educs.

Piccinini, C.A., Pessin, L., Stortz, D., Jotz, C. (1989). A formação do psicólogo no Rio Grande do Sul. *Psicologia: reflexão e crítica* (4), 1/2, 71-90.

Popham, W. J., Baker, E.L. (1976). *Como estabelecer metas de ensino*. Porto Alegre: Globo.

Popham, W. J., Baker, E.L. (1981). *Sistematização do ensino*. 3ª ed. Porto Alegre: Globo.

Postman, N., Weingartner, C. (1972). *Contestação – nova fórmula de ensino* (2ª ed.). Rio de Janeiro: Expressão e Cultura.

Puc (2000). *Diretrizes para o curso de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba (PR): Champagnat.

Rebelatto, J.R. (1994). Área de conhecimento e campo de atuação profissional: uma distinção fundamental para gerenciar a qualidade do trabalho universitário. *Iglu*, 7, 97-113.

Rebelatto, J.R., Botomé, S.P (1999). *Fisioterapia no Brasil* (2ª ed.). São Paulo: Manole.

Ribeiro, L. R.C. (2000). *Programas de qualidade total e educação: reflexões sobre a utilização de seus princípios no ensino de engenharia*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de São Paulo, São Carlos, SP.

Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (2) 1, 3-8.

Rosas, P., Rosas, A., Xavier, I.B. (1988). Quantos e quem somos. Em: Conselho Federal de psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Salomão, A. (2006, setembro). *O preço da ignorância*. Revista Exame.

Santiago, A. J. de. (2002). *Comportamentos profissionais básicos constituintes do processo de produção da obra arquitetônica*. Tese de doutorado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Santos, G. C. V. dos. (2006). *Características das competências e dos comportamentos profissionais propostos nas diretrizes curriculares como delimitação do campo de atuação profissional do psicólogo*. . Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC.

Santos, B.S. (2007) *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. 6ª ed. São Paulo: Cortez.

Sass, O. (1988). O campo profissional do psicólogo, esse confessor moderno. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro?* São Paulo: Edicon.

Schvarstein, L. (2000). *Psicología social de las organizaciones: nuevos aportes*. Buenos Aires: Paiados.

Sério, T. M. de A. P. (1983). *A noção de classe de respostas operante: sua formulação inicial*. Dissertação de mestrado não publicada, Curso de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.

Silva Júnior, N.A. da (2002). Estado, educação e diretrizes curriculares para Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF (14)*, 1, 121-134.

Skinner, B.F. (1972). *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U., Editora Pedagógica e Universitária.

Skinner, B.F. (1978). *Reflections on behaviorism and society*. Englewood Cliffs (USA): Prentice-Hall.

Skinner, B.F. (2000). *Ciência e comportamento humano*. 10ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Skinner, B.F. (2002a). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo: Cultrix.

Skinner, B.F. (2002b). *Questões recentes na análise comportamental*. 3ª edição. Campinas (SP): Papyrus.

Stedile, N.L.R. (1996). *Prevenção em saúde: comportamentos profissionais a desenvolver na formação do enfermeiro*. Dissertação de Mestrado não publicada, Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, SP.

Teixeira, A. M. S. (2000). Ensino programado: requisito para educação de qualidade. Em: Guilhardi, H.J. (Org.). (p. 316-335). *Sobre comportamento e cognição*. v. 7. Santo André: ESETec.

Teixeira, A. M. S. (2004). Ensino individualizado: educação efetiva para todos. Em: Hübner, M. M. C., Marinotti, M. (Orgs.). *Análise do comportamento para a educação: contribuições recentes*. Santo André, SP: ESETec Editores Associados.

Todorov, J. C. (2002). A evolução do conceito de operante. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* (18) 2, 123-127. Obtido em 06 de abril de 2007 do World Wide Web: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722002000200002&lng=en&nrm=iso.

Tyler, R. W. (1986). *Princípios básicos de currículo e ensino*. 5ª ed. Porto Alegre: Globo.

Vargas, J. S. (1974). *Formular objetivos comportamentais úteis*. São Paulo: E.P.U.

Weber, L.N.D., Rickli, A., Liviski, J.D. (1994). Atuação e formação do psicólogo como fatores que influenciam a representação social da psicologia. *Psicologia Argumento* (XV), ano XII, 71-88.

Weber, S.; Carraher, T.N. (1982). Reforma Curricular ou definição de diretrizes? Uma proposta para o curso de Psicologia. *Psicologia*, 8 (1), 1-13.

Wheeler, A. H., Fox, W. L. (1974). *Modificação de comportamento - guia do professor para a formulação de objetivos instrucionais*. São Paulo: E.P.U.

Witter, G.P. Bastos, A.V.B., Bomfim, E. de M., Guedes, M. do C. (1992). Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. Em: Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas (SP): Ed. Átomo.

Witter, G.P., Witter, C., Yukimitsu, M.T.C.P., Gonçalves, C.L.C. (1992). Atuação do psicólogo escolar e educacional no Brasil: perspectivas através de textos (1980-1992). Em: Conselho Federal de Psicologia (CFP). *Psicólogo Brasileiro: Construção de novos espaços*. Campinas (SP): Ed. Átomo.

Wruck, D.F. (2004). *Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo*. Dissertação de mestrado não publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina.

Yamamoto, O.H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20 (4), 30-37.

Yamamoto, O.H., Oliveira, I.F.de, Campos, H. (2002). Demandas sociais e formação profissional em Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia – UFF*, 14(1), 75-86.

Zanelli, J.C. (1994). Movimentos emergentes na prática dos psicólogos brasileiros nas organizações de trabalho: implicações para a formação. Em: Conselho Federal de Psicologia. *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. 2 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Zanelli, J.C., Bastos, A.V.B. (2004). Atuação profissional e produção de conhecimento. Em: Zanelli, R.C., Borges-Andrade, J.E., Bastos, A.V.B. (orgs). *Psicologia, organizações e trabalho no Brasil*. Porto Alegre: Artmed.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Interações entre os processos de produção de conhecimento (pesquisa), de produção de aprendizagem (ensino) e de produção direta de bens e benefícios na sociedade (intervenção profissional direta), constituindo um hiperprocesso de desenvolvimento progressivo de aperfeiçoamento e fortalecimento das classes de comportamentos envolvidas nas três modalidades de intervenção do psicólogo. Fonte: Botomé e col. (2003)	24
Figura 1.2 - Esquema representativo das relações entre as três dimensões componentes de um processo de ensino (Reproduzido de Botomé e Kubo, 2002)	43
Figura 1.3 - Explicitação de objetivos educacionais propostos por Tyler para um curso de Biologia (Fonte: Tyler, 1986, p. 44)	47
Figura 3.1- Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com seus graus de abrangência	96
Figura 3.2 - Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos profissionais de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência	99
Figura 3.3 - Diagrama de representação da decomposição parcial e apenas ilustrativa de algumas classes de comportamento constituintes da classe “Enviar cartas pelo correio de maneira que cheguem ao seu destino no menor prazo possível”, a partir de seus graus de abrangência	101
Figura 3.4 - Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias de acordo com seus graus de abrangência	103
Figura 3.5 - Diagrama de representação de categorias que nomeiam classes de comportamentos e características definidoras dessas categorias de acordo com a decomposição das classes de comportamentos a partir de seus graus de abrangência	105
Figura 3.6 - Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com seus graus de abrangência	106

Figura 3.7 - Diagrama de representação de categorias e subcategorias que nomeiam classes de comportamentos de acordo com a decomposição dessas classes a partir de seus graus de abrangência	111
Figura 3.8 - Diagrama de representação da decomposição parcial de classes de comportamentos constituintes da classe “Cuidar de crianças”, a partir de seus graus de abrangência	113
Figura 4.1 - Esquema representativo das relações entre as três dimensões componentes de um processo de ensino (Reproduzido de Botomé e Kubo, 2002)	117
Figura 4.2 - Diagrama de representação das classes de comportamentos identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, organizadas em graus de abrangência	122
Figura 4.3 - Diagrama de representação das classes de comportamentos referentes à pesquisa e à intervenção direta e que constituem, também, as classes de comportamentos relacionadas ao ensino, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, organizadas em graus de abrangência	131
Figura 5.1 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relacionadas a intervir indiretamente por meio de ensino a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	145
Figura 5.2 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relacionadas a intervir indiretamente por meio de ensino a serem desenvolvidas como capacidade de atuar do psicólogo, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	163
Figura 6.1 - Diagrama de representação das classes de comportamentos constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino, livros e trabalho específico sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com os graus de abrangência dessas classes de comportamentos	184

Figura 6.2 - Distribuição da quantidade de comportamentos do psicólogo, relativas a intervir por meio de ensino, pelas categorias de comportamentos profissionais e pelas fontes de informação a partir das quais esses comportamentos foram derivados	191
Figura 6.3 - Diagrama de representação das classes gerais de comportamentos componentes da classe “intervir indiretamente, por ensino de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos”, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	196
Figura 6.4 - Diagrama de representação das classes de comportamentos referentes a “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, constituintes da classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	207
Figura 6.5 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele”, constituinte da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	211
Figura 6.6 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	225

Figura 6.7 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (...)” e “avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 235

Figura 6.8 - Diagrama de representação das classes de comportamentos relativas a “avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino (...)”, “especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções (...)” e “caracterizar as concepções de currículo existentes (...)”, constituintes da classe “analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” e da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 246

Figura 6.9 - Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” e “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia”, constituintes da classe “Analisar o sistema educacional (...)”, da classe “Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais (...)” que, por sua vez, são constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos 259

Figura 6.10 - Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais” constituintes da classe “caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem que, por sua vez, constitui a classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	273
Figura 6.11 - Diagrama de representação de classes de comportamentos relativas a “descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino” constituintes da classe geral “caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, identificadas a partir de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	286
Figura 7.1- Diagrama de decomposição das classes gerais de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	304
Figura 7.2 - Distribuição da quantidade de comportamentos do psicólogo para intervir por meio de ensino, pelas categorias de comportamentos profissionais e pelas fontes de informação a partir das quais esses comportamentos foram derivados	308
Figura 7.3 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	314
Figura 7.4 - Composição do fenômeno movimento a partir das diversas variáveis que o compõem (cada uma varia ao longo de um possível gradiente) (Reproduzido de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 233)	329

Figura 7.5 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	332
Figura 7.6 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos a partir das variáveis definidas”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	342
Figura 7.7 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	357
Figura 7.8 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	367
Figura 7.9 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes referentes a “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados à situação de observação, às promessas e compromissos com as instituições envolvidas e aos antecedentes imediatos da coleta de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	382
Figura 7.10 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	393

Figura 7.11 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	403
Figura 7.12 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	413
Figura 7.13 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes das classes “Registrar as informações de acordo com o planejamento feito e com as condições existentes (...)” e “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	425
Figura 7.14 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	432
Figura 7.15 - Diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	449
Figura 7.16 - Continuação do diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	465
Figura 7.17 - Continuação do diagrama de decomposição de classes de comportamentos constituintes da classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	482

Figura 7.18 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	497
Figura 7.19 - Esquema representativo de vários níveis de descrição e abrangência das relações de determinação e abrangência das relações de determinação dos eventos na natureza. Cada nível comporta interações com os demais, às vezes trocando o grau ou o âmbito de abrangência entre eles. (Adaptado de Rebelatto e Botomé, 1999, p. 241)	505
Figura 7.20 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a), constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	507
Figura 7.21 - Diagrama de decomposição das classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	524
Figura 8.1 - Ilustração dos resultados de um processo de decomposição e de análise de classes de comportamentos	550
Figura 8.2 - Processos comportamentais e suas relações com características do meio e com os âmbitos de atuação profissional do psicólogo (reproduzido de Botomé e col., 2003)	556
Figura 8.3 - Distribuição do percentual de ocorrências de classes de comportamentos do psicólogo para intervir, por meio de ensino, sobre fenômenos psicológicos em relação a cada fonte de informação consultada, por categorias de classes de comportamentos profissionais	570

LISTA DE TABELAS

Tabela 1.1 - Aspectos componentes de três modalidades básicas (três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo ..	23
Tabela 1.2 - Descrição dos componentes da classe geral de comportamento denominada “construir dissertações de diferentes formas e tamanhos e sobre diferentes assuntos”	36
Tabela 1.3 - Componentes básicos constituintes da classe de comportamentos “ensinar”	39
Tabela 1.4 - Componentes da classe de comportamentos típica de um organismo que ainda “não aprendeu” e que possibilitam identificar os tipos de relações entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz	40
Tabela 1.5 - Componentes da classe de comportamentos típica de um organismo que “aprendeu” uma relação com o ambiente e que possibilitam identificar os tipos de relações entre o que esse organismo faz e o ambiente em que o faz	41
Tabela 1.6 - Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 162)	60
Tabela 1.7 - Etapas básicas de comportamento de docentes para caracterizar uma seqüência de ações do professor, ao planejar e realizar ensino (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 163)	61
Tabela 2.1 - Protocolo de registro das características das descrições de “competências” contidas nos enunciados sobre as aprendizagens a serem desenvolvidas na formação do psicólogo, presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	75
Tabela 2.2 - Especificação dos três componentes constituintes da definição de comportamento e das relações que o constituem	79
Tabela 2.3 - Ilustração da relação entre os componentes de uma sentença gramatical e os componentes constituintes do comportamento	79
Tabela 2.4 - Ilustração de parte do protocolo de registro dos enunciados referentes aos artigos descritos no documento das Diretrizes Curriculares para a Psicologia com destaque para a sentença a ser analisada	81

Tabela 2.5 - Ilustração de registro das sentenças examinadas a partir da identificação da localização no e do tipo de documento, da denominação a elas atribuídas e da explicitação dos componentes constituintes de uma sentença gramatical completa utilizados no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia	82
Tabela 2.6 - Ilustração de decomposição das sentenças analisadas no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia.....	83
Tabela 2.7 - Ilustração de decomposição das sentenças analisadas no exame das Diretrizes Curriculares para a Psicologia em sujeito e predicado, com indicação da quantidade de verbos considerados para exame	83
Tabela 2.8 - Ilustração da decomposição de classes de comportamentos identificadas a partir do exame de sentenças presentes nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia	84
Tabela 2.9 - Ilustração de classes de comportamentos derivadas a partir da decomposição das sentenças presentes nas Diretrizes Curriculares para a Psicologia	85
Tabela 4.1 - Classes gerais dos comportamentos profissionais caracterizadores da intervenção do psicólogo, reproduzidas de Botomé e col. (2003)	119
Tabela 4.2 - Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	133
Tabela 4.3 - Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	135

Tabela 4.4 - Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	136
Tabela 4.5 - Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	138
Tabela 4.6 - Classes de comportamentos referentes à intervenção direta ou à intervenção indireta, por meio de pesquisa, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia, e que também podem ser consideradas relacionadas à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos	139
Tabela 5.1 - Possível seqüência das classes de comportamentos básicas envolvidas na classe geral “intervir indiretamente, por meio de ensino”, identificada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	149
Tabela 5.2 - Classes de comportamentos que podem ser consideradas constituintes da classe “intervir sobre processos de ensino-aprendizagem”, identificadas a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	150
Tabela 5.3 - Possível seqüência das classes de comportamentos básicas envolvidas na classe geral “atuar nas diferentes etapas e modalidades da educação básica”, derivada a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena	169
Tabela 6.1 - Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe geral “intervir indiretamente por meio de ensino”, identificada a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo	198

Tabela 6.2 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidades de atuação do psicólogo em relação a ele” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidas na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	213
Tabela 6.3 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino ‘não formal’ no país” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	227
Tabela 6.4 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Identificar os principais desafios numa sociedade complexa (...)” que, por sua vez, constitui um conjunto de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	237
Tabela 6.5 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes das classes “Avaliar as funções das agências de controle (...) do sistema de ensino no país”, “Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle (...)” e “Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional (...)” que, por sua vez, constituem conjuntos de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	249
Tabela 6.6 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes das classes “Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social” e “Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia” que, por sua vez, constituem conjuntos de classes de comportamentos envolvidos na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”	261
Tabela 6.7 - Classes de comportamentos que podem ser consideradas envolvidas na classe “Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país intervir indiretamente por meio de ensino”, identificadas a partir de projetos de cursos, literatura referente à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo	269

Tabela 6.8 - Classes de comportamentos componentes da classe “Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais”, constituintes da classe mais abrangente “Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo	275
Tabela 6.9 - Etapas básicas dos comportamentos usualmente apresentados ao planejar e realizar ensino em escolas (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 162)	281
Tabela 6.10 - Etapas básicas de comportamento de docentes para caracterizar uma seqüência de ações do professor, ao planejar e realizar ensino (reproduzido de Kubo e Botomé, 2001b, p. 163)	282
Tabela 6.11 - Possível seqüência de classes de comportamentos constituintes da classe “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, constituinte da classe mais geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo	288
Tabela 6.12 - Classes de comportamentos mais abrangentes envolvidas na classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir de projetos de cursos de graduação, projeto de especialização em programação de ensino, livros referentes à programação de ensino e trabalho de pesquisa sobre perfil profissional do psicólogo	298
Tabela 7.1 - Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	323
Tabela 7.2 - Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	324

Tabela 7.3 - Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	336
Tabela 7.4 - Seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	347
Tabela 7.5 - Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	349
Tabela 7.6 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais” e “Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	361
Tabela 7.7 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	375
Tabela 7.8 - Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessa classe de comportamentos em suas classes constituintes	376
Tabela 7.9 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas nas classes relativas a “Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação, a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados e aos antecedentes imediatos à coleta”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	387

Tabela 7.10 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	398
Tabela 7.11 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	408
Tabela 7.12 - Seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	419
Tabela 7.13 - Seqüências, não necessariamente contínuas, de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes (...)” e “Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	427
Tabela 7.14 - Parte da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	440
Tabela 7.15 - Continuação da seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os processos comportamentais de interesse”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	442
Tabela 7.16 - Parte de uma possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	456
Tabela 7.17 - Continuação de possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	459

Tabela 7.18 - Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	473
Tabela 7.19 - Continuação das seqüências de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, identificadas a partir da decomposição dessas classes de comportamentos em suas classes constituintes	475
Tabela 7.20 - Continuação da possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, referente à classe “Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	488
Tabela 7.21 - Continuação da possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	490
Tabela 7.22 - Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Caracterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	502
Tabela 7.23 - Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas nas classes “Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino formal e ao ensino não formal no país”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	517
Tabela 7.24 - Continuação de possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	519

Tabela 7.25 - Possível seqüência de classes de comportamentos envolvidas na classe “Avaliar (...) as possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino (...)”, constituinte da classe mais abrangente “Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino”, a serem desenvolvidas como capacidade de atuar, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	530
Tabela 8.1 - Classes de comportamentos profissionais do psicólogo em relação às classes gerais de comportamentos relacionadas a produzir conhecimento, produzir aprendizagem e produzir alterações em relação a processos comportamentais (reproduzido de Botomé e col., 2003)	546
Tabela 8.2 - Comparação entre as informações constantes no Artigo 3º apresentado na Minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001) a pedido do Conselho Regional de Psicologia - SC e das informações referentes ao mesmo artigo explicitado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	577
Tabela 8.3 - Aspectos componentes de três modalidades básicas (três classes gerais de comportamentos) de atuação profissional do psicólogo ...	581
Tabela 8.4 - Comparação entre as informações constantes nos Artigos 14º e 15º apresentados na Minuta elaborada por Botomé e Kubo (2001) a pedido do Conselho Regional de Psicologia - SC e das informações referentes a Artigo 13º explicitado nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Psicologia	584

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1 - Legenda referente às classes de comportamentos identificadas ou derivadas das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia	625
Anexo 2 - Legenda referente às classes de comportamentos referentes à intervenção indireta, por meio de ensino, sobre fenômenos e processos psicológicos, identificadas ou derivadas a partir das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia e que são consideradas comuns também à intervenção direta e à intervenção indireta por meio de pesquisa	634
Anexo 3 - Legenda referente às classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia, das diretrizes curriculares para a formação de professores, de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	640
Anexo 4 - Distribuição da quantidade de classes de comportamentos identificadas por categorias e subcategorias de classes de comportamentos profissionais, pelos tipos de fontes de informação consultadas	657
Anexo 5 - Diagrama de representação das classes de comportamentos referentes à intervenção, por meio de ensino, identificadas e derivadas a partir de diferentes fontes de informação ou decompostas a partir do procedimento de decomposição de comportamentos complexos.....	658
Anexo 6 – Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia	659
Anexo 7 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em Nível Superior, Curso de Licenciatura, de Graduação Plena	666
Anexo 8 - Legenda referente às classes de comportamentos identificadas ou derivadas a partir das diretrizes curriculares para os cursos de graduação em psicologia, das diretrizes curriculares para a formação de professores, de projetos de curso, programas de ensino e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo, do procedimento de decomposição, organizadas de acordo com o grau de abrangência dessas classes de comportamentos	672

ANEXO 1 - LEGENDA REFERENTE ÀS CLASSES DE COMPORTAMENTOS IDENTIFICADAS OU DERIVADAS DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

OG - Ocupação geral

OE - Ocupação específica

TA - Tarefas componentes de uma ocupação

OP1 - Operações envolvidas em uma tarefa – 1º grau de abrangência

OP2 - Operações envolvidas em uma tarefa - 2º grau de abrangência

OP3 - Operações envolvidas em uma tarefa - 3º grau de abrangência

OP4 - Operações envolvidas em uma tarefa - 4º grau de abrangência

OP5 - Operações envolvidas em uma tarefa - 5º grau de abrangência

OP6 - Operações envolvidas em uma tarefa - 6º grau de abrangência

OP7 - Operações envolvidas em uma tarefa - 7º grau de abrangência

AC1 - Ações constituintes de uma operação – 1º grau de abrangência

AC2 - Ações constituintes de uma operação – 2º grau de abrangência

AC3 - Ações constituintes de uma operação – 3º grau de abrangência

AC4 - Ações constituintes de uma operação – 4º grau de abrangência

A1 – Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo - 1º grau de abrangência

A2 – Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo – 2º grau de abrangência

A3 – Comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo – 3º grau de abrangência

B1 – Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 1º grau de abrangência

B2 – Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 2º grau de abrangência

B3 -Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 3º grau de abrangência

B4 - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 4º grau de abrangência

B5 - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 5º grau de abrangência

B6 - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 6º grau de abrangência

B7 - Comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo - 7º grau de abrangência

C1 – Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo – 1º grau de abrangência

C2 – Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo – 2º grau de abrangência

C3 – Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo – 3º grau de abrangência

C4 – Comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo – 4º grau de abrangência

D1 –Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo – 1º grau de abrangência

D2 – Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo – 2º grau de abrangência

D3 – Comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo – 3º grau de abrangência

RA – Comportamentos relacionados a razões para fazer algo

I – Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos

II - Intervir diretamente sobre fenômenos e processos psicológicos.(3.0)

III - Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos.(3.0)

IV - Intervir indiretamente por meio de pesquisa sobre fenômenos e processos psicológicos.(3.0)

V - Empreender (4.e)

01 - Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)

02 - Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)

03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)

04 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)

05 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos clínicos, de acordo com os princípios da ética. (12 e)

06 - Intervir com qualidade sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os princípios da ética/ bioética (4.a)

07 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os direitos humanos (3.e)

08 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)

09 - Intervir interprofissionalmente sobre fenômenos e processos psicológicos (5.f)

10 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes inter-profissionais (8.i)

11 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes multi-profissionais (8.i)

12 - Avaliar necessidades de natureza psicológica (8.c)

13 - Diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com características da população-alvo. (8.c)

14 - Diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)

15 - Diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em grupos, em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)

16 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)

17 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)

17 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional (12 f)

18 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em grupos, em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)

19 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)

20 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)

21 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos (8.g)

22 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos.(8.g)

23 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em grupos (8.g)

24 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em grupos. (8.g)

25 - Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)

- 26 - Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
- 27 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em organizações (8.g)
- 28 - Planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes organizações(12 c)
- 29 - Avaliar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
- 30 - Diagnosticar processos de gestão de diferentes organizações(12 c)
- 31/38 - Gerir informações (4.e)
- 32/39 - Gerir recursos materiais (4.e)
- 33/40 - Gerir recursos físicos (4.e)
- 34 - Aperfeiçoar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
- 35 - Planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
- 36 - Avaliar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
- 37 - Diagnosticar processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
- 38/31 - Gerir informações (4.e)
- 39/32 - Gerir recursos materiais (4.e)
- 40/33 - Gerir recursos físicos (4.e)
- 41 - Aperfeiçoar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
- 42 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em organizações. (8.g)
- 43 - Delimitar características específicas do fenômeno psicológico (5.e)
- 44 - Caracterizar fenômenos e processos psicológicos (5.d)
- 44 - Caracterizar fenômenos e processos psicológicos(5.e)
- 45 - Identificar necessidade de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos). (8.c)
- 46 - Elaborar diferentes tipos de comunicações profissionais, de acordo com os objetivos e com o público-alvo dessas comunicações (8.m)
- 47 - Empregar pessoas (4.e)
- 48 - Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
- 49 - Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos. (5.b)
- 50 - Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos (5.a)
- 51 - Caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
- 52 - Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento (7.0)
- 53 - Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia (7.0)
- 54 - Caracterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia (5.d)
- 55 - Caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento. (5.a)
- 56 - Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia (5.d)
- 57 - Caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
- 58 - Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos.(3.b)
- 59 - Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais.(3.b)
- 60 - Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.c)
- 61 - Caracterizar determinantes dos fenômenos e processos psicológicos(5.e)
- 62 - Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos (5.d)

- 63 - Investigar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente (8.0)
- 64 - Projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
- 65 - Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 66 - Analisar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 67 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
- 68 - Intervir sobre processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 69 - Escolher as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas (4.b)
- 70 - Avaliar as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas.(4.b)
- 71 – Sistematizar as condutas profissionais necessárias a intervenção, baseado em evidências científicas (4.b)
- 72 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos clínicos, de forma coerente com referenciais teóricos. (12 e)
- 73 - Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional(8.o)
- 74 - Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional (8.o)
- 75 - Diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
- 76 - Construir relações interpessoais requeridas à atuação profissional (8.j)
- 77 - Relacionar-se eticamente com clientes, usuários e colegas de trabalho.(3.f)
- 78 - Relacionar-se com outros profissionais da saúde e com o público em geral de acordo com princípios éticos.(4.c)
- 79 - Liderar trabalho em equipe (4.e)
- 80 - Liderar o trabalho em equipe multiprofissional considerando o bem estar da comunidade (4.d)
- 81 - Gerir trabalhos de pessoas (4.e)
- 82 - Comunicar as informações a ele confiadas de acordo com princípios éticos.(4.c)
- 83 - Debater descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos, em público (8.n)
- 84 - Caracterizar problemas relacionados com fenômenos e processos psicológicos(8.k)
- 85 - Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 86 - Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais(5.e)
- 87 - Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 88- Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos(8.k)
- 89 - Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 90 - Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 91 - Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos (5.e)
- 92 - Cooperar por meio de redes nacionais e internacionais (4.f)
- 93 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características culturais de seus membros (8.h)

- 94 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características sociais de seus membros (8.h)
- 95 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características individuais de seus membros (8.h)
- 96 - Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a)
- 97 - Avaliar características institucionais do contexto em que atua profissionalmente. (8.b)
- 98 - Avaliar características organizacionais do contexto em que atua profissionalmente.(8.b)
- 99 - Caracterizar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 100 - Caracterizar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 101 - Caracterizar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 102 - Avaliar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 103 - Avaliar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 104 - Avaliar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 105 - Adequar procedimentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 106 - Adequar técnicas de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 107 - Adequar instrumentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 108 - Adequar procedimentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 109 - Adequar técnicas de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 110 - Adequar instrumentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 111 - Adequar procedimentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos investigados(5.c)
- 112 - Adequar técnicas de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos investigados(5.c)
- 113 - Adequar procedimentos de intervenção a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 114 - Adequar técnicas de intervenção a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 115 - Adequar instrumentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos investigados(5.c)
- 116 - Adequar instrumentos de intervenção a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 117 - Selecionar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 118 - Selecionar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 119 - Selecionar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 120 - Caracterizar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 121 - Caracterizar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos (5.c)
- 122 - Caracterizar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 123 - Avaliar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 124 - Avaliar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 125 - Avaliar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 126 - Adequar procedimentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)

- 127 - Adequar instrumentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofreram intervenção profissional(5.c)
- 128 - Adequar procedimentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 129 - Adequar instrumentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 130 - Adequar técnicas de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 131 - Adequar técnicas de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 132 - Adequar procedimentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos investigados(5.c)
- 133 - Adequar técnicas de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos investigados(5.c)
- 134 - Adequar procedimentos de avaliação a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 135 - Adequar técnicas de avaliação a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 136 - Adequar instrumentos de avaliação a problemas específicos de investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 137 - Adequar instrumentos de avaliação específicos a investigação sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 138 - Elaborar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 139 - Elaborar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 140 - Selecionar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 141 - Selecionar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 142 - Selecionar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 143 - Executar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 144 - Aplicar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 145 - Interpretar comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 146 - Identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação (9.a)
- 147 - Obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação (9.a)
- 148 - Ler comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 149 - Projetar sua formação profissional (4.f)
- 150 - Aperfeiçoar continuamente a atuação profissional (4.f)
- 151 - Aperfeiçoar a capacidade de atuação profissional de acordo com as descobertas científicas em psicologia.(3.g)
- 152 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais (5.f)
- 153 - Elaborar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 154 - Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 155 - Planejar diferentes tipos de entrevistas a fim de obter informações sobre fenômenos e processos psicológicos nos diferentes contextos de intervenção do psicólogo (9 d)

- 156 - Executar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 157 - Aplicar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 158 - Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes tipos de intervenção do psicólogo (9 d)
- 159 - Descrever fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 160 - Analisar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 161 - Analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
- 162 - Analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
- 163 - Interpretar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 164 - Comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
- 165 - Comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
- 166 - Organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos da matemática (9 g)
- 167 - Organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos de informática (9 g)
- 168 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de indivíduos, por meio de procedimentos clínicos. (12 e)
- 169 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de indivíduos, por meio de procedimentos de aconselhamento. (12 e)
- 170 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de indivíduos, por meio de psicoterapia. (12 e)
- 171 - Intervir sobre demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos, por meio de procedimentos clínicos. (12 e)
- 172 - Intervir sobre demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos de indivíduos, por meio de procedimentos de aconselhamento(12 e)
- 173 - Intervir sobre demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos de indivíduos, por meio de psicoterapia. (12 e)
- 174 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de grupos, por meio de procedimentos clínicos. (12 e)
- 175 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de grupos, por meio de procedimentos de aconselhamento. (12 e)
- 176 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de grupos, por meio de psicoterapia. (12 e)
- 177 - Intervir sobre demandas de grupos relacionadas com fenômenos e processos psicológicos, por meio de procedimentos clínicos. (12 e)
- 178 - Intervir sobre demandas de grupos relacionadas com fenômenos e processos psicológicos, por meio de procedimentos de aconselhamento. (12 e)
- 179 - Intervir sobre demandas de grupos relacionadas com fenômenos e processos psicológicos, por meio de psicoterapia. (12 e)
- 180 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de procedimentos existentes(12 c)

- 181 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de técnicas existentes(12 c)
- 182 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de procedimentos existentes(12 c)
- 183 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de técnicas existentes(12 c)
- 184 - Projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
- 185 - Capacitar futuras gerações de profissionais (4.f)
- 186 - Alterar fenômenos e processos psicológicos, por meio de aconselhamento (8.1)
- 187 - Alterar fenômenos e processos psicológicos, por meio de psicoterapia (8.1)
- 188 - Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos. (12 d)
- 189 - Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos. (12 d)
- 190 - Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações . (12 d)
- 191 - Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes situações. (12 d)
- 192 - Capacitar indivíduos a manter condições de saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos. (12 d)
- 193 - Capacitar indivíduos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos. (12 d)
- 194 – Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12 d)
- 195 - Capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes instituições nas quais estão inseridos (12 d)
- 196 - Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes situações. (12 d)
- 197 - Capacitar grupos a manter condições de saúde em diferentes situações. (12 d)
- 198- Capacitar grupos a manter condições saúde em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12 d)
- 199 - Capacitar grupos a manter condições de qualidade de vida em diferentes comunidades nas quais estão inseridos (12 d)
- 200 - Intervir sobre necessidades sociais relacionadas a fenômenos e processos psicológicos (3.e)
- 201 - Produzir conhecimento científico sobre fenômenos e processos psicológicos (3.a)
- 202 - Delimitar questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia(8.d)
- 203 - Formular questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia(8.d)
- 204 - Identificar questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia (8.d)
- 205 - Projetar o procedimento de coleta de dados de acordo com as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia(8.d)
- 206 - Projetar diferentes pesquisas científicas sobre fenômenos e processos psicológicos. (12 a)
- 207 - Projetar o procedimento de escolha de informações de acordo com as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia(8.d)
- 208 - Projetar o procedimento de análise de dados de acordo com as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia(8.d)
- 209 - Produzir conhecimentos sobre processos e fenômenos psicológicos de acordo com os princípios éticos.(3.f)

- 210 - Produzir conhecimento sobre fenômenos e processos psicológicos a partir da intervenção profissional. (8.o)
- 211 - Executar diferentes pesquisas científicas sobre fenômenos e processos psicológicos. (12 a)
- 212 – Coletar informações relevantes por meio de diferentes delineamentos para responder a questões de investigação científica sobre processos e fenômenos psicológicos (9.c)
- 213 - Coletar dados que possibilitem responder as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia de acordo com instrumentos e procedimentos planejados (8.e)
- 214 - Comunicar dados de diferentes pesquisas científicas sobre fenômenos e processos psicológicos. (12 a)
- 215 - Divulgar conhecimentos produzidos sobre processos e fenômenos psicológicos de acordo com os princípios éticos.(3.f)
- 216 - Selecionar procedimentos de coleta de dados de acordo com as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia (8.e)
- 217 - Selecionar instrumentos de coleta de dados de acordo com as questões de produção de conhecimento científico na área da psicologia (8.e)
- 218 - Avaliar diferentes procedimentos de pesquisa sobre fenômenos e processos psicológicos. (12 a)
- 219 - Caracterizar diferentes métodos de produção de conhecimento científico em psicologia (5.b)
- 220 - Comunicar descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos em público (8.n)
- 221 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes âmbitos de atuação profissional. (12 f)

ANEXO 2 - LEGENDA REFERENTE ÀS CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES À INTERVENÇÃO INDIRETA, POR MEIO DE ENSINO, SOBRE FENÔMENOS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS, IDENTIFICADAS OU DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA E QUE SÃO CONSIDERADAS COMUNS TAMBÉM À INTERVENÇÃO DIRETA E À INTERVENÇÃO INDIRETA POR MEIO DE PESQUISA

- 01 - Planejar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
- 02 - Planejar intervenções sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)
- 03 - Intervir sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)
- 04 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
- 06 - Intervir com qualidade sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os princípios da ética/ bioética (4.a)
- 07 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos de acordo com os direitos humanos (3.e)
- 08 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
- 09 - Intervir interprofissionalmente sobre fenômenos e processos psicológicos (5.f)
- 10 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes inter-profissionais (8.i)
- 11 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, em equipes multi-profissionais (8.i)
- 12 - Avaliar necessidades de natureza psicológica (8.c)
- 13 - Diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
- 14 - Diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
- 15 - Diagnosticar demandas relacionadas com fenômenos e processos psicológicos em grupos, em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
- 16 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)
- 17 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
- 17 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em diferentes situações de intervenção profissional (12 f)
- 18 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em grupos, em diferentes situações de intervenção profissional. (12 e)
- 19 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em contextos educacionais (12 b)
- 20 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre processos de ensino-aprendizagem (12 b)
- 21 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos (8.g)
- 22 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos de indivíduos.(8.g)
- 23 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em grupos (8.g)
- 24 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em grupos. (8.g)
- 25 - Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
- 26 - Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
- 27 - Avaliar fenômenos e processos psicológicos em organizações (8.g)
- 28 - Planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes organizações(12 c)

- 29 - Avaliar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
- 30 - Diagnosticar processos de gestão de diferentes organizações(12 c)
- 31/38 - Gerir informações (4.e)
- 32/39 - Gerir recursos materiais (4.e)
- 33/40 - Gerir recursos físicos (4.e)
- 34 - Aperfeiçoar processos de gestão de diferentes organizações. (12 c)
- 35 - Planejar condições que favoreçam processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
- 36 - Avaliar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
- 37 - Diagnosticar processos de gestão de diferentes instituições(12 c)
- 41 - Aperfeiçoar processos de gestão de diferentes instituições. (12 c)
- 42 - Diagnosticar fenômenos e processos psicológicos em organizações. (8.g)
- 43 - Delimitar características específicas do fenômeno psicológico (5.e)
- 44 - Caracterizar fenômenos e processos psicológicos (5.d)
- 44 - Caracterizar fenômenos e processos psicológicos(5.e)
- 45 - Identificar necessidade de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos). (8.c)
- 46 - Elaborar diferentes tipos de comunicações profissionais, de acordo com os objetivos e com o público-alvo dessas comunicações (8.m)
- 48 - Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem. (9 e)
- 49 - Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos. (5.b)
- 50 - Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos (5.a)
- 51 - Caracterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
- 52 - Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento (7.0)
- 53 - Caracterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia (7.0)
- 54 - Caracterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia (5.d)
- 55 - Caracterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento. (5.a)
- 56 - Caracterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia (5.d)
- 57 - Caracterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
- 58 - Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos.(3.b)
- 59 - Caracterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais.(3.b)
- 60 - Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.c)
- 61 - Caracterizar determinantes dos fenômenos e processos psicológicos(5.e)
- 62 - Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos (5.d)
- 64 - Projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
- 65 - Avaliar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 66 - Analisar processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 67 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)

- 68 - Intervir sobre processos psicológicos em diferentes contextos, a partir de conhecimento psicológico existente(8.0)
- 69 - Escolher as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas (4.b)
- 70 - Avaliar as condutas necessárias à intervenção profissional, baseado em evidências científicas.(4.b)
- 71 – Sistematizar as condutas profissionais necessárias a intervenção, baseado em evidências científicas (4.b)
- 73 - Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional(8.o)
- 74 - Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional (8.o)
- 75 - Diagnosticar necessidades de natureza psicológica, de acordo com referenciais teóricos. (8.c)
- 76 - Construir relações interpessoais requeridas à atuação profissional (8.j)
- 77 - Relacionar-se eticamente com clientes, usuários e colegas de trabalho.(3.f)
- 78 - Relacionar-se com outros profissionais da saúde e com o público em geral de acordo com princípios éticos.(4.c)
- 81 - Gerir trabalhos de pessoas (4.e)
- 82 - Comunicar as informações a ele confiadas de acordo com princípios éticos.(4.c)
- 83 - Debater descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos, em público (8.n)
- 84 - Caracterizar problemas relacionados com fenômenos e processos psicológicos(8.k)
- 85 - Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 86 - Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais(5.e)
- 87 - Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 88- Caracterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos(8.k)
- 89 - Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 90 - Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo. (3.d)
- 91 - Caracterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos (5.e)
- 93 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características culturais de seus membros (8.h)
- 94 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características sociais de seus membros (8.h)
- 95 - Coordenar fenômenos e processos psicológicos em grupos, de acordo com características individuais de seus membros (8.h)
- 96 - Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a)
- 97 - Avaliar características institucionais do contexto em que atua profissionalmente. (8.b)
- 98 - Avaliar características organizacionais do contexto em que atua profissionalmente.(8.b)
- 99 - Caracterizar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 100 - Caracterizar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 101 - Caracterizar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 102 - Avaliar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 103 - Avaliar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 104 - Avaliar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 105 - Adequar procedimentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)

- 106 - Adequar técnicas de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 107 - Adequar instrumentos de intervenção às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 108 - Adequar procedimentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 109 - Adequar técnicas de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 110 - Adequar instrumentos de intervenção a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 117 - Selecionar procedimentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 118 - Selecionar técnicas de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 119 - Selecionar instrumentos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 120 - Caracterizar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 121 - Caracterizar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos (5.c)
- 122 - Caracterizar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 123 - Avaliar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 124 - Avaliar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 125 - Avaliar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 126 - Adequar procedimentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 127 - Adequar instrumentos de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerem intervenção profissional(5.c)
- 128 - Adequar procedimentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 129 - Adequar instrumentos de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 130 - Adequar técnicas de avaliação a problemas específicos de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 131 - Adequar técnicas de avaliação às características específicas dos fenômenos e processos psicológicos que sofrerão intervenção profissional(5.c)
- 138 – Elaborar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 139 - Elaborar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 140 - Selecionar procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 141 - Selecionar instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 142 - Selecionar técnicas de avaliação de fenômenos e processos psicológicos(5.c)
- 143 - Executar diferentes procedimentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 144 - Aplicar diferentes instrumentos de avaliação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 145 - Interpretar comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 146 - Identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação (9.a)
- 147 - Obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação (9.a)
- 148 - Ler comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 149 - Projetar sua formação profissional (4.f)
- 150 - Aperfeiçoar continuamente a atuação profissional (4.f)
- 151 - Aperfeiçoar a capacidade de atuação profissional de acordo com as descobertas científicas em psicologia.(3.g)

- 152 - Intervir sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos profissionais (5.f)
- 153 - Elaborar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 154 - Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 155 - Planejar diferentes tipos de entrevistas a fim de obter informações sobre fenômenos e processos psicológicos nos diferentes contextos de intervenção do psicólogo (9 d)
- 156 - Executar diferentes procedimentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 157 - Aplicar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos. (12 f)
- 158 - Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes tipos de intervenção do psicólogo (9 d)
- 159 - Descrever fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 160 - Analisar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 161 - Analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
- 162 - Analisar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
- 163 - Interpretar fenômenos e processos psicológicos a partir de diferentes fontes de informação sobre os mesmos. (9 f)
- 164 - Comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos da matemática. (9 g)
- 165 - Comunicar dados sobre fenômenos e processos psicológicos, por meio de recursos de informática. (9 g)
- 166 - Organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos da matemática (9 g)
- 167 - Organizar atividades profissionais em psicologia a partir de recursos de informática (9 g)
- 180 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de procedimentos existentes(12 c)
- 181 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes organizações a partir de técnicas existentes(12 c)
- 182 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de procedimentos existentes(12 c)
- 183 - Intervir sobre processos de gestão de diferentes instituições a partir de técnicas existentes(12 c)
- 184 - Projetar intervenções sobre fenômenos e processos psicológicos, de acordo com características da população-alvo. (8.c)
- 185 - Capacitar futuras gerações de profissionais (4.f)
- 200 - Intervir sobre necessidades sociais relacionadas a fenômenos e processos psicológicos (3.e)
- 215 - Divulgar conhecimentos produzidos sobre processos e fenômenos psicológicos de acordo com os princípios éticos.(3.f)
- 220 - Comunicar descobertas feitas a partir de intervenções profissionais sobre fenômenos e processos psicológicos em público (8.n)

221 - Diagnosticar necessidades de intervenção sobre fenômenos e processos psicológicos em diferentes âmbitos de atuação profissional. (12 f)

ANEXO 3 - LEGENDA REFERENTE ÀS CLASSES DE COMPORTAMENTOS IDENTIFICADAS OU DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DE PROJETOS DE CURSO, PROGRAMAS DE ENSINO E TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO, ORGANIZADAS DE ACORDO COM O GRAU DE ABRANGÊNCIA DESSAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS

- 1 – Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (3.0)
- 2 – Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais (ABPMC)
- 3 – Caracterizar o problema a ser resolvido por meio de um programa de aprendizagem de Psicologia – B
- 4 – Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-se nas suas dimensões institucionais e organizacionais (Sud)
- 5 – Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis, amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país (Sud)
- 6 – Avaliar a organização do ensino formal no país e indicar limites e possibilidade de atuação do psicólogo em relação a ele – B
- 7 – Caracterizar um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade em relação aos demais tipos de ensino – B
- 8 – Caracterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo – B
- 9 – Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade – B
- 10 – Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país – B
- 11 – Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país – B
- 12 – Identificar os níveis de ensino existentes no país – B
- 13 – Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade – B
- 14 – Identificar os tipos de instituições educacionais, “escolares” (formalmente educativas) e “não escolares” (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.) – B
- 15 – Caracterizar as escolas “informais” como organizações e instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização – B
- 16 – Caracterizar as escolas “formais” como organizações e instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização – B
- 17 – Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade – B
- 18 – Caracterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa (PR)
- 19 – Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país – B

- 20 – Caracterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional existente no país – B
- 21 – Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto – B
- 22 – Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional formal e informal, existentes no país – B
- 23 – Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade – B
- 24 – Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade – B
- 25 – Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia – B
- 26 – Identificar os tipos de aprendizagem formal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia – B
- 27 – Avaliar a relevância social do trabalho do professor (prog. 05/98)
- 28 – Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis de ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua – B
- 29 – Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais – B
- 30 – Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem – B
- 31 – Caracterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem – B
- 32 – Conceituar aprender (Vargas, 1974–der)
- 33 – Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino (Mager, 1979–der)
- 34 – Correlacionar os paradigmas psicológicos com as tendências pedagógicas (PR)
- 35 – Diferenciar os aspectos psicossociais dos aspectos psicopedagógicos envolvidos no processo de ensino–aprendizagem (PR)
- 36 – Caracterizar a área da psicologia escolar/educacional (PR)
- 37 – Caracterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem – B
- 38 – Identificar objeto, histórico e autores principais em Psicologia da Educação (PR)
- 39 – Identificar e caracterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem – B
- 40 – Identificar os principais desafios educacionais numa sociedade complexa (infância, gênero, trabalho, afetividade, 3ª idade) (PR)
- 41 – Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país – B
- 42 – Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes–B
- 43 – Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender – B
- 44 – Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade – B
- 45 – Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo–B
- 46 – Caracterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história – B

- 47 – Interpretar pesquisas do campo educacional (Popham, Baker,1981–der)
- 48 – Ler pesquisas do campo educacional (Popham, Baker,1981–der)
- 49 – Caracterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país – B
- 50 – Caracterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país – B
- 51 – Avaliar a história da educação no Brasil (PR–der)
- 52 – Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país – B
- 53 – Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira (PR).
- 54 – Caracterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem – B
- 55 – Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país– B
- 56 – Caracterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país–B
- 57 – Identificar os diferentes agentes da ação educativa (PR)
- 58 – Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento das funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país– B
- 59 – Caracterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado na legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas – B
- 60 – Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos (Mager,2001_3–der)
- 61 – Caracterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos (Mager,2001_3–der)
- 62 – Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências – B
- 63 – Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso (Popham,Baker,1976–der)
- 64 – Identificar as principais concepções sobre educação atuais – B
- 65 – Identificar a função ideológica da educação (PR–der)
- 66 – Caracterizar cursos baseados em conteúdos (Mager,2001_3–der)
- 67 – Avaliar as decorrências de uma e outra (concepção de ensino por assuntos e por competências) para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos – B
- 68 – Avaliar as decorrências da transposição de categorias do conhecimento e suas classificações para administrar processos de aprendizagem e ensino – B
- 69 – Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral – B
- 70 – Avaliar a importância da proposição de objetivos no processo de ensino (Mager,1979–der)
- 71 – Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social–B
- 72 – Caracterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país – B
- 73 – Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da psicologia (PR–der)
- 74 – Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no âmbito educacional (PR–der)
- 75 – Estabelecer as interfaces do papel do psicólogo escolar/educacional com os demais profissionais de educação (PR–der)

- 76 – Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino (prog. 05/98)
- 77 – Delinear estratégias de avaliação de necessidades educacionais (BakerPopham,1976–der)
- 78 – Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe” – B
- 79 – Caracterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc. – B
- 80 – Caracterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino – B
- 81 – Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos – B
- 82 – Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade – B
- 83 – Avaliar o grau de generalidade de necessidades dos alunos a fim de identificar o que é comum a todos os indivíduos de uma determinada faixa etária, o que é comum apenas a indivíduos que vivem numa mesma região ou o que é exclusivo de um pequeno grupo inserido na escola (Tyler,1978–der)
- 84 – Identificar os tipos de necessidades que podem ser atendidas por meio do desenvolvimento de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido na escola (Tyler,1978–der)
- 85 – Identificar os tipos de necessidades dos alunos (Tyler,1978–der)
- 86 – Categorizar os tipos de necessidades dos alunos conforme critérios definidos por quem planeja o ensino (Tyler,1978–der)
- 87 – Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção (Mager,2001–der)
- 88 – Caracterizar problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino (Mager,2001–der)
- 89 – Identificar necessidades de intervenção por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (PR–der)
- 90 – Descrever o desempenho no trabalho (na realidade em que o aprendiz irá atuar) de maneira mais detalhada (descrever tarefas e etapas de cada tarefa) (Mager,1979–2–der)
- 91 – Construir programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (ABPMC)
- 92 – Prescrever objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 93 – Propor os comportamentos que resolveriam o problema descrito e que constituiriam as capacitações importantes da pessoa para lidar com as situações com que se defronta (prog. 05/98)
- 94 – Propor o comportamento terminal a ser desenvolvido (Teixeira, 2006–1–der)
- 95 – Decidir o que precisa ser ensinado (prog. 05/98)
- 96 – Definir os objetivos de ensino de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 97 – Caracterizar as diferentes concepções sobre o que constitui o “ponto de partida de uma proposta de ensino” e o papel do ensino na sociedade – B

- 98 – Distinguir entre duas concepções de ensino: a de que o conhecimento é fim em si mesmo e que cabe a quem ensina “repassar esse conhecimento” e a de que conhecimento é um meio para desenvolver comportamentos significativos à sociedade (prog. 05/98)
- 99 – Distinguir o tratamento do ensino e da aprendizagem como assuntos ou temas e como fenômenos – B
- 100 – Enumerar no que uma concepção é melhor do que outra (prog. 05/98)
- 101 – Relacionar os processos de ensinar e de aprender com objetivos e ensino (prog. 05/98)
- 102 – Caracterizar as relações existentes entre educação, conhecimento, comportamento humano e necessidades sociais (prog. 05/98)
- 103 – Caracterizar a relação entre concepções de ensino, processo de ensino–aprendizagem, desenvolvimento de um programa de ensino e “objetivos de ensino” (prog. 05/98)
- 104 – Especificar como ocorrem as relações entre os componentes dos processos de ensinar e dos processos de aprender–B
- 105 – Caracterizar as relações desses três aspectos, relacionados à atuação de uma pessoa, com os processos de ensinar e aprender e com as concepções sobre o que é objeto de ensino e de aprendizagem (“conteúdos” ou competências...)-B
- 106 – Caracterizar o processo de ensino–aprendizagem por meio de análise de seus componentes (prog. 05/98)
- 107 – Caracterizar os tipos de variáveis componentes de processos de aprender e de ensinar – B
- 108 – Identificar o núcleo do fenômeno ensinar, especificando o que é ensinado e qual o papel da informação (“conteúdo” ou conhecimento), das aptidões e das atividades de alunos e de professores–B
- 109 – Conceituar o que é ensinar (prog.05/98)
- 110 – Conceituar o que é aprender (prog.05/98)
- 111 – Distinguir objetivos de ensino de falsos objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 112 – Caracterizar um bom objetivo de ensino (prog. 05/98)
- 113 – Identificar a função dos objetivos de ensino na relação ensino–aprendizagem (prog. 05/98)
- 114 – Identificar os equívocos em relação à proposição de objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 115 – Identificar descrições de objetivos de ensino em termos de desempenho do professor, de atividades que o aluno fará, de assuntos a serem tratados como falsos objetivos de ensino (Gronlund,1975–der)
- 116 – Distinguir objetivos gerais de objetivos específicos (Vargas, 1974–der)
- 117 – Identificar os objetivos gerais de ensino (Mager,2001_3–der)
- 118 – Avaliar as decorrências da aprendizagem das aptidões propostas no programa de ensino para a sociedade e para os aprendizes – B
- 119 – Avaliar as decorrências de propor objetivos de ensino bem formulados e mal formulados (Mager,1979–der)
- 120 – Descrever os objetivos gerais do curso de maneira clara e precisa (CEP,1976–der)
- 121 – Avaliar as críticas feitas à formulação de objetivos de ensino do ponto de vista comportamental (Vargas,1974–der)
- 122 – Identificar as críticas feitas à formulação de objetivos de ensino do ponto de vista comportamental (Vargas,1974–der)
- 123 – Avaliar o papel da taxionomia de objetivos educacionais na formulação de objetivos de ensino (Mager,1979–der)
- 124 – Escolher o nível adequado de generalidade na formulação de cada objetivo geral (Gronlund,1975–der)

- 125 – Conceituar os níveis de complexidade com que podem ser caracterizadas aptidões ou competências (critérios para orientar análise e decomposição de aptidões ou competências) – B
- 126 – Identificar os níveis de complexidade com que podem ser caracterizadas aptidões ou competências (critérios para orientar análise e decomposição de aptidões ou competências) – B
- 127 – Redigir objetivos de ensino de modo a especificar de maneira clara e precisa o desempenho esperado do aprendiz (Mager,1979–der)
- 128 – Redigir objetivos de ensino que explicitem a ação que deverá ser apresentada, as situações em relação às quais as ações serão apresentadas e as conseqüências que deverão resultar dessas ações (NagelRichman, 1983–der)
- 129 – Redigir objetivos em termos do que se deseja obter ao final do processo de ensino e não do que deverá ser feito para chegar ao final desse processo (Mager,2001_2–der)
- 130 – Descrever condições e critérios de ocorrência de desempenho do aprendiz quando a formulação de objetivos de ensino assim o requerer (Mager,1979–der)
- 131 – Identificar situações nas quais é preciso especificar, na formulação de objetivos de ensino, condições e critérios de ocorrência de desempenho do aprendiz (Mager,1979–der)
- 132 – Avaliar o papel das atividades e das funções das atividades nos processos de ensinar e aprender em relação a fins e meios do trabalho educativo–B
- 133 – Identificar as relações entre objetivos de ensino e atividades de aprendizagem (Gronlund,1975–der)
- 134 – Distinguir entre atividades e funções das atividades de professores e alunos nos processos de ensinar e de aprender – B
- 135 – Especificar o que é considerado meios e o que é considerado fim entre os componentes dos processos de ensinar e de aprender – B
- 136 – Identificar as funções dos objetivos no processo de ensino–aprendizagem (Vargas,1974–der)
- 137 – Definir o que são objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 138 – Conceituar objetivos de ensino (Vargas, 1974–der)
- 139 – Caracterizar objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 140 – Identificar os objetivos de ensino como resultados de aprendizagem (Gronlund,1975–der)
- 141 – Avaliar as decorrências de mudar a ênfase ou perspectiva de condições de ensino para condições de aprendizagem para o planejamento do ensino, para a sua execução e para sua avaliação – B
- 142 – Distinguir, na descrição de objetivos de ensino, expressões que explicitam comportamentos de expressões que explicitam abstrações (Mager,2001_2–der)
- 143 – Identificar expressões abstratas e genéricas utilizadas na descrição de objetivos de ensino (Mager,2001_2–der)
- 144 – Propor os comportamentos intermediários constituintes dos objetivos de ensino (Popham,Baker,1976–2–der)
- 145 – Identificar os comportamentos intermediários necessários ao desenvolvimento dos objetivos gerais (Mager,2001_3–der)
- 146 – Decompor um objetivo de ensino nas aprendizagens necessárias para a consecução do mesmo (prog. 05/98)
- 147 – Decompor situações complexas em situações simples (conjunto de situações em componentes que os constituem)–B
- 148 – Avaliar as possibilidades do processo de analisar, decompor atuações complexas, sequenciá-las em ordem de complexidade e organizá-las em unidades para ensiná-las

- como um instrumento de trabalho do psicólogo em terapia, trabalho em organizações, em comunidades, em saúde etc.–B
- 149 – Avaliar a importância desse tipo de trabalho como contribuição da Psicologia para o ensino e a educação e como contribuição para o ensino de Psicologia em diferentes contextos sociais – B
 - 150 – Avaliar as possibilidades de uso desse processo em diferentes tipos de trabalho do psicólogo (clínica, organizações, escolas, grupos, comunidades, trabalho com diferentes tipos de pessoas etc.)–B
 - 151 – Avaliar a importância do processo de identificação de aprendizagens (aptidões, competências ou habilidades) a desenvolver, partindo de situações com as quais o aprendiz precisa estar apto a lidar e de produtos ou resultados a obter, para a Educação e para a sociedade – B
 - 152 – Especificar as situações com as quais o aprendiz vai lidar ao realizar a ação que o verbo usado no objetivo especifica (prog. 05/98)
 - 153 – Identificar situações com as quais o aprendiz vai lidar ao realizar a ação que o verbo usado no objetivo especifica (prog. 05/98)
 - 154 – Explicitar as características específicas dos três componentes de um comportamento–objetivo de interesse para ensino (prog. 05/98)
 - 155 – Identificar as características básicas do que constitui um procedimento para decompor um objetivo de ensino nas aprendizagens necessárias para alguém conseguir realizá-lo (prog. 05/98)
 - 156 – Identificar os conceitos envolvidos na descrição dos aspectos importantes que constituem os componentes dos comportamentos –objetivo de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
 - 157 – Identificar os passos envolvidos na descrição dos aspectos importantes que constituem os componentes dos comportamentos–objetivo de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
 - 158 – Distinguir ensino programado de programação de ensino (prog. 05/98)
 - 159 – Identificar os princípios básicos do ensino programado (prog.05/98)
 - 160 – Caracterizar os tipos de variáveis que podem compor programas de ensino – B
 - 161 – Identificar os possíveis tipos de situações com as quais uma pessoa lidará no contexto em que vai inserir–se ao realizar um trabalho ou um papel social – B
 - 162 – Distinguir entre situações com as quais uma pessoa se defronta ou com lida ao agir, resultados dessas ações e ações que constituem ou caracterizam a atuação, o trabalho, o fazer ou a relação dessa pessoa com seu meio – B
 - 163 – Conceituar o que são situações com as quais uma pessoa se defronta ao lidar com sua “realidade” – B
 - 164 – Relacionar o trabalho feito com princípios básicos de ensino: o aluno como sujeito do processo de aprendizagem, aprendizagem ativa, humanização (em oposição a “domesticação”) do aluno, aprendizagem progressiva (por etapas apropriadas às condições e dificuldades do aluno) – B
 - 165 – Organizar situações com as quais uma pessoa deverá estar apta a lidar em conjuntos de diferentes níveis de complexidade ou abrangência – B
 - 166 – Caracterizar o que são conjuntos e sub–conjuntos de fenômenos – B
 - 167 – Identificar conjuntos e sub–conjuntos de aptidões (ou competências)–B
 - 168 – Relacionar conjuntos e sub–conjuntos de aptidões (ou competências) com um processo de decomposição de unidades complexas ou amplas e de composição (de unidades simples em unidades maiores ou mais complexas) – B

- 169 – Relacionar situações (em vários níveis de abrangência) com as quais os aprendizes deverão estar aptos a lidar com competências relacionadas ao conhecimento da Psicologia ou de áreas afins – B der.
- 170 – Delimitar, para cada unidade de situação identificada, as aptidões (competências ou habilidades) que a pessoa precisará estar apta a apresentar quando defrontar-se com cada uma dessas situações – B
- 171 – Identificar as classes de ações que os aprendizes deverão estar aptos a apresentar diante de cada situação e para produzir os resultados de interesse – B
- 172 – Organizar as aptidões intermediárias que constituem a realização do processo de execução de cada classe de ação em todos os níveis de complexidades existentes em uma análise de tarefas – B
- 173 – Organizar o conjunto de aptidões em níveis de complexidade homogêneos e de acordo com critérios de decomposição utilizados – B
- 174 – Especificar os resultados, efeitos ou conseqüências que serão gerados pela ação expressa objetivo de ensino (prog. 05/98)
- 175 – Caracterizar os principais resultados ou produtos de valor social e pessoal que deverão decorrer do trabalho ou atuação da pessoa quando lidar com essas situações – B
- 176 – Descrever os objetivos específicos constituintes dos objetivos gerais do curso (CEP,1976–der)
- 177 – Avaliar a consistência entre situações, ações e conseqüências especificadas no objetivo de ensino (prog.05/98)
- 178 – Avaliar se as aptidões de cada nível de complexidade estão completas e correspondem ao critério definidor de cada nível de complexidade – B
- 179 – Avaliar o grau de complexidade e de abrangência de expressões que se referem a aptidões relacionadas a um tipo de trabalho ou capacidade de pessoas – B
- 180 – Descrever os três componentes de um comportamento–objetivo no mesmo nível de generalidade (prog. 05/98)
- 181 – Caracterizar como transformar conhecimentos em aptidões a ensinar - B
- 182 – Identificar tipos e possibilidades de utilização de programas de aprendizagem nos vários tipos de atuação do psicólogo possíveis na região onde vai realizar seu trabalho – B
- 183 – Delimitar os objetivos do programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 184 – Avaliar a pertinência e a adequação do que está sendo proposto como aprendizagens a desenvolver no âmbito de ensino em que o programa estará sendo realizado (escola, universidade, instituição educativa, treino técnico de profissionais, aperfeiçoamento, empresa de trabalho, indústria, níveis administrativos, grupos sociais, etc.) – B
- 185 – Avaliar a relevância do conjunto como sendo o que deverá ser obtido pelo trabalho de ensino de pessoas, de acordo com a caracterização sobre o que teria valor para o aprendiz e para a sociedade – B
- 186 – Especificar os objetivos de ensino que serão desenvolvidos no programa de ensino (Popham,Baker,1976–der)
- 187 – Selecionar objetivos a serem ensinados conforme a filosofia de educação da instituição, da sociedade, do professor e conforme os princípios da psicologia da aprendizagem (Popham,Baker,1976–der)
- 188 – Identificar os critérios presentes na seleção de objetivos de ensino (Popham,Baker,1976–der)
- 189 – Identificar preferências educacionais de professores, pais, alunos, comunidade, outros grupos para definir objetivos educacionais (BakerPopham,1976–der)
- 190 – Decidir onde começar o ensino do programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 191 – Decidir o público–alvo do programa de aprendizagem (prog. 05/98)

- 192 – Descrever o repertório necessário dos aprendizes para iniciar um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 193 – Caracterizar os sujeitos e o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado (sujeitos, instituição, solicitação, cliente que solicita, razões ou “finalidades” para as quais o ensino precisa ser realizado...) – B
- 194 – Descrever as características importantes dos aprendizes que constituirão a população-alvo do programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 195 – Identificar o que é necessário o aprendiz estar apto a realizar para poder iniciar o programa de aprendizagem de interesse (prog. 05/98)
- 196 – Conceituar o que é “pré-requisito de aprendizagem” do ponto de vista dos diferentes graus de complexidade em que pode ser decomposta uma aptidão a ensinar (uma aprendizagem a desenvolver) – B
- 197 – Decidir qual o ponto final da decomposição de um objetivo terminal em suas aprendizagens constituintes (prog. 05/98)
- 198 – Explicitar onde parar de decompor um objetivo terminal de um programa de ensino (prog. 05/98)
- 199 – Identificar onde parar de decompor um objetivo terminal de um programa de ensino (prog. 05/98)
- 200 – Sequenciar objetivos intermediários para organizar condições de ensino facilitadoras à consecução do objetivo terminal por meio de um processo de aprendizagem que seja confortável para o aprendiz e efetivo como processo de ensino (prog. 05/98)
- 201 – Organizar a seqüência em unidades compatíveis com as condições existentes para desenvolver todas as aprendizagens de interesse e que estão expressas na seqüência de aprendizagem definida – B
- 202 – Organizar o conjunto de aprendizagens (seqüência de aprendizagens a ensinar) de um programa de ensino em unidades de acordo com as condições existentes para ensiná-las, de acordo com sua dificuldade para os aprendizes e de acordo com a natureza dessas aprendizagens – B
- 203 – Dividir uma seqüência de aprendizagens em unidades para desenvolver um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 204 – Definir critérios para a organização de unidades de aprendizagem da seqüência de aprendizagens existentes para ensinar – B der.
- 205 – Identificar critérios orientadores para o sequenciamento de objetivos intermediários (prog. 05/98)
- 206 – Caracterizar o que é uma “unidade de aprendizagem” de diferentes pontos de vista (uma “aula”, um exercício, um curso, uma atividade, um módulo de um curso, um conjunto com finalização de algo, critérios lógicos, critérios administrativos)–B
- 207 – Avaliar se cada unidade é um conjunto homogêneo, garantindo começo, meio e fim com algum significado para o aluno (prog. 05/98)
- 208 – Avaliar a qualidade do mapa de ensino construído por meio da decomposição do objetivo de ensino (prog. 05/98)
- 209 – Desenvolver programas de produção de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (ABPMC)
- 210 – Aplicar um programa de aprendizagem para desenvolver as aprendizagens especificadas como objetivos (prog. 05/98)
- 211 – Construir as condições para ensinar o que constitui os objetivos de ensino (prog. 05/98)
- 212 – Mobilizar pessoas para contribuir para o trabalho com tais processos e fenômenos (iniciação pedagógica, programas de monitoria, por exemplo) – Sud
- 213 – Relacionar-se bem com as pessoas envolvidas no sistema educacional (Mager,1979–2–der)

- 214 – Proporcionar boas relações entre as pessoas envolvidas no sistema educacional (Mager,1979-2-der)
- 215 – Estabelecer contatos e providências prévias ao início do processo de desenvolvimento de um programa de ensino com instituições, administradores, responsáveis pelo trabalho onde se insere o programa de ensino, pessoal auxiliar de forma a manter informações, materiais, instalações, aspectos éticos e políticos apropriados a um relacionamento profissional e social de qualidade, com conforto e tranquilidade para as pessoas envolvidas com a realização do programa de ensino – B
- 216 – Definir as condições, informações e pessoas que precisam ser considerados para os contatos iniciais e o que precisa ser garantido em relação a elas para pode iniciar o processo de ensino – B
- 217 – Avaliar as decorrências para o papel do professor e do aluno, da aplicação de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 218 – Identificar a função básica de um programa de aprendizagem a ser desenvolvido como um instrumento de trabalho do psicólogo – B
- 219 – Especificar as etapas fundamentais do processo de “aplicação de um programa de ensino ou de aprendizagem” – B
- 220 – Identificar os passos necessários para desenvolver um programa de ensino (prog. 05/98)
- 221 – Planejar condições de intervenção por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (PR-der)
- 222 – Planejar atividades de ensino que possibilitem desenvolver os objetivos de ensino propostos no programa (Popham,Baker,1981)
- 223 – Definir tipos e alcance de atividades de ensino a serem desenvolvidas nos contextos em que se dão as práticas educativas em função das características destes contextos, das finalidades da educação e da população de aprendizes–Sud
- 224 – Planejar atividades de ensino que auxiliem o aluno a perceber o propósito que fundamenta o que está estudando (Popham,Baker,1976-2-der)
- 225 – Propor atividades análogas aos objetivos de ensino (Popham,Baker,1976-2-der)
- 226 – Identificar atividades de ensino que garantam oportunidades para a ocorrência dos comportamentos de interesse (Teixeira,2006-1-der)
- 227 – Distinguir práticas de ensino análogas de comportamentos preliminares (Popham,Baker,1976-2-der)
- 228 – Distinguir práticas de ensino equivalentes de práticas de ensino análogas (Popham,Baker,1976-2-der)
- 229 – Avaliar os critérios que permitem avaliar se as atividades de professores e alunos podem ser chamadas de ensino ou de aprendizagem – B
- 230 – Destacar as diferenças entre condições de aprendizagem e condições de ensino – B
- 231 – Conceituar o que são “condições de aprendizagem” – B
- 232 – Propor atividades equivalentes aos objetivos de ensino (Popham,Baker,1976-2-der)
- 233 – Distinguir práticas de ensino equivalentes de comportamentos preliminares (Popham,Baker,1976-2-der)
- 234 – Distinguir entre ambiente de atuação (ou de trabalho) e ambiente de aprendizagem (prog. 05/98)
- 235 – Caracterizar um “meio de aprendizagem” ou um “ambiente de ensino ou de aprendizagem” (prog. 05/98)
- 236 – Selecionar as atividades de aprendizagem que auxiliarão na consecução dos objetivos propostos (Popham,Baker,1976-der)
- 237 – Determinar os trabalhos complementares (CEP,1976-der)
- 238 – Selecionar método e procedimentos de ensino coerentes com os objetivos a serem atingidos (Mager,2001_3-der)

- 239 – Escolher as técnicas didáticas, os materiais, os dispositivos de ensino mais apropriados ao desenvolvimento de cada comportamento por meio das atividades que serão desenvolvidas (Mager,1979–2–der)
- 240 – Caracterizar as relações entre técnicas de ensino e condições de aprendizagem – B
- 241 – Identificar os recursos que serão utilizados para o desenvolvimento de cada comportamento explicitado (Mager,1979–2–der)
- 242 – Sequenciar as atividades de ensino que serão desenvolvidas (Mager,1979–2–der)
- 243 – Avaliar os critérios básicos para a organização eficaz de experiências de aprendizagem (continuidade, seqüência e integração) (Tyler,1978–der)
- 244 – Programar atividades passo–a–passo, de acordo com o grau de complexidade de cada comportamento a ser desenvolvido (Teixeira,2006–1–der)
- 245 – Aplicar os princípios básicos derivados da psicologia da aprendizagem para maximizar o processo de aprendizagem dos alunos (Popham,Baker,1976–3–der)
- 246 – Caracterizar os princípios básicos derivados da psicologia da aprendizagem para maximizar o processo de aprendizagem dos alunos (Popham,Baker,1976–3–der)
- 247 – Identificar os princípios básicos derivados da psicologia da aprendizagem para maximizar o processo de aprendizagem dos alunos (Popham,Baker,1976–3–der)
- 248 – Aplicar os princípios básicos do ensino programado no programa de ensino (prog. 05/98)
- 249 – Identificar os critérios básicos, de acordo com os princípios de programação de ensino, para planejar condições de ensino (Tyler,1978–der)
- 250 – Organizar o ensino de objetivos especificados conforme o tempo disponível para isso (Popham, Baker,1981)
- 251 – Determinar a carga horária do curso (CEP,1976–der)
- 252 – Determinar o tempo disponível para o desenvolvimento de cada comportamento explicitado (Mager,1979–2–der)
- 253 – Desenvolver cada unidade do programa de ensino de acordo com o que foi especificado no programa – B
- 254 – Construir condições facilitadoras para desenvolver as aprendizagens de interesse em cada unidade organizada para o ensino – B
- 255 – Construir condições para cada ação que o aprendiz deve apresentar para aproximar–se do objetivo de ensino (prog. 05/98)
- 256 – Explicitar condições de ensino para desenvolver as aprendizagens relativas a um comportamento–objetivo (prog. 05/98)
- 257 – Especificar as condições de ensino que devem facilitar o aprendiz a aprender progressivamente o que constitui o objetivo de ensino (prog. 05/98)
- 258 – Relacionar os componentes e uma condição de aprendizagem com a natureza das aptidões a ensinar por meio dela – B
- 259 – Especificar as relações entre os componentes de uma condição de aprendizagem e os componentes da competência a ser desenvolvida por meio dela – B
- 260 – Caracterizar as relações entre didática e planejamento de condições de aprendizagem em um programa de ensino – B
- 261 – Identificar os tipos de condições que podem ser construídas para facilitar a aprendizagem de aptidões ou competências de alunos – B
- 262 – Estabelecer condições de ensino que aumentem a probabilidade de os alunos se aproximarem das atividades propostas (Mager, 1976–der)
- 263 – Identificar o tipo de desempenho esperado a partir da realização de cada atividade (Mager,1979–2–der)
- 264 – Registrar todas as condições que podem contribuir para aumentar ou diminuir o interesse do aluno pelo assunto que está estudando (Mager, 1976–der)

- 265 – Identificar aspectos que aumentam a probabilidade de os alunos se aproximarem das atividades de ensino (Mager, 1976–der)
- 266 – Identificar condições e conseqüências experienciadas pelos alunos no contato deles com o curso (Mager, 1976–der)
- 267 – Identificar os elementos de influência positiva sobre os alunos e que precisam ser fortalecidos durante o curso (Mager, 1976–der)
- 268 – Identificar aspectos que aumentam a probabilidade de os alunos se afastarem das atividades de ensino (Mager, 1976–der)
- 269 – Construir os instrumentos e condições necessários para a realização de cada unidade do programa de aprendizagem–B
- 270 – Elaborar instruções para os participantes de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 271 – Preparar o material a ser utilizado no programa (Teixeira,2006–1–der)
- 272 – Esquematizar as unidades de instruções (Mager,2001_3–der)
- 273 – Redigir roteiros de ensino (Mager,1979–2–der)
- 274 – Planejar aulas de acordo com os objetivos de ensino propostos no programa (PR–der)
- 275 – Definir as ocasiões que serão disponíveis para o desenvolvimento da aprendizagem dessas aptidões (tempo de cada sessão de trabalho, periodicidade, quantidade de sessões, espaço e instalações disponíveis para realizá-la etc.) – B
- 276 – Decidir quanto de aprendizagem poderá caber em cada oportunidade de trabalho (prog. 05/98)
- 277 – Dividir as unidades do curso em quantidades de objetivos por hora que levem em conta as possibilidades de realização do aluno (prog. 05/98)
- 278 – Definir a quantidade de oportunidades de trabalho para desenvolver as aprendizagens do curso (prog. 05/98)
- 279 – Delimitar a quantidade de horas que serão utilizadas em cada oportunidade de trabalho com os alunos (prog. 05/98)
- 280 – Separar o que pode ser aprendido em aulas do tipo “teórico” e em aulas do tipo “prático” (prog. 05/98)
- 281 – Identificar o que o aluno deverá aprender e que não poderá ser feito em sala de aula e que exigirá uma atividade “prática” (prog. 05/98)
- 282 – Identificar o que o aluno poderá aprender fora das atividades de classe, estudando sozinho (prog. 05/98)
- 283 – Identificar o tempo existente entre uma aula e outra (prog. 05/98)
- 284 – Articular as experiências de aprendizagem entre si (Tyler,1978–der)
- 285 – Proporcionar aos alunos a quantidade de tempo que cada um deles necessita para atingir os objetivos de ensino (NagelRichman, 1983–der)
- 286 – Adaptar os objetivos aos pré–requisitos do curso e às condições administrativas disponíveis (Mager,1979–2–der)
- 287 – Motivar os alunos a aprenderem cada um dos objetivos propostos (Popham, Baker,1981)
- 288 – Comunicar aos alunos os objetivos a serem atingidos (NagelRichman, 1983–der)
- 289 – Prover feedbacks informativos e imediatos para o desempenho dos alunos (Popham,Baker,1976–2–der)
- 290 – Planejar conseqüências naturais e sociais aos comportamentos que deverão ser desenvolvidos e mantidos pelos alunos quando o ensino cessar (Vargas,1974–der)
- 291 – Distinguir conseqüências naturais do comportamento de conseqüências artificiais ao comportamento (Vargas,1974–der)
- 292 – Definir conseqüências naturais do comportamento (Vargas,1974–der)
- 293 – Identificar conseqüências naturais do comportamento (Vargas,1974–der)

- 294 – Definir conseqüências artificiais ao comportamento (Vargas,1974–der)
- 295 – Identificar conseqüências artificiais ao comportamento (Vargas,1974–der)
- 296 – Relacionar-se com os aprendizes de forma ética, atenciosa, gentil, pontual, informativa e tecnicamente apropriada à natureza das situações – B
- 297 – Organizar o ambiente de aprendizagem de modo que ele seja favorável ao desenvolvimento dos comportamentos explicitados nos objetivos (Mager,1979–2–der)
- 298 – Identificar o papel do professor como um produtor de mudanças de comportamento de seus aprendizes (Tyler,1978–der)
- 299 – Prover conseqüências orientadoras e informativas para o desempenho do aluno de modo a desenvolver as aprendizagens necessárias (prog. 05/98)
- 300 – Explicitar conseqüências aos desempenhos dos aprendizes como uma condição de ensino e como avaliação da aprendizagem dos alunos (prog. 05/98)
- 301 – Definir quais as conseqüências que serão apresentadas para cada desempenho do aluno em relação às aprendizagens planejadas no programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 302 – Manter sigilo dos processos que ocorrem com a aprendizagem dos alunos e dos registros sobre seus desempenhos de forma a proteger a individualidade de cada um – B
- 303 – Verificar se a população–alvo do programa de aprendizagem efetivamente é capaz de apresentar o repertório necessário para começar a desenvolver as aprendizagens intermediárias à consecução dos objetivos de ensino do programa de interesse (prog. 05/98)
- 304 – Avaliar o repertório dos alunos em relação aos objetivos de ensino propostos (Popham,Baker,1976–der)
- 305 – Caracterizar o repertório comportamental do aluno com relação aos objetivos de ensino propostos (NagelRichman, 1983–der)
- 306 – Identificar o repertório do aluno em relação aos objetivos de ensino propostos (BakerPopham,1976–der)
- 307 – Avaliar o que fazer caso os aprendizes não tenham o repertório de entrada necessário para o início do programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 308 – Informar periodicamente à instituição ou aos responsáveis pela realização do programa a respeito do andamento do trabalho de forma ética e esclarecedora sem fornecer detalhes desnecessários para a função que exerce a pessoa informada – B
- 309 – Avaliar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (ABMPC)
- 310 – Avaliar as aprendizagens dos alunos do programa de aprendizagem que está sendo desenvolvido (prog. 05/98)
- 311 – Planejar o sistema de avaliação de ensino de acordo com os objetivos de ensino previamente estabelecidos, com os recursos, técnicas e equipamentos disponíveis (Popham, 1976–der)
- 312 – Definir o processo de avaliação (consequenciação informativa e encaminhamentos para as realizações dos aprendizes) geral do curso e os específicos de cada unidade de aprendizagem–B
- 313 – Avaliar o papel da avaliação e aprendizagem no processo de ensino (Popham, 1976–der)
- 314 – Caracterizar as relações entre avaliação do ensino e os processos de aprendizagem – B
- 315 – Caracterizar de que forma a avaliação constitui uma condição de aprendizagem – B
- 316 – Caracterizar de que forma o meio social provê aprendizagem contínua para as pessoas em diferentes contextos – B
- 317 – Distinguir avaliação formativa de avaliação somativa (Popham, 1976–der)
- 318 – Diferenciar medida de desempenho e avaliação de aprendizagem – B
- 319 – Distinguir avaliação de medida, rotulação, prova, notas, conceitos (prog. 05/98)

- 320 – Conceituar medida (Mager,1981–der)
- 321 – Conceituar avaliação (Mager,1981–der)
- 322 – Caracterizar o papel que as medidas de desempenhos ou de atividades desempenham em um processo de avaliação–B
- 323 – Relacionar o conceito de avaliação com o conceito de medida (prog. 05/98)
- 324 – Planejar procedimentos de avaliação adequados aos objetivos de ensino (NagelRichman, 1983–der)
- 325 – Identificar os métodos apropriados de avaliação a cada objetivo de ensino (Tyler,1978–der)
- 326 – Avaliar as concepções, os instrumentos e os procedimentos de avaliação do ensino que estão sendo propostos para o país – B
- 327 – Caracterizar o que está sendo feito como avaliação do ensino do país – B
- 328 – Identificar o que falta ser avaliado para permitir aperfeiçoar o sistema de ensino do país – B
- 329 – Planejar instrumentos de avaliação dos comportamentos desenvolvidos pelos alunos com base nos objetivos propostos no programa de ensino (Popham, Baker,1981)
- 330 – Especificar possibilidades de atuação do psicólogo em relação a processos de avaliação de aprendizagem e de ensino em diferentes contextos onde se desenvolvem processos de aprendizagem na sociedade – B
- 331 – Planejar o sistema de registro dos processos de aprendizagem em um programa de aprendizagem – B
- 332 – Definir o sistema de registro de observações dos processos que constituirão o programa de aprendizagem e de ensino – B
- 333 – Implementar o sistema de avaliação de ensino de acordo com os objetivos de ensino previamente estabelecidos, com os recursos, técnicas e equipamentos disponíveis (Popham, 1976–der)
- 334 – Organizar a avaliação do desempenho do aluno (NagelRichman, 1983–der)
- 335 – Elaborar procedimentos de avaliação das aprendizagens dos alunos(prog. 05/98)
- 336 – Elaborar instrumentos de avaliação de aprendizagem com base nos objetivos previamente estabelecidos no programa de ensino (Popham, 1976–der)
- 337 – Construir testes de avaliação baseados em objetivos de ensino (BakerPopham,1976–der)
- 338 – Planejar itens de teste que requeiram comportamentos semelhantes àqueles que o aprendiz deverá apresentar ao terminar o processo de ensino (Mager,1981–der)
- 339 – Planejar itens de teste adequados à avaliação da consecução de objetivos (Mager,1981–der)
- 340 – Elaborar itens de teste adequados à avaliação da consecução de objetivos (Mager,1981–der)
- 341 – Listar, para cada objetivo de ensino, uma amostra representativa dos tipos específicos de comportamento que indicam que o objetivo foi alcançado (Gronlund,1975–der)
- 342 – Avaliar a adequação de itens de teste à consecução de objetivos propostos (Mager,1981–der)
- 343 – Elaborar os instrumentos de medida por meio dos quais a consecução dos objetivos será avaliada (Mager,1979–2–der)
- 344 – Aplicar procedimentos de avaliação adequados aos objetivos de ensino (NagelRichman, 1983–der)
- 345 – Definir o que registrar em relação ao desempenho dos alunos (Teixeira,2006–1–der)
- 346 – Caracterizar sujeitos a observar e situações em que serão feitas as observações – B
- 347 – Definir como que registrar o desempenho dos alunos (Teixeira, 2006–1–der)
- 348 – Informar ao aluno sobre as características de seu desempenho (prog. 05/98)

- 349 – Testar a eficiência o programa de ensino aplicado (Popham, Baker,1981)
- 350 – Verificar relações entre as contingências programadas que definem o programa de ensino e o desempenho do aluno (Teixeira,2006–1–der)
- 351 – Testar empiricamente a eficiência da seqüência de ensino proposta (Popham,Baker,1976–2–der)
- 352 – Planejar a avaliação da eficiência de um programa de aprendizagem (prog. 05/98)
- 353 – Delinear o sistema de controle de variáveis intervenientes que vai utilizar para controlar as influências estranhas ao programa de aprendizagem sobre os processos de desenvolvimento de aptidões – B
- 354 – Avaliar se, de fato, o que é feito como “ensino” produz o que é considerado “aprendizagem” – B
- 355 – Avaliar o processo de ensino com base em dados referentes ao desempenho do aluno (Popham, 1976–der)
- 356 – Verificar se os alunos desenvolveram os comportamentos explicitados nos objetivos de ensino (Popham,Baker,1976–der)
- 357 – Observar os desempenhos dos alunos em cada passo do curso (prog. 05/98)
- 358 – Identificar os objetivos que os alunos aprenderam (prog.05/98)
- 359 – Identificar os tipos de dificuldades que os alunos tiveram em cada passo do curso (prog. 05/98)
- 360 – Identificar os passos do curso que ofereceram maiores dificuldades (prog. 05/98)
- 361 – Avaliar a programação das condições de ensino passo–a–passo (Teixeira,2006–1–der)
- 362 – Registrar de maneira ética, discreta e apropriada à situação e às características da clientela os eventos e as variáveis de interesse para avaliar o programa, de acordo com os instrumentos e procedimentos de registro elaborados – B
- 363 – Registrar os desempenhos dos alunos em cada passo do curso (prog. 05/98)
- 364 – Avaliar a fidedignidade das observações e registros feitos – B
- 365 – Identificar as limitações dos registros de desempenho utilizados (Teixeira,2006–1–der)
- 366 – Organizar e analisar os dados de cada unidade e do conjunto de unidades componentes do programa de aprendizagem – B
- 367 – Organizar os registros e dados de cada unidade de trabalho logo após sua ocorrência – B
- 368 – Interpretar os dados sobre o que ocorreu com o desenvolvimento de um programa de aprendizagem – B
- 369 – Interpretar as evidências do desenvolvimento das aprendizagens pelo aluno com base nos objetivos propostos (Popham,Baker,1976–2–der)
- 370 – Explicar os dados analisados a fim de identificar razões do padrão de pontos fortes e fracos encontrados (Tyler,1978–der)
- 371 – Avaliar a responsabilidade do professor em relação aos resultados alcançados pelos alunos (Popham, 1976–der)
- 372 – Avaliar a adequação das técnicas de ensino utilizadas com base nos objetivos propostos (Popham, 1976–der)
- 373 – Relacionar os dados obtidos a partir da avaliação de desempenho dos alunos com os procedimentos de ensino utilizados (Popham, 1976–der)
- 374 – Identificar os fatores responsáveis pela falta de ocorrência dos comportamentos desejados (Mager,2001_2–der)
- 375 – Identificar os aspectos referentes ao sistema educacional que contribuem ou que prejudicam para que os alunos alcancem os objetivos esperados (Popham, 1976–der)
- 376 – Avaliar a eficácia do ensino (Mager,1979–2–der)
- 377 – Testar um programa de ensino para avaliar sua eficácia – B

- 378 – Diferenciar o conceito de eficiência de um programa de aprendizagem do conceito de eficácia de um programa e aprendizagem (prog. 05/98)
- 379 – Avaliar a adequação do desempenho do aluno em situações reais de trabalho com os objetivos propostos no curso (Mager,1979–2–der)
- 380 – Obter informações a respeito do desempenho no aluno nas situações reais de trabalho (Mager,1979–2–der)
- 381 – Aperfeiçoar processos e programas de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (ABPMC)
- 382 – Aperfeiçoar programas e processos de aprendizagem relacionada a processos e fenômenos psicológicos a partir de dados e informações de avaliação do ensino feito e de seus resultados em diferentes graus de abrangência e temporalidade (UFSCar)
- 383 – Derivar aperfeiçoamentos que precisam ser feitos no programa de aprendizagem realizado, a partir das interpretações do que ocorreu durante sua realização–B
- 384 – Aperfeiçoar o programa e aprendizagem a partir da interpretação dos dados e informações – B
- 385 – Replanejar procedimentos, técnicas, métodos que não produziram as aprendizagens esperadas (Popham, 1976–der)
- 386 – Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem nos programas de aprendizagem (Popham, Bakre, 1981)
- 387 – Realizar pesquisas científicas sobre processos educacionais que ocorrem em seus programas de aprendizagem (Popham, Baker,1981)
- 388 – Operacionalizar e delimitar uma pergunta de pesquisa a partir da avaliação da relevância e do conhecimento existente em relação a ela – B
- 389 – Especificar perguntas de pesquisa em relação aos processos psicológicos constituintes de processos de aprendizagem e de ensino – B
- 390 – Identificar os tipos de pesquisa que podem ser feitos com programas de ensino e com processos de aprendizagem – B
- 391 – Avaliar suposições existentes em perguntas de pesquisa relacionadas a processos de ensino e de aprendizagem – B
- 392 – Avaliar a relevância social de produzir conhecimento para construir respostas a perguntas de pesquisa – B
- 393 – Sistematizar conhecimento existente a respeito da pergunta de pesquisa eleita para investigação – B
- 394 – Planejar o método para uma pesquisa relacionada a uma pergunta de pesquisa relativa a um processo de aprendizagem, de ensino ou de um programa de condições de aprendizagem – B
- 395 – Delinear o sistema de controle de variáveis intervenientes que vai utilizar para controlar as influências estranhas ao programa de aprendizagem sobre os processos de desenvolvimento de aptidões–B
- 396 – Especificar os instrumentos e procedimentos de observação e de registro sobre as variáveis definidas – B
- 397 – Construir os instrumentos de observação e de registro necessários – B
- 398 – Definir o que será observado para produzir o conhecimento de interesse sobre o programa de aprendizagem – B
- 399 – Caracterizar sujeitos e situações em que serão feitas as observações – B
- 400 – Organizar e analisar os dados obtidos – B
- 401 – Interpretar os dados analisados–B
- 402 – Redigir relato de pesquisa de acordo com as normas para trabalhos científicos–B
- 403 – Comunicar descobertas feitas em programas e processos de aprendizagem relacionada a processos comportamentais (ABPMC)

- 404 – Comunicar o trabalho de forma clara, completa, precisa e demonstrativa para diferentes tipos de públicos, de acordo com os princípios básicos da ética e da informação científica – B
- 405 – Comunicar as aprendizagens propostas por escrito e sob a forma de apresentação demonstrativa para diferentes públicos (clientes, profissionais de Psicologia, outros tipos de profissionais, como comunicação científica...) – B
- 406 – Organizar as aprendizagens (situações, aptidões, resultados, decomposição, sequenciamento e organização em unidades) de forma apropriada para apresentá-las, comunicá-las e demonstrar sua correção, pertinência e relevância – B
- 407 – Redigir relato do trabalho feito de acordo com as normas para trabalhos profissionais ou científicos (conforme queira apresentar como relato de pesquisa) – B
- 408 – Elaborar relato da aplicação de um programa de aprendizagem de acordo com os padrões de uma comunicação profissional e científica – B
- 409 – Discutir idéias em público (PR)
- 410 – Apresentar trabalhos oralmente a partir de estudo e de preparação dos temas (PR–der)
- 411 – Organizar materiais de exposição (PR)
- 412 – Participar em seminários (PR)

ANEXO 4 - TABELA DE DISTRIBUIÇÃO DA QUANTIDADE DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS IDENTIFICADAS POR CATEGORIAS E SUBCATEGORIAS DE CLASSES DE COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS, PELOS TIPOS DE FONTES DE INFORMAÇÃO CONSULTADAS

FONTES CONSULTADAS	CLASSES GERAIS DE COMPORTAMENTOS QUE DELIMITAM O QUE PRECISA SER FEITO				CLASSES DE COMPORTAMENTOS QUE CONSTITUEM PROCEDIMENTOS (COMO) PARA FAZER O QUE PRECISA SER FEITO			CLASSES DE COMPORTAMENTOS RELACIONADAS AO MANEJO DE INSTRUMENTOS OU RECURSOS ENVOLVIDOS COM O QUE PRECISA SER FEITO			CLASSES DE COMPORTAMENTOS RELACIONADAS A SITUAÇÕES OU OCASIÕES PARA FAZER (OU DEIXAR DE FAZER) ALGO			CLASSES DE COMPORTAMENTOS RELACIONADAS A CONSEQÜÊNCIAS OU DECORRÊNCIAS DE FAZER (OU DEIXAR DE FAZER) ALGO		TOTAL GERAL DE CLASSES IDENTIFICADAS
	OG	OE	TA	SUB-TOTAL	OP	AC	SUB-TOTAL	A	B	SUB-TOTAL	C	D	SUB-TOTAL	RA	SUB-TOTAL	
DCP	2	2	13	17	-	-	0	-	-	0	-	-	0	-	0	17
DCProf	2	2	4	8	3	2	5	6	-	6	1	8	9	-	0	28
Demais fontes	1	7	10	18	24	35	59	88	11	99	99	125	224	12	12	412
Decomposição de um conjunto de classes	1	1	3	5	7	14	21	62	61	123	169	355	524	21	21	694

Legenda:

DCP = Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia

DCProf = Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena

Demais fontes = projetos de curso, programas de ensino, livros e trabalhos específicos sobre formação profissional do psicólogo

Decomposição de um conjunto de classes = decomposição da classe geral “Caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais” em suas classes constituintes

OG = ocupação geral

OE = ocupação específica

TA = tarefas componentes de uma ocupação

OP = operações envolvidas em uma tarefa

AC = ações constituintes de uma operação

A = comportamentos imediatamente relacionados à maneira de fazer algo

B = comportamentos relacionados ao conhecimento sobre a maneira de fazer algo

C = comportamentos relacionados à situação ou ocasião apropriada para fazer algo

D = comportamentos relacionados a conhecimentos sobre instrumentos e recursos para fazer algo

RA = comportamentos referentes a conseqüências ou decorrências relacionadas a fazer algo (ou deixar de fazer) algo (RA)

ANEXO 5 - DIAGRAMA DE REPRESENTAÇÃO DAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS REFERENTES À INTERVENÇÃO, POR MEIO DE ENSINO, IDENTIFICADAS E DERIVADAS A PARTIR DE DIFERENTES FONTES DE INFORMAÇÃO OU DECOMPOSTAS A PARTIR DO PROCEDIMENTO DE DECOMPOSIÇÃO DE COMPORTAMENTOS COMPLEXOS.



ANEXO 6 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

(*) CNE/CES Resolução 8 2004 Diário Oficial da União, Brasília, 18 de maio de 2004, Seção 1, p. 16 e 17.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
RESOLUÇÃO Nº 8, DE 7 DE MAIO DE 2004. (*)**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tendo em vista o disposto no Art. 9º, do § 2º, alínea "c", da Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CES 1.314, de 7 de novembro de 2001, retificado pelo CNE/CES 72, de 19 de fevereiro de 2002, em adendo ao CNE/CES 62, de 19, de fevereiro de 2004, homologado pelo Senhor Ministro de Estado da Educação em 12 de abril de 2004, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, a serem observadas pelas Instituições de Ensino Superior do País.

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

Art. 3º O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de Psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos:

- a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;
- d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Art. 4º A formação em Psicologia tem por objetivos gerais dotar o profissional dos conhecimentos requeridos para o exercício das seguintes competências e habilidades gerais:

- a) Atenção à saúde: os profissionais devem estar aptos a desenvolver ações de prevenção, promoção, proteção e reabilitação da saúde psicológica e psicossocial, tanto em nível individual quanto coletivo, bem como a realizar seus serviços dentro dos mais altos padrões de qualidade e dos princípios da ética/bioética;
- b) Tomada de decisões: o trabalho dos profissionais deve estar fundamentado na capacidade de avaliar, sistematizar e decidir as condutas mais adequadas, baseadas em evidências científicas;

c) Comunicação: os profissionais devem ser acessíveis e devem manter os princípios éticos no uso das informações a eles confiadas, na interação com outros profissionais de saúde e o público em geral;

d) Liderança: no trabalho em equipe multiprofissional, os profissionais deverão estar aptos a assumirem posições de liderança, sempre tendo em vista o bem estar da comunidade;

e) Administração e gerenciamento: os profissionais devem estar aptos a tomar iniciativas, fazer o gerenciamento e administração da força de trabalho, dos recursos físicos e materiais e de informação, da mesma forma que devem estar aptos a serem empreendedores, gestores, empregadores ou líderes nas equipes de trabalho;

f) Educação permanente: os profissionais devem ser capazes de aprender continuamente, tanto na sua formação, quanto na sua prática, e de ter responsabilidade

e compromisso com a sua educação e o treinamento das futuras gerações de profissionais, estimulando e desenvolvendo a mobilidade acadêmica e profissional, a formação e a cooperação através de redes nacionais e internacionais.

Art. 5º A formação em Psicologia exige que a proposta do curso articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes:

a) Fundamentos epistemológicos e históricos que permitam ao formando o conhecimento das bases epistemológicas presentes na construção do saber psicológico, desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia;

b) Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível, assegurando uma visão abrangente dos diferentes métodos e estratégias de produção do conhecimento científico em Psicologia;

c) Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional, de forma a garantir tanto o domínio de instrumentos e estratégias de avaliação e de intervenção, quanto a competência para selecioná-los, avaliá-los e adequá-los a problemas e contextos específicos de investigação e ação profissional;

d) Fenômenos e processos psicológicos, que constituem classicamente objeto de investigação e atuação no domínio da Psicologia, de forma a propiciar amplo conhecimento de suas características, questões conceituais e modelos explicativos construídos no campo, assim como seu desenvolvimento recente;

e) Interfaces com campos afins do conhecimento para demarcar a natureza e a especificidade do fenômeno psicológico e percebê-lo em sua interação com fenômenos biológicos, humanos e sociais, assegurando uma compreensão integral e contextualizada dos fenômenos e processos psicológicos;

f) Práticas profissionais voltadas para assegurar um núcleo básico de competências que permitam a atuação profissional e a inserção do graduado em diferentes contextos institucionais e sociais, de forma articulada com profissionais de áreas afins.

Art. 6º A identidade do curso de Psicologia no país é conferida através de um núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos.

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

Art. 8º 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. São elas:

- a) Analisar o campo de atuação profissional e seus desafios contemporâneos;
- b) Analisar o contexto em que atua profissionalmente em suas dimensões institucional e organizacional, explicitando a dinâmica das interações entre os seus agentes sociais;
- c) Identificar e analisar necessidades de natureza psicológica, diagnosticar, elaborar projetos, planejar e agir de forma coerente com referenciais teóricos e características da população-alvo;
- d) Identificar, definir e formular questões de investigação científica no campo da Psicologia, vinculando-as a decisões metodológicas quanto à escolha, coleta, e análise de dados em projetos de pesquisa;
- e) Escolher e utilizar instrumentos e procedimentos de coleta de dados em Psicologia, tendo em vista a sua pertinência;
- f) Avaliar fenômenos humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva, em diferentes contextos;
- g) Realizar diagnóstico e avaliação de processos psicológicos de indivíduos, de grupos e de organizações;
- h) Coordenar e manejar processos grupais, considerando as diferenças individuais e sócio-culturais dos seus membros;
- i) Atuar inter e multiprofissionalmente, sempre que a compreensão dos processos e fenômenos envolvidos assim o recomendar;
- j) Relacionar-se com o outro de modo a propiciar o desenvolvimento de vínculos interpessoais requeridos na sua atuação profissional;
- k) Atuar profissionalmente, em diferentes níveis de ação, de caráter preventivo ou terapêutico, considerando as características das situações e dos problemas específicos com os quais se depara;
- l) Realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia;
- m) Elaborar relatos científicos, pareceres técnicos, laudos e outras comunicações profissionais, inclusive materiais de divulgação;
- n) Apresentar trabalhos e discutir idéias em público;
- o) Saber buscar e usar o conhecimento científico necessário à atuação profissional, assim como gerar conhecimento a partir da prática profissional.

Art. 9º As competências, básicas, devem se apoiar nas habilidades de:

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

Art. 10. Pela diversidade de orientações teórico- metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia.

Art. 11. A organização do curso de Psicologia deve explicitar e detalhar as ênfases curriculares que adotará, descrevendo-as detalhadamente em sua concepção e estrutura.

§ 1º. A definição das ênfases curriculares, no projeto do curso, envolverá um subconjunto de competências e habilidades dentre aquelas que integram o domínio das competências gerais do psicólogo, compatível com demandas sociais atuais e ou potenciais, e com a vocação e condições da instituição.

§ 2º A partir das competências e habilidades definidas, o projeto de curso deverá especificar conteúdos e experiências de ensino capazes de garantir a concentração no domínio abarcado pelas ênfases propostas.

§ 3º A instituição deverá oferecer, pelo menos, duas ênfases curriculares que assegurem possibilidade de escolha por parte do aluno.

4º O projeto de curso deve prever mecanismos que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases propostas.

Art. 12. Os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo no país podem constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares, sem prejuízo para que no projeto de curso as instituições formadoras concebam recortes inovadores de competências que venham a instituir novos arranjos de práticas no campo.

§ 1º O subconjunto de competências definido como escopo de cada ênfase deverá ser suficientemente abrangente para não configurar uma especialização em uma prática, procedimento ou local de atuação do psicólogo. São possibilidades de ênfases, entre outras, para o curso de Psicologia:

- a) Psicologia e processos de investigação científica que consiste na concentração em conhecimentos, habilidades e competências de pesquisa já definidas no núcleo comum da

formação, capacitando o formando para analisar criticamente diferentes estratégias de pesquisa, conceber, conduzir e relatar investigações científicas de distintas naturezas;

b) Psicologia e processos educativos que compreende a concentração nas competências para diagnosticar necessidades, planejar condições e realizar procedimentos que envolvam o processo de educação e de ensino-aprendizagem através do desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores de indivíduos e grupos em distintos contextos institucionais em que tais necessidades sejam detectadas;

c) Psicologia e processos de gestão que abarca a concentração em competências definidas no núcleo comum da formação para o diagnóstico, planejamento e uso de procedimentos e técnicas específicas voltadas para analisar criticamente e aprimorar os processos de gestão organizacional, em distintas organizações e instituições;

d) Psicologia e processos de prevenção e promoção da saúde que consiste na concentração em competências que garantam ações de caráter preventivo, em nível individual e coletivo, voltadas a capacitação de indivíduos, grupos, instituições e comunidades para protegerem e promoverem a saúde e qualidade de vida, em diferentes contextos em que tais ações possam ser demandadas;

e) Psicologia e processos clínicos que envolve a concentração em competências para atuar, de forma ética e coerente com referenciais teóricos, valendo-se de processos psicodiagnósticos, de aconselhamento, psicoterapia e outras estratégias clínicas, frente a questões e demandas de ordem psicológica apresentadas por indivíduos ou grupos em distintos contextos;

f) Psicologia e processos de avaliação diagnóstica que implica na concentração em competências referentes ao uso e ao desenvolvimento de diferentes recursos, estratégias e instrumentos de observação e avaliação úteis para a compreensão diagnóstica em diversos domínios e níveis de ação profissional.

§ 2º As definições gerais das ênfases propostas no projeto de curso devem ser acompanhadas pelo detalhamento das competências e pelo conjunto de disciplinas que darão o suporte do conhecimento acumulado necessário para o seu desenvolvimento pelo formando.

§ 3º As ênfases devem incorporar estágio supervisionado estruturado para garantir o desenvolvimento das competências específicas previstas.

Art. 13º - A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no país.

§ 1º O projeto pedagógico para a formação do Professor de Psicologia deve propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades básicas constantes no núcleo comum do curso de Psicologia e daquelas previstas nas Diretrizes Nacionais para a formação do professor da Educação Básica, em nível superior.

Art. 14. A organização do curso de Psicologia deve, de forma articulada, garantir o desenvolvimento das competências do núcleo comum, seguido das competências das partes diversificadas - ênfases - sem concebê-los, entretanto, como momentos estanques do processo de formação.

Art. 15. O projeto do curso deve explicitar todas as condições para o seu funcionamento, a carga horária efetiva global, do núcleo comum e das partes diversificadas, inclusive dos diferentes estágios supervisionados, bem como a duração máxima do curso.

Art. 16. O projeto do curso deverá prever, outrossim, procedimentos de auto-avaliação periódica, dos quais deverão resultar informações necessárias para o aprimoramento do curso.

Art. 17. As atividades acadêmicas devem fornecer elementos para a aquisição das competências, habilidades e conhecimentos básicos necessários ao exercício profissional. Assim, essas atividades devem, de forma sistemática e gradual, aproximar o formando do exercício profissional correspondente às competências previstas para a formação.

Art. 18. Os eixos estruturantes do curso deverão ser decompostos em conteúdos curriculares e agrupados em atividades acadêmicas, com objetivos de ensino, programas e procedimentos específicos de avaliação.

Art. 19. O planejamento acadêmico deve assegurar, em termos de carga horária e de planos de estudos, o envolvimento do aluno em atividades, individuais e de equipe, que incluam, entre outros:

- a) Aulas, conferências e palestras;
- b) Exercícios em laboratórios de Psicologia;
- c) Observação e descrição do comportamento em diferentes contextos;
- d) Projetos de pesquisa desenvolvidos por docentes do curso;
- e) Práticas didáticas na forma de monitorias, demonstrações e exercícios, como parte de disciplinas ou integradas a outras atividades acadêmicas;
- f) Consultas supervisionadas em bibliotecas para identificação crítica de fontes relevantes;
- g) Aplicação e avaliação de estratégias, técnicas, recursos e instrumentos psicológicos;
- h) Visitas documentadas através de relatórios a instituições e locais onde estejam sendo desenvolvidos trabalhos com a participação de profissionais de Psicologia;
- i) Projetos de extensão universitária e eventos de divulgação do conhecimento, passíveis de avaliação e aprovados pela instituição;
- j) Práticas integrativas voltadas para o desenvolvimento de habilidades e competências em situações de complexidade variada, representativas do efetivo exercício profissional, sob a forma de estágio supervisionado.

Art. 20. Os estágios supervisionados são conjuntos de atividades de formação, programados e diretamente supervisionados por membros do corpo docente da instituição formadora e procuram assegurar a consolidação e articulação das competências estabelecidas.

Art. 21. Os estágios supervisionados visam assegurar o contato do formando com situações, contextos e instituições, permitindo que conhecimentos, habilidades e atitudes se concretizem em ações profissionais, sendo recomendável que as atividades do estágio supervisionado se distribuam ao longo do curso.

Art. 22. Os estágios supervisionados devem se estruturar em dois níveis - básico e específico - cada um com sua carga horária própria.

§ 1o O estágio supervisionado básico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências e habilidades previstas no núcleo comum.

§ 2o Cada estágio supervisionado específico incluirá o desenvolvimento de práticas integrativas das competências, habilidades e conhecimentos que definem cada ênfase proposta pelo projeto de curso.

§ 3o Os estágios básico e específico deverão perfazer, ao todo, pelo menos 15% da carga horária total do curso.

Art. 23. As atividades de estágio supervisionado devem ser documentadas de modo a permitir a avaliação, segundo parâmetros da instituição, do desenvolvimento das competências e habilidades previstas.

Art. 24. A instituição poderá reconhecer atividades realizadas pelo aluno em outras instituições, desde que estas contribuam para o desenvolvimento das habilidades e competências previstas no projeto de curso.

Art. 25. O projeto de curso deve prever a instalação de um Serviço de Psicologia com as funções de responder às exigências para a formação do psicólogo, congruente com as competências que o curso objetiva desenvolver no aluno e a demandas de serviço psicológico da comunidade na qual está inserido.

Art. 26. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Conselheiro Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

ANEXO 7 – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM NÍVEL SUPERIOR, CURSO DE LICENCIATURA, DE GRADUAÇÃO PLENA

RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:

I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;

II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:

- a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera;
- b) a aprendizagem como processo de construção de conhecimentos, habilidades e valores em interação com a realidade e com os demais indivíduos, no qual são colocadas em uso capacidades pessoais;

c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências;
d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias.

III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento.

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;
II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor;
III - a seleção dos conteúdos das áreas de ensino da educação básica deve orientar-se por ir além daquilo que os professores irão ensinar nas diferentes etapas da escolaridade;
IV - os conteúdos a serem ensinados na escolaridade básica devem ser tratados de modo articulado com suas didáticas específicas;
V - a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira.

Parágrafo único. A aprendizagem deverá ser orientada pelo princípio metodológico geral, que pode ser traduzido pela ação-reflexão-ação e que aponta a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes, serão consideradas:

I - as competências referentes ao comprometimento com os valores inspiradores da sociedade democrática;
II - as competências referentes à compreensão do papel social da escola;
III - as competências referentes ao domínio dos conteúdos a serem socializados, aos seus significados em diferentes contextos e sua articulação interdisciplinar;
IV - as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
V - as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica;
VI - as competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional.

§ 1º O conjunto das competências enumeradas neste artigo não esgota tudo que uma escola de formação possa oferecer aos seus alunos, mas pontua demandas importantes oriundas da análise da atuação profissional e assenta-se na legislação vigente e nas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica.

§ 2º As referidas competências deverão ser contextualizadas e complementadas pelas competências específicas próprias de cada etapa e modalidade da educação básica e de cada área do conhecimento a ser contemplada na formação.

§ 3º A definição dos conhecimentos exigidos para a constituição de competências deverá, além da formação específica relacionada às diferentes etapas da educação básica, propiciar a inserção no debate contemporâneo mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência, contemplando:

I - cultura geral e profissional;

II - conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas;

III - conhecimento sobre dimensão cultural, social, política e econômica da educação;

IV - conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino;

V - conhecimento pedagógico;

VI - conhecimento advindo da experiência.

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

I - a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em curso de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria;

II - será mantida, quando couber, estreita articulação com institutos, departamentos e cursos de áreas específicas;

III - as instituições constituirão direção e colegiados próprios, que formulem seus próprios projetos pedagógicos, articulem as unidades acadêmicas envolvidas e, a partir do projeto, tomem as decisões sobre organização institucional e sobre as questões administrativas no âmbito de suas competências;

IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados;

V - a organização institucional preverá a formação dos formadores, incluindo na sua jornada de trabalho tempo e espaço para as atividades coletivas dos docentes do curso, estudos e investigações sobre as questões referentes ao aprendizado dos professores em formação;

VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação;

VII - serão adotadas iniciativas que garantam parcerias para a promoção de atividades culturais destinadas aos formadores e futuros professores;

VIII - nas instituições de ensino superior não detentoras de autonomia universitária serão criados Institutos Superiores de Educação, para congregar os cursos de formação de professores que ofereçam licenciaturas em curso Normal Superior para docência multidisciplinar na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental ou licenciaturas para docência nas etapas subseqüentes da educação básica.

Art. 8º As competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação, de acordo com as presentes Diretrizes, devem ser a referência para todas as formas de avaliação dos cursos, sendo estas:

I - periódicas e sistemáticas, com procedimentos e processos diversificados, incluindo conteúdos trabalhados, modelo de organização, desempenho do quadro de formadores e qualidade da vinculação com escolas de educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme o caso;

- II - feitas por procedimentos internos e externos, que permitam a identificação das diferentes dimensões daquilo que for avaliado;
- III - incidentes sobre processos e resultados.

Art. 9º A autorização de funcionamento e o reconhecimento de cursos de formação e o credenciamento da instituição decorrerão de avaliação externa realizada no locus institucional, por corpo de especialistas direta ou indiretamente ligados à formação ou ao exercício profissional de professores para a educação básica, tomando como referência as competências profissionais de que trata esta Resolução e as normas aplicáveis à matéria.

Art. 10. A seleção e o ordenamento dos conteúdos dos diferentes âmbitos de conhecimento que comporão a matriz curricular para a formação de professores, de que trata esta Resolução, serão de competência da instituição de ensino, sendo o seu planejamento o primeiro passo para a transposição didática, que visa a transformar os conteúdos selecionados em objeto de ensino dos futuros professores.

Art. 11. Os critérios de organização da matriz curricular, bem como a alocação de tempos e espaços curriculares se expressam em eixos em torno dos quais se articulam dimensões a serem contempladas, na forma a seguir indicada:

- I - eixo articulador dos diferentes âmbitos de conhecimento profissional;
- II - eixo articulador da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional;
- III - eixo articulador entre disciplinaridade e interdisciplinaridade;
- IV - eixo articulador da formação comum com a formação específica;
- V - eixo articulador dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa;
- VI - eixo articulador das dimensões teóricas e práticas.

Parágrafo único. Nas licenciaturas em educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental deverão preponderar os tempos dedicados à constituição de conhecimento sobre os objetos de ensino e nas demais licenciaturas o tempo dedicado às dimensões pedagógicas não será inferior à quinta parte da carga horária total.

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio.

Art. 14. Nestas Diretrizes, é enfatizada a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados.

§ 1º A flexibilidade abrangerá as dimensões teóricas e práticas, de interdisciplinaridade, dos conhecimentos a serem ensinados, dos que fundamentam a ação pedagógica, da formação comum e específica, bem como dos diferentes âmbitos do conhecimento e da autonomia intelectual e profissional.

§ 2º Na definição da estrutura institucional e curricular do curso, caberá a concepção de um sistema de oferta de formação continuada, que propicie oportunidade de retorno planejado e sistemático dos professores às agências formadoras.

Art. 15. Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, no prazo de dois anos.

§ 1º Nenhum novo curso será autorizado, a partir da vigência destas normas, sem que o seu projeto seja organizado nos termos das mesmas.

§ 2º Os projetos em tramitação deverão ser restituídos aos requerentes para a devida adequação.

Art. 16. O Ministério da Educação, em conformidade com § 1º Art. 8º da Lei 9.394, coordenará e articulará em regime de colaboração com o Conselho Nacional de Educação, o Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação, o Fórum Nacional de Conselhos Estaduais de Educação, a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação e representantes de Conselhos Municipais de Educação e das associações profissionais e científicas, a formulação de proposta de diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica.

Art. 17. As dúvidas eventualmente surgidas, quanto a estas disposições, serão dirimidas pelo Conselho Nacional de Educação, nos termos do Art. 90 da Lei 9.394.

Art. 18. O parecer e a resolução referentes à carga horária, previstos no Artigo 12 desta resolução, serão elaborados por comissão bicameral, a qual terá cinquenta dias de prazo para submeter suas propostas ao Conselho Pleno.

Art. 19. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ULYSSES DE OLIVEIRA PANISSET
Presidente do Conselho Nacional de Educação

ANEXO 8 - LEGENDA REFERENTE ÀS CLASSES DE COMPORTAMENTOS IDENTIFICADAS OU DERIVADAS A PARTIR DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA OS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA, DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, DE PROJETOS DE CURSO, PROGRAMAS DE ENSINO E TRABALHOS ESPECÍFICOS SOBRE FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO, DO PROCEDIMENTO DE DECOMPOSIÇÃO, ORGANIZADAS DE ACORDO COM O GRAU DE ABRANGÊNCIA DESSAS CLASSES DE COMPORTAMENTOS

- 1-Intervir indiretamente por meio de ensino sobre fenômenos e processos psicológicos (3.0)
- 2-Characterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais (ABPMC)
- 3-Avaliar fenômenos e processos psicológicos em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (8.f)
- 4-Analisar processos comportamentais de interesse que ocorrem em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 5-Planejar o método de coleta de dados referente a processos comportamentais, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 6-Characterizar os prováveis determinantes dos processos comportamentais de interesse (Dis. P)
- 7-Descrever o problema que deve ser resolvido por meio de ensino (prog. 05/98)
- 8-Decidir o que precisa ser observado em relação aos processos comportamentais de interesse
- 9-Especificar o que será observado na coleta de dados
- 10-Analisar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse para identificar aspectos a observar
- 11-Characterizar os aspectos que precisam ser observados em relação aos processos comportamentais de interesse
- 12-Definir as informações específicas que precisam ser obtidas sobre os processos comportamentais de interesse
- 13-Identificar as informações referentes aos processos comportamentais de interesse
- 14-Identificar tipos de informações referentes a processos comportamentais
- 15-Conceituar comportamento
- 16-Identificar os componentes constituintes de um comportamento
- 17-Distinguir classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
- 18- Characterizar classes de estímulos antecedentes
- 19-Identificar classes de estímulos antecedentes
- 20-Characterizar classes de respostas
- 21-Identificar classes de respostas
- 22-Characterizar classes de estímulos conseqüentes
- 23-Identificar classes de estímulos conseqüentes
- 24-Distinguir os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
- 25-Characterizar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
- 26-Identificar os tipos de relações possíveis entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes
- 27-Selecionar, dentre as informações identificadas, aquelas mais especificamente relacionadas aos processos comportamentais de interesse

- 28-Distinguir informações pertinentes a processos comportamentais de informações não pertinentes a esse tipo de processo
- 29-Identificar informações pertinentes a processos comportamentais
- 30-Definir as variáveis a serem observadas a partir dos aspectos identificados
- 31-Identificar os diferentes tipos de variáveis constituintes do que precisa ser observado, em diferentes graus de abrangência em que essas variáveis possam ser caracterizadas
- 32-Identificar as variáveis constituintes do que precisa ser observado, em seus diferentes graus de abrangência
- 33-Distinguir diferentes graus de abrangência em que as variáveis podem ser caracterizadas
- 34-Identificar conjuntos de variáveis
- 35-Identificar subconjuntos de variáveis
- 36-Identificar variáveis
- 37-Identificar valores de variáveis
- 38-Distinguir variáveis de níveis de mensuração de variáveis
- 39-Conceituar variável
- 40-Conceituar níveis de mensuração de variáveis
- 41-Avaliar as decorrências de realizar um trabalho de análise de variáveis para decidir o que precisa ser observado
- 42-Avaliar as decorrências de decidir o que precisa ser observado sem realizar previamente um trabalho de análise de variáveis
- 43-Organizar os elementos constituintes dos processos comportamentais que precisarão ser observados
- 44-Organizar as variáveis identificadas em um diagrama de decomposição a partir das relações de abrangência existentes entre elas
- 45-Dispor as variáveis mais abrangentes à esquerda no diagrama e as menos abrangentes à direita no diagrama
- 46-Identificar um modo possível de estruturar um diagrama de decomposição a partir das variáveis que precisam ser organizadas
- 47-Identificar as variáveis que precisam ser dispostas no diagrama
- 48-Conceituar o que é um diagrama de decomposição
- 49-Identificar a estrutura de um diagrama de decomposição
- 50-Identificar a função de um diagrama de decomposição
- 51-Identificar os graus de abrangência das variáveis identificadas
- 52-Identificar relações de composição possíveis entre variáveis
- 53-Conceituar variáveis constituintes de outras variáveis
- 54-Conceituar variáveis constituídas por outras variáveis
- 55-Identificar os recursos adequados e que estão disponíveis para a elaboração do diagrama
- 56-Dispor as variáveis em conjuntos, conforme as relações de composição existentes entre elas
- 57-Identificar os conjuntos que podem ser compostos a partir dos graus de abrangência das variáveis que os compõem e da natureza das informações a que as variáveis se referem
- 58-Identificar os diferentes tipos de informações às quais as variáveis se referem
- 59-Identificar critérios possíveis para a classificação de conjuntos de variáveis
- 60-Decidir a estratégia de observação dos aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
- 61-Delimitar qual a estratégia de observação (direta, por meio de depoimentos, por meio de documentos etc.) do que for definido que precisa ser observado
- 62-Planejar diferentes estratégias de coleta de dados sobre processos comportamentais
- 63-Characterizar as diferentes modalidades de observação para coleta de dados sobre processos comportamentais de interesse

- 64-Identificar formas de coleta de dados sobre os processos comportamentais a serem investigados
- 65-Diferenciar observação direta de observação indireta de processos comportamentais
- 66-Characterizar observação direta de processos comportamentais
- 67-Conceituar observação direta
- 68-Characterizar procedimentos de registro de informações por observação direta
- 69-Characterizar registro cursivo
- 70-Characterizar registro de duração
- 71-Characterizar registro de evento
- 72-Characterizar registro com técnicas mistas
- 73-Characterizar registro por amostragem de tempo
- 74-Characterizar registro por intervalos de tempo
- 75-Characterizar tipos de instrumentos de observação direta
- 76-Characterizar protocolos de observação de dados obtidos por meio de observação direta
- 77-Characterizar observação indireta de processos comportamentais
- 78-Characterizar tipos de instrumentos de observação indireta
- 79-Characterizar observação por meio de documentos
- 80-Identificar documentos como fontes de informação sobre processos comportamentais
- 81-Characterizar observação por questionamento
- 82-Identificar questionários
- 83-Identificar roteiros de entrevista
- 84-Identificar formulários
- 85-Characterizar técnicas de observação indireta
- 86-Characterizar a técnica de questionamento por meio de questionário
- 87-Characterizar a técnica de questionamento por meio de entrevista
- 88-Characterizar a técnica de questionamento por meio de formulários
- 89-Elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos (12.f) a partir das variáveis definidas
- 90-Elaborar as questões constituintes dos instrumentos de observação a serem utilizados conforme a natureza desses instrumentos e conforme as variáveis definidas
- 91-Redigir diferentes tipos de questões conforme as variáveis a serem investigadas e conforme o instrumento a ser utilizado
- 92-Characterizar diferentes objetivos ao elaborar questões para compor o instrumento de coleta de dados
- 93-Identificar diferentes objetivos ao elaborar perguntas para compor o instrumentos de coleta de dados
- 94-Identificar os objetivos que precisam ser alcançados por meio das perguntas que constituem o instrumento de coleta de dados
- 95-Identificar diferentes tipos de objetivos subjacentes a perguntas que constituem instrumentos de coleta de dados
- 96-Conceituar objetivos
- 97-Characterizar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas
- 98-Identificar as questões que precisam ser elaboradas para compor o instrumento de coleta de dados a ser utilizado
- 99-Characterizar diferentes tipos de questões componentes de instrumentos de coleta de dados
- 100-Identificar questões "fechadas"
- 101-Identificar questões "abertas"
- 102-Identificar os aspectos componentes das questões a serem elaboradas
- 103-Identificar as variáveis componentes do que precisa ser observado

- 104-Decidir qual é a melhor alternativa de pergunta para obter o dado necessário a respeito de necessidades de aprendizagem sobre processos comportamentais
- 105-Relacionar o dado que precisa ser obtido com o tipo de pergunta que pode ser formulada
- 106-Especificar o dado que precisa ser obtido por meio da questão
- 107-Identificar diferentes tipos de dados que podem ser obtidos a partir de diferentes tipos de perguntas
- 108-Identificar diferentes tipos de perguntas
- 109-Conceituar dado
- 110-Avaliar as características básicas das perguntas formuladas
- 111-Avaliar as características básicas para elaborar perguntas bem formuladas em um instrumento de coleta de dados
- 112-Characterizar perguntas bem formuladas
- 113-Seqüenciar as questões elaboradas a partir de conjuntos de informações, de modo que o processo de coleta possa ser confortável aos sujeitos e que possibilite adequada caracterização das necessidades de aprendizagem
- 114-Avaliar a ordem das questões ao compor o instrumento de coleta de dados considerando a natureza dos aspectos investigados e a relação que têm com o núcleo do que precisa ser caracterizado
- 115-Identificar conjuntos de informações a partir das questões formuladas
- 116-Identificar critérios possíveis para constituir conjuntos de questões
- 117-Dispor questões periféricas ao que precisa ser caracterizado no início do instrumento e as questões nucleares depois delas
- 118-Distinguir questões periféricas de questões nucleares
- 119-Identificar questões periféricas
- 120-Identificar questões nucleares
- 121-Avaliar as decorrências de ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos
- 122-Avaliar as decorrências de não ser capaz de elaborar diferentes instrumentos de observação de fenômenos e processos psicológicos para o trabalho de caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a esses fenômenos e processos
- 123-Testar diferentes instrumentos de observação de processos comportamentais
- 124-Aplicar os instrumentos em sujeitos e em situações semelhantes àquelas da situação de intervenção
- 125-Definir características dos sujeitos e das situações a serem escolhidos para a realização dos testes
- 126-Identificar sujeitos e situações disponíveis e necessários para a realização dos testes
- 127-Distinguir sujeitos de situações de aplicação de testes
- 128-Definir tipos de testes que podem ser realizados com os instrumentos elaborados
- 129-Identificar os possíveis testes a serem feitos com os instrumentos elaborados
- 130-Identificar os tipos de testes que podem ser feitos de acordo com o tipo de instrumento de observação
- 131-Identificar a função dos testes de instrumentos de observação antes de eles serem aplicados
- 132-Analisar os dados coletados por meio do teste do instrumento de observação aplicado
- 133-Comparar os dados coletados a partir do instrumento aplicado com os dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais
- 134-Identificar os tipos de dados que precisam ser descobertos a respeito da caracterização de necessidades de aprendizagem em relação a processos comportamentais

- 135-Identificar os tipos de dados coletados a partir da aplicação do instrumento
- 136-Identificar dados que faltam ser coletados e que não estão previstos no instrumento que foi aplicado
- 137-Identificar as questões que possibilitam coletar os dados necessários e que precisam ser mantidas
- 138-Avaliar a importância de testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados
- 139-Avaliar as decorrências de não testar os instrumentos antes de utilizá-los para coletar dados
- 140-Aperfeiçoar os instrumentos de observação com base nas informações obtidas a partir do teste desses instrumentos
- 141-Alterar as questões dos instrumentos, quando necessário, com base nos testes realizados
- 142-Avaliar a adequação dos instrumentos a partir dos objetivos pelos quais foram aplicados
- 143-Identificar os aspectos dos instrumentos que precisam ser alterados com base nas informações obtidas a partir dos testes realizados
- 144-Identificar os aspectos dos instrumentos que estão de acordo com os objetivos
- 145-Identificar os objetivos que embasam os instrumentos aplicados
- 146-Identificar objetivos de diferentes tipos de instrumentos de observação
- 147-Identificar os aspectos dos instrumentos que não estão de acordo com os objetivos
- 148-Avaliar a importância de aperfeiçoar os instrumentos antes de iniciar a coleta de dados
- 149-Avaliar as implicações de não aperfeiçoar os instrumentos, quando necessário, antes de iniciar a coleta de dados
- 150-Delinear os procedimentos sobre como observar as variáveis componentes dos processos comportamentais de interesse
- 151-Definir os objetivos de cada instrumento a ser utilizado
- 152-Definir os objetivos de cada instrumento em função da natureza das informações a serem coletadas
- 153-Avaliar objetivos de diferentes instrumentos de observação a partir das características de cada tipo de instrumento
- 154-Characterizar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados
- 155-Identificar os diferentes instrumentos de observação a serem utilizados
- 156-Definir instrumentos de observação de fenômenos
- 157-Conceituar instrumentos de observação de fenômenos
- 158-Avaliar a natureza das informações a serem coletadas
- 159-Characterizar a natureza das informações a serem coletadas
- 160-Identificar a natureza das informações a serem coletadas
- 161-Identificar a que tipo de informação se refere a variável "natureza" das informações coletadas
- 162-Definir como observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
- 163-Planejar procedimentos para acessar as fontes de informação escolhidas
- 164-Avaliar o acesso às variáveis que precisam ser observadas
- 165-Definir em que circunstâncias será notado o que precisa ser notado com a observação
- 166-Identificar circunstâncias em que será notado o que precisa ser notado com a observação
- 167-Definir circunstâncias para ocorrência de fenômenos
- 168-Definir conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados
- 169-Identificar conjuntos de ações que possibilitem coletar os dados que precisam ser coletados
- 170-Identificar tipos de ações possíveis para a realização de coleta de dados sobre necessidades de aprendizagem referentes a processos comportamentais
- 171-Avaliar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles

- 172-Identificar o acesso ao local, à situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais de interesse para coletar os dados necessários sobre eles
- 173-Definir local, situação, ocasião de ocorrência dos processos comportamentais
- 174-Avaliar a tecnologia disponível para a observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse
- 175-Identificar equipamentos, instrumentos e técnicas disponíveis e pertinentes à observação das variáveis referentes aos processos comportamentais de interesse
- 176-Distinguir entre equipamentos, instrumentos e técnicas de coleta de dados
- 177-Definir equipamentos
- 178-Definir instrumentos
- 179-Definir técnicas
- 180-Avaliar diferentes graus de interferência de diferentes variáveis sobre o processo de coleta de dados
- 181-Avaliar as variáveis que podem interferir na coleta de dados
- 182-Identificar as variáveis que podem interferir na coleta de dados
- 183-Identificar tipos de variáveis que podem interferir na coleta de dados
- 184-Definir a forma de controle dessas variáveis
- 185-Avaliar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados
- 186-Identificar as diferentes relações entre essas variáveis e as variáveis a serem descobertas por meio da coleta de dados
- 187-Identificar tipos de relações entre essas variáveis intervenientes e variáveis constituintes de um fenômeno
- 188-Definir variáveis intervenientes a um fenômeno
- 189-Definir fenômeno
- 190-Definir variáveis constituintes de um fenômeno
- 191-Planejar procedimentos para registrar as informações a serem coletadas
- 192-Avaliar cuidados e procedimentos com os processos de registro das informações a serem coletadas
- 193-Characterizar as situações em que as informações serão registradas
- 194-Identificar meios de caracterizar as situações de interesse
- 195-Characterizar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro das informações
- 196-Identificar tipos de interferências que podem estar presentes no momento do registro de informações
- 197-Planejar os cuidados a serem adotados para evitar quaisquer tipos de riscos aos sujeitos
- 198-Characterizar os cuidados para não criar riscos de quaisquer tipos aos sujeitos
- 199-Identificar tipos de riscos aos quais os sujeitos podem ser expostos
- 200-Definir riscos aos sujeitos
- 201-Identificar tipos de cuidados que podem ser adotados em relação a esses riscos
- 202-Definir cuidados (em relação a riscos)
- 203-Definir onde observar os aspectos referentes aos processos comportamentais de interesse
- 204-Especificar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
- 205-Characterizar locais e situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
- 206-Identificar os locais e as situações em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
- 207-Conceituar o que é local em que fenômenos ocorrem
- 208-Conceituar o que é situação em que fenômenos ocorrem

- 209-Coletar os dados por meio de observações diretas ou indiretas para caracterizar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
- 210-Aplicar instrumentos para a coleta de dados pertinentes à caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
- 211-Avaliar cuidados e procedimentos relacionados com a situação de observação e de coleta de dados
- 212-Avaliar cuidados e procedimentos relativos à apresentação do psicólogo para os responsáveis das instituições e para os sujeitos que farão parte da coleta de dados
- 213-Characterizar os cuidados principais nas interações com os sujeitos no processo de coleta de dados
- 214-Characterizar os cuidados fundamentais no contato inicial com os sujeitos
- 215- Characterizar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada
- 216-Identificar os tipos de cuidados a serem adotados em contatos iniciais com pessoas que serão sujeitos ou responsáveis nas instituições em que a coleta de dados será realizada
- 217-Characterizar os cuidados principais com relação às informações ao sujeito sobre os resultados do trabalho que está sendo realizado
- 218-Characterizar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada
- 219-Identificar os tipos de cuidados e de informações que podem ser fornecidas aos sujeitos em relação aos resultados da coleta a ser realizada
- 220-Characterizar os cuidados fundamentais na finalização do contato com os sujeitos
- 221-Characterizar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados
- 222-Identificar os tipos de cuidados a serem considerados na finalização do contato com sujeitos que participam de processos de coleta de dados
- 223-Avaliar cuidados e procedimentos relacionados a promessas e compromissos com as instituições e com os sujeitos que participarão da coleta de dados
- 224-Characterizar os cuidados principais em relação a promessas e compromissos que cabem ao psicólogo no trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
- 225-Characterizar as promessas que podem ser feitas aos sujeitos e às instituições
- 226-Identificar a função de promessas num processo de coleta de dados
- 227-Identificar promessas
- 228-Characterizar os compromissos que cabem ao psicólogo em relação aos sujeitos às instituições
- 229-Identificar tipos de compromissos que cabem a um psicólogo em relação a sujeitos e a instituições em processos de coleta de dados para caracterização de necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais
- 230-Identificar compromissos
- 231-Avaliar cuidados e procedimentos relacionados aos antecedentes imediatos à coleta, principalmente no que se refere a aspectos éticos de anuências ou autorizações
- 232-Characterizar procedimentos relacionados a aspectos éticos de anuências ou autorizações num processo de coleta de dados
- 233-Characterizar os procedimentos éticos que serão adotados na coleta de dados a ser realizada
- 234-Distinguir procedimentos éticos de procedimentos não-éticos
- 235-Identificar procedimentos éticos
- 236-Identificar a ética como uma dimensão de qualquer comportamento e não como uma entidade a ser obedecida ou seguida

- 237-Realizar os procedimentos para contatar os sujeitos e aplicar os instrumentos planejados com os cuidados apropriados aos aspectos técnicos, éticos, sociais e profissionais
- 238-Comunicar às chefias ou coordenações do setor e da instituição de que há um trabalho de coleta de dados em curso e que será iniciado o contato com as instituições ou sujeitos a serem estudados
- 239-Avaliar e preparar com cuidado o que precisa informar a seus superiores e colegas em relação ao andamento da coleta quando começa um trabalho de preparar as condições para iniciar uma coleta de dados
- 240-Identificar as informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar o trabalho a ser feito
- 241-Identificar tipos de informações que podem ser fornecidas às chefias e aos colegas de modo a não prejudicar um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
- 242-Identificar as interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação ao trabalho a ser feito
- 243-Identificar tipos de interferências que as informações a colegas e a chefias podem produzir em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
- 244-Identificar os cuidados a serem considerados em relação às informações a serem fornecidas aos colegas e às chefias sobre o trabalho a ser feito
- 245-Identificar tipos de cuidados que precisam ser considerados em relação a informações que podem ser fornecidas a colegas e a chefias em relação a um trabalho de caracterização de necessidades de intervenção
- 246-Estabelecer contato com as pessoas e instituições em relação às quais as observações serão feitas de forma ética, profissional e de maneira a não influenciar essas observações
- 247-Obter as autorizações necessárias para a coleta de dados
- 248-Obter as informações necessárias sobre as autorizações para a coleta de dados
- 249-Identificar as informações que precisam ser obtidas em relação às autorizações para a coleta de dados
- 250-Characterizar tipos de autorizações existentes em relação a um processo de coleta de dados
- 251-Characterizar tipos de informações constituintes de autorizações para a coleta de dados
- 252-Contatar as instituições envolvidas na coleta de dados
- 253-Obter as informações relevantes sobre as instituições para realização do contato
- 254-Characterizar as instituições em que a coleta de dados será realizada
- 255-Identificar tipos de informações relevantes para caracterização de instituições
- 256-Contatar os sujeitos envolvidos na coleta de dados
- 257-Obter as informações relevantes sobre os sujeitos para realização do contato
- 258-Characterizar os sujeitos participantes do processo de coleta de dados
- 259-Identificar tipos de características de sujeitos que podem ser relevantes para contatá-los
- 260-Controlar as possíveis interferências sobre o que vai ser observado e que podem prejudicar a qualidade dos dados coletados
- 261-Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem a atenção durante a coleta de dados
- 262-Garantir que não ocorram intervenções ou interrupções que prejudiquem o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
- 263-Characterizar tipos de intervenções ou interrupções que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
- 264-Identificar as intervenções ou interrupções que podem prejudicar as informações fornecidas pelo sujeito
- 265-Identificar tipos de intervenções ou interrupções prejudiciais à coleta de dados
- 266-Conceituar intervenções prejudiciais
- 267-Conceituar interrupções prejudiciais

- 268-Characterizar os controles que podem ser realizados sobre esses tipos de intervenções ou interrupções e que podem prejudicar o que o sujeito faz ou diz e que interessam para a caracterização das necessidades em questão
- 269-Identificar os controles possíveis em relação a esses tipos de intervenções ou interrupções
- 270-Identificar tipos de controles que podem ser exercidos num processo de coleta de dados
- 271-Conceituar controle sobre processo de coleta de dados
- 272-Garantir que o sujeito esteja confortável e tranqüilo na situação em que as observações serão feitas
- 273-Garantir que as condições existentes na situação de coleta de dados não sejam estranhas demais ao sujeito
- 274-Characterizar situações que podem ser estranhas ao sujeito
- 275-Identificar situações estranhas aos sujeitos
- 276-Identificar tipos de situações estranhas aos sujeitos
- 277-Conceituar "situações estranhas" num processo de coleta de dados
- 278-Minimizar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito
- 279-Identificar os efeitos das situações estranhas sobre o sujeito
- 280-Characterizar tipos de efeitos e graus de alterações que situações estranhas podem produzir sobre o sujeito num processo de coleta de dados
- 281-Distinguir efeitos de situações estranhas de efeitos produzidos pela situação natural em que as pessoas vivem
- 282-Conceituar efeitos de situações estranhas
- 283-Conceituar efeitos de situações naturais
- 284-Coletar dados sobre processos comportamentais por meio de observação direta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 285-Coletar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos
- 286-Observar e registrar dados sobre processos comportamentais em situações naturais ou por meio de filmagem desses processos
- 287-Notar os aspectos relevantes dos aspectos comportamentais em questão
- 288-Distinguir aspectos relevantes de aspectos irrelevantes constituintes de processos comportamentais
- 289-Characterizar processos comportamentais
- 290-Registrar os aspectos relevantes dos aspectos comportamentais em questão
- 291-Characterizar a linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados
- 292-Diferenciar linguagem científica de linguagem cotidiana
- 293-Characterizar objetividade, clareza e precisão da linguagem como aspectos da linguagem científica a ser utilizada para descrever os processos comportamentais observados
- 294-Identificar objetividade, clareza e precisão da linguagem em descrições textuais
- 295-Characterizar os tipos de registros de processos comportamentais que podem ser feitos
- 296-Identificar tipos de registros de processos comportamentais
- 297-Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de observação indireta, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 298-Coletar informações sobre fenômenos e processos psicológicos por meio de entrevistas, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo (9.d)
- 299-Realizar entrevistas de acordo com planejamento feito
- 300-Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à realização da entrevista
- 301-Characterizar o processo de realizar uma entrevista
- 302-Identificar as etapas constituintes de um processo de entrevista

- 303-Executar a entrevista conforme o que foi planejado
- 304-Characterizar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas
- 305-Identificar técnicas de entrevistas que podem ser utilizadas
- 306-Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de questionários, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 307-Aplicar o questionário de acordo com o planejamento feito
- 308-Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à aplicação do questionário
- 309-Characterizar o processo de aplicação de um questionário
- 310-Identificar as etapas que compõem a aplicação de um questionário
- 311-Executar a aplicação do questionário conforme o que foi planejado
- 312-Identificar as formas de aplicação de questionários
- 313-Conceituar questionário
- 314-Coletar informações sobre processos comportamentais por meio de documentos, em diferentes contextos de intervenção do psicólogo
- 315-Observar as informações que constam no documento de acordo com o planejamento feito
- 316-Identificar o que foi planejado (cuidados, procedimentos) em relação à observação por meio de documentos
- 317-Identificar tipos de documentos que podem servir como fonte de informação sobre processos comportamentais
- 318-Identificar documentos como fontes de informação sobre processos comportamentais
- 319-Notar e registrar as informações relevantes, obtidas por meio de documentos, conforme o que foi planejado
- 320-Identificar formas de registro de dados coletados por meio da observação de documentos
- 321-Registrar as informações de acordo com o planejamento e com as condições existentes, levando em conta os critérios de pertinência, ética, viabilidade, consideração pelas necessidades e dificuldades do sujeito, contexto de intervenção, prioridade aos resultados da intervenção etc.
- 322-Registrar sempre na hora em que ocorre o que foi notado em relação aos processos comportamentais de interesse
- 323-Registrar o que foi previsto para a coleta de dados
- 324-Identificar as informações previstas para a coleta de dados
- 325-Registrar o que chama atenção e que não havia sido previsto como algo a ser registrado
- 326-Identificar os aspectos não previstos para a coleta de dados
- 327-Organizar os registros feitos de modo a localizar facilmente informações necessárias à análise de dados
- 328-Definir um tipo de organização possível para os registros a partir de critérios definidos previamente
- 329-Characterizar as possibilidades de organização dos registros feitos
- 330-Identificar possibilidades de organização dos registros feitos a partir das características desses registros
- 331-Identificar diferentes critérios e maneiras de organizar registros de dados
- 332-Identificar os modos de organização que mais facilmente permitirão o acesso aos dados
- 333-Identificar diferentes modos de acesso a dados registrados
- 334-Interpretar relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem (9.e)
- 335-Analisar as relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem(9.e)
- 336-Descrever relações entre fenômenos e processos psicológicos e os contextos nos quais eles ocorrem (9.e)

- 337-Characterizar os processos comportamentais de interesse (Dis.P)
- 338-Characterizar classes de estímulos antecedentes componentes de cada processo comportamental de interesse(Dis.P)
- 339-Distinguir entre situação, contexto e classes de SA componentes de um comportamento de interesse (Dis.P)
- 340-Characterizar situação componente de um comportamento de interesse
- 341-Identificar situação componente de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 342-Conceituar situação componente de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 343-Characterizar contexto componente de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 344-Identificar contexto componente de um comportamento de interesse (Dis.P)
- 345-Conceituar contexto componente de um comportamento de interesse (Dis.P)
- 346-Characterizar classes de SA componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 347-Identificar classes de SA componentes de um comportamento de interesse
- 348-Distinguir entre classe de SA e SA (Dis. P)
- 349-Identificar classe de SA (Dis. P)
- 350-Conceituar classe de SA (Dis. P)
- 351-Conceituar classe
- 352-Identificar SA(Dis.P)
- 353-Characterizar variáveis componentes de uma SA
- 354-Identificar variáveis componentes de uma SA (Dis. P)
- 355-Identificar graus das variáveis componentes de uma SA (Dis. P)
- 356-Characterizar classes de respostas componentes de cada processo comportamental de interesse (Dis.P)
- 357-Identificar classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis.P)
- 358-Distinguir entre R e classe de R(Dis.P)
- 359-Identificar R (Dis. P)
- 360-Characterizar variáveis componentes de uma R (Dis. P)
- 361-Identificar variáveis componentes de uma R (Dis. P)
- 362-Identificar graus das variáveis componentes de uma R (Dis. P)
- 363-Identificar classe de R (Dis. P)
- 364-Conceituar classe de R
- 365-Identificar propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 366-Identificar duração das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 367-Conceituar duração como uma propriedade que compõe classes de R
- 368-Identificar frequência das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 369-Conceituar frequência como uma propriedade que compõe classes de R
- 370-Identificar intensidade das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 371-Conceituar intensidade como uma propriedade que compõe classes de R
- 372-Avaliar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 373-Characterizar graus de cada propriedade das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 374-Distinguir entre excesso e déficit de cada uma das propriedades das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 375-Conceituar excesso de uma propriedade de classes de R
- 376-Conceituar déficit de uma propriedade de classes de R

- 377-Avaliar a relevância de caracterizar adequadamente os processos comportamentais de interesse
- 378-Characterizar decorrências das R componentes de cada processo comportamental de interesse (Dis.P)
- 379-Identificar decorrências das classes de R componentes de um comportamento de interesse (Dis. P)
- 380-Identificar tipos de decorrências(Dis. P)
- 381-Distinguir entre decorrências acidentais ou subseqüentes e decorrências produzidas (Dis. P)
- 382-Identificar decorrência acidental ou subseqüente (Dis. P)
- 383-Conceituar decorrência acidental ou subseqüente (Dis. P)
- 384-Identificar decorrência produzida (Dis. P)
- 385-Conceituar decorrência produzida (Dis. P)
- 386-Characterizar as relações entre classes de estímulos antecedentes, classes de respostas e classes de estímulos conseqüentes de cada processo comportamental de interesse (Dis.P)
- 387-Characterizar os tipos de relações que podem existir entre os componentes constituintes do comportamento
- 388-Characterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – R (Dis. P)
- 389-Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – R (Dis. P)
- 390-Characterizar os tipos de relações que podem existir entre R - SC (Dis. P)
- 391-Identificar os tipos de relações que podem existir entre R - SC (Dis. P)
- 392-Characterizar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC (Dis. P)
- 393-Identificar os tipos de relações que podem existir entre SA – SC (Dis. P)
- 394-Characterizar o contexto em que os processos comportamentais de interesse ocorrem
- 395-Analisar a dinâmica das interações dos agentes sociais, na unidade do sistema educacional ou no contexto social em que precisa atuar, localizando-as nas suas dimensões institucionais e organizacionais (Sud)
- 396-Analisar o sistema educacional brasileiro, nos seus diferentes níveis,amplitudes e modalidades, identificando os desafios contemporâneos para o desenvolvimento da educação no país (Sud)
- 397-Decompor os aspectos constituintes do sistema educacional brasileiro e suas relações com o processo educacional
- 398-Identificar as funções dos diferentes agentes da ação educativa
- 399-Identificar diferentes agentes da ação educativa (PR)
- 400-Conceituar agentes da ação educativa
- 401-Descrever funções de diferentes profissionais
- 402-Distinguir entre funções e atividades
- 403-Conceituar funções
- 404-Distinguir entre comportamentos e respostas de um organismo
- 405-Conceituar comportamento
- 406-Conceituar respostas de um organismo
- 407-Conceituar atividades
- 408-Avaliar o papel social da escola (6.2)
- 409-Characterizar a instituição educacional como espaço da ação educativa (PR)
- 410-Identificar a função ideológica da educação (PR-der)
- 411-Conceituar instituição educacional
- 412-Conceituar função ideológica
- 413-Avaliar a relevância social do trabalho do professor (prog. 05/98)
- 414-Identificar as principais leis relacionadas ao ensino de diferentes tipos e níveis no país - B
- 415-Identificar meios de acesso às leis referentes ao ensino

- 416-Identificar os diferentes tipos de fontes em que as leis estão disponíveis
- 417-Identificar diferentes tipos de acesso à legislação
- 418-Distinguir leis que se referem a ensino de outros tipos de leis
- 419-Identificar os principais problemas com o sistema de ensino existente no país e com o trabalho dos profissionais da educação em todos os níveis e tipos de ensino existentes - B
- 420-Characterizar cada um dos níveis de ensino existentes no país e suas responsabilidades básicas em relação à sociedade e ao sistema de ensino como um todo - B
- 421-Identificar os tipos e níveis de instituições de ensino e de educação na sociedade - B
- 422-Identificar os níveis de ensino existentes no país - B
- 423-Distinguir tipos de ensino de níveis de ensino
- 424-Conceituar tipos de ensino
- 425-Conceituar níveis de ensino
- 426-Identificar cada um dos tipos de ensino que existem em cada nível de ensino do sistema educacional do país - B
- 427-Characterizar cada um dos tipos de ensino que existem em cada um dos níveis de ensino existentes e seu papel na sociedade e em relação aos demais tipos de ensino-B
- 428-Identificar os principais problemas com a aprendizagem existentes no sistema educacional do país-B
- 429-Characterizar o modo como tem ocorrido o processo de aprendizagem no sistema educacional no país
- 430-Identificar métodos e procedimentos de ensino utilizados
- 431-Distinguir entre métodos e procedimentos de ensino
- 432-Conceituar métodos de ensino
- 433-Conceituar procedimentos de ensino
- 434-Identificar os principais referenciais nacionais e internacionais para a educação no país - B
- 435-Identificar as contribuições de Paulo Freire à educação brasileira (PR)
- 436-Identificar contribuições de diferentes tipos e produzidas por diferentes autores à educação brasileira
- 437-Examinar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos
- 438-Identificar dados referentes à repetência, evasão, absenteísmo dos alunos
- 439-Distinguir entre repetência, evasão e absenteísmo
- 440-Conceituar repetência
- 441-Conceituar evasão
- 442-Conceituar absenteísmo
- 443-Avaliar as decorrências de contextualizar adequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos
- 444-Avaliar as decorrências de não contextualizar ou de contextualizar inadequadamente os processos comportamentais de interesse para caracterizar necessidades de aprendizagem referentes a esses processos
- 445-Avaliar a organização do ensino formal no país (B - der)
- 446-Characterizar as escolas "formais" como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização - B
- 447-Identificar os tipos de aprendizagem "formal" na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar
- 448-Conceituar aprendizagem "formal"
- 449-Identificar escolas "formais"
- 450-Identificar o papel das escolas "formais" como organizações sociais
- 451-Conceituar organizações sociais

- 452-Identificar o papel das escolas "formais" como instituições sociais
- 453-Conceituar instituições sociais
- 454-Characterizar os aspectos constituintes da organização do ensino "formal" no país
- 455-Identificar os aspectos da organização do ensino "formal" que precisam ser caracterizados
- 456-Identificar tipos de variáveis que podem constituir a organização do ensino "formal"
- 457-Identificar variáveis
- 458-Avaliar a organização do ensino "informal" no país
- 459-Characterizar as escolas "informais" como organizações e como instituições sociais, seu papel na sociedade e as possibilidades de atuação do psicólogo nesse tipo de instituição ou organização - B
- 460-Identificar os tipos de aprendizagem informal na sociedade nos quais o psicólogo pode contribuir com o ensino de psicologia - B
- 461-Identificar os tipos de aprendizagem "informal" na sociedade nos quais o psicólogo pode atuar
- 462-Conceituar aprendizagem "informal"
- 463-Characterizar os aspectos constituintes da organização do ensino "informal" no país
- 464-Identificar os aspectos da organização do ensino "informal" que precisam ser caracterizados
- 465-Identificar tipos de variáveis que podem constituir a organização do ensino "informal"
- 466-Identificar as características, componentes e etapas de processos de aprendizagem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional de psicólogos - B
- 467-Identificar o que é comum entre os processos de aprendizagem que ocorrem em situações comuns, em situações escolares e em situações de intervenção profissional do psicólogo
- 468-Identificar os componentes básicos constituintes do processo de aprender
- 469-Avaliar a organização do ensino em instituições não escolares
- 470-Distinguir entre instituições escolares e instituições educativas não escolares na sociedade - B
- 471-Identificar os tipos de instituições educacionais, "escolares" (formalmente educativas) e "não escolares" (instituições em que ocorrem processos de ensino e de aprendizagem como instrumentos de preparação de pessoal, de tratamento de pessoas etc.) - B
- 472-Identificar instituições educacionais escolares
- 473-Conceituar instituições educacionais escolares
- 474-Identificar instituições educacionais não escolares
- 475-Conceituar instituições educacionais não escolares
- 476-Identificar os tipos de aprendizagem formais que ocorrem em diferentes instituições sociais diferentes de instituições escolares - B
- 477-Avaliar a formação existente para o exercício do magistério e indicar no que ela precisa melhorar para possibilitar o ensino ser um efetivo instrumento de contribuição social-B
- 478-Characterizar a formação científica e profissional para o exercício do magistério em todos os níveis e tipos de ensino existentes no país - B
- 479-Identificar a formação científica e profissional existente para o exercício do magistério
- 480-Conceituar formação científica
- 481-Conceituar formação profissional
- 482-Identificar as instituições responsáveis pela formação científica e profissional para o exercício do magistério
- 483-Identificar os problemas com a formação existente
- 484-Identificar o tipo de formação que é esperada do profissional que exercerá o magistério

- 485-Identificar o que é essencial na formação científica e profissional para o magistério
- 486-Distinguir entre aspectos essenciais, definidores da formação científica e profissional de aspectos periféricos a ela
- 487-Identificar divergências e convergências entre o tipo de formação existente e o tipo de formação esperada para o profissional que exercerá o magistério
- 488-Distinguir entre formação existente e formação esperada
- 489-Conceituar formação existente
- 490-Conceituar formação esperada
- 491-Avaliar as funções das agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país - (B-der)
- 492-Characterizar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país-B
- 493-Identificar as agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
- 494-Conceituar agências de controle e coordenação do sistema de ensino no país
- 495-Especificar os tipos de funções específicas dessas instituições quanto ao desenvolvimento de aprendizagem de diferentes pessoas ou segmentos da sociedade- B
- 496-Characterizar o funcionamento dessas agências
- 497-Descrever a estrutura administrativa dessas agências
- 498-Conceituar estrutura administrativa
- 499-Descrever as atividades desenvolvidas por essas agências
- 500-Descrever as funções das atividades desenvolvidas por essas agências
- 501-Especificar possíveis contribuições da Psicologia para o aperfeiçoamento dessas funções (B - der)
- 502-Characterizar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem - B
- 503-Identificar as principais contribuições de teorias ou escolas psicológicas sobre aprendizagem - B
- 504-Identificar os conceitos e recursos da Psicologia que podem contribuir para o trabalho educativo e para o desenvolvimento de aprendizagem em diferentes instituições e contextos sociais - B
- 505-Characterizar as concepções de currículo existentes no sistema educacional e configurado a legislação e os novos referenciais emergentes na sociedade, nas diretrizes curriculares propostas para o país, na psicologia e na educação em geral pra orientar o que deve ser objeto de ensino nas escolas e instituições educativas-B
- 506-Identificar as transformações das concepções de ensino por assuntos para as concepções de ensino por competências - B
- 507-Characterizar o ensino voltado para o desenvolvimento de competências(NagelRichman, 1983-der) a partir do conhecimento disponível
- 508-Distinguir cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos de cursos baseados em conteúdos (Mager,2001_3-der)
- 509-Characterizar cursos baseados no desenvolvimento de comportamentos (Mager,2001_3-der)
- 510-Relacionar o conceito de competência com o de comportamento
- 511-Identificar a competência como concepção nuclear na orientação do curso (3.I)
- 512-Conceituar competência
- 513-Identificar os conteúdos como meio e suporte para a constituição das competências (3.II.c)
- 514-Conceituar "conteúdos"
- 515-Characterizar cursos baseados em conteúdos (Mager,2001_3-der)
- 516-Identificar a função dos "conteúdos" no ensino tradicional
- 517-Identificar as etapas principais constituintes de um processo de ensino(Mager,1979-der)

- 518-Identificar as relações entre os processos de ensinar e de aprender
- 519-Conceituar ensinar
- 520-Conceituar aprender (Vargas, 1974-der)
- 521-Identificar as contribuições referentes à programação de ensino para planejamento do processo de ensinar
- 522-Distinguir entre ensino programado e programação de ensino
- 523-Conceituar ensino programado
- 524-Conceituar programação de ensino
- 525-Avaliar as contribuições das principais concepções sobre educação para a percepção e compreensão dos fenômenos ensinar e aprender - B
- 526-Characterizar os avanços recentes na compreensão do processo de aprendizagem - B
- 527-Avaliar o conhecimento pedagógico disponível (6.IV) a respeito do processo de aprendizagem
- 528-Identificar as contribuições da Pedagogia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências
- 529-Avaliar o conhecimento psicológico disponível a respeito do processo de aprendizagem
- 530-Identificar as contribuições da Psicologia para o entendimento das concepções de ensino por assuntos e por competências
- 531-Relacionar as transformações fundamentais da educação ao longo da história com as características das condições sociais, científicas, culturais e econômicas existentes na sociedade - B
- 532-Identificar as principais concepções sobre educação atuais - B
- 533-Characterizar as transformações da educação ao longo da história do Brasil e suas relações com as condições sociais, científicas, culturais e econômicas predominantes no país - B
- 534-Characterizar os aspectos importantes das reformas do ensino no Brasil e suas relações com as condições existentes no país - B
- 535-Relacionar as transformações da educação no Brasil com as transformações ocorridas na história da educação no mundo - B
- 536-Characterizar as transformações fundamentais da educação ao longo da história - B
- 537-Avaliar a história da educação no Brasil (PR-der)
- 538-Avaliar as decorrências de uma e de outra para o trabalho do psicólogo como professor em diferentes contextos - B
- 539-Comparar o processo de identificação de necessidades de aprendizagem a partir da identificação de situações com as quais o aprendiz vai se defrontar e resultados de valor social que precisa produzir, definindo as aprendizagens a desenvolver a partir disso com os processos de definir o que ensinar a partir de “assuntos”, de “conteúdos” ou “do que o professor faz ou sabe”-B
- 540-Characterizar de que forma o processo de identificar necessidades de aprendizagem e construir as aprendizagens a desenvolver (aptidões a aprender) se relaciona com as proposições contemporâneas sobre o papel da educação: educar para a vida, para a “realidade”, preparar o cidadão e não apenas o “técnico”, capacitar as pessoas para transformar as condições em que vivem etc. - B
- 541-Characterizar o que são “necessidades de aprendizagem” do ponto de vista da sociedade e dos aprendizes de um programa de ensino - B
- 542-Contextualizar historicamente esses diferentes processos e avaliar suas relações com as características da sociedade contemporânea (acesso à informação, comunicação, recursos informativos elaborados...) e com as proposições atuais sobre o papel do ensino e sobre as aprendizagens importantes a desenvolver na sociedade-B
- 543-Identificar as características dos currículos existentes (objetivos, estrutura etc.)
- 544-Identificar os aspectos componentes de um currículo

- 545-Conceituar currículo
- 546-Identificar o papel dos objetivos de ensino na elaboração de um currículo de curso (Popham,Baker,1976-der)
- 547-Conceituar objetivos de ensino
- 548-Avaliar o significado e os referenciais das diretrizes para a educação existentes no país para o trabalho das escolas e dos profissionais do ensino em geral - B
- 549-Avaliar a multideterminação dos fenômenos e processos psicológicos (3.C) de interesse
- 550-Characterizar diferentes tipos de interações entre esses determinantes e os processos comportamentais de interesse
- 551-Characterizar condições biológicas dos sujeitos que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse (Dis.P)
- 552-Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
- 553-Identificar condições biológicas dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
- 554-Identificar condições biológicas de organismos
- 555-Conceituar condições biológicas de organismos
- 556-Characterizar interações entre fenômenos e processos psicológicos e fenômenos biológicos (5.e)
- 557-Characterizar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos (3.C)
- 558-Identificar as contribuições de áreas de conhecimento afins à Psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos
- 559-Identificar áreas de conhecimento afins à Psicologia
- 560-Conceituar área de conhecimento
- 561-Characterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos (3.b)
- 562-Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos biológicos
- 563-Characterizar condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse (Dis. P)
- 564-Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de condições sociais que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
- 565-Identificar condições sociais dos sujeitos que podem estar relacionadas aos processos comportamentais de interesse
- 566-Identificar condições sociais relacionadas a processos comportamentais
- 567-Conceituar condições sociais
- 568-Characterizar interações entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais (5.e)
- 569-Characterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais (3.b)
- 570-Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e fenômenos sociais
- 571-Characterizar o processo de aprendizagem dos processos comportamentais de interesse (Dis. P)
- 572-Identificar diferentes tipos de variáveis constituintes de processos de aprendizagem que podem interferir sobre os processos comportamentais de interesse
- 573-Identificar aspectos constituintes dos processos de aprendizagem que podem estar relacionados aos processos comportamentais de interesse
- 574-Identificar características de processos de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais

- 575-Characterizar interações entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
- 576-Characterizar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
- 577-Identificar contribuições de diferentes áreas de conhecimento acerca da relação entre fenômenos psicológicos e processos de aprendizagem
- 578-Avaliar as decorrências de caracterizar mal ou de não caracterizar os determinantes dos processos comportamentais de interesse
- 579-Avaliar a função de realizar uma boa caracterização dos determinantes dos processos comportamentais de interesse
- 580-Avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo (8.a)
- 581-Characterizar situações nas quais intervém sobre fenômenos e processos psicológicos (8.k)
- 582-Identificar situações nas quais um psicólogo intervém sobre fenômenos e processos psicológicos
- 583-Relacionar o que acontece no contexto sócio-cultural com as possibilidades de intervenção do psicólogo
- 584-Relacionar fenômenos sociais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo (3.d)
- 585-Characterizar fenômenos sociais
- 586-Conceituar fenômenos sociais
- 587-Identificar diferentes graus de abrangência de fenômenos
- 588-Characterizar a intervenção profissional do psicólogo
- 589-Relacionar fenômenos culturais que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo (3.d)
- 590-Characterizar fenômenos culturais
- 591-Conceituar fenômenos culturais
- 592-Relacionar fenômenos econômicos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo (3.d)
- 593-Characterizar fenômenos econômicos
- 594-Conceituar fenômenos econômicos
- 595-Relacionar fenômenos políticos que ocorrem no país com a intervenção profissional do psicólogo (3.d)
- 596-Characterizar fenômenos políticos
- 597-Conceituar fenômenos políticos
- 598-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação a processos de ensino-aprendizagem em diferentes contextos e instituições sociais
- 599-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “não formal” no país - B
- 600-Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional "informal" existente no país - B
- 601-Characterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional informal existente no país - B
- 602-Identificar as exigências de formação e de preparação do psicólogo para atuar como professor nesses tipos de contexto - B
- 603-Distinguir entre formação e preparação profissional
- 604-Conceituar formação profissional
- 605-Conceituar preparação profissional
- 606-Avaliar as possibilidades de atuação do psicólogo em relação ao ensino “formal” no país
- 607-Identificar possibilidades de atuação do psicólogo para atuar no sistema educacional "formal" existente no país - B

- 608-Characterizar as exigências de preparação e formação do psicólogo para estar apto a atuar no sistema educacional formal existente no país - B
- 609-Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia em diferentes contextos na sociedade - B
- 610-Identificar possibilidades de atuação do psicólogo como professor de Psicologia na comunidade - B
- 611-Distinguir entre possibilidades de intervenção e demandas de intervenção
- 612-Conceituar possibilidades de intervenção
- 613-Conceituar demandas de intervenção
- 614-Characterizar a função de um professor em diferentes contextos na sociedade
- 615-Avaliar projetos de transformação da realidade educacional a partir das contribuições da Psicologia (PR-der)
- 616-Characterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir do conhecimento científico existente
- 617-Identificar o conhecimento científico pertinente à intervenção profissional (8.o)
- 618-Characterizar os conhecimentos produzidos sobre a psicologia como área de conhecimento(7.0)
- 619-Avaliar os conhecimentos produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos(5.b)
- 620-Interpretar comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 621-Identificar informações bibliográficas em fontes científicas de informação(9.a)
- 622-Obter informações bibliográficas a partir de fontes científicas de informação (9.a)
- 623-Ler comunicações científicas na área da psicologia (9.b)
- 624-Avaliar os diferentes conhecimentos produzidos em psicologia sobre fenômenos e processos psicológicos (5.a)
- 625-Characterizar aspectos epistemológicos e históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento. (5.a)
- 626-Distinguir entre aspectos epistemológicos e aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
- 627-Identificar aspectos epistemológicos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
- 628-Conceituar epistemologia
- 629-Identificar aspectos históricos do desenvolvimento da psicologia como área de conhecimento
- 630-Conceituar história
- 631-Characterizar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia (5.d)
- 632-Identificar diferentes tipos de conhecimento produzidos sobre fenômenos e processos psicológicos na área da psicologia
- 633-Characterizar as contribuições da psicologia para a compreensão dos fenômenos e processos psicológicos.(3.c)
- 634-Characterizar o desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia (5.d)
- 635-Avaliar conceitos relativos a fenômenos e processos psicológicos (5.d)
- 636-Characterizar fenômenos e processos psicológicos(5.e)
- 637-Delimitar características específicas do fenômeno psicológico (5.e)
- 638-Characterizar os conhecimentos produzidos sobre o campo de atuação profissional em psicologia (7.0)
- 639-Relacionar o conhecimento científico existente com a intervenção profissional(8.o)
- 640-Especificar de que forma ocorrem as relações entre aprendizagem, a estruturação e a padronização da conduta das pessoas ou como ocorre o desenvolvimento da personalidade do ponto de vista da aprendizagem - B

- 641-Characterizar as relações entre processos psicológicos e processos de aprendizagem - B
- 642-Characterizar a história da psicologia escolar e suas transformações até o estágio atual de compreensão das relações entre psicologia e aprendizagem - B
- 643-Especificar a utilidade da aprendizagem da Psicologia em cada um desses tipos e níveis e ensino e de educação existentes na comunidade onde um psicólogo atua - B
- 644-Characterizar a intervenção profissional sobre processos de ensino-aprendizagem a partir de diferentes âmbitos de atuação
- 645-Identificar ações profissionais sobre processos de ensino- aprendizagem desde o âmbito referente a atenuar sofrimento até o promover novos processos e fenômenos de interesse social e pessoal
- 646-Discriminar ações preventivas de ações corretivas que caracterizem a intervenção psicológica no contexto educacional (PR-der)
- 647-Characterizar cada um dos âmbitos de atuação existentes
- 648-Identificar âmbitos de atuação
- 649-Conceituar âmbitos de atuação
- 650-Especificar as decorrências de avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo
- 651-Especificar as decorrências de não avaliar o campo de atuação profissional do psicólogo
- 652-Avaliar, a partir dos dados coletados e analisados e a partir das possibilidades de intervenção indireta por meio de ensino, quais os problemas que podem ser resolvidos por meio desse tipo de intervenção
- 653-Selecionar os problemas que serão objeto de intervenção por meio de ensino
- 654-Characterizar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado
- 655-Identificar os aspectos relativos aos sujeitos que são relevantes para a intervenção
- 656-Characterizar os clientes que solicitam a intervenção
- 657-Identificar os sujeitos relacionados a um programa de ensino a ser construído e realizado, que solicitaram a intervenção
- 658-Distinguir entre clientes (quem solicita e paga pelo serviço) e "pacientes" (aqueles que serão "alvo" da intervenção)
- 659-Conceituar cliente
- 660-Conceituar paciente
- 661-Characterizar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção
- 662-Identificar os sujeitos que serão "alvo" da intervenção
- 663-Identificar diferentes meios possíveis para obter as informações necessárias sobre os sujeitos de programas de intervenção
- 664-Characterizar o contexto relacionado a um programa de ensino a ser construído e realizado
- 665-Characterizar a instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado
- 666-Identificar história e objetivos da instituição para a qual o programa de ensino será construído e realizado
- 667-Characterizar objetivos de diferentes tipos de instituições
- 668-Characterizar a história de diferentes de instituições
- 669-Identificar aspectos componentes da história de instituições
- 670-Characterizar a solicitação feita pela instituição com relação à construção e realização do programa de ensino
- 671-Avaliar as razões ou "finalidades" para as quais o ensino precisa ser realizado
- 672-Distinguir entre problema do paciente e queixa do paciente do problema do cliente e queixa do cliente (Dis. P)
- 673-Characterizar o problema do paciente
- 674-Distinguir entre queixa e problema
- 675-Conceituar queixa

- 676-Conceituar problema
- 677-Characterizar a queixa do paciente
- 678-Characterizar o problema do cliente
- 679-Characterizar a queixa do cliente
- 680-Characterizar os tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições, identificadas a partir da análise de dados feita, que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino
- 681-Identificar diferentes tipos de necessidades dos sujeitos e das instituições e que podem ser resolvidos por meio de um programa de ensino
- 682-Identificar necessidades de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino
- 683-Distinguir problemas que podem ser resolvidos por meio de ensino de problemas que exigem outros tipos de intervenção (Mager,2001-der)
- 684-Identificar diferentes modalidades de intervenção possíveis ao psicólogo
- 685-Characterizar a intervenção direta sobre processos comportamentais
- 686-Characterizar a intervenção indireta por meio de ensino sobre processos comportamentais
- 687-Characterizar a intervenção indireta por meio de pesquisa sobre processos comportamentais
- 688-Distinguir entre necessidades e demandas
- 689-Conceituar necessidades
- 690-Conceituar demandas
- 691-Identificar demandas de aprendizagem relacionadas a processos comportamentais que podem ser resolvidas por meio de ensino
- 692-Avaliar as decorrências de selecionar adequadamente os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino
- 693-Avaliar as decorrências de não selecionar ou de selecionar mal os problemas que poderão ser resolvidos por meio de ensino
- 694-Avaliar as decorrências de uma comunicação mal elaborada, parcial, inadequada, insuficiente ou não realizada às pessoas com quem irá trabalhar (responsáveis na instituição, sujeitos, colegas de trabalho etc.)