

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS – UNICAMP

PROGRAMA DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ÁREA: ENSINO, AVALIAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

PAULA SARETTA DE ANDRADE E SILVA

**MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA:
elementos para uma análise crítica**

CAMPINAS

2009

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/ UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

An24m Andrade e Silva, Paula Saretta de.
Memórias de formação do curso de psicologia : elementos para uma
análise crítica / Paula Saretta de Andrade e Silva. – Campinas, SP: [s.n.],
2009.

Orientador : Ana Maria Falcão de Aragão.

Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino superior. 2. Psicologia - Formação. 3. Reflexão crítica.
I. Aragão, Ana Maria Falcão de. II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-092/BFE

Título em inglês : Memories of the training course in psychology : elements for a critical analysis

Keywords : Higher education; Psychology background; Critical reflection

Área de concentração : Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação : Doutora em Educação

Banca examinadora : Profª. Drª. Ana Maria Falcão de Aragão (Orientadora)

Profª. Drª. Glória Elisa Bearzotti Pires von Buettner

Profª. Drª. Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da Rocha

Profª. Drª. Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira

Profª. Drª. Roberta Gurgel Azzi

Data da defesa: 17/12/2009

Programa de Pós-Graduação : Educação

e-mail : paula_saretta@yahoo.com.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

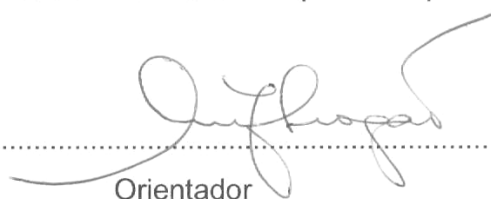
**MEMÓRIAS DE FORMAÇÃO DO CURSO DE PSICOLOGIA:
elementos para uma análise crítica**

Autor: Paula Saretta de Andrade e Silva
Orientador: Ana Maria Falcão de Aragão

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
Paula Saretta de Andrade e Silva e aprovada pela Comissão
Julgadora.

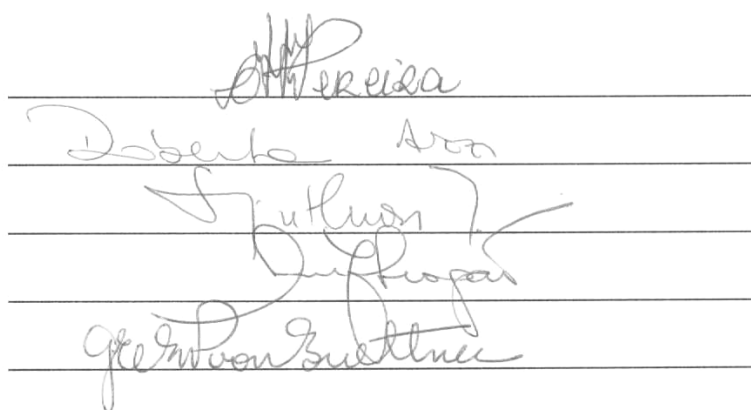
Data: 17.12.2009

Assinatura:.....



Orientador

COMISSÃO JULGADORA:



2009

Dedico este trabalho

Aos meus pais, Dina e Flávio,

Ao meu avô Dim e

Ao meu marido Fernando

AGRADECIMENTOS

À **Ana Aragão**, pela presença fundamental na minha vida, por tudo que me ensinou e ensina, pela amizade, pelas conversas, por toda nossa história juntas. A você, Ana, todo meu amor de “amiga aprendiz”.

*Quero ser o teu amigo. Nem demais e nem de menos.
Nem tão longe e nem tão perto.
Na medida mais precisa que eu puder.
Mas amar-te sem medida e ficar na tua vida,
Da maneira mais discreta que eu souber.
Sem tirar-te a liberdade, sem jamais te sufocar.
Sem forçar tua vontade.
Sem falar, quando for hora de calar.
E sem calar, quando for hora de falar.
Nem ausente, nem presente por demais.
Simplesmente, calmamente, ser-te paz.
É bonito ser amigo, mas confesso é tão difícil aprender!
E por isso eu te suplico paciência.
Vou encher este teu rosto de lembranças,
Dá-me tempo, de acertar nossas distâncias...
(Fernando pessoa - Poema do amigo aprendiz)*

Aos meus professores,

À professora Roberta Gurgel Azzi, pela presença constante na minha vida, pelo exemplo, por compartilhar sua luta.

Às professoras do antigo PES, Angela Soligo, Soely Polidoro e Elisabeth Mercuri, pelo acolhimento e carinho. Aos professores do GEPEC, Guilherme Toledo, Inês Petrucci Rosa e Corinta Geraldi, pelos preciosos ensinamentos.

À professora Elisabete Pereira, pelo modelo de professora e pessoa, pelo prazer inestimável de poder ouvi-la e por ter me encantado tanto.

À professora Glória Elisa Von Buettner, pelo exemplo desde minha graduação como professora e psicóloga escolar. À professora Ana Bock, por tudo que representa na Psicologia e na minha formação.

Ao professor Sérgio Leite, por compartilhar seus ensinamentos, pelo carinho e respeito.

Às professoras da graduação, em especial, Sílvia Rocha, por me inspirar, ajudar e estar presente em momentos importantes da minha vida.

Às professoras da Banca de Qualificação: um agradecimento especial pelas valiosas e fundamentais contribuições.

*Quero para mim o espírito desta frase,
transformada a forma para casar com o que eu sou:
Viver não é necessário; o que é necessário é criar.
(Fernando Pessoa)*

Aos meus amigos,

Eloisa, Adriana Alves e Pierini, Maristela, Ítala, Patrícia, por toda amizade que compartilhamos. Aos colegas do GEPEC, pela ajuda fundamental. Aos meus amigos da vida, pela compreensão, pela torcida de sempre.

*Abençoados os que possuem amigos, os que os têm sem pedir.
Porque amigo não se pede, não se compra, nem se vende.
Amigo a gente sente!
(Machado de Assis)*

Aos meus amigos e colegas de trabalho,

À Carolina Aragão, minha amiga querida, pela presença afetuosa na minha vida. À Vanessa Cabrelon Jusevicius, pelo respeito, amizade, apoio e compreensão de sempre. Aos meus amigos professores, alunos e ex-alunos da FAJ, pela torcida e pelo prazer de poder compartilhar nossa luta por um ensino de qualidade juntos.

*Educar é crescer. E crescer é viver.
Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra.
(Anísio Teixeira)*

Às minhas **entrevistadas**, pela generosidade de compartilharem suas histórias de vida.

Temos, todos que vivemos,
Uma vida que é vivida
E outra vida que é pensada,
E a única vida que temos

É essa que é dividida
Entre a verdadeira e a errada.
(Fernando Pessoa)

À minha família,

Aos meus pais, Flávio e Dina, por criarem condições para que isso e tudo que fiz até hoje fosse possível. Aos meus irmãos, Roberta, Flavinho e ao meu sobrinho Felipe, aos meus avós, e em especial meu avô, que acompanhou todo este trabalho. Também agradeço o carinho dos meus tios e tias, em especial Tia Fúlvia, por me ajudar na correção e no resumo, pela alegria e privilégio de tê-los sempre perto e poder compartilhar nossas lutas e vitórias juntos.

Aos meus sogros Paulo e Angélica e meus cunhados, Gustavo e Rodrigo, pela torcida de sempre e pelo prazer e alegria de fazer parte de uma família que amo tanto.

Ao meu marido Fernando, pelo seu amor, paciência, cumplicidade, por ter o privilégio da sua companhia e da sua presença na minha vida.

*Amo como ama o amor.
Não conheço nenhuma outra razão para amar senão amar.
Que queres que te diga, além de que te amo,
se o que quero dizer-te é que te amo?*
(Fernando Pessoa)

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	01
-------------------	----

CAPÍTULO UM:

Minhas memórias.....	05
----------------------	----

CAPÍTULO DOIS:

Formação na Educação Superior.....	23
------------------------------------	----

Da Idade Média a Descartes.....	25
---------------------------------	----

Idade Moderna: concepções de Universidade e suas finalidades.....	27
---	----

Contexto brasileiro na educação superior.....	37
---	----

Para além da preparação ao mercado de trabalho: apontamentos de caminhos concretos e possíveis.....	53
---	----

CAPÍTULO TRÊS:

Currículo e Formação de professores.....	67
--	----

Algumas considerações acerca do currículo na educação superior.....	69
---	----

Formação de professores e reflexividade: algumas considerações.....	77
---	----

Educação para a cidadania.....	88
--------------------------------	----

Educação numa perspectiva crítica.....	94
--	----

CAPÍTULO QUATRO:

Formação em Psicologia: conflitos e compromisso social.....	101
---	-----

Um pouco de história... ..	103
----------------------------	-----

Formação em Psicologia e o mundo do trabalho.....	107
---	-----

CAPÍTULO CINCO:

Caminhos percorridos.....129

Narrativas autobiográficas.....131

Produção das informações: seleção e critérios de convite aos participantes..138

CAPÍTULO SEIS:

NARRATIVA: memórias de formação.....143

Narrativa autobiográfica: Maria.....144

Narrativa autobiográfica: Ana.....161

Narrativa autobiográfica: Alice.....172

Narrativa autobiográfica: Luiza.....182

CAPÍTULO SETE:

Considerações acerca das narrativas: indícios de uma formação crítica.....197

Palavras de fechamento.....206

REFERENCIAS.....211

ANEXOS.....221

ANDRADE E SILVA, P.S. de. **Memórias de formação do curso de Psicologia: elementos para uma análise crítica.** Tese (doutorado). Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, 2009, 231p.

RESUMO

Este estudo circunscreve-se na formação da educação superior, especialmente a formação em Psicologia. Escolhemos trabalhar os elementos constitutivos do desenvolvimento de uma reflexão crítica, a partir dos significados e marcas da formação em Psicologia. A presente pesquisa tem como objetivos conhecer os elementos do processo de desenvolvimento da reflexão crítica de psicólogos e conhecer e analisar o que foi formativo para o desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação em Psicologia. Para tanto, buscamos, por meio de narrativas autobiográficas, compreender a percepção que os diferentes sujeitos possuem sobre si mesmos, suas trajetórias, seus objetivos e suas leituras do mundo, bem como captar, pelos indícios contidos nas narrativas, entendimentos dos diferentes sujeitos a respeito das marcas de sua graduação no que se refere à formação de um sujeito crítico. Os quatro participantes são egressos formados nos últimos 10 anos (egressos a partir de 1997) no curso de Psicologia, dois em instituições públicas e dois egressos de instituições privadas. Os encontros foram áudio gravados e depois transcritos. Para responder às perguntas da pesquisa, foi realizada uma análise de cada entrevista e depois foi realizada uma exploração indiciária de pontos comuns das entrevistas. Algumas considerações acerca dos elementos que as egressas apontaram como constitutivos de sua reflexão crítica foram destacados: convivência com pares, vivências durante o curso, convivência com professores, formação em pesquisa, estágios curriculares e extra-curriculares, Projeto pedagógico e formação na pós-graduação. Os resultados e discussões evidenciaram que ainda não parece concreta a idéia, no nosso país, de que o aluno ingresse na graduação numa formação inicial que transcenda seu curso e que tenha um currículo trabalhado de modo mais integrado, como propõe a formação geral. Acreditamos que cabe aos docentes um fortalecimento de suas convicções políticas e ideológicas e uma constante revisão de suas práticas na educação superior.

Palavras-chave: educação superior, formação em Psicologia, reflexão crítica.

ANDRADE E SILVA, P.S. de. **Memories of the training course in Psychology: elements for a critical analysis.** Thesis (doctor's degree). Campinas, SP "Universidade Estadual de Campinas". 2009, 231p.

ABSTRACT

This study focuses the background in higher education, especially the Psychology background. We have decided to work with the elements responsible for the development of a critical reflection, considering the meanings and aspects of the Psychology background. We support the idea that the initial background is a fundamental basis for a critical performance. The present research aims at studying the elements of the development process of psychologists' critical reflection, as well as analyzing what was relevant for the professional and personal development in the Psychology university course. For such purpose, we have tried, through autobiographical reports, to understand the perception that different people have about themselves, their careers, their purposes and the way they see the world, as well as to perceive, in the signs implied in the reports, the understanding of the different subjects about the traces of their university course in the formation of a critical subject. The four participants graduated in the Psychology course in the last ten years (as from 1997), two of them in public universities, and two of them in private ones. The meetings have been recorded and then transcribed. In order to answer the questions in the survey, each interview has been analyzed, with an index exploitation to check the common aspects in the interviews. Some elements forming their critical reflection were remembered: pair work, workshops, meetings with professors, research, training, curricular and extra-curricular training, and graduate courses, as well. The results and discussions have demonstrated that, in our country, the idea of having a more integrated curriculum, for a general background, does not seem to be concrete yet. We believe it is incumbent upon the professors to strengthen their political and ideological convictions, in a constant review of their practices in university classes.

Key words: higher education, Psychology background, critical reflection.

APRESENTAÇÃO

Este estudo circunscreve-se na formação da educação superior, especialmente a formação em Psicologia. Escolhemos trabalhar os elementos constitutivos do desenvolvimento de uma reflexão crítica a partir dos significados e marcas da formação no curso de Psicologia.

Partimos do pressuposto de que assim como os demais segmentos da educação (educação infantil, ensino fundamental e médio), a educação em nível superior tem como uma das finalidades a formação de alunos socialmente comprometidos e responsáveis. Para que isso aconteça, pensamos que se torna fundamental a busca pelo desenvolvimento ou a promoção da criticidade nos estudantes.

A formação de valores éticos e morais, desde Humboldt (século XVIII), já aparece como uma das tarefas da educação superior. Valores estes que devem estar inseridos no cerne de todas as disciplinas, nas ações, no cotidiano das instituições de ensino superior, nas atitudes democráticas de alunos, professores e gestores.

O graduando que possui uma reflexão crítica tem condições de analisar as mais diversas possibilidades, considerar o contexto em que os fenômenos se dão, defender um ponto de vista através da argumentação, embasado em conhecimentos teóricos e práticos consistentes. Assim, pressupomos que uma formação que priorize o desenvolvimento destas características poderá formar profissionais com maior possibilidade de apresentar uma atuação responsável, ética, livre e comprometida com o coletivo.

Nosso esforço neste trabalho é conhecer de que modo alguns psicólogos se reconhecem como sujeitos críticos. O psicólogo, nas mais diferentes práticas (em contextos comunitários, educacionais, de saúde, organizacionais, jurídicos, entre outros), tem como objeto de trabalho a análise do comportamento, que inclui todos os aspectos do desenvolvimento, e isso exige que ele tenha uma prática eticamente respaldada, embasada em conhecimentos legitimados, socialmente responsável e transformadora.

Vivemos um período na formação dos estudantes de educação superior em que constantemente nos questionamos acerca do que têm de formativo - num sentido mais amplo, que se refere ao crescimento como pessoa - os muitos (cada vez mais)

cursos que são oferecidos em nosso país. Atualmente temos mais oferta do que procura nas instituições de ensino superior brasileiras¹.

Deste modo, considerando a formação do psicólogo pensada a partir da educação numa dimensão crítica, algumas questões de pesquisa podem ser apontadas: Quais os elementos do processo de desenvolvimento de uma reflexão crítica? Quais os elementos, apontados pelos egressos, que foram formativos para o desenvolvimento de sua crítica?

Destas questões, os seguintes objetivos foram definidos:

- Conhecer os elementos do processo de desenvolvimento da reflexão crítica de psicólogos.
- Conhecer e analisar o que foi formativo para o desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação em Psicologia.

Defendemos aqui a ideia de que a formação inicial é um ponto de partida fundamental para uma atuação crítica. Isso, por sua vez, supõe uma crença baseada em pressupostos críticos, que pode ter sido desenvolvida/promovida nesta formação.

Em relação à estrutura do texto, este se inicia com um resgate da minha história pessoal e profissional, marcas que me unem à temática deste estudo. Ou seja, busco responder ao que Josso (2004) propõe em seus estudos sobre história de vida: “O que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” (p.115).

Como sequência deste texto, apresentamos as discussões teóricas que estão embasando este trabalho, que se referem aos principais eixos que se relacionam com o desenvolvimento da criticidade do aluno na educação superior: formação na educação superior, currículo e formação de professores e formação em Psicologia.

Para que fosse possível estudar as marcas da formação dos egressos, pressupondo que uma atuação crítica tem como ponto de partida a formação inicial,

¹ No Brasil, em 2006, o número de ingressos foi de 1.448.509 e foram oferecidas 2.629.598 vagas, o que representa uma ociosidade de 45% (INEP, 2008).

nesta perspectiva apresentamos a metodologia utilizada neste trabalho, que foram entrevistas por meio das narrativas autobiográficas com quatro psicólogas.

Revisitamos as quatro narrativas na tentativa de, num primeiro momento, interpretá-las à luz da fundamentação teórica e depois buscar indícios que se relacionam aos elementos que os psicólogos trouxeram para se entender como críticos.

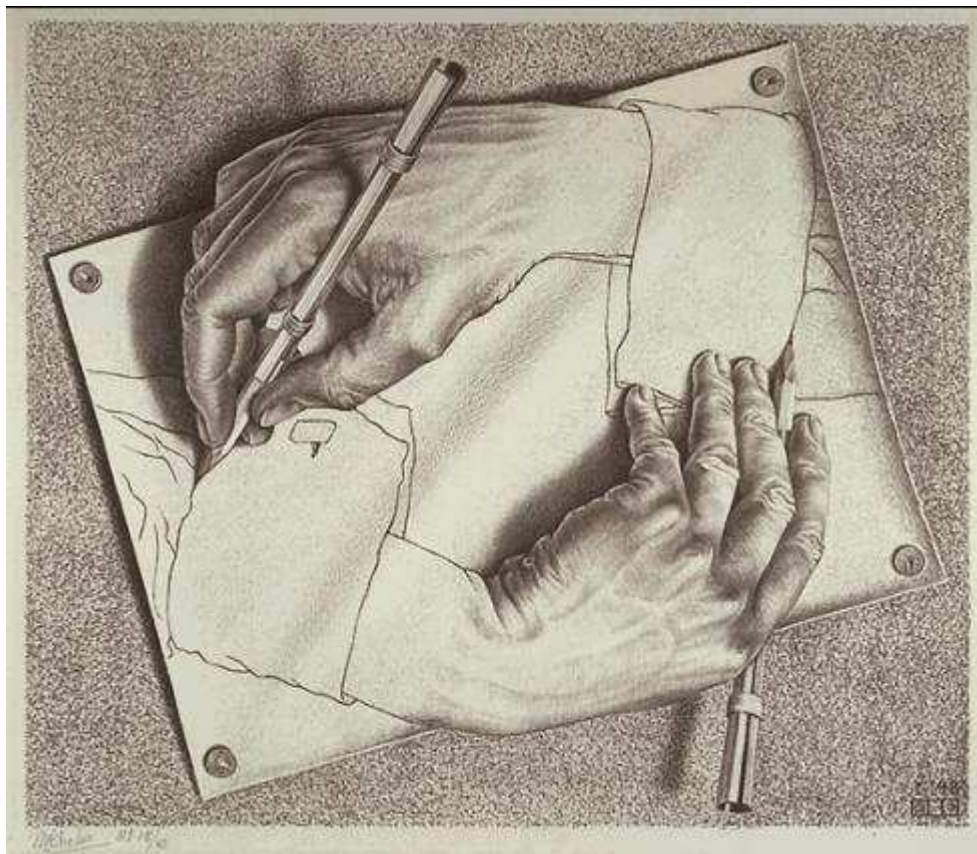
Finalizamos o texto com algumas considerações acerca das contribuições da educação superior na formação desta criticidade.

*A história que se recusava a morrer voltou de novo. Com força total.
O jeito foi me render a ela e passá-la para o papel em sua forma definitiva.
Coisa que nesse momento, depois de vinte anos, levou apenas poucos dias.
Aqui está.*

(Ana Maria Machado, 2002)

CAPÍTULO UM

MINHAS MEMÓRIAS



Drawing Hands - Escher (1948)

Primeiras palavras...

*Não, não é fácil escrever. É duro como quebrar rochas.
Mas voam faíscas e lascas como aços espelhados.
(Clarice Lispector - A Hora da Estrela, 2007, p.19)*

Na tentativa de recordar e reviver cenas, sentimentos, cheiros, sons, imagens que me vêm à cabeça quando penso na minha trajetória até este trabalho de doutorado, associando-os a meus interesses pela temática que foi desenvolvida, as lembranças não aparecem lineares, nem ao menos obedecem a uma ordem cronológica. Elas se confundem em bons e maus sentimentos, misturadas e filtradas pela minha maneira de ver o mundo hoje. Como sugere Rego (2000) nossas

recordações “são selecionadas com os olhos do presente” (p.349), sendo assim, tenho que deixar claro sob qual lente, hoje, tenho condições de analisar e refletir sobre as memórias que me trouxeram até aqui.

Pergunto-me se eu deveria caminhar à frente e esboçar logo um final. Acontece, porém, que eu mesmo ainda não sei bem como isso terminará. E também porque entendo que devo caminhar passo a passo (...).

(Clarice Lispector, 2007, p. 16).

Daqui pra frente, vou tentar me aproximar deste desconhecido e tentar descobrir, enfim, estes entrelaçamentos.

Venho de uma família que sempre valorizou os estudos e que possui uma parte de sua história na educação. Meu contato com livros, com o estudo, com as crenças de que ter uma boa formação, ser uma boa aluna, com dedicação e compromisso com a escola, são ideias que sempre estiveram presentes em minha família.

Começando com meus avós paternos, pessoas fundamentais na minha formação pessoal e na minha relação com os estudos. Eles, inclusive minha avó, na década de 1930, fizeram curso superior em Educação Física na USP e, depois de casados, lecionaram durante 30 anos numa escola pública estadual em Ribeirão Preto, que, segundo meu avô, era “a melhor da cidade”. Meu avô paterno é formado também em Odontologia e Pedagogia.

A própria casa dos meus avós, que visitava com frequência na minha infância, representava um local em que o estudo sempre foi valorizado. Há uma sala de estudos, um local em que cada filho tinha sua própria escrivaninha embutida num armário para guardar livros e uma lousa grande, como de uma escola, para estudar. Os quatro filhos são formados em universidades públicas, sendo um deles, hoje, professor de uma destas universidades.

Já na família de minha mãe, apenas ela dos seis irmãos fez faculdade, por questões particulares de sua dinâmica familiar. Formada em dois cursos superiores - Pedagogia e Ciências Sociais -, trabalhou como pedagoga assim que se formou, abrindo uma escola de educação infantil. Parou de trabalhar um tempo para cuidar dos

três filhos ainda pequenos e, hoje, retomou os estudos na área de Psicologia. Além disso, é uma incansável devoradora de livros. Já meu pai, médico (muito falante, instigante, curioso), sempre esteve presente nas nossas questões (também as escolares), costumava nos instigar a pensar, a olhar e a observar os detalhes das coisas da vida, do mundo ao nosso redor.

Minha relação com o conhecimento sempre foi muito prazerosa e a maneira como todas estas pessoas foram fundamentais na constituição de quem hoje consigo dizer que sou, me incentivaram com os mais diversos estímulos: com suas histórias contadas, com seus hábitos de leitura e escrita, com os debates políticos que envolviam a família nas reuniões, com as indicações de leitura, e até com as correções da língua portuguesa nas minhas falas e escritas (dessas eu já não gostava muito...).

*É. Parece que estou mudando de modo de escrever.
Mas acontece que só escrevo o que quero, não sou um profissional (...)*
(Clarice Lispector, 2007, p.17)

Uma questão central da minha vida acadêmica, que contribuiu para meu interesse atual de pesquisa, foi a própria concepção de escola e de ensino-aprendizagem que minha escola do ensino fundamental pretendia instaurar na época dos anos de 1980. Esta escola, que me formou durante oito anos, como relata minha mãe, tinha como proposta trabalhar de forma democrática. O lema da escola, como afirmava a diretora, com imenso orgulho, era formar alunos com espírito crítico e não meros reprodutores de conhecimento.

Consigo lembrar de ações e estratégias pedagógicas com estes princípios, que hoje vejo como interessantes: frequentemente tínhamos que dramatizar os textos ao invés de memorizá-los, fazíamos teatro e apresentações para outros alunos, alguns professores tentavam sempre trabalhar de forma criativa e prazerosa, unindo as disciplinas e seus conteúdos. Tínhamos que produzir textos sobre questões complexas da vida, expor as nossas ideias por meio de debates, seminários, tínhamos possibilidade de discutir sobre qual livro iríamos ler nas disciplinas, etc.

Porém, como a escola não se propunha a formar alunos para passar no vestibular, nem todos os pais confiaram nestas ideias inovadoras na época, e a escola foi perdendo alunos, chegando à falência. Minha mãe relata que os pais se organizaram e assumiram a escola como uma fundação sem fins lucrativos, que permanece assim até hoje.

Mas, vamos voltar um pouco no tempo e resgatar aquela menina de uniforme azul e branco, indo para esta escola todo dia, com seus dois irmãos quase das mesmas idades e que morria de medo de matemática.

Bom, acho que já revelei meu maior medo da escola: a velha e tradicional matemática! Apesar de algumas lembranças escaparem da minha mente, esse sentimento em relação à matemática é inesquecível. Temia as aulas, temia as professoras, desde as primeiras séries até o ensino médio essa era minha maior dificuldade com a escola.

*Se há veracidade nela - e é claro que a história
é verdadeira embora inventada -
que cada um reconheça em si mesmo porque todos nós somos um.*
(Clarice Lispector, 2007, p. 15)

Lembro-me de uma vez em que precisava decorar a tabuada, acho que estava na 2ª ou 3ª série, iria ter uma chamada oral em sala. E meu pai, na porta da escola, de dentro do carro, percebendo meu desespero em entrar, arriscou: “Vai cair para você 7×6 , que dá como resultado minha idade, 42 anos, e você vai saber responder, é só lembrar disso”. Desci do carro, atravessei um pátio enorme, já mais confiante com essa possibilidade, e entrei na sala de aula. A professora começou a chamar os alunos de forma aleatória e, quando me chamou, perguntou: “Paula, responda: 7×6 ...”. Nem preciso dizer minha alegria ao ouvir isso!

A outra cena da matemática, já na 5ª série, quando minha professora disse a mim e a uma colega que havíamos “colado” na prova por termos tido o mesmo resultado e a mesma maneira de resolver o problema (pior, de forma errada!). Acontece que estudávamos juntas porque éramos muito amigas e realmente entendemos daquela forma o exercício, não havíamos colado na prova. Se não

bastasse a vergonha de ter sido chamada na frente da sala para explicar o ocorrido, ela sugeriu que nós fizéssemos outro exercício em salas separadas de 2º e 3ºcolegial para provar que pensávamos daquela forma. Resultado: continuamos com os mesmos erros no raciocínio matemático e a professora nunca assumiu (pelo que eu saiba) seu erro.

Acho que estes dois fragmentos de cena contam um pouco desta minha dificuldade com a matemática, que penso ser, naquela época, um ensino que não compartilhava de técnicas e métodos inovadores, como a escola se propunha para as outras disciplinas. Para mim, a matemática destoava completamente das outras disciplinas, não conseguia entender por que, nós, alunos de forma geral, tínhamos tantas dificuldades.

Mas, isso parece não ter relação direta com meu objeto de interesse atual. Não mesmo?, pergunto-me agora. Como desenvolver um trabalho voltado para formação e desenvolvimento da criticidade dos alunos e futuros profissionais com tais sentimentos permeando estas relações? Em que condições afetivas estava eu, procurando entender a matemática?

Onde está a relação interpessoal, afinal? Será que na (má) qualidade das mediações que ocorreram entre mim e este temido objeto de conhecimento? Será que o fato de estes professores não parecerem (nas minhas memórias) ter tido o cuidado e a preocupação de me auxiliar, de me estimular, de me ouvir, e que acabou prejudicando meu desenvolvimento e aprendizagem no raciocínio matemático? O que eles poderiam ter feito diferente?

Leite (2006) aponta que na relação de indissociabilidade entre afeto e emoção, “as conquistas do plano afetivo são absorvidas pelo plano cognitivo, e vice-versa” (p. 21). Utilizando-se dos ensinamentos de Vygotsky e Wallon, pressupõe que o aluno é sempre ativo no processo de construção do conhecimento e que as interações que ocorrem no contexto escolar também são marcadas pela afetividade em todos os seus aspectos.

De um lado, então, tinha medo de matemática, de outro, gostava de todas as outras disciplinas. Gostava tanto de escrever que sempre ganhava pontos na média pela minha redação nas aulas de língua portuguesa, meus textos já foram publicados

no jornal da cidade e eu me sentia competente nestas tarefas relacionadas a leitura e escrita. Lembro-me da minha professora de português, que sempre incentivava os alunos a produzirem textos, trazia conteúdos que problematizavam a realidade para a sala de aula e ainda era extremamente amável com os alunos.

Estes fatos também se misturam com a profissão que escolhi, com meus desejos de contribuir com os debates da educação, com minhas angústias na relação professor-aluno, nas minhas preocupações com a Psicologia e a Educação.

*Desculpai-me mas vou continuar a falar de mim que sou meu
desconhecido, e ao escrever me surpreendo
um pouco pois descobri que tenho um destino.*
(Clarice Lispector, 2007, p. 15)

Hoje, falo de um olhar pautado na minha graduação em Psicologia pela PUC-Campinas. Tive a possibilidade e o privilégio de vivenciar intensamente os cinco anos do curso. Morava muito próximo à faculdade e passava o dia todo na instituição. Minhas aulas aconteciam nos três períodos do dia e, nos momentos que não tinha aula, fazia atividades extracurriculares na própria faculdade.

Durante a graduação, lembro-me de fatos, cenas e pessoas que me deixaram marcas muito positivas. Não há espaço para narrar todas estas experiências formativas. Porém, de forma resumida, posso dizer que meu percurso na graduação teve um novo e definitivo significado por ter vivenciado a experiência de ser monitora de algumas disciplinas. Desde o início da minha graduação (mais precisamente no segundo ano do curso), quis ser monitora², pois isso significava estar próxima aos professores, conhecer os “bastidores” da disciplina, aprender a dar aulas, a me relacionar com os alunos de outra maneira, de outro lugar. Fui monitora por três dos cinco anos e, depois, mais um ano, já formada, no Programa de Estágio Docente (PED) como voluntária na UNICAMP.

² Monitoria significa uma das possibilidades oferecidas na graduação para os alunos conhecerem, se aproximarem da atividade docente, tendo por finalidade despertar o interesse no graduando e ampliar as possibilidades de atividades extracurriculares. Geralmente, consiste em auxiliar o professor na correção e elaboração de material didático ou mesmo em orientações aos alunos, plantões de dúvidas, entre outras funções.

Fiquei dois anos como monitora da disciplina de Avaliação Psicológica I, quando estava cursando o 3º e o 4º ano. Era uma disciplina que trabalhava com a avaliação das crianças por meio de brincadeiras e aplicação de testes psicológicos. Nós, as monitoras, tínhamos um grupo de alunos e ensinávamos alguns conceitos de avaliação psicológica e orientávamos na aplicação dos testes. Além disso, ficávamos observando a postura dos alunos e o contato com a criança durante as intervenções.

Lembro-me do quanto me sentia bem andando pela faculdade com aquelas caixas de brinquedos e testes, do quanto gostava do contato com as crianças e com os alunos. Também do quanto ficava mobilizada com as discussões, em supervisão, de quais testes iríamos priorizar nas intervenções com as crianças, queria entender as razões de usarmos testes com uma linguagem tão distante das crianças, queria entender a relevância destas aprendizagens e como um teste poderia medir a inteligência de alguém! Todas estas indagações eram discutidas com as professoras da disciplina, tínhamos este espaço de reflexões. Por esta razão, consegui compreender e respeitar as escolhas dos profissionais que trabalham com testes psicológicos, desde que tenham objetivos claros e bem definidos. Uma das minhas professoras de avaliação, Ana Paula Porto Noronha, foi minha primeira inspiração para seguir a carreira docente, seu modo de trabalhar com os alunos, sua seriedade e competência nas aulas me marcaram muito. Ela incentivava leituras, discussões, com uma clareza e tranquilidade incríveis para uma jovem professora com seus vinte e poucos anos.

No 5º ano da graduação, fui monitora de Psicologia Escolar e Educacional para os alunos do 4º ano. Deste lugar apareceu a Psicologia Escolar na minha vida e o início do fundamental e imensurável contato com a minha atual orientadora, Ana Aragão, na disciplina de Psicologia Escolar, na formação de psicólogos e professores (cursos de Psicologia e Licenciatura). Além de estar presente nas aulas da Ana e poder observá-la na docência - sua postura, a habilidade em comunicar-se brilhantemente com os alunos (que não piscavam enquanto ela falava), o modo como seduzia os alunos para a aprendizagem, o entusiasmo dos alunos em aprender, etc. Criamos, com esta sala de 4º ano uma relação de trabalho permeada por muito afeto e respeito. Tínhamos um enorme prazer em estar juntos: alunos, Ana e eu. Foi uma

experiência inesquecível para mim, foi o último ano de docência da Ana naquela instituição e não poderia ter sido tão bem finalizado.

*Não estou ao seu lado,
Mas posso sonhar,
Aonde quer que eu vá,
Levo você no olhar
Aonde quer que eu vá...
Aonde quer que eu vá...*
(Herbert Viana - “Aonde quer que eu vá”)

Este trecho desta música ficou marcado como sendo um resumo dos sentimentos que a Ana, como professora, despertou em mim e nestes alunos. No último dia de aula, os alunos prepararam uma festa-surpresa e, quando entramos na sala, estava tocando esta música em homenagem a Ana. Não preciso dizer da emoção que sentimos. Continuo escrevendo, quase dez anos depois, esta frase para a Ana quando quero tentar descrever meus sentimentos por ela.

Paralelamente, também comecei a ser aprendiz de pesquisadora na graduação, quando ingressei na pesquisa em Iniciação Científica (em 1999, como bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - FAPESP) estudando a Formação de Professores numa perspectiva reflexiva, compromissados com uma prática que é constantemente ressignificada e fundamentada a partir de conhecimentos teóricos. Esta pesquisa, orientada também pela Ana Aragão, me ensinou os passos de fazer pesquisa, me encaminhou para a Psicologia Escolar e, principalmente, me ensinou o prazer e a satisfação em pesquisar e poder contribuir com a prática dos professores e com as relações que acontecem na escola.

Esta experiência de ter feito pesquisa como bolsista da FAPESP me traz memórias profundamente agradáveis. Tínhamos um grupo de pesquisa que se reunia toda semana (com mais duas orientandas de graduação), com uma sala na PUCC só para nosso grupo de pesquisa, com computador, armário para guardar nosso material (fato inédito naquela época!). Toda semana, nossas reuniões rendiam desde discussões teóricas do que havíamos lido ou produzido até boas risadas e histórias das nossas vidas. Aprendemos a fazer pesquisa num clima afetivo e muito prazeroso, tínhamos espaço para dizer das nossas dificuldades em compreender as leituras de Dewey, Schön, Zeichner, Nóvoa... Era tudo muito novo para nós, até mesmo escrever

no computador: quantas dificuldades... Estávamos fazendo as primeiras relações com a escola na prática dos professores. Enviamos alguns trabalhos para congressos e acompanhávamos tudo juntas. Publicamos até um capítulo de um livro sobre nossa pesquisa. Quantas saudades e boas recordações! Meu último relatório da FAPESP de iniciação científica veio com um parecer dizendo do meu crescimento como pesquisadora e do incentivo a fazer mestrado na sequência. Não sei se estas palavras são ditas para todos os bolsistas, mas, quando li, lembro-me de ter acreditado que este seria um bom caminho.

*Proponho-me que não seja complexo o que escreverei,
Embora seja obrigado a usar palavras que vos sustentam. (...) Relato antigo,
este, pois não quero ser modernoso e inventar modismos à guisa de originalidade.
Assim é que experimentarei contra meus hábitos uma história com começo, meio e
'gran finale' seguido de silêncio e chuva caindo.*
(Clarice Lispector, 2007, p. 18)

Foi, então, movida por este prazer de fazer pesquisa, que fui fazer mestrado em Psicologia Escolar na PUC-Campinas logo que saí da graduação, sob orientação do professor Geraldo Fiamenghi. Tive uma boa colocação na seleção e, por isso, consegui bolsa do CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico). Minha intenção foi pesquisar a passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Fiz um trabalho de intervenção com algumas crianças de educação infantil durante os dois últimos semestres dos dois anos do mestrado e analisei seus sentimentos nesta passagem. Esta temática veio como inspiração do meu estágio de 5º ano, que realizei numa escola de educação infantil, sob supervisão da minha querida professora Maria Sílvia Rocha. Ela é uma figura ímpar na minha história, além de ter sido fundamental para a constituição do modo como penso a escola, foi por causa dela que resolvi trabalhar com as crianças pequenas e dos primeiros anos do ensino fundamental.

No último ano do mestrado, em 2003, participei de algumas disciplinas na UNICAMP, na Faculdade de Educação. Como aluna especial, fiz uma matéria com um

professor, para mim, tão especial quanto minha condição como aluna: Sérgio Leite. Na disciplina o conheci como professor, mas já o conhecia como estudioso das questões da alfabetização. Anos depois, em 2006, trabalhamos juntos no curso de Gestores, do qual ele era a coordenador da disciplina de Português e eu também professora do curso, foi uma experiência muito importante para mim. Tenho uma grande admiração e um profundo afeto por ele.

Um outro fato fundamental neste meu caminho foi que, no ano de defesa do mestrado (2004), trabalhei como voluntária numa escola pública em Campinas que estava começando o desenvolvimento de um projeto em parceria com a universidade, chamado “Escola Singular: ações plurais”, coordenado pelos professores da Faculdade de Educação da UNICAMP, Ana Aragão e Guilherme Prado. Este ano me possibilitou vivenciar um trabalho incrível com os professores da escola, além de poder realizar outras intervenções com as professoras em salas de aula. Assim, a partir de algumas questões que me mobilizavam na época, principalmente em relação à mediação entre as crianças em sala de aula, preparei meu Projeto de Doutorado para inscrição na Faculdade de Educação no final desse mesmo ano.

Entreí no grupo de pesquisa intitulado Psicologia e Educação Superior (PES). Com este grupo, aprendi a analisar e discutir projetos de pesquisa, a conhecer com mais profundidade o ensino de Psicologia na licenciatura, além de ter conhecido pessoas fundamentais para minha formação, que me acolheram e me deram suporte, numa instituição nova e diferente para mim, como as professoras Roberta Azzi, Elizabeth Mercuri, Soely Polydoro e Ângela Soligo.

Aliás, quando entrei na UNICAMP havia acabado de estudar os sentimentos em relação às passagens e marcos da escolaridade das crianças de educação infantil e me dei conta, nestes primeiros anos do doutorado, que os sentimentos anunciados pelas crianças de seis anos em relação à aprendizagem, à estrutura física e à interação com os novos colegas e professores eram exatamente os mesmos que os meus!

*Na 1ª série tem que saber fazer as coisas, porque tem muitas provas, não é que nem aqui que tem uns ditados, lá tem até prova! Muito difícil...
A gente vai aprender fração, raiz... Quadrada... Tudo isso...
(...)*

Como vocês acham que é a 1ª série?
Eu sei! Não pode falar, tem que levantar a mão primeiro...
Não pode conversar muito, nem falar alto...
(verbalizações de crianças de educação infantil. Saretta, 2004, p. 72 e 79)

Para mim, a mudança de instituição e de área foi muito difícil, apesar do meu encantamento com as leituras e as aulas, me deparei com indicações de autores que não conhecia e sentia que era a única na sala com este total desconhecimento. Nas primeiras disciplinas, não conseguia imaginar uma pergunta ou me arriscar a fazer algum tipo de intervenção que parecesse contribuir. Nunca tinha estudado numa universidade com tantas possibilidades de vivências, com tantos caminhos possíveis, com tantos olhares para a pesquisa, para a ciência. Assustava-me com tudo isso e, ao mesmo tempo, comecei a tentar buscar um lugar, um espaço.

No ano seguinte da minha entrada, Ana, minha orientadora, começou a fazer parte de outro grupo, o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação Continuada (GEPEC). Por esta razão, comecei a frequentar o grupo e a conhecer histórias de professores e pessoas incríveis. Os professores que fazem parte do GEPEC me dão esperança e me mostram que existem possibilidades de fazer a diferença na educação, principalmente da rede pública.

A contribuição do grupo para este meu trabalho de doutorado foi de extrema relevância, modifiquei, a partir das reuniões, a metodologia de pesquisa e o modo como passei a encarar as perguntas desta pesquisa.

Das disciplinas que fiz no doutorado, algumas podem ser destacadas. Fiz duas da Ana Smolka (Seminários de Pesquisa I e II), que me possibilitaram aprender a contextualizar as leituras, a conhecer a história de vida e as motivações dos autores antes de qualquer comentário que pudesse fazer. Cursei estas disciplinas prestando atenção no que não sabia, fui, aos poucos, me encontrando como leitora com uma certa crítica, ouvindo os colegas, as contribuições fascinantes da professora e suas análises dos autores estudados, tentando filtrar aquilo que mais fazia sentido para mim e para a pesquisa que pretendia realizar na época (ano 2005).

Cada disciplina que fazia, cada nova conversa com colegas e professores me faziam pensar numa temática nova para o meu doutorado. Diferentemente da minha trajetória no mestrado, que havia sido tranquila em relação às escolhas (entrei e

desenvolvi o mesmo estudo previamente planejado), o caminho percorrido no doutorado foi bastante incerto, cheio de dúvidas, inseguranças e medo.

*Eu acho que vai ser uma sala bem grande, com muitas carteiras...
É carteiras tudo separada uma da outra, não é igual aqui...
Cada mesa vai ter livros para a gente ler... Vai ter que ler todo dia...
Na sala vão ter cadeiras, muitas... Muitos livros para a gente ler!*
(verbalizações de crianças de educação infantil. Saretta, 2004, p. 80)

As disciplinas ajudaram muito a desenvolver meu raciocínio, a ter uma compreensão mais clara e emancipadora da educação, conhecer melhor as políticas públicas, o trabalho e o papel dos professores e a fazer relações possíveis com os autores que trabalham o desenvolvimento e a aprendizagem.

No entanto, fiquei os dois primeiros anos estudando alguns textos e tentando escrever um projeto aceitável. Não conseguia! Até que um dia, a Ana, minha orientadora, na volta de uma das viagens que fizera para Portugal em 2007, trouxe algumas ideias de trabalhar com o aluno crítico.

[Pesquisadora pergunta] *O que o Miguel [personagem de um livro utilizado] estava fazendo?*

[crianças estavam desenhando o personagem na entrada para 1ª série]

Ele está pintando, por isso que ele começou a gostar da escola...

Agora ele não tem mais medo, está pintando...

Ele começou a se acostumar com a escola...

Ele começou a gostar dos desenhos...

(verbalizações de crianças de educação infantil. Saretta, 2004, p. 95)

Nesse mesmo ano (2007), estava cursando uma disciplina que foi fundamental para minha formação, da professora Inês Petrucci Rosa, que se relacionava com currículo e formação de professores. Com a clareza e a competência das aulas da Inês, compreendi que o currículo significava muito mais que a sequência de disciplinas ou somente o planejamento de estratégias de ensino. O currículo seria o resultado de uma discussão complexa e profunda com toda a equipe escolar para se chegar a um resultado demonstrado numa estrutura curricular. Eu gostei muito de conhecer mais profundamente estas conceituações. Nesta disciplina, estas novas ideias foram fazendo sentido, fui percebendo que antes de pensar no aluno crítico tínhamos que

rever se este aluno é o desejado nas instituições. Será que a proposta trabalhada nas escolas tem como finalidade formar este aluno? No discurso e nos documentos oficiais penso que sim, mas e na prática, no cotidiano, nas ações? Esta disciplina me possibilitou começar a amadurecer estas questões, a problematizar e olhar para o currículo de outro ângulo.

O momento complementar a este que me possibilitou, enfim, descobrir um caminho, uma possibilidade, foi no início do ano de 2008, na disciplina que discutia a Educação Superior, da professora Elisabete Pereira.

Não sei nem expressar a minha satisfação em cursar esta disciplina. As leituras e as discussões em sala com a professora e os colegas foram tão importantes para mim, para a compreensão clara do meu objeto de estudo, para legitimar a relevância da minha temática. Perceber que existem caminhos, que há possibilidades para rever os dilemas que vivencio na prática como professora da educação superior foi uma experiência concreta do que estou, neste trabalho, tentando defender sobre a importância da promoção da criticidade dos alunos, no sentido do que o Paulo Freire chama de “passagem de uma consciência ingênua para uma consciência crítica”. Produzi o texto para o Exame de Qualificação motivada pelas aulas, por tudo o que ouvia, que tentava compreender.

A transitividade crítica, por outro lado, chegaríamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. (...) Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se para evitar deformações. Por negar a transferência de responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições.

(Paulo Freire, 2007, p.69-70)

Trabalho na educação superior desde 2003, pouco antes de terminar o mestrado. Iniciei numa universidade particular para supervisionar alunos, psicólogos ou pedagogos de um curso de especialização em Psicopedagogia, e lá permaneci por

dois anos. Em 2005, comecei a trabalhar como professora do curso de Psicologia de uma instituição também privada. Como professora de graduação e pós-graduação, já provei o gostinho de receber dos alunos um agradecimento pelo aprendizado adquirido, pela experiência vivida. As inúmeras situações de afeto que são manifestadas em sala de aula quando os alunos (adultos!) se esforçam para entender o conteúdo ou olham com os olhos brilhando porque conseguiram compreender ou porque receberam um elogio pela conquista. Ou quando dizem, com todas as letras "Vou me esforçar, você não vai se decepcionar, professora", como se fosse para satisfazer meu desejo de ensinar e não o deles de aprender! Esse também é um dos melhores sentimentos desta profissão!

Também trabalho como psicóloga escolar. Deste lugar, penso todo o tempo como é incrível a mudança de comportamento das pessoas quando se sentem protegidas emocionalmente, compreendidas, capazes. Sentir-se pertencente, sentir-se seguro, poder compreender e manifestar os próprios sentimentos, saber respeitar e aceitar estes sentimentos, perceber a emancipação dos professores quando descobrem novas formas de olhar o conhecimento, o ensino, a ciência, a vida de professor: tudo isso é parte do que me fascina na atuação como psicóloga escolar. Tenho muito orgulho e muito prazer neste trabalho, em que temos a possibilidade de trabalhar com os alunos em sala de aula e fora dela, refletindo as queixas escolares, a formação dos professores, trabalhando com uma rede de relações, numa parceria de apoio e confiança com os gestores da escola e com toda a comunidade escolar.

Tanto como professora, quanto como psicóloga inserida nas escolas públicas, convivo com muitos alunos que têm uma história construída e marcada pelos insucessos escolares, e estes, principalmente, gostaria que fossem formados sabendo recusar o rótulo de que não são capazes de aprender.

Estas minhas experiências me ajudam a compreender estes funcionamentos e sistemas escolares de forma mais concreta e real. Mais do que isso, fui me reconhecendo ao longo destes anos de formada como alguém que se preocupa, que se mobiliza, que fica indignada, que se surpreende, que se cansa, que se emociona com estes inúmeros problemas que a educação enfrenta na formação de professores da escola básica e no ensino superior, nas condições das instituições de ensino, na

educação que se pretende inclusiva, nos preconceitos explicitados nas relações refletidas nas instituições de ensino, na falta de respeito com os professores e entre os alunos, na falta de respeito da gestão com os alunos e professores.

Seja dentro das escolas de educação básica, seja no ensino superior, percebemos as marcas, não só ligadas à dimensão cognitiva do processo de ensino-aprendizagem, mas também afetivas, que a escola deixou ou vem deixando nos alunos. As relações entre professores e alunos, a qualidade das mediações que são trabalhadas em sala de aula ou fora dela, os modos de trabalhar do professor, as maneiras de conceber o aluno e o processo de ensino-aprendizagem são questões recorrentes em minha formação profissional.

Neste momento, uma questão pode ser retomada: quem são os alunos que queremos, desejamos, pretendemos formar? O que de mais significativos os cursos de graduação deixaram nos egressos?

Considerando que toda política educacional é reflexo do que ocorre na dimensão econômica, social e política de um país, num determinado momento histórico e social, refletindo sobre a educação superior, hoje podemos pensar que os cursos de formação estão privilegiando uma formação profissional articulada às demandas do mercado de trabalho. No entanto, nem sempre este modo de conceber a formação dos alunos parece de acordo com as práticas almejadas pelos professores em sala de aula e se relacionam com suas crenças, ideologias. Por isso, podemos considerar que o grande cenário deste estudo é o resgate de uma formação mais humana, que tenha respeito pelos seus alunos e professores, que reveja e valorize o humano, que reflita em quem estamos formando e queremos formar...

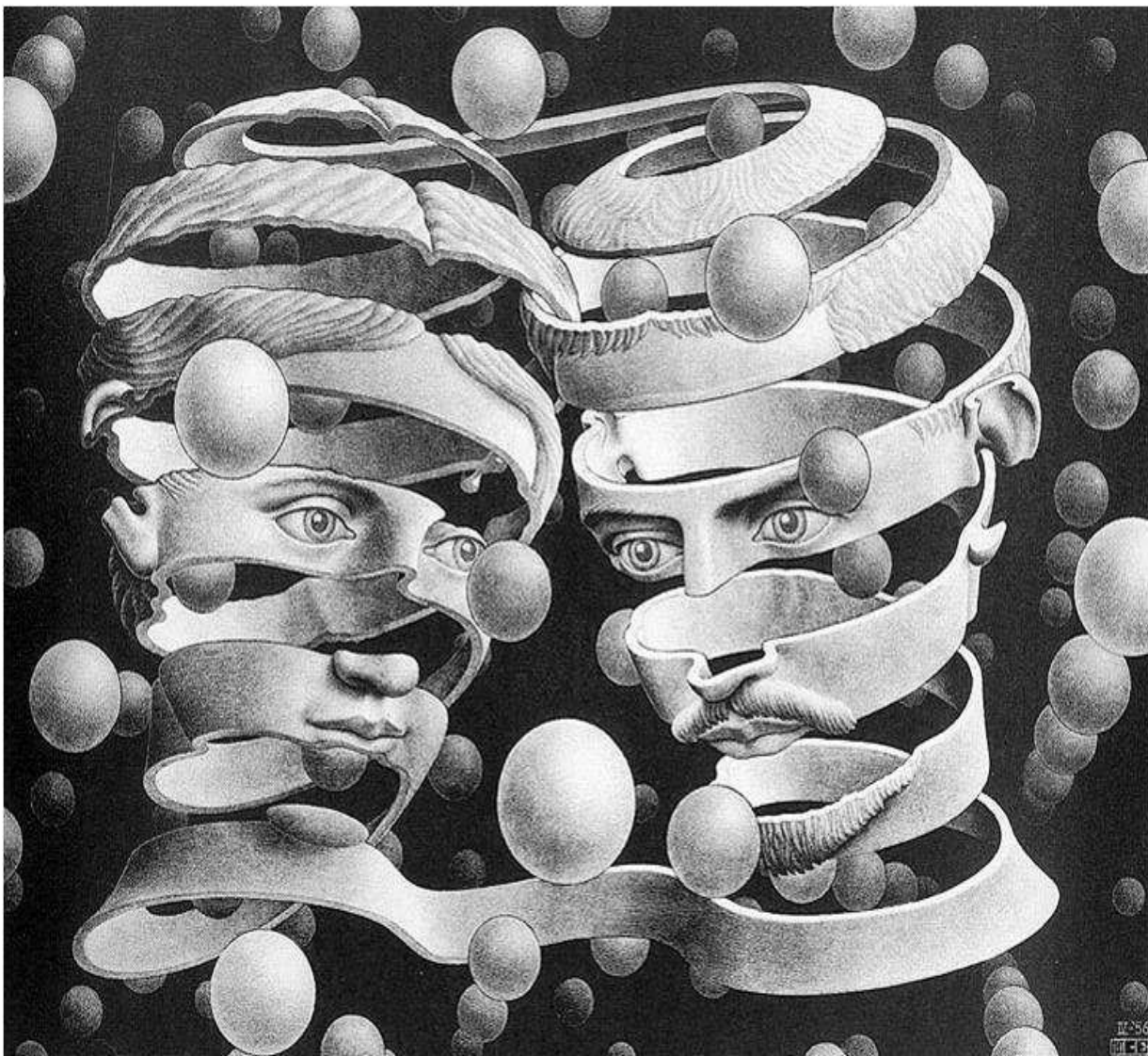
Ou seja, a construção de um projeto político-pedagógico depende das concepções ideológicas dos gestores que coordenam a instituição, refletem sua visão do homem, do mundo, do tipo de compromisso político-ideológico que a instituição pretende e se propõe a assumir. Pensamos que, uma vez que as crenças dos docentes estão implícitas nas suas atitudes, nas suas ações, professores que primam pela liberdade de pensar de seus alunos, por mostrar gosto, paixão pelo conhecimento, prazer em mobilizar-se diante de novos desafios, de trabalhar na

direção da construção e não da mera transmissão de conhecimento, nos parecem caminhar na perspectiva da formação desejada neste trabalho.

Eu disse uma vez que escrever é uma maldição. Não me lembro por que exatamente eu disse, e com sinceridade. Hoje repito: é uma maldição, mas uma maldição que salva. (...) É uma maldição porque obriga e arrasta como um vício penoso do qual é quase impossível se livrar, pois nada o substitui. E é uma salvação. (...) Escrever é procurar entender, é procurar reproduzir o irreproduzível, é sentir até o último fim o sentimento que permaneceria apenas vago e sufocador. Escrever é também abençoar uma vida que não foi abençoada.
(Clarice Lispector, 1999, p. 134)

CAPÍTULO DOIS:

FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR



Bond of Union – Escher (1956)

Gosto de empregar a palavra abraçar, já que em latim, *complexere* significa também abraçar. Este saber que abraça deve ressuscitar uma cultura que não é pura e simplesmente a cópia da antiga cultura, mas sim sua conexão com a cultura das Humanidades e a cultura das Ciências. (...) É justamente isto que restitui o que Platão declarava ser fundamental para o educador: para ser um educador, é preciso ter *eros*, isto é, amor. (...) É preciso amor para a matéria que se ensina, para com as pessoas a quem se ensina. É preciso despertar esse *eros*.

(Morin, 2002, p. 36-37)

FORMAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: necessário resgate de sua finalidade

Este capítulo pretende discutir a formação na educação superior.

Na tentativa de resgatar sua finalidade primeira na formação de um indivíduo imbuído de uma reflexão crítica, iniciamos nas concepções históricas das finalidades da educação superior no mundo todo, chegando a como foi se constituindo no Brasil este segmento da educação. Versamos também sobre uma concepção de conhecimento complexo, interligado, que parece fazer sentido para repensar este cenário da educação superior a partir de princípios ou pressupostos de ciência na pós-modernidade. Por fim, como possibilidade de refletir sobre caminhos de formação, a concepção e a defesa do resgate de uma formação mais ampla compõem o último tópico deste capítulo.

Da Idade Média a Descartes

Na Idade Média, as instituições de ensino superior tinham preceitos marcadamente religiosos. Eram, em sua maioria, coordenadas pelo poder do Papa da Igreja católica e, para controle desta instituição, não era incentivado que os estudantes fizessem suas próprias reflexões, uma vez que o raciocínio humano não era permitido (SANTOS FILHO, 2000).

Este autor compreende este período da pré-modernidade como sendo situada até o século XVIII, em todo o período anterior à Revolução Francesa e à Revolução Científica do ocidente e à Revolução Industrial. Sendo o cristianismo (ou catolicismo) a religião dominante na concepção de vida da sociedade, no aspecto teológico havia o domínio e a submissão da Igreja; “sendo os povos e as pessoas submissos à imposição da Igreja e considerados incapazes e sem autonomia de pensamento e de estilo de vida” (SANTOS FILHO, 2000, p.18). Já, no aspecto político, este mesmo autor nos conta que vigorava o domínio dos senhores feudais e depois dos monarcas, e isso também acarretava a completa falta de liberdade de escolhas de seus governantes e de autogovernar-se, ele sintetiza: “nesta dimensão da sociedade pré-moderna predominava o autoritarismo, sendo a autocracia a forma de governo da sociedade” (p.18). Em relação à dimensão cultural e educacional, o domínio

hegemônico da Igreja refletiu na criação das primeiras universidades do mundo medieval e esta se considerava a “educadora da humanidade. *Ite et docete, ide e ensinais* foi a missão assumida por ela” (SANTOS FILHO, 2000, p.18). O autor completa afirmando que ao analisar o currículo da universidade medieval constata-se que esta instituição desempenhava um papel muito limitado, na mesma medida que as necessidades sociais básicas de seu tempo. Para a época, esta instituição respondia satisfatoriamente, no entanto, permaneceu com a mesma estrutura desde sua origem até o século XVIII. Isso significa que apesar de o mundo ocidental ter entrado numa nova era da modernidade, sua universidade “permaneceu por mais de um século com a estrutura medieval arcaica e com a função docente de simples transmissora e repetidora do conhecimento estabelecido” (p. 21).

A partir do século XVIII, pode-se considerar que se deu o início do que chamamos de modernidade ou Idade Moderna. Um importante filósofo, físico e matemático francês, René Descartes, que viveu dos anos de 1596 até 1650, foi um dos precursores deste momento histórico, marcando o início do racionalismo moderno. Em “O discurso sobre o método”, datado de 1637, Descartes (2000) apresenta o que o faz conhecido até os dias atuais, que se baseia em sua célebre frase “Penso, logo existo”, acreditando que não poderia duvidar dessa nossa capacidade de pensar. Ele dizia que a razão era o que nos diferenciava dos outros animais e nos dava a qualidade de homens.

Assim, ele resolve estudar sua própria experiência, sendo guiado pela sua própria razão e descobre a capacidade do pensamento. Nas palavras de Descartes (p. 35):

O meu desiderato, contudo, foi somente procurar reformular os meus próprios pensamentos e construir sobre um alicerce todo meu. (...) a simples resolução de libertar-se de todas as opiniões já aceitas não é um exemplo que devam todos seguir; e o mundo compõe-se, quase que em sua totalidade, de dois tipos de espíritos para os quais isto está distante de ser conveniente, a saber: aqueles que, considerando-se mais capazes do que são, podem apenas ter juízos precipitados sem terem a paciência bastante para organizar com ordem os seus pensamentos todos, de modo que, se tivessem uma vez tomado a liberdade de duvidar dos princípios que receberam e de se afastarem do caminho comum, não mais seriam capazes de manter o caminho que é necessário seguir (...); e aqueles que, possuindo bastante razão

ou modéstia para se terem por menos capacitados a distinguir o verdadeiro do falso do que alguns outros pelos quais podem ser instruídos, devem se contentar, antes, em seguir as opiniões destes, do que procurar eles mesmos, melhores. (...) No que me tange, deveria estar, indubitavelmente, entre estes últimos (...).

Deste modo, Descartes, ao tentar examinar algumas proposições, acabava por perceber que todas poderiam ser questionadas, que tinham lados diferentes. Em seguida, propõe o que sintetiza seu pensamento (p. 68):

E notando eu que, em penso, logo existo, não há nada que me garanta que eu esteja dizendo a verdade, do mesmo passo que vejo com clareza que, para pensar, é preciso existir, julguei que podia tomar, como preceito geral, que as coisas que nós concebemos claramente e com nitidez são todas verdadeiras, existindo somente alguma dificuldade em discernir as que conceberemos com nitidez.

Com estas reflexões, inicia-se uma nova compreensão de homem e de mundo, em que uma das certezas se baseia no fato de que o homem existe como ser pensante, como um ser racional. A existência humana, sendo assim, fundamenta-se no ato de pensar, de refletir, ele inaugura a possibilidade da dúvida num momento em que tudo na ciência era ordenado e linear.

Idade Moderna: concepções de Universidade e suas finalidades

Neste cenário da Idade Moderna, no final do século XVIII e durante o século XIX, que alguns modelos e concepções de universidade foram desenvolvidos e até hoje são referências para se pensar a educação superior no mundo todo. Dreze e Debelle (1983) apresentam estes cinco modelos: inglês, alemão, americano, soviético e francês.

Estes autores classificam estes modelos em dois grupos, os modelos idealistas e os modelos funcionais. Isso porque os modelos inglês, alemão e americano podem ser reconhecidos como tendo concepções que correspondem a uma ideia de universidade propriamente dita, já os modelos soviético e francês desta época

histórica foram desenvolvidos baseados em definições de função da universidade, para quê ou a quê ela deveria servir.

John Henry Newman (1801-1890), cardeal inglês, escreveu uma famosa obra intitulada “*The Idea of a University*”, que o faz ser reconhecido como um dos teóricos clássicos mais importantes que falaram sobre o conceito de universidade. Sua herança e seus preceitos são o que hoje ainda mantêm como pressupostos duas das maiores universidades do mundo, Oxford e Cambridge.

O raciocínio de Newman se baseou em suas próprias experiências, como ex-estudante de Oxford e religioso, ele acreditava que a universidade era um lugar de ensino do saber universal. O desenvolvimento intelectual, para ele, estava associado ao desenvolvimento moral. Ou seja, uma pessoa instruída era sinônimo de pessoa moralmente boa, uma vez que nos diferenciamos como seres humanos de outros animais na medida em que possuímos um desenvolvimento moral (no sentido de Aristóteles e Platão). A ideia de bem coletivo e do pensamento coletivo marcou sua visão, no sentido de que mais do que formar uma pessoa para uma determinada profissão, a universidade tinha o papel de formar os espíritos, religiosamente, moralmente e intelectualmente. Como o inglês Newman viveu numa época industrial em que a pesquisa não fazia sentido naquele país como parte da universidade, ele acreditava que a ciência não era feita para o conhecimento. Deste modo, ele pregava a ideia de mais ensino que pesquisa, além de acreditar que o bom professor não era o sábio professor, ou seja, nas palavras dele: “Descobrir e ensinar são funções distintas; são também dons distintos que estão raramente reunidos na mesma pessoa” (apud DREZE e DEBELLE, 1983, p. 35).

No entanto, como o ensino era muito valorizado, no sentido de uma educação universal e liberal (aqui entendido como livre), ele define o papel da universidade como sendo “uma comunidade onde professores e alunos discutem, avaliam e exploram as ideias difíceis e muitas vezes originais de um alcance muito geral” e continua ao falar dos estudantes universitários e do ensino universal “ainda que não possam estudar todos os temas que lhes são oferecidos, eles lucram em viver entre os mestres e sob a influência dos mesmos, que representam o círculo completo (dos conhecimentos). Mais adiante, completa explicando o termo liberal: “Ele [estudante] percebe, de

maneira única, os grandes contornos do saber, os princípios em que este repousa, a medida de suas partes, suas luzes, suas sombras, seus grandes e pequenos aspectos. Sua educação merece então o nome de 'liberal' (apud DREZE e DEBELLE, 1983, p. 36-37).

Olhando por este viés, a ideia de saber universal subentende que o ensino deve incitar a reflexão, a crítica, principalmente em relação às questões de ordem social. Assim, Newman acreditava numa formação da pessoa inteira, que, segundo Dreze e Debelle (1983), significa que é mais do que a educação profissional. Ou seja, “se suas faculdades mentais são desenvolvidas, um homem pode tirar partido dos conhecimentos de outro, caso contrário, não pode tirar partido nem de seus próprios conhecimentos” (p. 39). Nessa mesma época, citam os autores o que o filósofo inglês John Stuart Mill (1806-1873) diz ao tomar consciência do valor reflexivo e crítico da educação (p. 39):

Os homens são homens antes de serem advogados, médicos, comerciantes ou industriais; se vocês fizerem deles homens capazes e sensatos, eles se transformarão por si mesmos em advogados ou médicos capazes e sensatos. Ao sair da universidade, os recém-formados não devem levar consigo conhecimentos profissionais, mas, aquilo que é necessário para guiar o uso desses conhecimentos, para esclarecer os aspectos técnicos de seu trabalho à luz de uma cultura geral. Sem formação geral, alguém pode se tornar um advogado competente, mas não pode se tornar um advogado sábio, que procura e pode aprender os princípios em vez de obstruir sua memória com pormenores. Acontece o mesmo com outras atividades, mesmo rotineiras. A educação pode fazer um homem um sapateiro mais inteligente, se tal deve ser seu emprego, mas não ensinando-lhe a fazer sapatos; a educação chegará a isso pelo exercício intelectual que ela impõe e pelos hábitos que engendra.

Esta visão de formação reforça a ideia de Newman de que, ao invés de privilegiar a memória, deve-se pensar numa educação da reflexão. Para tanto, ele acreditava que a universidade deveria organizar-se segundo o regime de tutores, ou seja, que tem como objetivo responsabilizar o estudante pelos seus argumentos e ideias, fazer com que ele pense e saiba criticar, defender e reconhecer os fundamentos de uma determinada tese (DREZE e DEBELLE, 1983).

Nesta mesma época, nos Estados Unidos, Alfred North Whitehead (1861-1947), filósofo e matemático, foi um importante pensador, um renomado matemático, que se propôs a refletir sobre uma concepção de universidade que até os dias atuais faz sentido em grandes universidades como Harvard, onde ele, inclusive, encerrou sua carreira acadêmica.

Whitehead, também influenciado pela modernidade e por Dewey, acreditava que a sociedade aspirava ao progresso. Isso porque acreditava que o que importava para uma nação era a existência de uma relação muito próxima dos aspectos que compõem o progresso, que podem ser associados à pesquisa científica e à educação da juventude. Sendo assim, as universidades seriam os principais agentes promotores desta ligação entre o progresso e a sociedade. Isso significava, entre outras coisas, que a universidade deveria ter liberdade e uma grande independência do Estado. Ele também insistia que a educação deva ser útil, porém isso não significava priorizar a prática, pelo contrário, para Whitehead a inteligência procura se apoiar na junção da teoria e da prática (DREZE e DEBELLE, 1983).

Os mesmos autores contam que este pensador acreditava que o conhecimento deveria ser socializado para que pudesse formar uma sociedade mais responsável coletivamente. Um outro papel da universidade, para ele, é unir a imaginação à experiência, além de já mencionar a interdisciplinaridade, quando acreditava que entre as tarefas da universidade estava em encorajar certos trabalhos disciplinares mais específicos e também pesquisas interdisciplinares, que ajudam a reflexão dos pesquisadores universitários. Uma questão muito interessante em relação ao que Whitehead acredita da pesquisa é que ele acreditava na fundamental importância da pesquisa científica versar sobre a própria sociedade, uma vez que ela deve contribuir para o bem da Nação.

Whitehead conclui (p. 75, *apud* Dreze e Debelle, 1983):

Uma universidade transmite conhecimento, mas o faz com imaginação; essa atmosfera excitante, feita de reflexão inventiva, transforma o saber. Um fato não é mais um simples fato: ele contém todas as suas possibilidades. Não é mais um fardo para a memória: torna-se estimulante, como o poeta de nossos sonhos, o arquiteto de nossos desenhos. A imaginação não pode estar separada dos fatos. Ela trabalha separando os princípios gerais que regem os fatos

obscuros, depois destacando, mentalmente, as diversas teorias compatíveis com esses princípios. Ela conduz o homem a construir um modelo intelectual de um mundo novo.

Uma outra concepção de fundamental importância mundial e especialmente para este trabalho são as ideias de universidade de Wilhelm von Humboldt (1767-1835), diplomata e filósofo alemão.

Ele se interessava pelo estudo da Filologia e da Filosofia da linguagem. Rocha (1997) nos conta que Humboldt compreendia a linguagem como a matéria que dá forma ao pensamento, sendo a linguagem uma força dinâmica, capaz de revelar a natureza de uma cultura, e que seus últimos estudos tinham como interesse desenvolver uma antropologia comparada. Além de ter tido uma brilhante carreira como diplomata, Humboldt é considerado o fundador da Universidade de Berlim, em 1810.

Como diplomata e estudioso, ele funda esta Universidade num contexto em que o Estado se tornava uma organização política hegemônica. Em meados do século XVIII, descreve Rocha (1997), ocorreu uma mudança crucial em relação aos livros seculares, mais populares, que circulavam entre os alemães, o que até então não era permitido, atendo-se apenas aos livros religiosos. Por isso, os conservadores, preocupados com a falta de controle do Estado, e mesmo escritores liberais, preocupados com o pouco conteúdo educativo, vendo tais livros propagando com rapidez resolveram unir-se e indicar alguns livros com conteúdos julgados por eles como mais interessantes. Em seguida, veio o jornal, como outro meio de divulgação de informações sem a possibilidade de controle do Estado. Assim, nesta época em que a Alemanha vivia um conflito em relação ao tipo de formação moral, ética e social que estava sendo desenvolvida nos cidadãos, surge a Universidade de Berlim, desempenhando um papel fundamental naquele momento histórico.

No entanto, Humboldt deixa claro em seus pressupostos como pensava fazer isso. Uma das argumentações de Humboldt se refere ao não controle do Estado, à necessidade de que este respeite a autonomia universitária e a liberdade científica, sem deixar de reconhecer o direito do Estado de nomear os professores. Casper (1997) afirma que, para ele, a autonomia da ciência é a condição básica da

universidade, autonomia da ciência também significa liberdade em relação à política, isso quer dizer que corpo docente, currículo e corpo discente devem agir de forma autônoma. Humboldt (1997) afirma: “O Estado precisa respeitar a lógica interna da ciência. Em outras palavras, necessita intervir cada vez menos” (p. 83).

Humboldt, sob influência de Kant e de Descartes, acreditava que todo conhecimento vinha de uma verdade, que poderia ser desvelada da natureza. O ser humano, assim, conhece a verdade pela sua capacidade intelectual, que deve ser conhecida sem constrangimento. Dreze e Debelle (1983) descrevem nas palavras do psiquiatra alemão K.Jaspers (1923-1961), principal representante contemporâneo de Humboldt, esta ideia: “Que a busca da verdade prossiga, em toda parte, sem constrangimento, é um direito da humanidade como humanidade” (p. 49).

Os mesmos autores explicam que, na concepção deles, a busca da verdade é uma tarefa à qual os homens devem poder se consagrar livremente e com todas as suas energias. Deste modo, os mais jovens devem aprender com os mais velhos e assim constituir uma comunidade de pesquisadores e de estudantes, que, por sua vez, constituirá a universidade. Nas palavras de Jaspers (apud Dreze e Debelle, 1983, p. 49): “A Universidade tem por tarefa procurar a verdade na comunidade dos pesquisadores e estudantes”.

Uma das grandes contribuições se refere à pesquisa na universidade. Na explicação de Humboldt e Jaspers, a ciência seria considerada um conhecimento metódico, sendo a atitude científica necessária para a descoberta de toda verdade. Desde esta época, Humboldt (e, depois, Jaspers) já entendia que a ciência tinha dois lados: se há um conhecimento científico dotado de uma força probatória e de validade geral, de outro lado há o conhecimento privado desta força e validade e há ainda a abertura do espírito a toda crítica e reflexão. Se esta é condição necessária de toda verdade, nesta concepção a universidade não poderia prosseguir sem reconhecer a pesquisa científica como tarefa primordial e assim fazer um esforço para favorecer os trabalhos científicos de seus pesquisadores (DREZE e DEBELLE, 1983).

Para ele, portanto, o conceito de educação superior implica duas tarefas: uma em relação à produção de conhecimento e outra em relação à formação intelectual e moral do estudante. Humboldt (1997) escreve: “As instituições científicas apenas se

justificam plenamente quando as ações que as definem convergem para o enriquecimento da cultura moral da Nação” (p. 79). Ou seja, ele acreditava que a organização interna das instituições de ensino superior deveriam se caracterizar pela “combinação de ciência objetiva e formação subjetiva” (p. 79).

Portanto, conclui Humboldt (1997): “Deixando de lado qualquer vínculo com o Estado, o que denominamos instituições científicas superiores não é senão a vida intelectual” (p. 81).

No entanto, outro clássico teórico alemão, que viveu de 1864-1920, depois de Humboldt e antes de Jaspers, Max Weber, faz fundamentadas e inconformadas críticas ao poder do Estado no sistema de ensino alemão, principalmente o ensino universitário, do qual fazia parte como professor. Durante o comando do Império alemão (1871-1918), Weber apresenta, em artigos publicados em jornais da época, severas críticas contra o Ministério da Educação. O ensino universitário alemão estava sob a direção de um diretor responsável pela nomeação e contratação de professores para as universidades, inclusive a de Berlim – textos reunidos em sua obra “Sobre a universidade” (1989). Contrariando os desejos de Humboldt, portanto, a Alemanha viveu neste momento histórico e depois com o nazismo alemão (1933-1945) de Hitler, épocas de profundo enfraquecimento e perda da liberdade e autonomia acadêmicas. Weber (1989) conta exemplos de explícitas investidas do Estado contra docentes que eram julgados como perigosos e inimigos do Império. Em resumo, ele considerava a Alemanha universitária nada liberal, chegando a afirmar que a exclusiva dependência do Estado aprisionava as pesquisas e a liberdade dos professores e que isso seria pior do que na época do controle feito pela Igreja. O autor ainda dizia que não era papel da universidade se pronunciar a favor ou contra o Estado e sim trabalhar na direção de um empenho dos docentes por um aprofundamento da comunicação e no significado intrínseco do conhecimento, assim como Jaspers falaria mais tarde, uma análise clara e transparente da verdade. Ainda afirmava que a integridade intelectual é a única virtude específica que as universidades deveriam inculcar.

Assim, de forma desesperançosa quanto ao futuro das universidades alemãs, inclusive a de Berlim, ele diz sobre a contratação de professores inexperientes e submissos ao governo: “Um mercado favorável à ascensão de operadores

acadêmicos submissos, de acordo com a lei pela qual, como a experiência demonstra, um medíocre numa faculdade traz outros atrás de si” (p. 40). Ao longo de seus polêmicos artigos, em um deles que intitulara de “Pretensa liberdade acadêmica das universidades alemãs”, questiona-se: “Hoje possuímos de fato algo que possa, razoavelmente, ser chamado de “liberdade acadêmica?” (p. 58). E responde: “A ‘liberdade de ciência’ existe, na Alemanha, dentro dos limites da aceitabilidade política e eclesiástica” (p. 63).

Sobre a formação dos estudantes, Weber se refere: “A que ideais o indivíduo deve servir – ‘diante de que deuses deve curvar-se’ - disto elas esperam que ele cuide sob sua própria responsabilidade e, em última instância, de acordo com sua própria consciência” (p. 70) e conclui mais adiante:

As universidades podem aguçar a capacidade do estudante para compreender as condições reais de suas próprias ações; podem transmitir-lhe a capacidade de pensar com clareza e “de saber o que quer”. (...) Elas [as universidades] têm a obrigação de exercer o autocontrole. O único elemento, entre todos os “autênticos” pontos de vista essenciais que elas podem, legitimamente, oferecer a seus estudantes, para ajudá-los em seu caminho pela vida afora, é o hábito de assumir o dever da integridade intelectual, isto acarreta necessariamente uma inexorável lucidez a respeito de si mesmos (p. 70).

Casper (1997), voltando-se para a visão idealista de Humboldt ao que ele se referia como princípios ou pressupostos das universidades: a necessidade de cooperação entre os professores. “A atividade intelectual somente progride quando há cooperação, e não apenas para um investigador forneça o que falta ao outro, mas para que o êxito de sua atividade entusiasme o outro” (Humboldt, 1997, p. 80), em especial entre professores e alunos. Nas palavras de Humboldt: “Numa instituição científica superior, o relacionamento entre professores e alunos adquire uma feição completamente nova, pois, neste ambiente, ambos existem em função da Ciência” (p. 81).

Ainda na relação integrada entre pesquisa e ensino - autônoma entre Estado e Universidade - a busca científica como infinita e, também, a complementaridade entre ensino básico e ensino superior. Este último Humboldt (1997, p.89-90) explicita:

As universidades, por sua vez, não são simples complemento da escola. Na verdade, a transição da escola para a universidade representa uma etapa para a qual a escola deve prepará-lo, a fim de que ele se encontre física, moral e intelectualmente pronto para se desenvolver a si próprio. (...) O caminho para que a escola realize este ideal é simples e seguro. A escola precisa somente preocupar-se com o desenvolvimento harmônico de todas as potencialidades dos estudantes. (...) O conhecimento precisa ser assimilado de tal modo que o entendimento, o saber e a criação intelectual adquiram relevância em virtude de sua precisão, harmonia e belezas internas, ao invés de ser valorizado devido a motivações externas à atividade científica.

Já as concepções soviética e francesa de universidade foram desenvolvidas baseadas em definições de função da universidade, para quê ou a quê ela deveria servir e não numa concepção de princípios, como os outros modelos descritos até aqui.

Na União Soviética houve um modelo de universidade que tinha como meta construir uma sociedade comunista, por conta do momento histórico, que vivia com uma grande força o “marxismo-leninismo”, uma doutrina política inspirada em Marx e Lenin. A estrutura das ideias da universidade, então, como contam Dreze e Debelle (1983), baseiam-se nestes pressupostos comunistas e acreditam que em primeiro lugar deve-se formar esta ideologia, pois os estudantes serão “educados no espírito do devotamento à causa do povo, construtores da sociedade comunista” (p. 103). Sendo assim, a pesquisa e o ensino universitário são moldados por um quadro ideológico com uma finalidade bastante precisa, e em segundo plano ficaria a formação profissional. Esta, por sua vez, vai depender das necessidades do Estado. Ou seja, como a universidade deve servir ao Estado, à comunidade (onde todos são iguais), entende-se como lógico responsabilizar os estudantes por prestarem serviços à população, assim, a abertura de vagas de cada uma das profissões ficaria a critério destas necessidades.

Não haveria, portanto, respeito, preocupação com as motivações, anseios, desejos e expectativas de vida dos jovens em idade universitária.

Na França, o início da educação superior é marcado pelas ideias do estrategista imperador Napoleão Bonaparte (1769- 1821), que nos seus 15 anos de governo tinha uma clara intenção de controlar a população francesa. Suas ideias

limitantes de educação superior deixaram marcas na França até os dias atuais, pois como sugerem Dreze e Debelle (1983), “cada um esforçou-se em fazer correções e retoques, mas sem que ninguém tenha tido a audácia de repor em questão a totalidade” (p. 84).

De forma sintética, Napoleão propunha que “uma geração inteira possa ser jogada na mesma fôrma” (p. 85), ou seja, ele tinha como princípios a uniformização e a dependência do poder. Isso porque, para ele, como a educação superior pertencia ao Estado, a universidade imperial só poderia estar ideologicamente subjugada ao poder e tem como uma função maior a conservação da ordem social.

Para Napoleão, a questão de quem se desejava formar na sociedade francesa naquela época, ou seja, seus questionamentos sobre o currículo da universidade, perpassava por questões marcadamente ideológicas, como podemos notar em alguns princípios, apontados por Dreze e Debelle (1983) nas palavras de Aulard (p. 86):

Todas as escolas da universidade imperial tomarão por base de seu ensino: 1º os preceitos da religião católica; 2º a fidelidade ao imperador, à monarquia imperial, depositária da felicidade dos povos e à dinastia napoleônica, conservadora da unidade da França e de todas as ideias liberais proclamadas pela Constituição; 3º a obediência aos estatutos do corpo docente, que têm por objeto a uniformidade da instrução, e que concorrem para formar para o Estado os cidadãos ligados à sua religião, a seus princípios, à sua pátria e à sua família.

Ao contrário das outras propostas, a liberdade e o incentivo em pensar e agir com reflexão crítica nos seus estudantes só vai diminuindo ao longo do tempo. O que podemos analisar como consequência deste modelo inicial de universidade na sociedade francesa é uma perda da autonomia e da constituição de uma história marcada por um grande controle e dependência do Estado, o que, segundo Dreze e Debelle (1983), permitiu adaptar-se mais facilmente às exigências de uma pesquisa e de um ensino sempre em movimento.

Eles apontam que o fato de a educação superior ter sido fragmentada em faculdades isoladas, orientadas basicamente e, sobretudo à profissionalização e na tarefa de preparação de concursos, acaba tendo como consequência estudantes que não esperam uma formação, no sentido mais global da palavra, mas sim um diploma,

uma certificação para poder exercer uma profissão. Os autores completam: “A universidade torna-se, assim, uma etapa na ascensão da escala social, a via pela qual se ascende, munido de uma garantia legal, aos postos de comando na sociedade”. E continuam: “Nessa ótica, a preocupação de partilhar tanto quanto possível a vida dos mestres e dos condiscípulos é secundária, e o desejo de ser iniciado na pesquisa passa a segundo plano” (p. 96).

Este modelo se assemelha ao do Brasil, assim, supomos que as nossas influências parecem ter vindo de modelos considerados funcionais de universidade. É este o ponto que discutiremos a seguir.

Contexto brasileiro da educação superior

O Brasil tem uma história recente na educação superior, principalmente no que se refere às universidades, no sentido da integração entre pesquisa, ensino e extensão. Darci Ribeiro (1961) afirmou na década de 1960 que “tão pouco há de universitário em nosso ensino superior” (p. 161).

O primeiro decreto, que aparece enquanto Getúlio Vargas era presidente, no momento de Governo Provisório da República, que regulamentava as universidades brasileiras, é datado de 11 de abril de 1931. Já na introdução do estatuto é dito: “Dispõe que o ensino superior no Brasil obedecerá, de preferência, ao sistema universitário, podendo ainda ser ministrado em institutos isolados” (p. 151). Esta preferência, e não condição para que acontecesse como um ideal de universidade, abriu muitas possibilidades de arranjos, que até nos dias atuais podem ser notados. Além disso, este decreto não dispõe de artigos que explicitem o ideal da educação superior, apenas deixa claro seu modo de funcionamento, sua estrutura.

Um ano depois deste Estatuto das Universidades, em 1932, foi publicado o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, sendo assinado por vários intelectuais da época e, inclusive Anísio Teixeira (1900-1971), que foi advogado e um personagem fundamental na educação nacional. Este *Manifesto* representou um marco para a educação brasileira, uma vez que continha as ideias de educadores considerados progressistas, em oposição aos educadores considerados conservadores.

Educadores progressistas tinham uma visão de homem, mundo, sociedade e de conhecimento compatíveis com as de Dewey, que marca história pela concepção de democracia na educação. Assim, para estes educadores progressistas, a educação seria um meio de transformação do país e para isso haveria de ser essencialmente democrática.

Devemos destacar duas universidades criadas nesta época, que simbolizam esforços para atender aos anseios de modernização expressos pelos intelectuais e educadores partidários da Escola Nova: a Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, e a Universidade do Distrito Federal (UDF), organizada em 1935, no Rio de Janeiro.

A Universidade de São Paulo (USP) foi criada em 25 de janeiro de 1934, segundo relato de Cardoso (1982), que fez uma tese a este respeito. Ela nos conta que o Decreto de 31 (como ficou conhecido o citado documento) trouxe três partes em debate em relação à educação superior: a primeira relativa à organização das universidades, a segunda à reorganização da Universidade do Rio de Janeiro e de todo o ensino superior da República, que já existia antes de 1931 e, por último, à regulamentação que cria o Conselho Nacional de Educação. No que se refere à USP, ela diz que parece ter havido uma tentativa de criação antes de 1934, em 1932, no auge do Manifesto de 32, pois um dos objetivos dos intelectuais que compuseram este documento era também de organizar, em São Paulo, um sistema universitário. O *Manifesto* defendia a unidade da função educacional, a autonomia da função educacional, a descentralização ou não uniformidade. No entanto, somente dois anos depois do Manifesto a USP foi inaugurada, com um projeto ousado que previa enfrentamento da Igreja, com a tendência dominante no Governo Provisório, uma autonomia política. Armando de Salles Oliveira, interventor federal em São Paulo, criou por decreto estadual, a primeira universidade nos moldes do novo regime estabelecido pelo Decreto de 31. Cardoso aponta pontos interessantes propostos pelo projeto dessa universidade: formação de classes dirigentes e democracia; a função primordial da universidade de afetar a consciência social: “Compete à Universidade de São Paulo contribuir, pelo estudo científico dos grandes problemas nacionais e mundiais, para a difusão de ideais de vida, dando-lhes forma e expressão, como

aparelho orientador do pensamento e das aspirações coletivas” (palavras compiladas do Projeto da Universidade, CARDOSO, 1982, p. 122). Ainda previa que a Universidade seria voltada para a resolução dos problemas da nacionalidade; os altos estudos e a cultura livre e desinteressada, expressando a função superior, a da formação capaz de ver a sociedade sob o prisma do “interesse geral”; a preparação para o exercício de todas as profissões, expressando, dentro de uma concepção de divisão do trabalho intelectual, a função do preparo dos quadros profissionais para as “sociedades secundárias” ou “grupos ocupacionais” e, por fim, o Estado responsável pela função educacional, no sentido de que seria dever do Estado incentivar e fomentar o espírito científico, contribuindo para o progresso da ciência.

Cardoso termina explicando que o ensino universitário da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras é compreendido, parafraseando Fernando de Azevedo (p.124), como um local com “homens verdadeiramente eminentes, não para um quadro profissional restrito, não para funções técnicas determinadas, não para as ‘sociedades secundárias’ ou grupos ocupacionais em que secciona a sociedade geral, mas para a filosofia, as letras e as ciências, para as atividades desinteressadas, nos diversos domínios do saber humano, para a coletividade em geral, para o país e a civilização”.

Anísio Teixeira, baseado nos pressupostos da escola nova, em 1935, num momento em que se iniciava a ditadura de Vargas, inaugura a Universidade do Distrito Federal (UDF) com sede no Rio de Janeiro, “dedicada à cultura e à liberdade” (TEIXEIRA, 1964/1998, p. 102). Entre muitas palavras de profunda sabedoria, Anísio Teixeira fala da autonomia da escola em relação à família e ao Estado, e diz que o aparecimento das universidades no mundo “significava o aparecimento de uma instituição que retirava da Igreja e do Estado funções anteriormente exercidas por esses dois poderes” (p. 85).

Em seguida, ele explicita as finalidades das universidades, afirmando:

A universidade é, pois, na sociedade moderna, uma das instituições características e indispensáveis, sem a qual não chega a existir um povo. Aqueles que não as têm, também não têm existência autônoma, vivendo, tão-somente, como um reflexo dos demais. (...) nos tempos modernos, tamanha complexidade intelectual, que, sem a existência

das universidades, grande parte dela se teria perdido e outra grande parte nem chegaria a ser formulada (TEIXEIRA, 1935/1998, p. 86).

Mais adiante em seu discurso, ele faz algumas falas fundamentais para nossa reflexão nos tempos atuais:

Por que universidade, por que ensino superior, se existem livros e se os livros contêm toda a cultura humana? (...) Não. A função da universidade é uma função única e exclusiva. Não se trata somente de difundir conhecimentos. O livro também as difunde. Não se trata, somente, de conservar a experiência humana. O livro também as conserva. Não se trata, somente, de preparar práticos ou profissionais de ofício e artes. A aprendizagem direta prepara, ou, em último caso, escolas muito mais singelas do que as universidades. Trata-se de manter uma atmosfera de saber, para se preparar o homem que o serve e desenvolve. Trata-se de conservar vivo e não morto, nos livros ou no empirismo das práticas não intelectualizadas. Trata-se de formular intelectualmente a experiência humana, sempre renovada, para que a mesma se torne consciente e progressiva. (...) A universidade é, em essência, a reunião entre os sabem e os que desejam aprender. (...) São as universidades que fazem, hoje, com efeito, a vida marchar. Nada as substitui. Nada as dispensa. Nenhuma outra instituição é tão assombrosamente útil (TEIXEIRA, 1935/1998, p. 87-88-89).

Por fim, já na década de 1930, Anísio Teixeira afirmou que no Brasil o que havia na educação superior não dava para se compreender como tal, o que haveria no país seria, em sua definição, “escolas de certo tipo profissional, distribuindo anualmente diplomas em número maior que o necessário e o possível, no momento de se consumir” (TEIXEIRA, 1935;1998, p. 92).

Vicenzi (1986) acredita que a UDF foi bastante original, considerando o contexto brasileiro na época. Os professores que compunham o quadro docente da universidade foram reunidos por Anísio Teixeira de forma cuidadosa, considerando as maiores notoriedades do país, em meados de 1935, professores estrangeiros foram contratados, em especial os franceses. Todos, segundo relato da autora, estavam muito entusiasmados com a nova proposta. Assim como aconteceu na USP, tiveram os professores que sair em busca de alunos matriculados em outras instituições superiores, onde tivessem facilidade de acesso, fazendo propaganda e indicando vantagens, como, por exemplo, prometer que os formados ingressariam direto no

ensino municipal, sem necessidade de prestar concurso público, etc. Assim, os homens, em sua maioria, provinham das faculdades de Direito e as mulheres, da Escola de Educação. Vicenzi detalha que as inscrições ficaram abertas até 22 de junho de 1935, que chegou a um total de 727 candidatos, sendo aprovados 531 alunos por meio de um vestibular.

No entanto, neste mesmo ano de inauguração da UDF, a situação política do Brasil se deteriorava rapidamente e, para prevenir a agitação de um grande número de pessoas, o Governo sancionou uma Lei de Segurança Nacional bastante rigorosa e, como resposta às reações contra esta lei, o Governo decretou seu fechamento por seis meses. Neste momento, como relata Vicenzi, começou um período de conspiração e já uma preparação para o golpe do Estado Novo (1937), que consistiu em levantar uma falsa bandeira do comunismo para justificar medidas de extremo autoritarismo, exigindo-se atestado de ideologia e decretando estado de sítio.

Anísio Teixeira teve que abandonar a vida pública, por insistência da Igreja de que ele seria comunista. Com ele saíram da UDF outros importantes intelectuais. A autora conseguiu reunir relatos de ex-alunos da universidade que contaram do sentimento de perplexidade e inconformismo que rondava: havia censura em todos os meios de comunicação, professores simplesmente sumiam sem motivo conhecido, muitos fugiram, foram presos e outros abandonaram a instituição por medo e descrença. Como consequência, no ano seguinte não houve vestibular para a UDF, mas os cursos prosseguiram com mudanças no currículo. Em 1937 já houve um novo vestibular, porém no final deste ano ocorreu o golpe do Estado Novo e uma nova Constituição brasileira, de inspiração marcadamente fascista. Ainda a UDF continuou, a duras penas, com muitas desistências de professores e discentes, mas com modificações curriculares. No entanto, em 20 de janeiro de 1939, a UDF foi extinta e transferida para a Universidade do Brasil.

Nunes (1998) ao falar da UDF, acredita que embora tenha permanecido por um tempo breve, “constituiu um instrumento decisivo no qual a cultura respirava, buscando novas formas de elaboração. Em todas [as escolas da UDF] predominava o exercício da liberdade de pensamento e da crítica” (p. 21). Ela completa: “Liberdade de pensamento e de crítica, conquista a ser feita pela imaginação, pela atmosfera de

saber que reuniria as gerações num trabalho comum e solidário” (p. 25). No cerne de uma compreensão de ciência crítica e autocrítica e de um saber universitário construído no diálogo de diferentes campos do conhecimento estava a Escola de Educação, que pretendia formar educadores resgatados em sua dimensão intelectual. Assim, Nunes definiu: “A UDF nascia rebelde” (p. 26).

Já na década de 1960, Anísio Teixeira retoma publicamente seus estudos propondo uma orientação pedagógica que pudesse promover a melhoria do ensino básico. Nestes quase trinta anos de história brasileira, a comunidade científica nacional foi se instalando e ganhando espaço, o que favoreceu, em 1961, o projeto e a criação de outra universidade já na cidade de Brasília, a Universidade de Brasília (UnB), cuja reitoria inicialmente foi assumida por Darci Ribeiro e Anísio Teixeira.

Darci Ribeiro (1961) acreditava que antecipar a construção e criar uma universidade em Brasília significava (p.165):

(...) escolher entre deixar que surja em Brasília, espontaneamente, uma série de escolas superiores precárias como as que vêm se multiplicando por todo o país e que em breve se aglutinariam em mais uma universidade viável, ou aproveitar a oportunidade para, com os mesmos recursos, provavelmente até com maior economia, dotar o país de uma universidade moderna, estruturada nos moldes que vêm recomendados pelos nossos mais capazes professores e pesquisadores.

No entanto, a UnB também sofre dura resistência. Em 1964, com o Golpe Militar, Anísio mais uma vez é afastado, desta vez definitiva e compulsoriamente, pelo governo militar. Nunes completa que, nesta fase em que se viu forçado a abandonar a Universidade de Brasília, apresentou uma tese ao Conselho Internacional de Educação, que ocorrera no Rio de Janeiro, em 1963, em que defendia o ideal socrático³ como modelo de trabalho entre docentes e discentes, perguntando-se: como aprimorar a educação sem aprimorar os seus docentes?

³ O ideário ou método socrático consiste em numa prática do filósofo Sócrates que tinha como objetivo levar o interlocutor a entrar em conflitos e contradições, chegando à conclusão que todo conhecimento tem uma limitação e deve ser cada vez mais explorado, com perguntas e mais perguntas, também conhecido como “maiêutica”.

Anísio Teixeira (1964/1998), ao refletir sobre a universidade de hoje e de ontem já no final da década de 1960, acredita que até aquele momento, no Brasil, não havíamos conseguido formar uma universidade com ideais mais humanísticos, nem voltada propriamente à pesquisa científica. Critica o fato de que a nossa educação superior não tem uma linearidade de pensamento, que cada instituição toma suas decisões isoladamente. Porém, mostra-se otimista com o futuro, acredita que “muitos professores estão começando a se deixar sensibilizar pelos novos tempos e a ideia da universidade de pesquisa e descoberta, da universidade voltada mais para o futuro do que o passado, está visivelmente ganhando força” (p. 79).

Este breve exame do passado e o estudo destas heranças deixadas por educadores brasileiros, nos ajudam a compreender os desafios de uma época mais atual, além de dar possibilidade de traçar expectativas e novas ideias para o futuro, descritas nas palavras finais de Nunes (1998, p. 33):

Que as ideias de Anísio nos sirvam de alerta para não cometermos os mesmos erros do passado, quando o resultado do jogo das forças políticas, em conjunturas diferentes, obstaculizou a construção de uma universidade competente, tanto do ponto de vista científico quanto político, no exercício de sua tríplice função: ensino, pesquisa e extensão. Do mesmo modo que é importante repensar a experiência vivida, é fundamental e urgente ouvir o que nela, foi silenciado.

Da década de 1960 em diante, dados do Ministério da Educação (2006) indicam que o ensino superior, no país, passou por um acentuado crescimento quantitativo nos anos de 1970 até 2000, isso pode ser notado pelo aumento considerável no número de instituições, de matrículas, de cursos, de funções docentes, etc. Mais precisamente nos anos 1970 houve um grande aumento, porém a década de 1980 pode ser considerada como um período com uma certa estagnação quanto ao número de alunos matriculados, chegando na década seguinte a dar indícios de crescimento mais acelerado, chegando em meados da década de 1990 a apresentar uma taxa de expansão anual de 7%.

Como já previsto pelos autores apresentados, como consequência deste acelerado crescimento, a educação superior brasileira acabou por produzir um complexo e diversificado sistema de instituições. Este aspecto de multiplicidade de

tipos de estabelecimentos acadêmicos, Martins (2000) chama a atenção como sendo importante de ser refletido e observado. Ele continua explicando que desde o decreto de 1931, por mais que o país tenha se constituído com um conjunto de faculdades isoladas, este ainda é um parâmetro legítimo de organização do ensino superior brasileiro. Deste modo, em termos de documentação legal para a educação superior, tivemos a Reforma Universitária de 1968, que foi basicamente voltada para as instituições federais (cabe ainda ressaltar que este documento atribuía às instituições de ensino superior isoladas um caráter passageiro).

Já em 1988, com a Constituição Federal, apesar de ter dado um passo à frente no sentido de estabelecer em seu artigo 207 que as universidades deveriam obedecer ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a expansão universitária mostrou-se contrária à pretendida homogeneidade almejada na legislação. Depois a Lei das Diretrizes e Bases nacional de 1996 (LDB 9394/96) e, por fim, o atual projeto de lei da Reforma Universitária. Apesar da LDB ter sido elaborada no tempo intermediário entre a Reforma de 1968 e 2006, esta última parece ter sido organizada sem considerar alguns artigos que já constavam na LDB. Hoje, ainda falamos de uma Reforma Universitária como um projeto de lei que tramita no Congresso Nacional propondo reformas para o sistema universitário brasileiro. Foi um processo que começou no final de 2003, em dezembro, e, em agosto de 2004 teve sua segunda versão. Em julho de 2005, a terceira e, em maio de 2006, a quarta e última versão, que deu origem à lei 7200/2006. No entanto, apesar de ser um projeto de lei oficialmente, o que ocorreu paralelamente foram decretos e medidas provisórias que já instituíram grande parte das propostas previstas na Reforma, como, por exemplo, o Sistema de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) e o ProUni (Programa Universidade para Todos), entre outros.

Já a Reforma Universitária de 1968, como afirmam Macedo et.al (2005), apesar de sua natureza antidemocrática, centralizadora e autoritária, trouxe algumas inovações, como a extinção da cátedra, atribuindo a carreira docente ao mérito das conquistas. Outro ponto se refere também à instituição de departamentos como unidade mínima de ensino e pesquisa e a criação de colegiados dos cursos. Como já foi dito, o caráter excepcional e passageiro das instituições isoladas, sugerida neste

documento, respeitava um modelo de instituição de ensino superior que tinha a pesquisa como atividade cotidiana.

No entanto, ao longo dos anos 1970, com a ideia de inadequação de um único tipo de instituição para o país, um número considerável de regulamentos e normas, bem como decisões do Conselho Federal de Educação, viabilizaram a expansão da educação superior pela criação de faculdades isoladas. Assim, completam os autores, foram criadas faculdades, quase todas privadas, para atender uma grande demanda. Dados narrados pelos autores demonstram este crescimento até o ano de 1995: em 1980, o Brasil tinha 882 instituições de ensino superior, sendo 65 universidades, 20 faculdades integradas e 797 estabelecimentos isolados. Em 1980, o sistema apresentou, como fora afirmado por Martins (2000), um crescimento de apenas 2%, que passou de 882 para 994. A partir da segunda metade de 1990, o aumento foi grande, sendo que de 1995 até 2000 o crescimento é superior a 30%; já entre os anos 2000 e 2006 o índice de crescimento foi de 92,3%. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2006), de 1997 até o ano de 2006, o aumento de cursos de ensino superior no país foi de 260%. A partir de 2006 a desaceleração começou a acontecer, e entre os anos de 2005 e 2006 o crescimento foi de 5%.

A explicação destes autores para estes fatos se deve a algumas razões presentes na legislação nacional. Uma delas se dá pela Lei das Diretrizes e Bases Nacional, de 1996, que promoveu por seus dispositivos uma ampla diversificação da educação superior pela previsão de novos tipos de instituições, como universidades especializadas e centros universitários, e além de instituir novas modalidades de cursos e programas ainda estabeleceu fundamentos para a construção de um sistema de avaliação nacional.

Sendo assim, no Brasil, até o início do século XXI, nota-se um aumento desenfreado de instituições privadas, sendo que o número de alunos frequentando o ensino privado gira em torno de 80% do total (INEP, 2006).

Esta desproporção acentuada pode ser verificada desde meados da década de 1990. Martins (2000) aponta que em 1998, a rede privada respondia por cerca de 60% dos cursos em funcionamento na época. Uma outra constatação percebida no final do

século XX se referia à péssima distribuição da oferta de cursos entre as regiões do país. No ano de 1998, o autor apresenta os seguintes dados: Região Norte respondia por 5% dos cursos, Nordeste por 16%, Sudeste por 47%, Sul por 23% e Centro-Oeste por 9%. Já em relação às áreas de conhecimento, no ano de 1998, metade dos cursos do país eram relacionados às ciências sociais ou humanas. Nas áreas de ciências de saúde, por exemplo, chegavam a ser oferecidos 60% dos cursos em instituições de ensino superior privadas.

No final de 2004, então, o Ministério da Educação apresentou um anteprojeto para discussão pública de uma nova reforma da educação superior. Este projeto, segundo Macedo et al (2005), se revelou extremamente polêmico. Eles afirmam: “Se é verdade que o MEC teve a coragem e a iniciativa de enfrentar o problema, não é menos verdade que não teve a sensibilidade para desencadear o processo no momento oportuno” (p. 132). Ou seja, não houve uma preparação prévia necessária para definir um projeto inovador de reforma universitária, e, principalmente, completam os autores, que fosse ao encontro das necessidades brasileiras e das mais recentes tendências mundiais. Em resposta a esta crítica, os autores propõem o que consideram princípios e diretrizes que poderiam nortear uma Reforma Universitária mais democrática, na redução de desigualdades, com respeito à diversidade das regiões brasileiras. O primeiro ponto que eles destacam se refere ao fato de que ela deveria ter sido elaborada antes do Plano Nacional de Educação (2001-2010). Três desafios são, por eles, enunciados como enfrentamento da Reforma: modernização do sistema, o efetivo aprimoramento da qualidade da educação brasileira em todos os níveis, graus e modalidades e a democratização do ensino promovendo a inclusão social.

Os referidos autores apontam, um ano após o anteprojeto do governo federal, os seguintes princípios e diretrizes, que, na opinião deles, deveriam ser o alicerce da Reforma atual: normatizar a avaliação e a regulação; consolidar a autonomia universitária plena em todo o sistema; aplicar adequadamente o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; contemplar a diversidade de modelos de IES, programas, modalidades; promover a aplicação de novas tecnologias; estabelecer condições, incentivos e propostas para articulação e

integração com a educação básica; ordenar o processo de expansão da educação superior; definir novos mecanismos de financiamento; redefinir as funções do MEC CAPES, INEP e outros órgãos e respeitar a Constituição Brasileira e o novo Código Civil.

Neste mesmo ano de 2005, muitas entidades brasileiras se manifestaram e inúmeros debates foram realizados para a discussão da Reforma Universitária. Uma grande manifestação se referia à questão do ensino público, acreditando que a reforma priorizava e até incentivava uma ainda maior “mercadorização” (Boaventura Santos, 2005) das universidades.

Entretanto, antes do documento que oficializou a Reforma Universitária, muitas razões justificavam uma urgência em repensar a educação superior.

Pensando em termos mundiais, Boaventura Santos (2005), ao discursar sobre a universidade do século XXI, inicia seu texto dizendo de suas previsões realizadas no século passado acerca do futuro da educação superior (p. 12):

Cumpriu-se mais do que eu esperava a previsão que fiz há dez anos. (...) previa (e temia) que a crise institucional viesse a monopolizar as atenções e os propósitos reformistas. Assim sucedeu. Previa também que a concentração na crise institucional pudesse levar à falsa resolução das duas outras crises, uma resolução pela negativa: a crise da hegemonia, pela crescente descaracterização intelectual da universidade; a crise da legitimidade, pela crescente segmentação do sistema universitário e pela crescente desvalorização dos diplomas universitários, em geral. Assim sucedeu também.

O autor completa que isso tudo se deveu a vários fatores, como a concentração na crise institucional, afirmando que esta crise simboliza o elo mais fraco da universidade pública, uma vez que “a autonomia científica e pedagógica da universidade assenta na dependência financeira do Estado” (p. 12). Assim, ele diz que no momento em que o Estado resolveu reduzir o seu compromisso político com a educação superior e a educação em geral, deixando de ser estes bens exclusivos seus, a universidade pública entrou em crise institucional automaticamente.

Nas últimas décadas, no Brasil, as instituições de ensino estavam sob um regime extremamente autoritário e antidemocrático e, logo depois, a partir da década

de 1990, o modelo de desenvolvimento econômico conhecido por neoliberalismo ou “globalização neoliberal” (p. 15) começa a se impor com toda força. A partir das considerações de Boaventura Santos (2005), podemos pensar, então, que se por um lado, vivemos intensamente a redução da autonomia da universidade, principalmente na década de 1970 e até meados de 1980, “até o patamar necessário à eliminação e divulgação livre de conhecimento crítico” (p. 14), por outro, estamos, até hoje, vivendo uma era de privatização da educação superior, com a justificativa de que existe uma maior democratização desta modalidade de ensino. Boaventura Santos (2005) explica (p. 14):

Nos países que neste período [se refere às décadas de 1980 em diante] passaram da ditadura à democracia, a eliminação da primeira razão (controle político de autonomia) foi frequentemente invocada para justificar a bondade da segunda (criação de um mercado de serviços universitários). Nestes países, a afirmação da autonomia das universidades foi de par com a privatização do ensino superior e o aprofundamento da crise financeira nas universidades públicas.

O autor continua nos fazendo pensar no que ele denomina de processo de “globalização neoliberal da universidade” (p. 17), acredita que os dois processos marcantes desta década são o desinvestimento do Estado na universidade pública e a globalização mercantil da universidade, que se configuram como os dois pilares de um vasto projeto global de política universitária destinado a mudar profundamente o modo como o bem público da universidade tem sido produzido, transformando-o num vasto campo de valorização do capitalismo educacional.

Sobre esta questão, ele analisa que é possível distinguir dois níveis e formas diferentes de mercadorização da universidade. O primeiro nível se dá pela indução da universidade pública a buscar ultrapassar a sua crise financeira “mediante a geração de receitas próprias, nomeadamente através de parcerias com o capital, sobretudo industrial” (p. 19), ou seja, acaba privatizando partes do serviço que presta, porém mantendo a sua autonomia e sua especificidade institucional. Já o segundo nível, Boaventura Santos aponta como sendo a eliminação tendenciosa da distinção entre instituições públicas e privadas, “transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, numa entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz

a si mesma como mercado” (p. 19). Ou seja, produz a si mesma como mercado de gestão universitária, de planos de estudos próprios, de certificação, na formação do corpo docente, em suas avaliações, tanto dos docentes quanto dos estudantes.

Uma outra questão de constatação e análise de Boaventura Santos quando se refere à transnacionalização do mercado universitário, se refere à posição do Banco Mundial⁴ (BM) em relação à educação.

Sguissardi (2000) também aponta alguns traços da concepção de educação superior vistas pelo BM a partir de dois documentos, o primeiro de 1994 e o segundo de 1998. No primeiro documento, um destaque é dado em relação à importância da educação superior para o desenvolvimento econômico e social. O autor acredita que ao examinarmos de forma sucinta algumas das razões da crise da educação superior nos países em desenvolvimento, ele apresenta quatro orientações-chave para a reforma, são elas: fomentar a maior diferenciação das instituições, incluindo o desenvolvimento de instituições privadas; proporcionar incentivos para que as instituições diversifiquem as fontes de financiamento, por exemplo, a participação de estudantes nos gastos e a estreita vinculação entre o funcionamento fiscal e os resultados; redefinir a função do governo no ensino superior; adotar políticas que destinadas a outorgar prioridade aos objetivos da qualidade e da equidade.

Todas estas orientações, segundo Sguissardi, convergem à constatação de que as necessidades de ajuste econômico-fiscal dos países em desenvolvimento, as premissas de análise econômica do tipo custo-benefício norteiam as principais diretrizes do Banco para reforma da educação superior nestes países, como resume o autor: “Priorizam-se os sinais do mercado e o saber como bem privado” (p. 7). No segundo documento do Banco Mundial, datado de 1998, estas concepções aparecem com mais força ainda, o autor nos conta que muitas das orientações dos quatro anos anteriores se sustentaram e ainda podem ser notadas grandes influências nas legislações de países desenvolvidos e em desenvolvimento, como é caso do Brasil.

⁴ Banco Mundial (BM) e o FMI nasceram em 1944 e como organismos especializados da ONU (Organização das Nações Unidas) em 1947, visando à cooperação econômica e financeira e monetária. O texto de Sguissardi apresentado na Anped (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) em 2000, explica que durante estas décadas de existência, houve a proeminência dos EUA como país gestor e a ação do BM tem sido vista como negativa por ter financiado um desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que acabou ampliando a pobreza mundial e destruiu o meio ambiente.

Boaventura Santos (2005) faz uma crítica ainda mais veemente (p. 30):

A posição do Banco Mundial na área da educação é talvez das mais ideológicas que este tem assumido na última década (e não têm sido poucas) porque, tratando-se de uma área onde ainda dominam interações não mercantis, a investida pode basear-se em mera linguagem técnica, como a que impõe o ajuste estrutural. A inculcação ideológica serve-se de análises sistematicamente enviesadas contra a educação pública para demonstrar que a educação é potencialmente uma mercadoria como qualquer outra e que sua conversão da superioridade do capitalismo, enquanto organizador de relações sociais, e da superioridade dos princípios da economia neoliberal para potenciar as potencialidades do capitalismo através da privatização, desregulação, mercadorização e globalização. O zelo reformista do Banco dispara em todas as direções onde identifica as deficiências da universidade pública e, nelas a posição de poder dos docentes é um dos principais alvos. A liberdade acadêmica é vista como um obstáculo à empresarialização da universidade e à responsabilização ante as empresas que pretendem os seus serviços. (...) Em consonância com isto, os países periféricos e semiperiféricos podem contar com a ajuda financeira do Banco dirigida prioritariamente para a promoção da educação superior privada, desde que reduzam o seu financiamento ao setor público e criem quadros legais que facilitem a expansão da educação superior privada enquanto complemento essencial da educação superior pública.

Foi o que aconteceu com o Brasil no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003), quando por meio do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior, estabelecido a partir da assinatura, em 25/03/1997, do Protocolo de Atuação Conjunta Nº 01/97 entre o Ministério da Educação e o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), visava “conjugar esforços e recursos financeiros para apoiar projetos que contribuam para a consolidação e modernização do ensino superior no país, mais especificamente, por meio da adequação, recuperação e ampliação dos meios físicos das instituições de ensino superior públicas e privadas” (BRASIL, 2007). Este programa considerou como objetivos: contribuir para a consolidação e modernização do ensino superior no país; apoiar o conjunto das instituições de ensino superior na realização de projetos de investimentos que visem à conclusão, renovação e ampliação dos seus meios físicos voltados ao ensino, à pesquisa e à administração; apoiar projetos que propiciem a expansão de vagas no ensino superior condicionada

aos critérios legais e de qualidade definidos pelo Ministério da Educação, criando novas oportunidades de acesso a este nível de ensino a uma parcela maior da população.

Estes recursos foram, em grande parte, canalizados para as universidades privadas. Desde 1999, o BNDES (Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social) emprestou R\$ 310 milhões às universidades privadas e apenas R\$ 33 milhões às universidades públicas (Boaventura Santos, 2005). Estas informações nos fazem compreender, assim como o autor afirma, que a “transformação da educação superior numa mercadoria educacional é um objetivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização desse mercado atualmente em curso” (p. 32).

Este mesmo autor aponta seis grandes princípios orientadores que devem ser repensados para uma reforma democrática e emancipatória da universidade pública.⁵

Um dos princípios ele denomina de “enfrentar o novo com o novo”, em que acredita que seja necessário que a universidade se coloque na sociedade com contribuições para problemas sociais, nacionais e globais. Outro princípio que deve ser levado em conta é de que a universidade deva “lutar pela definição de crise”, ou seja, enfrentar a perda de hegemonia e “procurar concentrar-se na questão da legitimidade” (p. 64). Este leva a um outro ponto, que se refere à “lutar pela definição de universidade”, resgatando seus princípios formadores. Boaventura Santos diz: “A definição do que é universidade é crucial para que a universidade possa ser protegida da concorrência predatória e para que a sociedade não seja vítima de práticas de consumo fraudulento” (p. 66).

Outro aspecto se refere em reconquistar a legitimidade, Boaventura Santos desdobra este ponto em vários outros, que são: repensar o acesso à universidade, defendendo a permanência da gratuidade do ensino, a não discriminação, discute ainda o sistema de cotas brasileiras, pelo programa do ProUni. O Programa Universidade para Todos (ProUni) foi criado pela MP nº 213/2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade a concessão de

⁵ Boaventura Santos se refere à questão da Universidade (no sentido ensino, pesquisa e extensão) e não como uma generalização ao ensino superior não universitário.

bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de baixa renda, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de educação superior, oferecendo, em contrapartida, isenção de alguns tributos àquelas que aderirem ao Programa (BRASIL, 2007). Boaventura Santos considera que apesar de interessante, a medida causou polêmica e resistência devido à dificuldade de aplicação do critério racial e ainda pela antiga discussão da meritocracia.

Boaventura Santos também problematiza a área da extensão universitária, a pesquisa-ação e a ecologia dos saberes, que consistem “na promoção de diálogos entre o saber científico ou humanístico, que a universidade produz, e saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos (...) que circulam na sociedade” (p. 76).

A vinculação necessária entre universidade e a educação básica também é preocupação do autor e, como penúltimo subitem, ele sugere a relação entre a universidade e setor privado capitalista enquanto consumidor ou destinatário de serviços prestados por ela, ressaltando que para que a universidade “sobreviva” neste novo cenário é importante que considere, pelo menos, duas ideias principais, descritas por ele:

1. É crucial que a comunidade científica não perca o controle da agenda de pesquisa científica. Para isso, é necessário antes de mais nada que a asfixia financeira não obrigue a universidade pública a recorrer à privatização das suas funções para compensar os cortes orçamentais. (...)
2. As agências públicas de financiamento da pesquisa devem regular - mas sem eliminar- o controle da agenda por parte da comunidade universitária em nome de interesses sociais considerados relevantes e que obviamente estão longe de ser apenas os que são relevantes para a atividade empresarial.

Por fim, no que se refere ainda a reconquistar a legitimidade, Boaventura Santos fala do reforço da responsabilidade social da universidade, afirmando que como “a sociedade não é uma abstração” (p. 91), cabe à universidade garantir uma resposta empenhada e criativa aos desafios da responsabilidade social.

O quinto grande princípio da reforma universitária, segundo o autor, diz respeito ao domínio institucional, que ele subdivide pela sua amplitude, em três temáticas, uma que discute uma possível rede, uma maior e efetiva articulação nacional de universidades públicas, outra em que disserta acerca do aprofundamento da

democracia interna e externa da universidade, diferenciando da ideia de responsabilidade social. Além da avaliação participativa, que consiste em incluir um novo sistema de avaliação que abranja cada uma das universidades e todo o conjunto da rede universitária.

Como último aspecto da Reforma, Boaventura Santos (2005) propõe regulamentação do sistema privado de universidade e a fomentação e intensificação “das formas de cooperação transnacional que já existem e multiplicá-las no quadro de acordos bilaterais ou multilaterais segundo princípios de benefício mútuo e fora o quadro dos regimes comerciais” (p. 112). A esta alternativa, o autor considera que “é uma alternativa exigente, mas realista, fora a qual não será possível a nenhum país resistir individualmente à avalanche da mercadorização global da universidade” (p. 113). Deste modo, os acontecimentos das últimas décadas nos colocam desafios emergentes na educação superior.

Para além da preparação ao mercado de trabalho: apontamentos de caminhos concretos e possíveis

Boaventura Santos (2005) ressalva que a expansão e a transnacionalização do mercado de serviços universitários não são a única causa a contribuir para os problemas atuais, uma vez que, em sua opinião, “começaram a alterar significativamente as relações entre conhecimento e sociedade e as alterações prometem ser profundas a ponto de transformarem as concepções que temos de conhecimento e sociedade” (p. 39). E aponta: há um paradoxo atual que mexe com a identidade desta instituição educacional. De um lado, existe uma pressão “hiperprivatista” e de outro “hiperpublicista” que se refere a uma responsabilização social emergente nas ciências e no que é produzido. Esta contraposição gera uma instabilidade no papel da educação superior, que se defende resistindo às mudanças em nome de uma suposta autonomia e liberdade acadêmica.

Morin (2002) acredita que antes de repensar a universidade, devemos repensar a concepção de ciência e de produção de conhecimento. Este e outros autores apostam num conhecimento que atravessa as disciplinas, que faz parte de um

pensamento complexo, que obriga a um diálogo e uma abertura entre as áreas de conhecimento. Pereira (2002), Göergen (2000) e Santos Filho (2000) apostam neste novo paradigma de pensamento em crescimento, que pode ser denominado de um novo período, a pós-modernidade. Os autores explicam que a pós-modernidade é uma postura intelectual, em que o conhecimento deve ser construído de forma multidisciplinar, rompendo fronteiras, questionando as metanarrativas, que são explicações únicas e unilaterais sobre um determinado fenômeno, não mais aceitando que existam verdades absolutas e conhecimentos que se pretendam universais. Pereira (2002) ressalva que é importante deixar claro que o termo “pós” não tem o sentido de “anti” ou contrário a alguma coisa. Ela completa dizendo que este termo deve dar a impressão de algo que segue, porém de forma ligada e contínua, “tem uma nova ênfase e um novo diálogo. Nesse sentido é análogo ao prefixo pós, na palavra pós-graduação. Não é um estágio que supera, mas que supõe a existência de” (p. 40).

Santos Filho (2000) apresenta a pós-modernidade como a terceira e grande mudança de paradigma que está em ascensão desde a segunda metade do século XX. Como características deste novo modo de pensamento, muitas são as implicações e necessidades de repensar a educação superior. O autor aponta algumas das características da pós-modernidade e a emergência de um modo de ser e atuar nesta etapa educacional: a presença ou necessidade de sistemas abertos, de pesquisas interdisciplinares, reorganização de currículo e revisão da atividade docente. Além do princípio de indeterminação da ciência, no sentido de que a ciência pós-moderna questiona princípios de determinação e a dicotomia entre ciências naturais e humanas. Ele ainda justifica a importância e a coerência com o mundo atual que estes pressupostos sugerem, dizendo: “Não há argumento racional para impedir que qualquer outro discurso tenha lugar nos currículos e na pesquisa da universidade” (p. 46), não há como a universidade se abster de dar sua contribuição em relação a todos estes desafios impostos pelas necessidades deste tempo. Nas palavras dele (p. 53-54):

As respostas às questões levantadas pelos teóricos da pós-modernidade nem sempre são satisfatórias, mas muitas das críticas feitas à modernidade são pertinentes e desafiadoras das convicções atuais sobre a compreensão da sociedade e do indivíduo, dos valores sociais, dos problemas e da justiça e igualdade sociais e do papel do

Estado e do mercado na estrutura da sociedade, para que tudo isso possa ser equacionado a serviço do ser humano e não da máquina, do capital ou do mercado. Nesta tarefa ingente, a universidade é chamada a dar sua contribuição, analisando, criticando e, num processo de sínteses provisórias, incorporando no ensino e na pesquisa princípios e valores essenciais à integração e ao sentido de direção da realidade humana.

Göergen (2000) afirma que a questão que agora é colocada para a educação superior é como estas instituições vão enfrentar esta nova realidade. Ele se pergunta: em que medida as mudanças em curso irão afetar a sala de aula, o relacionamento do professor com o aluno, a organização das disciplinas, as pesquisas que serão desenvolvidas e a preparação profissional? E sugere: “A universidade, cuja função é pensar de forma vanguardista e crítica os principais problemas da sociedade, precisa, ao mesmo tempo, repensar-se na perspectiva dessas transformações sociais e epistemológicas” (p. 137).

Pereira (2002) finaliza dizendo que ao contrário da lógica que influenciou a concepção de educação superior nestas últimas décadas, de que as instituições têm como finalidade entregar o profissional pronto para o mercado de trabalho, a partir de um conteúdo preestabelecido, rígido e controlado, hoje, o que se espera das instituições de ensino superior é que haja uma nova visão do ser profissional:

Sendo este profissional visto e concebido como um cidadão-profissional que trabalha problemas humanos do viver o social, a responsabilidade pela sua formação se amplia da visão técnica especializada para a aprendizagem de valores e atitudes sociais, humanas e afetivas daquele conhecimento. A reflexão sobre a ciência, guiada pelos valores humanos e sociais, é a forma de reconstruir o conhecimento em outras bases que não aquela da certeza racional. Na visão pós-moderna, métodos de reflexão, reorganização e ação interativa precisam ser parte da construção dos currículos (p. 41).

Um pouco mais adiante, a autora afirma que pensar a universidade nesta concepção da pós-modernidade significa mais do que simplesmente rearranjar os conhecimentos disciplinares, geradores de fragmentação e especialização. Esta postura pedagógica procura “retirar o conhecimento de seu isolamento, de sua forma cristalizada e linear, para colocá-lo no contexto complexo do mundo vivido” (p. 42).

Morin (2002, p.8) ao descrever o que entende por pensamento complexo afirma “investe contra a fragmentação do conhecimento e a disciplinarização excessiva de currículos, departamentos, universidades e dos próprios professores”. Em relação à universidade, ele questiona: “deve a universidade adaptar-se à sociedade ou a sociedade a ela?” A importância da universidade, segundo Morin, é de promover valores como autonomia da consciência e problematização dos saberes, no entanto, ele escreve (p. 16):

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária, nos ensina a separar os objetos de seu contexto, as disciplinas, umas das outras, para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto, isso é, o complexo, segundo o sentido original do termo”.

Morin acredita que o pensamento exclusivamente disciplinar acaba por reduzir do complexo ao simples. Este pensamento que, segundo ele, “recorta e isola” (p. 16) permite aos especialistas terem altos desempenhos em seus compartimentos e, assim, cooperar eficazmente nos setores não complexos do conhecimento, especialmente aqueles que se relacionam ao funcionamento das máquinas artificiais. Isso acaba por ocultar e dissolver “tudo que é subjetivo, afetivo, livre e criador” (p. 16).

Deste modo, Morin (2002) afirma que esta visão fragmentada acaba com as possibilidades do estudante pensar com uma reflexão crítica, com as “possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo” (p. 17).

Pensando na universidade, ele afirma que deva existir uma reforma de pensamento, que tem como objetivo principal viabilizar o emprego total da inteligência:

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-relações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e conflitivas (...) (2002, p. 19).

Quando Morin (2002) fala dos caminhos que seriam necessários a esta reforma de pensamento, ele acredita que não há como reformar as instituições sem antes as

mentes serem reformadas e vice-versa, ou seja, as mentes a que ele se refere são aos educadores, o corpo docente. “Quem educará os educadores? É necessário que se autoeduquem e eduquem escutando as necessidades que o século exige, das quais os estudantes são portadores” (p. 20). Ou seja, esta reforma deve originar-se dos próprios professores e não do exterior, para isso precisa haver uma abertura, e pensar que, como o futuro é absolutamente incerto, é preciso pensar com e na incerteza absoluta. Em resumo: “Trata-se de um trabalho que deve ser empreendido pelo universo docente, o que comporta evidentemente a formação de formadores e a autoeducação dos educadores” (p. 35).

A grande missão das instituições de educação superior é colocada por ele de forma clara e sucinta: “Formar cidadãos capazes de enfrentar problemas de seu tempo” (p. 24). Sendo assim, na sua visão, a reforma do pensamento traz consequências existenciais, éticas e cívicas, uma vez que este pensamento deve ser capaz de “integrar o local e o específico em sua totalidade, de não permanecer fechado no local e no específico, que seja apto a favorecer o sentido da responsabilidade e da cidadania” (p. 25).

Resgatando um pouco da história da constituição das disciplinas, ele deixa claro que o que propõe está longe de suprimir as especificidades de cada disciplina, pelo contrário, afirma que estamos num momento de articulação, de religação, de contextualização dos saberes, uma vez que “um saber só é pertinente se é capaz de situar num contexto. Mesmo o conhecimento mais sofisticado, se estiver isolado, deixa de ser pertinente” (p. 30). Ele explica seu pensamento (p. 37):

Uma disciplina pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade de domínios que as ciências recobrem. Apesar de estar englobada um conjunto científico mais vasto, uma disciplina tende naturalmente à autonomia pela delimitação de suas fronteiras, pela linguagem que instaura, pelas técnicas que é levada a elaborar ou a utilizar e, eventualmente, pelas teorias que lhe são próprias.

Com isso, segundo o autor, a instituição disciplinar acarreta, simultaneamente, um risco de hipersensibilização do investigador e de “coisificação” do objeto estudado, como se o objeto não fosse construído.

Considerando que as exigências do mundo do trabalho atualmente estão cada vez mais dinâmicas e que a técnica e o conhecimento exclusivamente prático não bastam para a garantia de um profissional que esteja preparado para solucionar problemas de seu tempo - como afirmou Morin -, a questão de uma formação mais ampla pode ser colocada em pauta.

Zabalza (2004), ao discursar sobre os sentidos formativos da educação superior, afirma que o risco que corremos nas instituições de ensino superior é de perder o sentido real e primeiro da sua formação, por conta desta avalanche de cobranças e exigências vindas de todas as frentes. O autor pergunta-se: “Que condições qualquer programa de formação (universitária ou não) deve reunir para ser, de fato, realmente formativo?” (p. 39). A importância da formação deve estar vinculada ao crescimento e ao aperfeiçoamento das pessoas, “aperfeiçoamento que tem que ser entendido em sentido global: crescer como pessoa” (p. 39).

Falar de formação numa visão mais completa e realmente formativa significa, para Zabalza (2004), integrar os seguintes conteúdos formativos: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e enriquecimento das experiências. E acrescenta:

Por outro lado, tem sido constante vincular a formação universitária ao desenvolvimento da capacidade crítica dos estudantes: uma atitude contestatória, rebelde, inquisitiva, a qual não aceite respostas fáceis, a qual valorize a autonomia, a capacidade de tomar decisões e de assumir compromissos. Essa independência intelectual que constituiu a marca da maturidade sempre foi um valor que fez parte da formação universitária (p. 44).

Muitos pesquisadores e estudiosos da educação superior, como Prota e Hansen (1998), Pereira (2007), Santos Filho (2007), Prota (2007), Rossato (2007), Dias Sobrinho (2007), Luz e Perim (2007), discorrem sobre toda esta temática, defendendo uma boa base de formação geral. Ou seja, uma formação mais ampla, acreditando que a formação especializada e profissionalizante apenas treina o

estudante para exercer tarefas específicas, pensadas e planejadas a partir de um mercado de trabalho restrito e em constante transformação.

Zabalza (2004) aponta que um dos dilemas atuais na educação superior é entre uma formação que priorize a profissionalização – exclusiva preparação para uma profissão específica - ou uma formação geral de base. Apesar de reconhecer que não há clareza nas orientações acadêmicas ou mesmo nas demandas do mercado de trabalho, admite que, no mundo todo, hoje em dia, “começa a predominar a ideia de que é preferível, inclusive do ponto de vista dos empregadores, que os indivíduos tenham uma formação geral suficientemente ampla e polivalente a ponto de permitir a mobilidade profissional” (p. 49). O autor ainda considera que, nos últimos anos, houve uma crescente tendência das instituições de ensino superior em atender às demandas do mercado de trabalho e isso fez com que a formação mais geral e de base fosse perdendo a credibilidade, a projeção e também recursos financeiros.

Pereira (2008) discute que o fato de as instituições de ensino superior prometerem maiores ajustes ao mercado de trabalho acaba dando um direcionamento completamente errôneo à formação do estudante. Isso porque não forma uma pessoa para todo um percurso de vida profissional produtiva, e, sim, para um determinado momento histórico e social.

A crença de que teoria e prática podem ser sobrepostas, que a teoria é mais complexa ou mais difícil que a prática, que estas podem ser caracterizadas como autossuficientes, ainda perdura em muitos discursos e modos de fazer dos cursos de graduação. A ideia aqui é de que a prática sem a teoria corresponda meramente a um conjunto de técnicas que podem ser tranquilamente rejeitadas, deixadas de lado, todas as vezes que outras técnicas mais “sedutoras” e interessantes aparecerem. Assim como a teoria sem a prática pode se transformar num conjunto de palavras sem sentido, que não ajudam e que não têm significado. As duas deveriam caminhar juntas formando uma dupla indissociável, uma relação sem separação. Portanto, partimos do princípio de que uma formação que ensine mais a técnica, a prática, que dá receitas e ensina exclusivamente o “como fazer”, não consegue formar profissionais transformadores da prática, formar pessoas que compreendam suas ações e consigam refletir sobre suas experiências no dia a dia.

Para o estudante, Pereira (2007) completa, parece ser de mais valia num primeiro momento, ingressar num curso em que a formação técnica e especializada seja oferecida em detrimento de uma formação mais ampla, dando a impressão de que sairão mais preparados para o mercado de trabalho. No entanto, a defesa a que Pereira se refere diz respeito à formação comprometida com o ser humano, com o desenvolvimento da criticidade do aluno, das reflexões sobre as interligações dos conhecimentos, aspectos que transcendem o âmbito do mercado de trabalho. Nas palavras dela:

Nossa defesa é em favor de uma formação universitária que promova a liberdade intelectual, que estimule a independência e a capacidade de buscar as sucessivas complementações para o conhecimento que foi transmitido pelo sistema formal de ensino superior (p. 5).

Estes autores estão na luta que compartilhamos por um resgate de uma formação verdadeiramente universitária. Ou seja, demonstram que apesar de todas as limitações dos tempos atuais, ainda assim é possível oferecer ao estudante uma visão menos fragmentada, menos estreita, mais contextualizada, com um universo cultural mais amplo. Eles apontam do desejo de que a educação superior brasileira “se volte para o humano e para o seu cidadão, que seja comprometida com a formação cívica, democrática e ética e que seja menos vinculada a demandas mercadológicas imediatas” (PEREIRA, 2007, p. 6).

Apesar de parecer novidade, a educação geral, proposta em outros termos, tem origens muito antigas na história da educação superior. Termos como artes liberais, educação liberal, educação geral, aparecem como sinônimos, embora tenham significados distintos resgatando seu conceito e origem histórica, como aponta Pereira (2007). A autora define e explica a educação geral como (p. 67):

Educação geral: este termo tem sido utilizado para informar o entendimento sobre a parte comum do currículo, oferecida a todos os estudantes como aspecto prévio e primordial do desenvolvimento intelectual, que os prepara para as ações cívicas e para a aquisição, percebidos já na Idade média, com as proposições de Aristóteles de pensar de forma livre. Nas universidades modernas, a ideia de uma educação liberal, no sentido de livre, de liberdade, aparece em todos os modelos considerados ideais de universidade. Assim, das competências profissionais. A educação geral é tida ainda, como a

preparação mais necessária para uma vida de contínua aprendizagem, pois oferece uma formação conceitual e não uma formação prática utilitarista.

Pereira (2007) e Santos Filho (2007) resgatam as origens deste conceito, percebidos já na Antiguidade, com as proposições de Aristóteles de pensar de forma livre. Nas universidades modernas, a ideia de uma educação liberal, no sentido de livre, de liberdade, aparece em todos os modelos considerados ideais de universidade. Assim, resgatando estes princípios, a fundamentação filosófica da visão contemporânea de educação geral busca resgatar o humano como ponto de partida para conquistas tecnológicas e político-sociais.

Pereira (2007) completa:

Nesse sentido, resgata-se a importância que o fundamento de uma formação geral tem para o estudante de todos os tempos – passado, presente e futuro. O que modifica são as formas, as disciplinas, os conteúdos pelos quais esse objetivo é concretizado (p. 73).

Assim, não há uma única maneira de fazer, cabendo a cada instituição de ensino encontrar seu arranjo, seu formato, de acordo com as suas possibilidades e necessidades reais.

A autora apresenta modos de conceber a educação geral, na visão de Berheim, que argumenta a favor de um programa que propicie a integração acadêmica entre todos os campos e áreas do conhecimento. Além disso, a autora apresenta alguns dos princípios que devem embasar a educação geral listados pelo Conselho Superior Universitário Centroamericano (CSUCA), em 2006, que são: inspirar e desenvolver, no estudante, um interesse permanente de cultura geral e humanística; enraizar, no aluno, o valor permanente da cultura humanística; coadjuvar, na formação, hábitos mentais que o capacitem a enfrentar racional e criticamente os problemas atuais como profissional e como membro da sociedade; fomentar uma atitude de respeito para toda forma de vida intelectual e profissional, base do autêntico e fecundo diálogo entre homens cultos; estimular academicamente o estudante para que se situe nas dimensões socioculturais de seu tempo, propiciando, assim, uma atitude básica de responsabilidade comunitária, no futuro profissional.

Santos Filho (2007) parte da ideia da preservação das heranças culturais do Ocidente e do diálogo entre a cultura científica e cultura humanista, acreditando que, para os estudantes e professores, “tem sido perda lamentável, (...) que não tenha experimentado, em medida mais significativa, práticas inovadoras em relação a esses problemas que têm estreita vinculação com o tema mais abrangente da educação geral” (p. 17). Alguns problemas justificam, a seu ver, cada vez mais o enfrentamento das instituições de ensino superior na questão da formação geral, tais como: a situação da escola básica, a cultura da especialização precoce e a fragmentação crescente dos conhecimentos especializados.

Especificando ainda mais a situação atual da educação superior brasileira, que ele considera precária, descreve:

(...) incapacidade de ler com compreensão, incapacidade de escrever com desenvoltura, desconhecimento de uma língua científica estrangeira, desconhecimentos de marcos fundadores da cultura ocidental e brasileira, desconhecimento dos grandes traços da cultura brasileira, desconhecimento dos marcos fundadores da cultura ocidental e imaturidade para escolher uma carreira já no vestibular (p. 18).

Embora acredite que o ato de escolher uma carreira representa um ato de maturidade, percebe que outros problemas da educação geral estão vinculados à própria ideia de educação superior brasileira. Isso porque muitas instituições de ensino superior, conscientemente, estão priorizando a formação profissional em detrimento de uma educação mais ampla. Assim, ao fazer esta escolha, acabam por desconsiderar o conhecimento prévio dos ingressantes e ainda os forçam a escolher precocemente o curso que desejam fazer. Ao invés deste formato conhecido por todos nós no Brasil, Santos Filho sugere que os alunos ingressem na universidade para buscar uma formação que transcenda sua área de interesse profissional ou acadêmico especializado.

Um outro problema que ele aponta como obstáculo em relação à formação geral é acerca da desconsideração das possíveis lacunas detectadas no exame do vestibular, percebidas pelas próprias instituições de ensino superior. Ou seja, mesmo com evidências de necessidades a serem resgatadas pela escola básica, parte-se do

pressuposto de que os alunos aprovados para ingressar numa instituição de ensino superior têm capacidade e estão prontos para iniciar o curso. Ele aponta: “A maioria deles [os estudantes] não teve educação geral adequada no ensino médio e provavelmente não a terá na universidade, o que não os impedirá (...) de sair dela “treinados” como bárbaros especializados, ansiosos por ingressar no mercado de trabalho” (p. 19).

Ainda com relação ao ensino fragmentado, acrescenta Santos Filho, “a ignorância por parte dos estudantes do valor da educação geral”, acrescida do “desinteresse dos docentes para trabalhar de modo integrado” (p. 19), têm contribuído para a inviabilização no Brasil, até este momento, de um programa interessante e relevante de educação geral.

Pereira (2007) em outras palavras descreve estas dificuldades como sendo fruto de uma visão funcional de educação superior, além dos valores de ensino e educação dos estudantes estarem sob influência direta do modelo econômico neoliberal. Experiências concretas em outros países já acontecem nesta direção, como apontam os referidos autores, desde início do século XX, sendo revistas periodicamente, como exemplo das maiores universidades do mundo: Columbia, Harvard, Oxford, Cambridge.

No entanto, no Brasil, aproximações desta ideia podem ser notadas há alguns anos. A Reforma Universitária de 1968 falava em priorizar o ensino superior nas universidades, impondo oferecimento de um ciclo básico comum para áreas afins. Porém, como atesta Pereira (2007), “o que imperou foi um desconhecimento do conceito de ciclo básico porque a própria legislação não o deixou claro” (p. 86), o que fez com que não se realizasse esta ideia nas instituições de ensino superior existentes na década de 1970.

Hoje, assistimos mudanças nas normatizações brasileiras por meio das Diretrizes Curriculares elaboradas pelo Ministério da Educação (MEC) para todos os cursos superiores. O documento que apresenta as Diretrizes Curriculares aponta alguns dos princípios e objetivos, destacados para posterior análise:

Assegurar às instituições de ensino superior **ampla liberdade na composição da carga horária**⁶ a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão **exceder 50% da carga horária total dos cursos**; evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; **incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento**, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; estimular práticas de estudo independente, (...) **fortalecer a articulação da teoria com a prática**, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária (...).

Ainda como objetivos propostos:

Conferir **maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver**, através da organização de um modelo pedagógico **capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade**, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo **de educação permanente**; propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; **otimizar a estruturação modular** dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação a diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB (...).

Com isso, podemos perceber que, assim como afirma Pereira (2007), apesar de notáveis avanços, ainda parece pouco específica a visão de formação geral. Ou seja, ainda parece que não tem o mesmo sentido de formação geral que foi expressa e é defendida pelos autores aqui mencionados. Como podemos verificar no que foi grifado do texto: *incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento*.

⁶ Grifo nosso

Quanto à organização curricular, Pereira (2007) discute que o fato da sugestão estar voltada para uma formação básica e uma outra formação diferenciada parece sugerir “um entendimento estreito do que seja formação geral” (p. 88). Ainda completa dizendo que ao analisar as diretrizes pode-se chegar a algumas reflexões:

Como se vê [apontando trechos das Diretrizes Curriculares], o entendimento que tem de ‘sólida formação geral’ passa a ser especificado como formação básica e se referir aos conhecimentos de apenas uma área de conhecimento e não a uma formação mais ampla interdisciplinar como temos defendido neste estudo.

Sua análise prossegue afirmando que ainda parece haver uma tendência a pensar em conteúdos já predeterminados, de escolhas sempre restritas as áreas de conhecimento específicas, como a questão dos módulos, por exemplo. Deste modo, caberá às próprias instituições um entendimento do que significa formação geral. Ela afirma: “(...) cada instituição de educação superior tiver sobre a importância de se oferecer uma verdadeira formação geral e usar para isso, a autonomia que tem para completar os 50% do currículo dos cursos” (p. 89).

Por fim, Pereira (2007, p. 89) conclui:

Entendemos que a formação geral não é incompatível com as finalidades de uma universidade em responder às demandas da sociedade contemporânea, pois estas não se esgotam na solicitação da preparação profissional, mas consistem fundamentalmente em solicitar a preparação de indivíduos cultos, críticos e com conhecimentos científicos, capazes de continuar seu processo de formação sobre uma ampla base de conhecimentos e procedimentos éticos, além de agirem de forma técnica competente.

CAPÍTULO TRÊS

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES



Hand with Reflecting Sphere – Escher (1935)

Discutir sobre o que acontece em salas de aula não é o mesmo que conversar sobre o tempo. Essas discussões são fundamentalmente sobre as esperanças, os sonhos, os temores e as realidades - sobre as próprias vidas - de milhões de crianças, pais e professores. Se essa tarefa não merecer a aplicação de nossos melhores esforços - intelectuais e práticos - nenhuma outra merecerá.

(Apple, 2006. p. 41)

CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Este capítulo tem como objetivo desenvolver aspectos atuais sobre o currículo na educação superior, assim como problematizar a formação de professores, também universitários. Aqui também resgatamos a concepção de formação crítica propriamente dita, contextualizando as terminologias que se relacionam com a formação crítica: educação para a cidadania, conceitos de justiça e autonomia e educação numa perspectiva crítica, para que possamos legitimar o que este estudo se propõe a compreender e defender.

Algumas considerações acerca do currículo na educação superior

A etimologia da palavra currículo vem do latim *curriculum*, significa caminho, sentido, indica processo, movimento, percurso. Silva (2007) diz que a palavra se refere à “pista de corrida” e que no curso desta corrida, acabamos por nos tornar o que somos.

Especialistas em currículo consideram que há muito tempo o currículo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada para questões relativas a procedimentos, técnicas, métodos. Moreira e Silva (2006) acreditam que o currículo pode ser considerado um “artefato social e cultural” (p. 7), uma vez que ele está implicado, envolvido e determinado pelas condições sociais, de seu momento histórico, de sua produção contextual, cultural. Como eles explicam:

O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal - ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (p. 8).

O currículo educacional se configura de forma social e histórica, isso quer dizer que não há como pensar em currículo sem considerar as relações de poder, a ideologia, a cultura. Sendo assim, hoje podemos pensar e refletir a educação a partir de uma nova perspectiva.

Moreira e Silva (2006) afirmam:

O currículo existente, isto é, o conhecimento organizado para ser transmitido nas instituições educacionais, passa a ser visto não apenas como implicado na produção de relações assimétricas de poder no interior da escola e da sociedade, mas também como histórica e socialmente contingente. O currículo é uma área contestada, é uma arena política (p. 21).

Silva (2007) garante que mais do que buscar uma definição precisa e objetiva do que é currículo, é importante saber quais questões uma “teoria” do currículo ou um discurso curricular buscam responder.

Em relação à noção de teoria, ele explica, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, hoje predominante na análise social e cultural, que “é precisamente esse viés representacional que torna problemático esse conceito da teoria” (p. 11). Ele diz que a teoria não se limita a descobrir e a descrever uma determinada realidade, ela estaria implicada na produção, na criação do objeto que busca descrever:

Nessa direção, faria mais sentido falar não em teorias, mas em discursos ou textos. Ao deslocar a ênfase do conceito de teoria para o de discurso, a perspectiva pós-estruturalista quer destacar precisamente o envolvimento das descrições linguísticas da “realidade” em sua produção. (...) a “teoria” está envolvida num processo circular: ela descreve como uma descoberta algo que ela própria criou (p. 12).

No entanto, o que o discurso curricular se propõe a indagar, questionar é: “qual conhecimento deve ser ensinado?”. Ou mesmo “Qual conhecimento ou saber é considerado importante ou válido ou essencial para merecer ser considerado parte do currículo?” A questão que ele diz preceder a pergunta do quê ensinar é justamente: “Qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?” (SILVA, 2007, p.14-15).

As respostas para estas perguntas definem escolhas, um determinado tipo de conhecimento ou um determinado tipo de currículo. Silva (2007) chama atenção nesta passagem para pontos fundamentais, como o fato de o currículo estar, entre outras coisas, relacionado à questão da identidade:

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade. É sobre esta questão, pois, que se concentram também as teorias do currículo (p. 16).

O currículo é, portanto, resultado de uma discussão anterior e que reflete toda a ação intencionalmente planejada numa instituição de ensino superior, e que deve ser capaz de, por meio de suas estruturas curriculares e arranjos demonstrar qual a finalidade da educação superior de uma determinada instituição. Deixando de lado uma visão mais tradicional e mais restrita de currículo em que o conteúdo a ser trabalhado é discutido em primeiro plano, Benedito (1995) acredita que este deve ser visto como um processo em si mesmo, com sua identidade, a partir de um determinado momento histórico.

Mortimore (1997) explica que na Inglaterra a educação superior sofreu grandes mudanças nestas últimas décadas. Mudanças estas que deram origem à expansão do sistema, além de uma revisão dos planejamentos e conteúdos das aulas, assim como na melhoria e maior eficiência deste segmento. O autor descreve sua experiência no final da década de 1990, na Universidade Federal de Londres, do lugar de diretor do Instituto de Educação. Ele conta que apesar de algumas resistências por parte dos docentes, como ele diz, citando Slowey: “isso é de se esperar, pois a maioria dos acadêmicos preferia que os deixassem em paz para poderem fazer sua pesquisa e ensino” (p. 41), a instituição da qual faz parte conseguiu refletir coletivamente sobre algumas necessárias mudanças, para ter a possibilidade “de reagir e se impor frente a eventos e pressões externas” (p. 41).

Também a diversidade do corpo discente, por conta do aumento de vagas e mais facilidade no acesso, é um exemplo de algo que deve ser discutido entre os docentes quando se pensa no currículo de uma instituição. Sobre isso, Benedito (1995) questiona: “Deve haver somente um currículo para todos os estudantes? Quem deve decidir?” Um dos problemas em relação ao currículo nas instituições de

educação superior, como sugere Benedito, é de que não há uma visão holística e global de currículo por parte das instituições de ensino superior, por conta do excesso de especialização, em detrimento de uma formação mais humana e integradora, da interdisciplinaridade e da formação de um pensamento crítico em seus estudantes. Uma outra questão se refere à diversificação de currículos para diferentes perfis de alunos, por exemplo, jovens saindo do ensino médio e adultos que estão em seu segundo curso. A discussão em torno do impacto social do papel da universidade com relação à estruturação de seu currículo, na opinião de Benedito, faz emergir alguns questionamentos, como, por exemplo: a perda de reconhecimento de uma formação na graduação polivalente e mais completa, o aumento das instituições privadas, a inserção de disciplinas optativas, ausência de um debate em torno do currículo e seus elementos constituintes e, ainda, talvez por isso, uma interpretação limitada e restrita de currículo.

Cunha (1997) argumenta que os currículos das instituições de ensino superior brasileiras refletem, muitas vezes, uma contradição entre as relações de ensino e pesquisa e as relações entre teoria e prática, pois estas relações são pensadas ainda do ponto de vista que ela considera como mais tradicional. A autora explica o que entende por tradicional, dizendo que a organização curricular tradicional não reconhece a dúvida epistemológica como ponto de partida para a aprendizagem, com isso, acaba por negar a lógica da pesquisa como estruturantes dos currículos, no sentido de que não se constrói dúvidas e indagações com os alunos acerca de seu campo científico.

Outro aspecto considerado pela autora, é que o currículo é organizado do geral para o particular, do básico para o profissionalizante ou do teórico para o prático. Esta perspectiva, ela diz: “parte do pressuposto de que primeiro se deve ter a informação para depois praticá-la. Pensa-se, que a prática deve se encaixar na teoria, como se ela não fosse única, exclusiva e multifacetada” (p. 83). Uma outra implicação desta perspectiva é de que a qualidade de ensino muitas vezes é confundida com quantidade de aulas, uma vez que a visão de aprendizagem que está por trás destes currículos pressupõe que se aprende mais ao ouvir passivamente as explicações do professor.

Deste modo, não são oferecidas condições básicas e nem tempo necessário para que o aluno possa produzir, pensar, estudar, pesquisar e ainda acrescenta que a tensão que tem marcado esta relação é fruto de uma lógica positivista de ciência e, por isso, requer reflexões e aprofundamento teórico do corpo docente e de toda instituição. Ela completa:

Essas considerações procuram sustentar a argumentação de que é impossível construir indissociabilidade do ensino com a pesquisa com a lógica presente na estrutura curricular. Alterar o currículo, somente inserindo ou alterando a ordem de conteúdos, pouco acrescenta de melhoria. O problema é mais complexo e tem origem na concepção de conhecimento que preside a organização dos conteúdos bem como no entendimento do ato de aprender, que decorre de uma concepção pedagógica. Ao final, é sempre uma questão política, (...) pois pressupõe uma concepção de homem e de sociedade, envolvendo os fins da educação (p. 84).

No que se refere à relação entre teoria e prática e as crenças que estão implícitas nos currículos na educação superior, Cunha (1997) acredita que se construiu um imaginário a partir do paradigma positivista de que a teoria pode se encaixar totalmente na prática e, com isso, os alunos criam uma falsa expectativa de procurar por soluções prontas quando estão vivenciando a prática. Muitos currículos são organizados de modo em que apenas há estágios no final dos cursos ou quando primeiro aprendem algo na teoria para depois observarem em laboratório a prática. Esta organização curricular, por exemplo, sugere que primeiro o aluno deve saber a teoria para depois ser capaz de interpretar a prática, numa relação supostamente linear. Na concepção da autora, se compreendermos o currículo a partir da lógica da pesquisa, “é preciso inverter esta ordem” (p. 86), uma vez que se na pesquisa partimos da leitura da prática para fundamentá-la na teoria, e esta só tem sentido quando articulada com aquela, “só desta maneira pode-se compreender teoria e prática de forma unitária e intervir nessa tensão com repercussões concretas sobre o currículo e sobre a aula universitária” (p. 86).

Deve, então, haver uma abertura necessária para repensar o currículo nas instituições de ensino superior. Como o que aconteceu na instituição de Mortimore (1997). A partir de um grupo de trabalho de docentes e funcionários, foi realizada uma

análise preliminar de cultura e organização acadêmica e, assim, descobriram, por exemplo, que, apesar dos pontos fortes, era um sistema excessivamente competitivo e desperdiçava o tempo em tarefas administrativas, em vez de tarefas de ensino e pesquisa. Uma vez identificados estes problemas, Mortimore descreve que, por meio de assembleias públicas e muitas reuniões como o grupo de docentes e funcionários da instituição conseguiram formular uma missão acadêmica, que contemplasse a maioria das opiniões e pensamentos, a ser apresentada ao Conselho Diretor da Universidade. Depois desta tarefa concluída, o grupo partiu para pensar numa adequada estrutura capaz de sustentar estas novas ideias, partindo do formato existente. Como resultado, eles desenvolveram um modelo interdisciplinar e abrangente. Próximo a alguns aspectos destacados por Benedito (1995) como fundamentais para educação superior: currículo centrado no aluno, atenção à diversificação de formas de ensinar, variedade de propostas internas e externas à aula, criação de sistemas modulares mais flexíveis, possibilidade de tratamento interdisciplinar e novas formas de tutorias individuais e em grupos.

Mortimore (1997) acredita que foram muitos os benefícios que estas mudanças trouxeram, como uma maior colaboração entre docentes, administração mais eficiente dos cursos, conjunto de cursos mais coesos, uma vez que há um diretor e um Conselho para supervisionar o trabalho de cada programa. No entanto, como ele afirma: “Como podemos satisfazer as necessidades de aprendizado de estudantes muito diferentes e, ao mesmo tempo, manter padrões elevados, é uma pergunta que frequentemente fazemos” (p. 53). Ou seja, não existe uma resposta simples para esta pergunta, porém mais do que o esforço em tentar respondê-la, ele diz: “Temos a obrigação de estar à altura das expectativas que os estudantes têm em relação a nós” (p. 53). O autor conclui:

Estou otimista, e considero que as mudanças que alcançamos não alteraram simplesmente nossa estrutura, e sim contribuíram para uma mudança cultural na instituição. Parte da nova cultura deve ser o reconhecimento de que a mudança veio para ficar, e que apesar de termos investido tanta energia nas novas estruturas, elas durarão pouco tempo. Assim, se houver um reconhecimento de que somos agentes de mudanças, e que temos o poder de contribuir, à nossa maneira, para mudar a instituição, então muito terá sido alcançado.

O currículo universitário, neste sentido, deve proporcionar uma base para estruturar os cursos, seguindo alguns critérios e princípios, apontados por Benedito (1995): princípios para seleção de conteúdos, para o desenvolvimento de uma estratégia de ensino-aprendizagem, para sequência que será adotada, para avaliar os estudantes, para avaliar o progresso dos professores, além de orientações de como trabalhar diferentes contextos, dentro e fora de sala de aula. Deste modo, o autor acredita que o currículo universitário deveria explicitar todas as suas intenções educativas e conter as bases, as condições e os recursos para que possam ser colocados em prática. Deste modo, se o currículo envolve todas as atividades planejadas com uma intencionalidade para formar o estudante em nível superior, ele reflete o todo da instituição: sua concepção de homem, de mundo, de sociedade, de ensino-aprendizagem, de profissional. Estamos querendo um profissional-cidadão ou um profissional técnico? Em relação ao conhecimento, estamos nos baseando nos princípios da modernidade ou da pós-modernidade?

Veiga (1997) afirma que “cabe à instituição educativa, dentro de suas possibilidades, o papel decisivo de assentar a organização nos princípios socializantes e democráticos” (p. 137). Isso quer dizer que antes de pensar num currículo desejado pela instituição, é necessário que se tenha clareza quanto ao tipo de organização de sociedade que se pretende construir e, então, como consequência deste pensamento, construir um projeto político-pedagógico que caminhe na direção desta meta. Ela ainda completa com questões que devem ser respondidas antes de qualquer decisão, são elas: que tipo de organização social queremos construir? Qual nosso posicionamento crítico frente a tudo isso?

Cunha (1997) reafirma que as decisões pedagógicas, do quê e como ensinar, também devem emergir destas concepções, “são dependentes de arbitrários que não estão restritos ao espaço universitário, e sim aos valores da macroestrutura de poder presentes na sociedade” (p. 89). Refletindo a partir de Bernstein, a forma como o conhecimento é transmitido, isto é, o que acontece nas salas de aula, nas relações que são construídas no cotidiano das instituições de ensino superior são fontes fundamentais de investigação para que possa haver uma melhoria do trabalho acadêmico. Veiga (2000) concorda e acrescenta que o projeto político-pedagógico de

uma instituição de educação superior pode ser analisado em diferentes níveis: acadêmico e de ensino-aprendizagem. Considerando que o projeto é uma antecipação de algo possível de ser realizado e deveria ser uma construção coletiva, pelo efeito cooperativo e mobilizador de seus protagonistas, ela diz: “Quando concebido, desenvolvido e avaliado como uma prática coletiva gera fortes sentimentos de pertença e identidade” (p. 186). Sobre isso, a autora ainda chama a atenção de que o projeto político-pedagógico “não existe sem um forte protagonismo dos professores, pesquisadores e alunos, e sem que eles deles se apropriem” (p. 186).

A questão que aqui se levanta é de que a falta de clareza e até de conhecimento sobre os projetos das instituições das quais fazemos parte como docentes tem como séria consequência reduzir o curso a uma grade curricular fragmentada e desconectada. Como já afirmado, a intencionalidade de um projeto bem articulado é decorrente de uma reflexão e de um posicionamento crítico acerca da sociedade e do momento histórico que estamos vivendo.

Alguns riscos são pensados por Veiga (2000) quando reflete sobre o projeto de um curso na educação superior e de uma instituição de ensino. Ela afirma que se este documento servir apenas para cumprir orientações legais, a consequência é percebida na mera aplicação técnica das ideias propostas, assim como este se torna um produto final pronto e acabado, ou seja, fechado para qualquer alteração. Além disso, pensando nesta perspectiva, o projeto pode gerar dependência, por ser fruto de obediência e submissão sem crítica, pode ainda reforçar o trabalho individual, ou seja, “isolando quem concebe e quem executa. Nasce do centro para a periferia e de cima para baixo” (p. 189).

Deste modo, tendo como princípio a construção coletiva e cotidiana, a autora considera:

(...) os projetos pedagógicos institucionais e acadêmicos são as intenções geradas, refletidas e postas em ação por todos aqueles que estão comprometidos com a preparação de profissionais em condições de atualizar seus conhecimentos e suas habilidades – enfim, de continuar, ao longo da vida pessoal e profissional, a formação adquirida (p. 197).

A autora considera que o maior desafio imposto para as instituições de educação superior nos dias atuais é exatamente um aprofundamento das reflexões e o

necessário esclarecimento de toda comunidade universitária que os projetos de cada curso revelam um projeto institucional, ou melhor, o compromisso educacional da instituição. Sendo assim, não há relação hierárquica entre estes dois projetos, mas sim, uma complementação e uma interdependência. Um outro aspecto a ser lembrado é de que a construção é sempre dinâmica e não se acaba quando os currículos estão finalmente elaborados, pois devem sempre ser re-significados em função de garantir uma maior sintonia com a concepção de ciência emergente, com inovações necessárias na direção de uma formação global e crítica. Veiga (2000) finaliza:

Tais desafios mostram-se fecundos e nos convidam à reflexão. A educação superior orientada para a democratização e para inovação requer a articulação de objetivos de curto e médio prazos, integrando-se com políticas mais flexíveis e duradouras em direção a uma sociedade mais igualitária.

Estes debates, em torno de quem esperamos formar na educação superior, devem ser feitos em todas as instituições de ensino superior, para que seja possível planejar, colocar em ação, sempre reavaliando, repensando e dando visibilidade a toda a complexidade destes aspectos que compõem o currículo construído cotidianamente nas instituições de ensino superior.

Formação de professores e reflexividade: algumas considerações

Ao longo da história, a formação de professores foi sendo modificada em relação às suas concepções teórico-práticas. A perspectiva de formação de professores que perdurou até o século XX considerava este profissional exclusivamente como um técnico. Segundo esta perspectiva, o professor era visto como um executor de tarefas, como alguém competente em relação aos conteúdos que ministrava, pouco interessando o modo como desenvolveria suas aulas, seu modo de pensar e agir. A ideia de professor como técnico aparece vinculada à própria concepção de ciência hegemônica (ciência positivista) e também por conta da influência da era industrial, em que toda atividade profissional deveria ser prática, eficaz e eficiente. A formação de professores considerava, assim, mais importante ensinar o saber-fazer em detrimento de uma formação mais ampla, no sentido de

incentivar, estimular habilidades de pensamento e reflexão. Esta perspectiva ficou conhecida como racionalidade técnica (ver, por exemplo, Libâneo, 2006), uma vez que a competência do professor ficava restrita à aplicação de técnicas e teorias que eram entendidas como promotoras de aprendizagens. O profissional professor não era compreendido, assim, como alguém ativo e pensante, capaz de tomar suas próprias decisões e mudar suas formas de aprender e ensinar.

O professor passa a ser considerado como um profissional crítico e reflexivo, em oposição a este modelo anterior. Deste modo, o professor deixa de ser visto como mero executor de tarefas e passa a se construir como um profissional que toma decisões e que é formado para atuar em um contexto imprevisível e complexo. Ao contrário do modelo anterior, esta nova formação de professores passa a privilegiar o desenvolvimento da criticidade, de sua criatividade, da contextualização de conhecimentos (SÁ-CHAVES, 2002).

A ideia de reflexão se inicia com Dewey nas décadas de 1920-1930. Partindo das ideias de Dewey, que falava de atitudes necessárias para um ensino reflexivo, um outro importante teórico, Donald Schön traz, em meados da década de 1980, fundamentais contribuições que outros teóricos, como, por exemplo, as portuguesas Isabel Alarcão (1996, 2001) e Idália Sá-Chaves (2002) incorporaram na formação de professores. Schön nomeia de epistemologia da prática, o que aparece implícito na vivência do cotidiano dos profissionais.

Sadalla (2007) afirma:

Contrária ao racionalismo técnico, a teoria defendida por Schön baseia-se em um conhecimento que valoriza a epistemologia da prática e o conhecimento que surge a partir da reflexão da prática. Desafia os profissionais a não serem meros técnicos executores, que seguem aplicações rotineiras e regras, defendendo a ideia de que um profissional reflexivo deve sempre se propor a responder novas problemáticas e desafiantes questões, produzindo, destarte, novos saberes e novas técnicas a partir do contexto em que se encontra (p. 30).

Schön (1987) aponta os níveis de reflexão: conhecimento na ação (o conhecimento demonstrado na execução da ação); reflexão na ação (o pensar sobre o que faz no mesmo tempo em que está atuando); reflexão sobre a ação (reconstrói a

ação mentalmente para analisá-la retrospectivamente); reflexão sobre a reflexão na ação (reflexão crítica após realizar a ação).

Ele explica cada uma destas etapas, afirmando que o *conhecimento na ação* se refere ao conhecimento demonstrado na execução da ação, manifestando a espontaneidade com que a ação é desempenhada, que não exige necessariamente um pensamento mais sistematizado. Já a *reflexão na ação* ocorre a partir de um movimento dinâmico em que no decurso da própria ação, pode-se reformular o que está sendo praticado. Ou seja, esta pausa para reflexão, este breve distanciamento da ação para uma reflexão imediata, permite reformular e reorganizar a ação praticada. São respostas e decisões que devem ser tomadas rapidamente e acontecem de forma imprevisível ao longo do dia.

Um outro procedimento que exige um distanciamento maior e dá possibilidade de analisar de forma retrospectiva a ação praticada é chamado de *reflexão sobre a ação*. Por último, para completar este processo de reflexividade, Schön descreve a *reflexão sobre a reflexão na ação*, que vai além dos três momentos anteriores, porque propõe ações concretas e possíveis reformulação da ação futura (ALARCÃO, 1996).

Foi somente na década de 1990 que ocorreu uma maior divulgação desta linha de pesquisa, do pensamento do professor, no Brasil. Questões centrais foram mais estudadas e compreendidas com maior profundidade, por exemplo, no que se refere à relação teoria e prática, papel da reflexão sobre as práticas e formas de avaliação dos resultados (SADALLA, 1998).

Hoje, acreditamos que devemos apostar numa construção que aconteça no interior das instituições educativas. Se pararmos para pensar no cotidiano das instituições de ensino de forma geral, nos muitos acontecimentos imprevisíveis, não planejados e nas inúmeras microdecisões que todos os professores precisam responder diariamente em intervalo de horas, aulas, em meio às conversas paralelas, à falta de atenção, ao silêncio exagerado, à falta ou excesso de dúvidas, motivação, desmotivação, às reclamações por mais ou menos aulas, percebemos a importância da total lucidez e consciência que o corpo docente deva ter em relação aos propósitos, às finalidades de sua formação. Todas essas funções que o professor desempenha

compõem a prática docente desenvolvida na sala de aula exigindo deste, tomadas de decisões constantemente.

Sadalla (2007) acrescenta:

Dessa forma, é imprescindível que o professor, durante o seu desenvolvimento profissional, tenha condições de gerenciar estes dilemas, sendo um dos caminhos para este gerenciamento buscar, de modo coletivo, explicitar os confrontos presentes nos dilemas cotidianos do professor, identificando as crenças e os valores que estão por trás destes dilemas, bem como nas ações realizadas, podendo alterá-los caso não estejam contribuindo na resolução destas situações (p. 25).

Esta mesma autora acredita que quando o professor busca reconhecer em sua prática, seus problemas, suas necessidades e dilemas, e traz uma fundamentação teórica que possa subsidiar sua tomada de decisão, “na busca coletiva de superação dos conflitos cotidianos, há a reflexividade docente” (p. 23).

Sobre isso, Sadalla (2006, p. 36) ainda afirma que:

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a re-significar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Sadalla e Sá-Chaves (2008) relatam uma investigação acerca do processo de reflexividade coletiva de um grupo de professores. Na tentativa de compreender este processo e ainda apontar estratégias de formação potenciadoras do desenvolvimento da reflexão coletiva docente, buscaram, nas narrativas de professores, indícios deste movimento. Neste estudo, as autoras apontam que, o professor em sua prática cotidiana, deva buscar um ambiente escolar que promova seu desenvolvimento de

modo integral, em todas as suas dimensões. Descrevem o que definem como um ambiente formativo: “Permite o enfrentamento de problemas de modo coletivo, a discussão dos saberes, a problematização das ações e a construção de processos de aprendizagem relativos ao saber trabalhar coletivamente” (SADALLA e SÁ-CHAVES, 2008, p. 112). Assim, nesta perspectiva, o professor configura-se como alguém que, a todo o momento, busca valorizar e dialogar com situações, analisando informações sobre elas, tomando decisões sobre o que fazer e, ainda, observando o efeito deste processo e ações no trabalho por ele desenvolvido em um determinado tempo e contexto sócio-histórico e cultural.

Sadalla (2007, p. 36) acrescenta:

A promoção da reflexividade docente permite o distanciamento do paradigma da racionalidade técnica em que um sujeito pensava na vez do outro, em que aos professores e aos profissionais apenas era dada a função de reproduzir o conhecimento que lhes era transmitido por alguém, desconsiderando, assim, que a investigação da própria ação é condição de produção de conhecimento, validado pelas próprias circunstâncias onde ele é produzido, tornando-o um profissional reflexivo e crítico. Não é suficiente ser reflexivo, é ser reflexivo e crítico, do ponto de vista dos valores, e a sua ação deve estar suportada e informada pelos valores da justiça, da liberdade, da igualdade.

Para realizar a análise do processo de reflexividade dos professores pesquisados, Sadalla (2007) buscou em Sá-Chaves (2002) os níveis de lógica reflexiva. Esta acredita que existam quatro níveis denominados como técnico, prático, crítico e metacrítico, que seria um último nível desejável para que um determinado indivíduo se reconheça como coparticipante dos acontecimentos ao seu redor. No entanto, vale ressaltar que não existe um processo de evolução, mas sim um constante movimento de vaivém entre os níveis no processo de reflexão. O quadro abaixo resume cada um dos níveis apontados pela autora:

NÍVEIS DE LÓGICA REFLEXIVA	MODO DE EXPLICITAR
Técnico	O indivíduo relata algo que ocorreu ponderando alguns elementos desta ocorrência (o tempo, o espaço, os participantes, os recursos, etc.).

Prático	O indivíduo, ao narrar determinado acontecimento, procura dar um caráter mais pragmático à sua ação emitindo opiniões.
Crítico	O indivíduo, ao analisar criticamente o acontecimento a partir de uma visão ética, aponta o que ocorreu e o que poderia ter acontecido em função de alguns valores como justiça, respeito, solidariedade, etc.
Metacrítico	O indivíduo, ao analisar a situação e a si mesmo, se reconhece como um dos responsáveis pelo acontecimento focalizado.

Estes níveis de reflexividade não são mutuamente excludentes, hierarquizados ou unidirecionais, mas são tipos de reflexão, por isso, o modo como as estratégias utilizadas na pesquisa foram desenvolvidas, sejam elas planejadas previamente ou não, mostraram-se “fundamentais para a instituição de um sentido comum ao grupo e para a transformação desse sentido em compromisso com a mudança, o que revela a dimensão de cidadania nas concepções e na ação dos professores envolvidos” (SADALLA, 2007, p. 105).

Deste modo, o processo de reflexividade é mais do que simplesmente pensar sobre sua prática, o professor deve buscar se apropriar de referenciais teóricos e críticos da realidade em que vivem, considerando o contexto social, cultural, político e ideológico:

Nesta perspectiva, destaca-se a necessidade da reflexão sobre e para a prática, tendo como base a discussão crítica das teorias como elemento fundamental para a melhoria de práticas de ensino, em que o professor é ajudado a compreender o seu próprio pensamento e a refletir criticamente sobre sua prática, construindo e (re)significando seu saber-fazer, entrelaçando a ele novos instrumentos de ação (SADALLA, 2007, p. 114).

Rausch (2008) conclui:

Este processo de reflexividade surge, então, como mola-mestra para a mudança educacional, possibilitando aos professores a adoção de uma postura crítica frente às suas práticas e a estrutura na qual está inserida. A reflexão crítica exige que o professor se coloque dentro da ação, na história da situação, participando da atividade social e tomando partido em face de uma ideia de futuro.

Alarcão (2001) defende instituições de educação reflexiva. Ela discute estas instituições hoje em dia e acredita que a instituição de ensino tem como função principal formar cidadãos: (...) “mas não pode ser pensada apenas como tempo de preparação para a vida. Ela é a própria vida, um local de vivência de cidadania” (p. 18).

Sendo assim, as instituições educativas devem se preocupar em envolver o “elemento humano, as pessoas, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca” (p. 19). Para Alarcão (2001), a escola reflexiva é que tem condição, a força “de se pensar a partir de si própria” e que seja constituída pela relação teoria e prática reflexiva que acompanha o desejo de compreender a sua razão de existir, as características de sua identidade, os problemas que a afetam e as potencialidades que possui. Não há como pensar a escola reflexiva sem imaginar um trabalho coletivamente organizado e que não incentive o desenvolvimento da criticidade dos alunos.

Alarcão (2001) acredita que a escola deva ser assumida e pensada como organismo vivo, em movimento e enfatiza a importância do professor como ator principal, protagonista da escola. Os professores, então, devem ser conscientes de suas responsabilidades tanto individuais, quanto coletivas, no sentido de que seu papel na escola vai além das dimensões pedagógicas.

Apesar de ter havido uma mudança de paradigma no mundo todo nestes últimos anos sobre a concepção de formação de professores e mesmo do que significa ser um “bom professor” ainda permanecem arraigadas, e talvez até inalteradas, algumas tensões. Rosa e Schnetzler (2003), fundamentadas em Schön e Perez-Gómez, apontam que apesar do discurso do rompimento de uma visão de professor como mero reprodutor de conhecimento, “os cursinhos de curta duração” (p. 27) que hoje são comumente vistos como parte do que é considerada formação continuada de professores, não promovem espaços efetivos de formação.

Em relação às especificidades da formação dos professores que atuam na educação superior, Zabalza (2004) diferencia três dimensões na definição deste papel docente: dimensão profissional, dimensão pessoal e dimensão administrativa.

Em relação à dimensão profissional, que mais neste momento nos interessa abordar, o autor discute questões que demonstram a contradição em relação aos parâmetros de identidade que são utilizados para definir este profissional. Isso porque, na maioria das vezes, a identidade do professor universitário se relaciona com o conhecimento da especialidade e não no conhecimento sobre a docência. Ele se pergunta: “Como nos autodefinimos: sociólogos, advogados, médicos ou como professores da universidade?” (p. 107). Zabalza acredita que um dos aspectos mais críticos dos professores, não só universitários, “é justamente o de ter uma identidade profissional indefinida (...) é difícil, a princípio, construir uma identidade profissional vinculada à docência” (p. 107).

Lucarelli (2000) concorda e acredita que diferente de professores de outros níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio), em que a prática profissional claramente define a profissão docente, o professor da educação superior reconhece a si mesmo por sua profissão de origem, e identifica-se com o título que lhe foi conferido na sua graduação. Considerando a heterogeneidade destes campos de atuação, a autora propõe que assumamos estes perfis diferentes para que possa haver possibilidades de mudanças.

Pensando na profissão do docente universitário de modo mais amplo, Zabalza defende que, como atividade especializada, a docência tem seu âmbito determinado de conhecimentos, que requer uma preparação específica para seu exercício. Isso significa que, como qualquer outra atividade profissional, “os professores devem ter conhecimentos e habilidades exigidos a fim de poder desempenhar adequadamente as suas funções” (p. 108).

Este mesmo autor ainda aponta competências que o docente deve ter, que ultrapassam o mero domínio do conteúdo, são elas: saber identificar o que o aluno já sabe, saber estabelecer uma boa comunicação, saber agir de acordo com as condições e características apresentadas pelo grupo de estudantes, sendo capaz de estimulá-los a pensar, a aprender, transmitindo paixão pelo conhecimento e pela ciência.

Para Zabalza (2004), o professor universitário competente seria aquele que tem um alto nível de conhecimento em sua disciplina; tem habilidades comunicativas;

envolvimento e compromisso com a aprendizagem dos estudantes e interesse e preocupação com cada um dos estudantes. Conclui: “Não é suficiente dominar os conteúdos nem ser um reconhecido pesquisador na área. A profissionalização docente refere-se aos alunos e ao modo como podemos agir para que aprendam, de fato, o que pretendemos ensinar-lhes” (p. 113).

Assim sendo, o autor comenta que existe uma lacuna na própria formação para o exercício da docência na educação superior. A consequência disso é que sem uma formação para a docência propriamente dita, os professores deste nível de ensino muitas vezes têm uma atuação bastante individualizada e pouco coletiva, que acaba acontecendo também por conta da própria estrutura e das condições de trabalho dos professores, principalmente das instituições privadas brasileiras.

Um outro ponto que ele aponta como gerador de conflitos para os professores, é no que se refere à crescente exigência das instituições universitárias, na dedicação do professor mais para a pesquisa, do que ao ensino ou vice-versa.

Assim como apontam Leite e Morosini (1997), na realidade brasileira, a carreira do professor universitário está sendo cada vez mais estratificada. Isto é, “no ápice está o professor-pesquisador, e na base, o professor-ensinador” (p.12). Eles acreditam que a função universitária brasileira tem sérios problemas a resolver, uma vez que na prática cotidiana, os docentes-pesquisadores, muitas vezes, optam pela pesquisa e deixam de lado a graduação, que acaba sendo assumida por professores “menos graduados e ainda sem preparação pedagógica” (p.14).

Lucarelli (2000) acredita que o lugar de pesquisador acabou historicamente ofuscando a dimensão pedagógica do desempenho do professor, o que se percebe na escassez de ações voltadas para este desenvolvimento na própria formação do professor universitário. Refletindo sobre isso, a autora desenvolveu um programa de pesquisa em universidades argentinas, chamado “Estudos sobre a aula universitária”. Ela nos conta que esta pesquisa seguiu três etapas: primeiro o interesse em identificar inovações – entendendo inovação como mudança, alteração de uma situação dada: práticas de ensino que fazem uma efetiva relação entre teoria e prática e consideram o aluno como ativo no processo de construção do conhecimento e o professor como coconstrutor neste processo. A segunda etapa seria o reconhecimento das principais

vias de concretização dessa articulação nas representações sociais dos atores interessados na inovação e como última etapa seria a análise da profundidade das modalidades particulares de transposição para a aula universitária.

Como resultados preliminares, Lucarelli (2000) aponta que ações de intervenções poderiam caminhar na direção do entrelaçamento entre inovação e formação docente. Considerando a formação como a construção da própria trajetória pessoal e profissional ao longo da vida, as instituições poderiam, em sua visão, colaborar para “que um indivíduo se desenvolva trabalhando sobre si mesmo, pela utilização de mediações possibilitadoras desse processo” (p. 65). Ela completa:

A formação (...) permite um olhar duplo: o que requer a transformação do sujeito, de seus modos de pensar e sentir, a modificação de suas atitudes, e, ao mesmo tempo, o que focaliza o objeto da formação – é o olhar que pergunta em que aspectos insistir, para que finalidades, de acordo com que demandas desenvolver as ações.

Castanho (2000) também discorre sobre a inovação - no mesmo sentido que Lucarelli, não como sinônimo de invenção, mas sim de alteração ou mudança - definindo características de professores considerados inovadores. Estes professores têm como pontos em comum: preocupação com ações interdisciplinares e com a articulação entre teoria e prática, o fato de se apropriarem do conhecimento pela reflexão e pela discussão dos problemas reais cotidianos, a valorização das relações interpessoais, a busca pela estimulação da participação dos alunos, o trabalho na direção de formar alunos críticos e autônomos, desenvolvendo o raciocínio e aguçando a curiosidade, aqueles que acreditam que aprender envolve um grande prazer e que projeta seu trabalho além dos conteúdos previamente programados para serem ensinados. De forma mais sistematizada, as pesquisas de Cunha e Veiga (citadas por Castanho) compreendem as seguintes categorias para se pensar em um professor inovador: relação professor-aluno, relação teoria e prática, relação ensino-pesquisa, organização do trabalho em sala de aula, concepção do conhecimento, formas de avaliação, inserção no plano político-social mais amplo e a interdisciplinaridade. Ainda pensando nas características que definem estes profissionais, podemos considerar que eles estão em constante movimento, instigam e

propiciam a descoberta, trabalham com múltiplas tensões presentes na autoatividade do aluno, favorecem a relação horizontal professor-aluno, permitindo atendimento à singularidade de cada aluno e evitando a homogeneização, assegurando a relação ensino-pesquisa com o trabalho como princípio educativo, possuem uma prática voltada para as atividades coletivas permeadas por intencionalidade e atribuem à pesquisa importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender.

Castanho (2000) completa que apesar de parecer simples, não é nada fácil pensar em mudanças ou inovações na prática docente que não se restrinjam a um modo mais superficial de ação, isto é, que não ameacem as estruturas existentes. Deste modo, “desafiar e mudar as estruturas profundas do ensino constituem o grande desafio” (p. 90). A autora finaliza com o que considera como o principal desafio:

(...) diante de uma universidade que se torna cada dia mais operacional, com profundas mudanças em sua estrutura para torná-la cada vez mais produtiva para a ordem neoliberal, cabe aos docentes buscar caminhos não-ingênuos para inovações em sua sala de aula, caminhos estes que se voltem para uma mudança significativa e articulada com uma perspectiva que vise as transformações de caráter geral na sociedade. Somente assim é possível continuar trabalhando, com prazer e com paixão, no cotidiano.

Zabalza (2004) insiste que, para que ocorra um bom ensino universitário, os professores devem ter em mente não somente o quanto conhecem de um determinado conteúdo, mas, talvez principalmente, atender às necessidades verdadeiras dos seus alunos e lhes proporcionar apoio suficiente para que atinjam uma aprendizagem efetiva.

Em relação aos novos parâmetros que o autor atribui à profissionalização docente, podemos destacar: reflexão constante sobre a própria prática, o trabalho em equipe e a integração entre as atuações isoladas em coletivas, integração do exercício da docência com o exercício da profissão para o qual leciona, um ensino planejado, uma preparação adequada com as condições reais dos estudantes e instituição e, ainda, a recuperação da dimensão ética da profissão. Sobre este último item, ele comenta (p. 129):

Não há dúvida de que, sobre a docência, se projeta também, com um nível de exigência cada vez mais enfatizado, a ética individual de professores. Quanto mais poder ou capacidade de influência tem uma

peessoa sobre outras, mais importante sua atuação torna-se a fim de que seja vista como sujeita a compromissos éticos.

Educação para a cidadania

A necessidade de entender a formação voltada para uma reflexão crítica e uma educação para a cidadania como saberes básicos estruturantes das competências de todos os cidadãos nas sociedades contemporâneas vem crescendo, principalmente a partir da década de 1990 (TOMAZ, 2007).

A autora aponta características da sociedade atual, como a livre circulação de pessoas e dos fluxos migratórios em larga escala que têm contribuído para a transformação das sociedades ocidentais e uma maior aceitação da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa e do desenvolvimento da tolerância e compreensão entre os povos. Também as mudanças no que se referem às estruturas e cultura das instituições familiares, em relação ao considerável aumento de mulheres no mundo do trabalho, o que tem uma implicação, por exemplo, no início da vida acadêmica dos filhos, pois muitos irão frequentar as instituições de ensino ainda bebês. Uma outra consequência nestas últimas décadas que a autora aponta é em relação à explosão do conhecimento científico e tecnológico que veio colocar novos desafios à sociedade de modo geral, com uma ideia de globalização das informações, da chamada “sociedade da informação” ou “era da comunicação universal”. Os dois últimos pontos, que Tomaz (2007) discute, se referem ao crescente aumento demográfico num planeta sem recursos disponíveis para todos e à rápida degradação ambiental.

Todos estes fatores denotam a complexidade e a interdependência cada vez mais sentidas dos fenômenos econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais que afetam as pessoas em todo o mundo.

A autora aponta o conceito de cidadania como sendo de difícil definição, pois é constantemente re-significado e varia de acordo com o contexto político, cultural, social e até religioso de cada momento histórico. Ela define cidadania como um termo “ambíguo, plural, longe de ter uma definição estável (...)” e ainda “multidimensional,

dinâmico e (...) complexo” (p. 77). Para tanto, faz-se necessário considerar o contexto de espaço e tempo a que este conceito está sendo significado.

Utilizando as explicações de Cogan (1998), a autora considera que apesar de haver diferentes concepções sobre o conceito de cidadania, existem alguns aspectos ou características que são consensuais, são elas: uma ideia de identidade, o usufruto de direitos, a satisfação de suas obrigações, um grau de interesse e envolvimento nas questões públicas e a aceitação de valores básicos na sociedade.

Tomaz (2007) aponta dois tipos de definição: uma concepção mais restrita e outra mais ampla. A concepção restrita e tradicional se refere a uma visão jurídica, aproximando-se de uma noção de pertença a uma coletividade, em que todos os cidadãos vivem e interagem e os direitos e deveres são geralmente aplicáveis a um determinado grupo social.

Em função das mudanças sociais, o conceito de cidadania também pode ser pensado a partir de uma perspectiva mais ampla, que Tomaz explica como tendo uma visão de continuum, ela afirma: “Indo da identidade local, à regional, à nacional, à multinacional, até a global, (...) assistindo-se à passagem de uma ideia de cidadão nacional para a ideia de cidadão do mundo” (p. 78).

Perrenoud (2002) ao procurar contextualizar a aprendizagem da cidadania, remete às origens desta palavra no dicionário e também compreende as mudanças que este termo sofreu e vem sofrendo na educação. Ele afirma que esta ideia vem de uma época em que nem todos eram considerados cidadãos, uma vez que a democracia antiga limitava-se a um número restrito de pessoas, não havendo uma preocupação com o conceito de igualdade. Somente a partir da Revolução Francesa (1789-1799), o conceito de cidadania ganha novo significado e se amplia para todas as pessoas.

Tomaz (2007) afirma que as origens da palavra podem ser remetidas a dois momentos históricos: o primeiro inicia-se na Grécia Antiga e termina com a chegada da modernidade, e o segundo inicia-se com a modernidade, tendo como referência os pressupostos e ideais da Revolução Francesa. Ou seja, a noção da Idade Moderna de cidadania está ligada intimamente ao desenvolvimento do Estado liberal, que tem como pressuposto a igualdade de todos os homens perante a lei. Assim, a ideia de

cidadania aparece baseada na ideia de pertença a uma determinada comunidade, a uma mesma nacionalidade no âmbito do Estado-Nação, refere-se aos mesmos direitos e deveres que todos deveriam se sujeitar. Como nos conta Tomaz, no final do século XIX, a definição de cidadania começa a sofrer alterações, começando a ser considerados também os direitos políticos, além dos cívicos. Já no século XX, este conceito é ampliado novamente, desta vez passam a ser considerados os direitos sociais, o que implica a todos os cidadãos acesso aos bens sociais básicos, direitos estes garantidos pelo Estado. A autora afirma: “Não há dúvida de que esta evolução, ao nível da conquista dos direitos pelos cidadãos, tem contribuído para assegurar um grau razoável de segurança, prosperidade e liberdade para a maior parte dos membros das sociedades ocidentais” (p. 85).

Outras definições de cidadania a que a autora se refere dizem respeito a uma visão multidimensional ou complexa deste conceito, coerentes à pós-modernidade. Inicia com a apresentação de cidadania como um conceito global, no sentido de exigir do cidadão que pense e aja em termos planetários, ou seja, que seja responsável pelo mundo em que vivemos. Este conceito mais amplo, pode ainda ser subdividido em cinco outros: cidadania democrática, cidadania social, cidadania intercultural, cidadania paritária e cidadania ambiental.

A cidadania democrática caracteriza-se para além do simples cumprimento das leis, mas principalmente por uma participação ativa de todos os cidadãos como atores sociais. Trata-se de uma “democracia alicerçada no respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais e numa cultura cívica e de paz” (p. 89). A cidadania social está diretamente relacionada ao conceito de justiça, no sentido de que para que todos possam ter a mesma participação social, é preciso que tenham semelhantes condições de vida, no que se relaciona à educação, saúde, informação, etc. Tomaz (2007) também descreve os conceitos de cidadania intercultural, paritária e ambiental, que se relacionam, respectivamente, com: diálogos e respeito entre as culturas, igualdade de direitos em relação a gêneros, raças, imigração, etc. e investimento na qualidade do ecossistema e na sua preservação.

Esta mesma autora defende a ideia de que é possível, em função de um crescente déficit de participação qualificada nas decisões individuais e coletivas que

fundamentam e tentam garantir uma vivência democrática, encontrar soluções para os problemas de cidadania emergentes e que passam necessariamente pela qualidade da educação e da formação dos cidadãos. Ou seja, o que ela propõe, em linhas gerais, é um redirecionamento das questões educacionais salientando suas potencialidades transformadoras e apostando numa formação individual no sentido de que um futuro professor formado segundo preceitos e estratégias curriculares socialmente transformadoras e criticamente refletidas irá potencializar estas competências quando for formar as crianças nas escolas e assim estes saberes irão se perpetuando na sociedade de forma geral.

Nesta mesma linha, Perrenoud (2002, p. 14) afirma:

Um sistema educativo não pode ser mais virtuoso do que a sociedade que lhe confere a sua legitimidade e os seus recursos. Se a nossa sociedade é individualista, se vivemos nela fechando os olhos às injustiças do mundo, tentando levar a melhor individualmente, é ilusório esperar que a escola cultive valores de solidariedade que a sociedade ignora ou ridiculariza quotidianamente na mídia, na vida política, nos estádios, nas empresas ou em casa.

Perrenoud (2002) completa perguntando-se como poderemos trabalhar respeito, tolerância e cooperação se o sistema educativo pratica a segregação, a humilhação, a competição? Afirma que uma educação para a cidadania deve estar intimamente ligada à relação pedagógica, ao respeito pelas diferenças e pela vida particular de cada aluno. E continua:

(...) à avaliação, ao sistema de sanções, à seleção, à relação com as famílias, mas também ao estatuto da interrogação e do debate na aula, à relação com o saber privilegiado dado por este ou aquele professor, ao tempo consagrado à negociação dos conteúdos com os alunos, às modalidades de organização do trabalho escolar (p. 18).

Tomaz (2007) nos conta de projetos desenvolvidos num âmbito de uma educação voltada para a cidadania. A autora destaca um estudo de amplitude internacional intitulado “*Civic Education Study*”, promovido pela *Internacional Association for the Evaluation of Education Achievement*, em Portugal, que envolveu 28 países nos anos de 1994 até 2002. Este estudo teve como objetivo principal

analisar o papel da educação escolar, a partir da avaliação dos currículos, a formação dos jovens para exercício da cidadania em sociedades democráticas. Uma das constatações que a autora consegue anunciar, analisando prioritariamente a amostra de Portugal, é de que o desenvolvimento de conhecimentos, de valores, de atitudes de competência no domínio da cidadania não depende exclusivamente da instituição escolar. Assim, esse pode ser considerado um espaço privilegiado, porém outras instituições, como a família, também têm um papel fundamental neste desenvolvimento.

Ainda na Europa, Tomaz (2007) cita um outro estudo chamado “*Projeto Educação para a Cidadania Democrática*” que pretende se estender de 1997 até 2009. A primeira fase deste projeto ocorreu nos anos de 1997 até 2000, que teve como objetivo explorar e identificar as práticas de cidadania democrática nos países envolvidos. Já a segunda fase, que ocorreu de 2001-2004, cujo objetivo foi desenvolver políticas educativas com vistas à educação para cidadania democrática, culminou com o que o Conselho de Ministros do Conselho Europeu denominou no ano de 2005 de “*Ano Europeu da Cidadania pela Educação*”. Até o momento da pesquisa da Tomaz (2007) a terceira fase apenas havia sido iniciada, de 2005-2009, que tem como principal objetivo consolidar a intenção principal do projeto de chamar a atenção para o papel fundamental da educação no desenvolvimento de uma cidadania ativa e na promoção de uma cultura democrática.

Estevão (2004) acredita que não seja possível pensar a educação, nem o conceito de cidadania “sem apelar, explícita ou implicitamente, à noção de justiça, ainda que ela se apresente em vários sentidos” (p. 6). Ele completa “torna-se urgente colocar na agenda da educação, (...) a problemática da justiça, para que, no final, a democracia fique a ganhar” (p. 6). Para ele, portanto, a justiça diz respeito às questões de igualdade, liberdade e democracia. O conceito de justiça pode ser analisado sob vários âmbitos: político, ético, cultural e sociológico, o autor considera que transformações conceituais de justiça estejam intimamente ligadas ao Estado, uma vez que podemos pensar em três momentos históricos diferentes e consequentemente em três noções distintas de justiça: começando com uma fórmula liberal, depois social e, por último, neoliberal, predominante nos dias atuais.

Também o conceito de justiça está intimamente ligado a outros como de igualdade, equidade, liberdade, mérito, poder e autoridade, que perpassam no modo como as instituições de ensino irão se organizar para cumprir suas finalidades. Estevão (2004) acrescenta que a questão da igualdade, por exemplo, sempre esteve associada a mais ofertas de vagas e oportunidades iguais de acesso. Porém, critica esta concepção simplista afirmando que esse princípio vale para uma lógica de mercado, como a que estamos vivenciando hoje, ele diz que isso “é um meio de deformar o próprio princípio da igualdade educativa, uma vez que acaba por acender a posições desiguais da sociedade” (p. 34). O autor conclui que quando o sistema se organiza em torno da “igualdade simples”, os alunos tendem a ser vistos como detendo as mesmas necessidades em termos de saberes, transformando o ensino em uma “pedagogia padronizada, estilo pronto-a-vestir” (p. 36).

Afirma que as diferentes concepções de instituição educacional podem ser relacionadas aos vários mundos que as definem. Estevão (2004) interpreta a escola como espaço de várias visões do mundo ou de vários referenciais de ação pública e, como consequência, de definições diferenciadas de bem comum e de princípios de justiça.

Assim sendo, o autor considera cinco mundos em que estas instituições podem estar situadas: doméstico, industrial, cívico, mercantil, mundial e transnacional. Dentro desta lógica de pensamento, todos estes mundos estariam presentes nas instituições, sendo que cabe à comunidade escolar aprender a identificar seus quadros de referência, em saber mudar de argumentação, a ter lógica de ação e de pensamento. Por exemplo, se a lógica for pelo mundo cívico, pelos seus princípios, os professores estariam optando por uma concepção de justiça igualitária (no sentido mais complexo do termo) e solidária.

Estevão (2004), baseado no conceito de Habermas acerca de sistema e mundo de vida, acredita que os professores devam pensar suas ações tendo consciência de que seus atos educativos e pedagógicos que praticam podem reforçar ou um caráter meramente reprodutor nos alunos ou então a “racionalidade comunicativa educacional do mundo de vida, a qual tende a despertar os atores para a criação de espaços de crítica e de emancipação” (p. 61).

Educação numa perspectiva crítica

No senso comum, a palavra “crítica” parece se referir a uma atitude de discordância ou de contestação. Talvez este conceito que se popularizou desta maneira tenha um sentido na própria etimologia da palavra, uma vez que vem da palavra grega *krimein*, que significa “quebrar”, “destruir”.

Esta é uma necessidade que vem aparecendo cada vez mais em documentos oficiais, desde a educação infantil até o ensino superior e em trabalhos relacionados à educação. Termos como consciência crítica, espírito crítico, desenvolvimento da criticidade estão frequentemente associados à ideia de educação numa dimensão crítica, uma educação para a cidadania, com vistas à democracia.

No ensino superior, citando como exemplo a Psicologia, nas atuais Diretrizes Curriculares para o ensino de Psicologia (2006), nas seis páginas que compõem o documento, em todas, as palavras crítico ou criticamente aparecem pelo menos uma vez, em sentenças como “desenvolvendo a capacidade para avaliar criticamente as linhas de pensamento em Psicologia” ou “Fundamentos teórico-metodológicos que garantam a apropriação crítica do conhecimento disponível (....).”

Porém, nem sempre, na história da educação, estes termos apareceram com tamanha freqüência. Para compreender estes termos, temos necessariamente que nos remeter a um dos pioneiros nesta linha de pensamento, Paulo Freire, brilhante educador e teórico brasileiro que nas décadas de 1960, 1970 e 1980 fez inquestionável história na educação do Brasil e no mundo com uma pedagogia libertadora e transformadora.

Segundo Lora (2005), no prefácio de uma das obras de Paulo Freire, na Conferência de Ministros da Educação, ocorrida na Venezuela, na cidade de Caracas, em 1971, uma ideia de educação libertadora e crítica era anunciada: “Toma corpo a ideia de uma educação libertadora que contribua para formar a consciência crítica” (p. 9).

Como sugere Paulo Freire (1996b), a prática educativa exige muitos saberes e uma reflexão constante em exercício. Ensinar “não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (p. 22). O autor

chama de “ensino bancário” o ato de ensinar que se preocupa exclusivamente em transmitir conteúdos e que entende o aluno como passivo e faz uma diferenciação entre um educador “bancário” e um educador “problematizador”. Sobre ensino “bancário” ele afirma “que deforma a necessária criatividade do educando e do educador” (p. 25). Ainda sobre o papel do professor, Paulo Freire diz: “É nesse sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado” (p. 23). Em relação à teoria e à prática, Paulo Freire (1996b) afirma: “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo.” (p.22).

Assim sendo, a dimensão crítica pode ser entendida a partir das ideias de Paulo Freire (2005a), que considera que o processo educativo deva possibilitar a mudança e o desenvolvimento de uma consciência que ele chama de “consciência ingênua para um outro tipo de pensamento”, ou “consciência crítica”. Esta mudança de maneira de pensar ocorre a partir da mediação do professor, quando ele trabalha incentivando, problematizando, auxiliando o aluno a refletir sobre sua realidade. A este processo de transformação de consciência ingênua para a consciência crítica ele chama de conscientização. Paulo Freire entendia por consciência ingênua aquela em que a pessoa interpreta o mundo geralmente chegando a atribuir como causa dos problemas sociais, políticos, econômicos e até pessoais pensamentos e soluções imutáveis, rígidas, superficiais e “mágicas”. Já a consciência crítica possibilita ao aluno analisar profundamente sua realidade e refletir de maneira consistente, passível de transformações e modificações em sua maneira de entender e ver o mundo.

Em uma definição mais precisa de onde buscou a palavra conscientização, Paulo Freire (1996a) nos conta:

A palavra conscientização é um termo da língua portuguesa. Em inglês, você tem “conscience” e “consciousness”, e essas palavras têm diferentes significados. Em português nós temos diferentes significados, mas nós entendemos o texto no contexto. (...) Antes, nos anos 60, quando essa palavra começou a aparecer em francês, espanhol e inglês, os leitores a associavam ao meu pensamento. Eles me consideravam como um criador desta palavra. Historicamente, isso não é verdade. Eu não a inventei. Não sabemos como ela surgiu no Brasil. (...) Eu apenas associei a este conceito a noção de ação

cultural e educação como prática de liberdade. (...) Para mim, desde o início a conscientização era concebida como um processo que se transformava em ação (p. 441).

Paulo Freire (1996b) defende uma pedagogia libertadora e transformadora, fundamentada na ética e na autonomia do educando e do educador. Partindo do pressuposto que todo ser humano é um ser incompleto e que busca permanentemente novos conhecimentos, novos saberes, o autor acredita numa passagem, numa transição de uma curiosidade ingênua e crítica até torna-se bem fundamentada, que ele chama de “curiosidade epistemológica”. Ele explica:

É que o processo de aprender, em que historicamente descobrimos que era possível ensinar como tarefa não apenas embutida no aprender, mas perfilada em si, com relação a aprender, é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador. O que quero dizer é o seguinte: quanto mais criticamente se exerça a capacidade de aprender tanto mais se constrói e desenvolve o que venho chamando “curiosidade epistemológica”, sem a qual não alcançamos o conhecimento cabal do objeto (p. 24-25).

Para ele, denunciar uma prática de dominação, que é aquela que mantém a ingenuidade do educando, parece estar relacionado com o desejo de elites dominadoras em deixar com que os educandos não tenham condições de refletir criticamente sobre sua realidade e assim, tentar transformá-la. Ele diz: “pretende, em seu marco ideológico (nem sempre percebido por muitos que a realizam), é indoutriná-los no sentido de sua acomodação ao mundo da opressão” (2005, p.76). De outro lado, a educação que se compromete com a libertação é carregada de intencionalidade, serve à libertação, à emancipação do educando:

(...) [a educação da libertação] não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres vazios a quem o mundo encha de conteúdos, não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (2005, p. 77).

Nesse sentido, o papel do educador como educador-problematizador seria de alguém que provoca a reflexão crítica dos educandos a partir dos conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. Ou seja, a partir do conhecimento que o educador traz, o aluno vai tendo uma relação mais ampla, mais contextualizada do mundo em que vivemos. É a reflexão, nesta perspectiva, que fará com que o educando desenvolva a consciência crítica, a consciência de que ele pode intervir e tem a capacidade de participar na transformação das relações que julguem necessárias. Mais do que isso, a consciência crítica faz com que o estudante perceba o caráter histórico, cultural, dialógico das relações sociais e de suas relações com a sociedade, condição essencial para uma participação mais ativa e transformadora na sociedade. Finaliza: “Em verdade, não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais (...), realiza-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre educador e os educandos (...) não seria possível fazê-la fora do diálogo” (2005, p. 78)

Para isso, Paulo Freire (1996b) afirma que é dever de um educador democrático que na sua prática docente estimule “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (p. 26), a partir de um certo rigor metodológico. Em outras palavras, na presença de educadores e educandos “criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (p. 26) que se reconhecem como coconstrutores do conhecimento é possível aprender e desenvolver a criticidade nos alunos, uma vez que estes se percebem como ativos no processo e não meros espectadores à espera de um conhecimento pronto e acabado.

Assim, Paulo Freire (1996b) coloca a ideia de “ensinar a pensar certo”, em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, no sentido de também dar o exemplo em suas atitudes e posturas de educador com uma reflexão crítica. E afirma: “Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor (...) do que um desafiador” (p. 27). Uma das condições de pensar certo é lidar com as incertezas e imprevistos. Completa, reafirmando: “Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodologicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o venho chamando de

“curiosidade epistemológica”” (p. 29). No entanto, este pensar certo implica também respeito, pelo professor, ao senso comum (a curiosidade ingênua) e estímulo na sua capacidade de criação neste processo de superação ou passagem para uma consciência crítica, “cuja ‘promoção’ da ingenuidade não se faz automaticamente” (p. 29).

O autor considera (p. 31):

Não há para mim, na diferença e na distância entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência e o que resulta dos procedimentos metodologicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, (...), curiosidade epistemológica, metodologicamente “rigorizando-se” na sua aproximação com o objeto, conota seus achados de maior exatidão. (...) Muda de qualidade, mas não de essência.

E conclui: “Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil” (p. 32).

Uma outra preocupação que aparece em suas obras é em relação à formação ética e moral do estudante. O autor pergunta-se: como um professor pode respeitar a pessoa do educando se não tiver humildade e tolerância suficientes para que esta relação de confiança se estabeleça? Fala, assim, de uma rigorosa formação ética, acreditando que se há respeito à natureza do ser humano, haverá necessariamente que refletir sobre a postura ética do professor em sala de aula. Completa com a ideia já citada de “pensar certo” relacionando com a ética:

Pensar certo (...) demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo (FREIRE, 1996, p. 33-34).

A coerência que deve existir neste pensar certo não pode estar alheia às questões éticas e morais, ou seja, se mudar é um direito, cabe a quem muda, explica Paulo Freire, que assuma a mudança desejada.

Também fala da reflexão constante sobre a prática do professor. Ele afirma que “é preciso possibilitar, que, voltando-se a si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica”. E conclui: “(...) é pensando criticamente a prática de hoje e de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (1996, p. 39).

CAPÍTULO QUATRO

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA



Os currículos para a formação dos psicólogos necessitam ser submetidos a uma análise crítica, para que estes profissionais tenham mais condições de interpretar o fenômeno psicológico em um contexto mais holístico. Com mais aprofundamento nos estudos psicológicos, políticos, históricos e sociais e melhor conhecimento a respeito de todos os fatores que influenciam o fenômeno psicológico (Bock, 1998, s/p).

FORMAÇÃO EM PSICOLOGIA: conflitos e compromisso social

Este capítulo versa sobre a formação do psicólogo. Começamos com uma breve análise da origem da Psicologia como ciência e como profissão, partindo de um panorama mais global e focalizando no Brasil. Na sequência são apresentadas algumas considerações do que pode ser compreendido como uma formação esperada em Psicologia, bem como algumas problematizações relacionadas aos egressos e ao mundo do trabalho contemporâneo.

Um pouco de história

Psicólogos, em diferentes áreas de atuação, se deparam com contradições, conflitos e inconsistências entre sua formação e compromisso social, porque, como afirma Patto (1984), a origem do saber psicológico representa um instrumento importante de dominação e controle. Até metade do século XIX, a Psicologia ainda era um ramo da Filosofia, nas abordagens da vida psíquica, no estudo da alma humana. Apenas em 1879, a Psicologia ganha seu *status* de ciência, declarando-se uma ciência autônoma, mas, como salienta a autora, “apoiando-se em técnicas de laboratório tomadas por empréstimo a outras ciências” (p. 77). O primeiro laboratório fundado pelo médico alemão Wilhelm Wundt, na Universidade de Leipzig é conhecido como um marco histórico, já que este cientista tinha como meta estabelecer uma identidade independente para a Psicologia. Porém, antes mesmo de Wundt, Davidoff (1983) aponta Gustav Fechner (1801-1887) que vinte anos antes, como físico e filósofo, já acreditava que os métodos científicos poderiam estudar os processos mentais. A autora relaciona os cinco movimentos que criaram a Psicologia moderna, que são: o estruturalismo de Wundt, o funcionalismo de William James (1842-1910), John Watson (1878-1958) e o behaviorismo, Max Wertheimer (1880-1943) e a psicologia da Gestalt e Sigmund Freud (1856-1939) e a teoria psicanalítica (DAVIDOFF, 1983).

Patto acrescenta que nos primeiros cem anos de sua história, a Psicologia veio se constituindo com um corpo teórico heterogêneo, composto por inúmeras correntes

e orientações “que lhe dão a aparência de um corpo despedaçado” (1984, p. 77). Em outras palavras, a Psicologia foi sendo historicamente constituída por inúmeras correntes teóricas e modos de analisar o comportamento humano. Por esta razão, muitas vezes, ela pode ser reconhecida por uma visão fragmentada, pouco integrada, divergente.

Guerra (2003) discute que a Psicologia tem se caracterizado por uma grande diversidade de ideias e pontos de vista. Isso se deve, em parte, ao fato de que ao longo da história, concepções diferentes de culturas, momentos históricos diferentes, foram sendo re-significadas pelas diferentes áreas das ciências humanas, entre elas a Psicologia e, esses conhecimentos foram constituindo a base das correntes teóricas, hoje em dia, trabalhadas e estudadas. Estas concepções de diferentes áreas das ciências humanas, bem como o momento histórico, o país, as influências teóricas dos próprios autores, podem nos auxiliar a buscar princípios e a refletir acerca das questões epistemológicas em relação à noção de Homem e mundo que estão por trás das diferentes correntes teóricas que embasam a Psicologia.

Isso tudo pode ser analisado, como sugere Patto, pela própria história da constituição da ciência e do conceito de ideologia, uma vez que toda ciência nasce ligada a interesses teóricos. A história da Psicologia começa na Europa, no século XIX, como já anunciado, num contexto das sociedades industriais capitalistas. Em seu desenvolvimento, “tudo indica que a Psicologia é instrumento e efeito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e racionalizar, visando, em última instância um aumento da produtividade” (1984, p. 87).

Assim, a constituição do corpo técnico e teórico da Psicologia denuncia técnicas de psicomетria, de mensuração e quantificação que apenas aparentemente tinham neutralidade nos julgamentos e nos psicodiagnósticos. Isso porque a Psicologia limitou-se, na sua origem, à reprodução de métodos já estabelecidos cientificamente, exatamente para se legitimar com o que era considerado e compreendido como ciência. Nas palavras da Patto (1984): “a Psicologia nasce com a marca de uma demanda: a de prover conceitos e instrumentos ‘científicos’ de medida que garantam a adaptação dos indivíduos à nova ordem social” (p. 96). Deste modo, nos diversos

campos de atuação do psicólogo, o objetivo último era de adaptar o indivíduo à sociedade, às demandas sociais, ao que era considerado correto e adequado.

No Brasil, a Psicologia foi reconhecida oficialmente como profissão por meio da Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962. Apesar do recente reconhecimento da Psicologia enquanto profissão, vale um breve resgate da trajetória histórica da Psicologia no Brasil e como ela foi se configurando como ciência e profissão no nosso país. Com este exame conseguimos compreender as razões das críticas e preocupações de formadores e formandos que perduram até os dias de hoje em relação à formação em Psicologia.

A Psicologia brasileira pode ser dividida em quatro grandes períodos de evolução, conforme nos conta Pessotti (apud Buettner, 1990). O primeiro período pré-institucional, do Brasil Colonial até criação das primeiras faculdades isoladas, em 1833. Neste momento existiam algumas produções de textos de uma elite intelectual composta por políticos e religiosos em sua maioria, com temas como causas da loucura, controle das emoções, formação da juventude, entre outros.

Em seguida, com a criação das primeiras faculdades se inicia o período institucional. Relaciona-se a origem do ensino superior brasileiro com a vinda da família real portuguesa, em 1808. Estas instituições eram destinadas à elite dominante, uma vez que a intenção era formar profissionais para os quadros do alto funcionalismo público. Os moldes eram semelhantes às universidades portuguesas, que não tinham um ideal de universidade estabelecido na época (início século XIX), por isso foi marcado por faculdades isoladas, que atendiam o desejo de formar uma elite colonialista. No entanto, em situações extraescolares no meio urbano, iam-se formando profissionais liberais, dentre os quais médicos, que, interessados em assuntos e temáticas relacionados à neurologia e à psiquiatria, começaram a desenvolver pesquisas experimentais. No final do século XIX, com a Reforma de Benjamin Constant, em 1890, a Psicologia é inserida no currículo das Escolas Normais dentro do curso de Pedagogia. Angelini (s/d) completa que este ensino tinha caráter prioritariamente teórico e os laboratórios montados nestas escolas, seguindo tendências mundiais da ciência positivista, tinham um viés experimental para aplicação destes conhecimentos. Também foram criados centros de desenvolvimento de testes

e medidas psicológicas juntos a estas escolas. O autor destaca o laboratório criado, em 1912, por Clemente Quaglio, depois ampliado por um italiano recém-chegado ao Brasil em 1913, Ugo Pizzoli, destinado às investigações na área da sensopercepção e psicometria de forma geral.

Logo depois começa o que podemos considerar como período universitário propriamente dito. Com a criação da USP e outras universidades brasileiras na década de 1930, iniciou-se o período universitário da Psicologia brasileira. Ainda na década de 1940, acompanhando o crescimento universitário da Psicologia, surgem movimentos de organização de profissionais, com a criação de instituições, associações de pesquisa e núcleos de estudo, como a Sociedade de Psicologia de São Paulo, em 1945 (PESSOTTI, apud Buettner, 1990). A área pioneira da Psicologia, segundo relatos de experiências pessoais de Angelini (s/d) foi a Psicologia Educacional, uma vez que a USP absorveu o Instituto de Educação, que estava ministrando cursos de educação em nível superior como unidade complementar à universidade, em 1938. Assim, o laboratório de Quaglio e Pizzoli, depois reaberto por Lourenço Filho, em 1920, passou a pertencer à cátedra de Psicologia Educacional da então Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL). Nesta época, quem quisesse se dedicar aos estudos de Psicologia deveria optar pelos cursos de Pedagogia principalmente, ou mesmo Ciências Sociais ou Filosofia.

Buettner (1990) ainda considera um aspecto fundamental para análise o fato de que existia uma dicotomia entre ensino superior de Psicologia e a formação de profissionais para a atuação na área, o que evidencia a inadequação das instituições superiores para atender às necessidades do país, “tanto no sentido de propiciar um saber psicológico genuinamente brasileiro, quanto no “formar” profissionais que iam sendo absorvidos como psicólogos” (p. 27).

Só depois, na década de 1950, é que surgiram iniciativas de adequação ao que vinha acontecendo. Em 1953, continua Buettner, o primeiro ofício para regulamentação da profissão foi entregue ao Ministério da Educação em memorial encaminhado pela Associação Brasileira de Psicotécnica. Em seguida, outras tentativas foram feitas, mas somente em 1962, na promulgação da Lei 4.119, é que a Psicologia passa a ser regulamentada como profissão. Deste período em diante,

Pessotti, citado por Buettner (1990) considera como sendo o período profissional da Psicologia. Neste momento histórico brasileiro estava acontecendo o movimento militar de 1964 e logo depois viria a Reforma Universitária de 1968, o que levou a uma rápida expansão das instituições de ensino superior de Psicologia, acontecendo primordialmente no setor privado.

Buettner (1990) ainda conta que estatísticas do Ministério da Educação da década de 1980, apontam que a Psicologia chegava a 14º lugar com o maior número de cursos em 1982-83 e o 5º maior entre os números de concluintes, sendo mais de 60% instituições particulares. Em relação ao currículo mínimo que era trabalhado, sabe-se que a pesquisa e as disciplinas relacionadas à formação científica não constavam nos cursos e isso trouxe como consequências pouca produção brasileira de conhecimento e pouco interesse de profissionais por dedicar-se à pesquisa. A autora completa sintetizando as características deste início que ela considera como influências percebidas por um longo período na formação do psicólogo, deixando resquícios até os dias atuais: ideário de profissional liberal, autônomo; um viés clínico, um modelo de atenção individualizada; uma ênfase tecnicista em detrimento de uma concepção mais abrangente, crítica e historicamente determinada; um corporativismo defensivo, o que traz como consequência um afastamento das outras áreas e, por fim, um distanciamento da realidade socioeconômica brasileira e uma elitização profissional.

Formação em Psicologia e o mundo do trabalho

Segundo documento oficial de 17 de outubro de 1992, apresentado ao Ministério do Trabalho pelo Conselho Federal de Psicologia, o psicólogo brasileiro pode atuar no âmbito da educação, saúde, lazer, trabalho, segurança, justiça, comunidades e comunicação com o objetivo de promover, em seu trabalho, o respeito à dignidade e integridade do ser humano. De modo mais detalhado, o documento especifica:

O psicólogo desempenha suas funções e tarefas profissionais individualmente e em equipes multiprofissionais, em instituições privadas e públicas, em organizações sociais formais ou informais,

atuando em: hospitais, ambulatórios, centros e postos de saúde, consultórios, creches, escolas, associações comunitárias, empresas, sindicatos, fundações, varas da criança e do adolescente, varas da família, sistema penitenciário, associações profissionais e/ou esportivas, clínicas especializadas, psicotécnicos, núcleos rurais e nas demais áreas onde as questões concernentes à profissão se façam presentes e sua atuação seja pertinente (p. 1).

Este documento ainda detalha as especificações das áreas: clínica, educacional, organizacional ou do trabalho, do trânsito, jurídico, esporte, social e de professor de ensino médio e de ensino superior.

Como pode ser visto, a formação em Psicologia, no nosso país, converge para uma formação acadêmica generalista, de maneira que o psicólogo, ao graduar-se, encontra-se habilitado para atuar em várias áreas.

No entanto, mesmo habilitado para isto, algumas pesquisas brasileiras (por exemplo, Yamamoto e cols, 1997; Cruces, 2007) demonstraram que o projeto profissional de muitos psicólogos está relacionado à atuação clínica, uma vez que não só direcionaram sua formação acadêmica para esta área, como foram em busca de aperfeiçoamento e especializações relacionadas a esta área.

Bock (1998) argumenta na direção de que a Psicologia deve buscar entendimento do homem em seu contexto social e histórico, uma vez que as interpretações a respeito do fenômeno psicológico levam em consideração seu caráter ideológico. Assim, a maneira com que o homem se constrói vai influenciar o próprio fenômeno psicológico e as interligações entre os diversos aspectos de desenvolvimento do sujeito enquanto ser histórico-cultural.

Em sua concepção, o fenômeno psicológico é descrito como manifestações mentais do indivíduo, sendo relacionado a tudo que pode ser percebido de forma consciente ou inconsciente através dos sentidos. Em sua pesquisa, alguns psicólogos afirmaram que o fenômeno psicológico é algo que se manifesta a partir do interior do indivíduo devido às influências do meio externo, podendo ser entendido como causa e também como efeito. Entretanto, a autora ressalva, uma outra parcela de psicólogos apresenta uma preocupação em aplicar técnicas e métodos sem levar em conta a

realidade e as condições em que o indivíduo se insere, preocupando-se apenas em interpretar os fenômenos psicológicos isoladamente.

Desta forma, tentam fazer com que o indivíduo se adapte a um determinado contexto, como se uma nova estruturação de sujeito fosse suficiente para sua adequação psíquica e social, ignorando sua subjetividade. Com este modo de olhar os fenômenos psicológicos, os problemas que os indivíduos apresentam passam a ser interpretados de maneira individualizada, desconsiderando que possam ser decorrentes das condições sociais do sujeito, acobertando a realidade de vida e atribuindo ao indivíduo a total responsabilidade pelo seu bem-estar.

Por fim, Bock completa, alguns anos antes das atuais Diretrizes Curriculares para ensino de Psicologia (2004), afirmando que os currículos para a formação dos psicólogos precisavam ser submetidos a uma análise crítica, para que estes profissionais tivessem mais condições de interpretar o fenômeno psicológico em um contexto mais holístico. Deste modo, com mais aprofundamento nos estudos psicológicos, políticos, históricos e sociais e melhor conhecimento a respeito de todos os fatores que influenciam o fenômeno psicológico, os profissionais teriam melhores condições de aplicar técnicas adequadas e interpretar as angústias dos indivíduos em sua realidade, comprometendo-se com a busca pelos motivos reais que geram os fenômenos psicológicos.

Parparelli e Nogueira-Martins (2007) afirmam que a formação do psicólogo, desde sua regulamentação, está muito aquém das necessidades sociais, deflagrando, no meio social, a indefinição da verdadeira utilidade da profissão e transformando o psicólogo num profissional que, muitas vezes, é considerado prescindível. Eles ainda admitem que, apesar de este ser fato consensual entre os formadores e cursos de Psicologia, o reconhecimento e a necessidade atual de um profissional sintonizado com as demandas sociais ainda parece ser difícil de atingir. No entanto, os profissionais são solicitados no mundo do trabalho por responder de um modo que o “ensino tecnicista não consegue abarcar” (p. 66).

Na opinião de Primi, Ladeira-Fernandez e Ziviani (2003), na formação dos psicólogos existem falhas na aquisição de conteúdos de natureza básica e na associação destes com os conteúdos de caráter mais práticos ou profissionalizantes,

sendo que os psicólogos finalizam a graduação, de forma geral, evidenciando uma desvalorização do pensamento científico.

Gonçalves (2000, p. 6) acredita que, ao longo do tempo, análises realizadas acerca da formação do psicólogo têm demonstrado que:

O ensino oferecido no país tem sido insuficiente, insatisfatório e precário. As críticas têm-se multiplicado, constatando-se queixas em relação à fragmentação curricular dos conteúdos, sua desvinculação da realidade prática da Psicologia, sua inadequação quanto aos procedimentos incompatíveis com as demandas da atuação esperada/desejada, ou seja, as queixas têm traçado um juízo sobre uma formação deficiente, inadequada e uma perspectiva profissional incerta e comprometedora.

A mesma autora, quatro anos antes das novas diretrizes, apontava que o currículo vigente no Brasil não refletia a Psicologia como ciência e como profissão, reafirmando que havia insuficiência e inadequação com relação ao que é ensinado e produzido nos grandes centros intelectuais do País e, conseqüentemente, entre o que o psicólogo aprende e os desafios que enfrenta no cotidiano de sua prática profissional.

Indo na direção dos outros autores mencionados, Gonçalves (2000) acredita que inúmeros desafios são impostos para a formação e prática profissional do psicólogo, uma vez que estes estão sendo solicitados a lidar com situações “desordenadas, desestruturadas, carregadas de incertezas e ambiguidades, tendo que responder eficazmente a estes novos desafios e às exigências para o desenvolvimento e sobrevivência profissionais” (p. 8).

A autora conclui dizendo que mais preocupante é o fato de que no nosso país, a graduação em Psicologia, “mesmo que deficiente e inadequada” (p. 8), é o que habilita o aluno para o exercício legal da profissão, que se dá, automaticamente, a partir do diploma de graduação e do registro no Conselho Regional de Psicologia. Deste modo, a formação inicial pode ser pensada como um momento crucial, pois é o único momento em que o profissional de Psicologia é avaliado como competente para ingressar no mundo do trabalho.

Gonçalves (2000) completa afirmando que na realidade norte-americana o credenciamento para exercício profissional é conseguido após um a dois anos de experiência supervisionada, num sistema que equivaleria ao modelo de residência médica no Brasil, sendo que em alguns estados do país o nível de exigência seria de um doutoramento.

Concordamos com Lambert e Wertheimer (2000), que acreditam haver uma forte interdependência entre exercício profissional competente e experiências acadêmico-profissionais relevantes, por meio de vivências significativas na área.

Buettner (2000), em sua tese de doutorado, teve como objetivo analisar e comparar aspectos contemplados pelas diretrizes atuais (2004) no que se refere às principais temáticas que constam na proposta, comparando-as com as que predominam em dois outros documentos: o produzido pelo Fórum Nacional de Formação (1997), que sintetiza propostas gestadas a partir de estudos, eventos e pesquisas produzidos na área na última década, e o Edital 04/97 da Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação - SESU/MEC (1997).

A pesquisadora chama a atenção para o processo de revisão e reflexão das instituições de ensino de Psicologia, assim como das entidades de classe no que se refere à formação do psicólogo. Ela faz um apanhado das gestões das décadas de 1980-1990 do Conselho Regional de Psicologia do Estado de São Paulo (6ª Região – CRP-06) para demonstrar o quanto questões relacionadas à formação acadêmica já eram contempladas e como ainda hoje algumas permanecem.

Resgatando a história do CRP-06 podemos verificar que as duas primeiras gestões (de 1974 a 1977 e de 1977 a 1980) participaram de discussões que visavam reformular o currículo mínimo dos cursos junto ao Conselho Federal de Psicologia. Na década de 1980, Buettner (2000) conta que o então presidente da segunda gestão, Monte Serrat, já afirmava que a formação do psicólogo precisava ser revista e era responsável pelo grande desperdício de muitos recém-egressos.

Ainda nesta década, no início da terceira gestão foi criada uma Comissão de ensino que, durante dois anos analisou os currículos dos cursos de Psicologia do Estado de São Paulo para, assim, contribuir para a reformulação curricular. Os resultados desta pesquisa foram apresentados em congresso e teve como principais

contribuições apontar que a formação em Psicologia deveria acompanhar as transformações exigidas pela sociedade brasileira, a atenção voltou-se também para a integração entre ensino, pesquisa e extensão e para relação entre teoria e prática.

A preocupação com a privatização do ensino, que já acontecia de forma acelerada, era considerada uma das principais causas da má formação oferecida pelos cursos. Buettner (2000) reproduz o que constava no documento do CRP-06 em 1984:

Parecia haver clareza de que as questões do exercício profissional relacionavam-se a problemas na formação, que a formação estava se deteriorando como consequência da política de privatização do ensino, da transformação do ensino superior em 'mercadoria' para consumo de usuários e lucro de proprietários.

Uma outra pesquisa de grande importância publicada no final da década de 1980 acerca do perfil do psicólogo do Estado de São Paulo aponta para problemas relacionados à formação, por exemplo, em relação à multiplicação dos cursos e de oferta de vagas, principalmente em faculdades privadas, de que a formação centrava-se principalmente na área clínica e a preocupação com uma formação que se diz social, mas que não atinge a maioria da população.

Buettner (2000) conclui que parecia claro que as principais dificuldades não se encontravam no currículo mínimo, mas na concepção que estava por trás do papel social da Psicologia e, como consequência, na maneira de conceber as tarefas básicas na formação.

Refletindo acerca do que pode ser entendido como uma formação esperada em Psicologia ou em outras palavras, o que há de consenso para uma boa formação do psicólogo, podemos encontrar na história recente da Psicologia, um documento datado de 1995 que, preocupado com a qualidade dos cursos, em função da sua rápida expansão, pretendeu formular diretrizes para formação do psicólogo: "Tornou-se muito claro, nos últimos anos, que a democratização da educação no Brasil, inclusive a de terceiro grau, exige a atenção para a chamada "qualidade do ensino"" (s/p).

A intenção do documento parece explicitada logo no início do texto, que chama a atenção para um repensar e uma revisão do currículo dos cursos de Psicologia: "Deseja-se uma escola voltada para formação social e crítica em busca de uma

sociedade democrática que se caracterize como uma escola séria na apropriação e recriação do conhecimento" (s/p).

Ainda neste mesmo texto as argumentações que justificam estas mudanças e estas reflexões parecem fazer sentido, uma vez que passaram 32 anos da formulação do currículo mínimo, apesar do acúmulo de reflexões e alternativas estavam sendo pensadas, mas nunca havia tido um documento oficial ou formal que revisasse tal proposta. Pesquisas do final da década de 1980 também apontaram uma insatisfação por parte da categoria dos psicólogos em relação à sua formação (Conselho Federal de Psicologia, 1988).

No entanto, a ideia deste documento não foi simplesmente rever o currículo mínimo, mas sim pensar num projeto de formação comum, em que cada docente, mesmo respeitando sua autonomia e competência, possa trabalhar num projeto articulado e “não favorecendo a flexibilidade necessária para a inserção em um mercado de trabalho em reconfiguração frente às novas demandas” (s/p).

Enfim, este documento estrutura-se em dez diretrizes gerais para formação do psicólogo, pontos que, para a comissão de especialistas que ficou responsável pela escrita, foram consensuais.

A primeira diretriz apontada se relaciona com uma formação básica, pluralista, sólida e não fragmentada. Não se trata de buscar uma unidade que não existe na Psicologia, mas, sim, espera-se uma síntese integradora.

Uma outra afirmação deste documento é de que “há um forte consenso de que a graduação em Psicologia deve possuir um caráter generalista, o que complementa a ideia da formação básica e pluralista” (s/p). O caráter generalista aparece como “indispensável à inserção do psicólogo no mercado de trabalho” (s/p).

O terceiro ponto discutido reafirma uma preocupação constante, inclusive muito presente nos dias atuais, de uma formação interdisciplinar. Já apontava para fortes críticas quanto ao caráter “psicologizante” dos cursos de graduação, por não fornecerem uma base sólida para compreensão dos problemas com os quais os psicólogos se depararão e isso não tem a ver apenas com o fato dos cursos oferecerem opções de estágio nas diferentes áreas da Psicologia.

Complementar a esta ideia está um preparo para uma atuação multiprofissional, que aparece como um dos desafios do trabalho do psicólogo.

Um quinto ponto se refere a assegurar uma formação científica, crítica e reflexiva. Um destaque aqui se refere ao ensinar a pensar cientificamente, ou seja, inserir o aluno como produtor de conhecimento e como crítico na maneira de expor e analisar suas argumentações, “descobrimo concretamente como um novo conhecimento advém da dúvida que se exerce sobre um conhecimento existente” (s/p).

Uma outra preocupação diz respeito a uma efetiva integração entre teoria e a prática. Pesquisas que apontavam uma carência de atividades práticas foram levadas em consideração neste ponto, inclusive relatos de egressos que consideraram que a prática muitas vezes se resumia a observar colegas aplicando uma entrevista ou um teste.

O compromisso com as demandas sociais já estava presente no documento, afirmando que “uma forte marca do fim dos anos setenta e início da década de oitenta, no ensino universitário (...) constituiu no crescente movimento para se repensar a função social da instituição e dos profissionais por ela formados” (s/p).

Além disso, estas diretrizes chamam a atenção para o compromisso ético, que deve ser visto permeado, impregnado em todas as disciplinas, na postura com os pacientes, com os colegas e nas relações entre professores e alunos.

Um rompimento mais definitivo com o viés tecnicista presente no currículo mínimo também aparece como um dos pontos discutidos e propostos. E, por fim, um repensar acerca das terminologias e terminalidades dos cursos é proposto. Neste caso, a questão central refere-se à redefinição do caráter do curso de bacharelado e licenciatura em Psicologia, sendo que a duração e a carga horária dos cursos também foram colocadas em pauta de discussão e necessidade de maior precisão.

Dois anos depois destas diretrizes, em 1997, Bock (2004) conta que começou a discussão das Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia. Por meio de vários debates, por quase sete anos, envolvendo 16 entidades nacionais e depois de um árduo caminho para se chegar a possíveis consensos, em 2004, estas discussões chegaram à elaboração do documento na versão final. Bock considera que a

dificuldade da elaboração tenha relação com a acelerada privatização do ensino superior e da grande maioria dos cursos de Psicologia ser hoje de origem privada:

Duas opções estavam colocadas então: lutar contra a política ou buscar garantir verbas para algumas universidades públicas que se caracterizam como centros de excelência, reduzindo-se o prejuízo para a construção de conhecimento. Nossas diretrizes expressaram estas duas opções (p. 1).

Bock (2004) argumenta que, assim como ela, o que parecia consenso era considerar a pesquisa como fundamental para a formação do futuro psicólogo (p. 1):

A defesa de um perfil apenas para os cursos de Psicologia (proposta que defendi e defendo) é uma opção de resistência à política educacional. Formação profissional de qualidade só se faz com pesquisa: esse era o recado reafirmado a cada momento.

Atualmente, os cursos de Psicologia estão sendo orientados pelas Diretrizes Curriculares, homologadas em 12 de abril de 2004, que constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, implementação e a avaliação destes cursos.

Buettner (2000) argumenta em sua pesquisa que a comissão de especialistas que ficou responsável pelas discussões das atuais diretrizes discordaram ainda da possibilidade de uma especialização precoce já na graduação e reafirmaram o caráter generalista e pluralista da formação em Psicologia como condição necessária para a uma formação crítica, científica e reflexiva.

As atuais Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia também apresentam alguns princípios e compromissos, que se referem, por exemplo, ao desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia, ao reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano, à compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do país, à atuação em diferentes contextos, considerando-se as necessidades sociais, ao respeito à ética e ao aprimoramento contínuo.

As diretrizes exigem que o Projeto Político Pedagógico dos cursos articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos

estruturantes: Fundamentos Epistemológicos e Históricos; Fundamentos Teórico-Metodológicos; Procedimentos para a Investigação Científica e a Prática Profissional; Fenômenos e Processos Psicológicos; Interfaces com Campos Afins do Conhecimento; Práticas Profissionais.

A proposta das diretrizes em Psicologia trabalha com uma ideia de núcleo comum definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos, com intenção de que se estabeleça uma base homogênea para formação do país. Também há uma parte diversificada: as ênfases curriculares, que compõem os estágios supervisionados dos últimos semestres dos cursos. As competências a que este documento se refere, pretendem garantir que haja um domínio básico de conhecimentos pelo psicólogo, bem como sua capacidade de utilizá-los em diferentes contextos profissionais.

Bock (2007) e Guzzo (2007) expressaram importantes contribuições para agregar à reforma universitária na perspectiva da Psicologia.

Bock (2007) aponta e analisa alguns dados dos alunos de Psicologia, por exemplo, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de 2006 revelou que, em sua maioria, estes alunos têm melhores condições socioeconômicas que o restante dos cursos, são brancos (cerca de 70%) e vieram de ensino médio de escolas particulares (cerca de 60%). Com esta realidade posta, Bock (2007) aponta três questões que considera como centrais, pensando, principalmente, nos alunos que estão fora destas estatísticas e que não chegam à educação superior: Como garantir o ingresso e permanência no ensino superior? Como garantir a qualidade do ensino? Como o ensino superior pode contribuir com a redução das desigualdades sociais? Sugere, assim, que seja necessário aumentar as verbas de investimento na educação superior, também aposta num maior controle das instituições privadas, por parte de um único sistema federal, para que estas tenham também que integrar ensino, pesquisa e extensão e, com isso, melhorar em termos de qualidade de ensino. Melhorar as condições de trabalhos dos professores e, ainda, possibilitar acesso às vagas e maior democratização do ensino superior, com intenção de diminuir às desigualdades sociais.

Desde o início de 2005, inúmeros desafios em relação à implementação das diretrizes da Psicologia estão sendo observados na prática das instituições brasileiras e, segundo Bock, alguns deles são: o lugar da pesquisa na formação do psicólogo, a presença da diversidade da Psicologia nos cursos, a qualidade e organização dos estágios e o projeto de compromisso social. Como a mesma autora aponta anos antes, a pesquisa vem sendo uma preocupação constante na formação do psicólogo, uma vez que se entendermos a pesquisa, não como mera atividade de investigação, mas sim como uma cultura de inquietação, de curiosidade, de insatisfação frente ao conhecimento posto, de desenvolvimento de pensamento crítico, esta acaba sendo primordial num ambiente que se pretende verdadeiramente universitário. Bock (2007) afirma: “A universidade é lugar de produção de dúvidas, e essa cultura instala-se quando o espaço é de pesquisa” (s/p).

Outro permanente debate que parece estar evidenciado com as novas diretrizes diz respeito à diversidade de olhares da Psicologia, isso porque pensar num curso interligado, coeso, demanda constante diálogo, “só se aprende bem Psicologia quando se convive e se debate a partir desta diversidade” (BOCK, 2007, s/p). Uma questão polêmica se refere à como organizar os estágios e garantir qualidade e coerência no curso, Bock (2007) vai chamar a atenção para o que estamos entendendo por estágio. Ou seja, se este espaço de formação for entendido como mera aplicação de técnicas aprendidas na teoria, não se chegará a resoluções acertadas. Porém, se este espaço for entendido como uma “oportunidade de termos um contato problematizador com a realidade, a partir dos nossos saberes e fazeres técnicos” (s/p), parece que se amplia a concepção de supervisão, de aproveitamento dos campos de estágio e da diversidade de possibilidades que a Psicologia pode oferecer como atuação prática. Bock (2007) ainda discute a questão do compromisso social na Psicologia, afirmando que devemos formar profissionais responsáveis e comprometidos com “as urgências da sociedade brasileira” (s/p).

Guzzo (2007) também fala destas urgências, da preocupação com a exclusão que o sistema educacional, como um todo, vem gerando, das contradições da educação superior e também da falta de acesso dos jovens brasileiros ao ensino público de qualidade. Os cursos de Psicologia são parte deste sistema de exclusão e,

obviamente, sofre impactos significativos e diretos na sua proposta de formação. Guzzo (2007) aponta algumas consequências para a formação de futuros psicólogos, destacando: a parceria das instituições públicas e privadas, por exemplo, precariza o trabalho do psicólogo e o aproxima de espaços com menor relevância para a transformação social. Incentivo às pesquisas voltadas para as demandas do mercado de trabalho, deixando pouco espaço para pesquisas que estudam o desenvolvimento humano e suas consequências, próprias da Psicologia.

Analisa também a implementação do SINAES (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior), que tem uma parte que funciona por meio de comissões de professores e coordenadores em visitas às instituições que estão em fase de implantação das propostas da nova reforma. Sobre isso, ela afirma que “orientações das comissões especiais das diversas áreas para uma melhor qualificação desse processo, fica relegada à implantação de um sistema mais econômico, mais ágil e mais superficial” (s/p).

Deste modo, acredita que a qualidade da formação do psicólogo está em risco, uma vez que, hoje, a maioria dos cursos de Psicologia tem salas cheias, não têm uma infraestrutura necessária e adequada para o desenvolvimento da pesquisa, de atividades de extensão, nem para a formação em estágios profissionalizantes. Afirma: “a situação da profissão sofrerá um retrocesso diante das conquistas previstas nas Diretrizes Curriculares” (GUZZO, 2007, s/p).

Bock (2004) sugere uma questão central: “que Psicologia o Brasil precisa?” E responde: “Uma Psicologia, como ciência e profissão, que trabalhe para a construção de um mundo melhor” (p. 1.).

Pensando a partir destes princípios, concordamos com Mortada (2005) quando afirma que a Psicologia sempre foi um campo de lutas. Em estudo recente procurou investigar experiências de estudantes de Psicologia considerados militantes pela sua atuação e crítica. Defende que o compromisso social da Psicologia tem raízes profundas, uma vez que suas teorias e técnicas compõem a totalidade de uma perspectiva que não é sempre consciente, sempre enunciada, mas está presente nas perguntas que o psicólogo faz, na direção que dá à sua intervenção, às suas pesquisas e temas de estudo. Ele afirma: “Trata-se, portanto, de algo mais poderoso

que um conjunto de ideias equivocadas ou mal-intencionadas (...). Na Psicologia, existe um compromisso originário presente nos enunciados teóricos, na linguagem, na visão de mundo, naquilo que o psicólogo vê e deixa de ver” (s/p). O autor ainda acredita que em diferentes campos de atuação, seria injusto identificar a Psicologia contemporânea como instrumento de compromisso exclusivo com a dominação, desconsiderando longos anos de estudo e engajamento de gerações que se colocaram na contracorrente de tal tendência.

Na formação inicial, afirma Mortada, o graduando de Psicologia percebe, logo nos primeiros anos do curso, que está em um campo contraditório, de antagonismos muitas vezes não pronunciados. Deste modo, a trajetória de formação em Psicologia, muitas vezes, acaba reproduzindo as crises, movimentos e embates de sua constituição histórica. Mortada completa: “Essa tensão de pensamentos é um verdadeiro fogo cruzado; cada disciplina tem seu espaço, sua aula separada das demais e assegurada na estrutura departamental das universidades (...)” e acrescenta: “É provável que nenhum estudante de Psicologia acesse a graduação sem sofrer algum impacto frente a isso” (s/p).

Olhando sucintamente e mais especificamente para algumas das grandes áreas de atuação do psicólogo, podemos perceber a que Mortada se refere.

A Psicologia Escolar, enquanto uma área de atuação do psicólogo tem parte de sua história marcada pela medicalização das questões educacionais, enfatizando ações individualistas. Estas práticas individuais e a consequente atribuição da responsabilidade dos problemas exclusivamente nos próprios alunos tinham sentido numa sociedade com influência liberal, que marca uma visão de homem, que, segundo Bock (2000) trata o fenômeno psicológico como abstrato e naturalizante, sem considerar os aspectos sociais e o contexto em que ele está inserido. Até a década de 1980, a atuação de grande parte dos psicólogos nas escolas era restrita a treinamentos e orientações, com características normativas, oferecidos a pais, professores e funcionários sobre alguns aspectos do comportamento humano, sendo que poucas atividades tinham como característica um trabalho mais amplo, que envolvessem questões institucionais ou aspectos contextuais das escolas.

Em relação ao trabalho do psicólogo escolar e educacional nos dias atuais, Guzzo (2007) defende que este deva se formar considerando o contexto mais amplo do impacto devastador das políticas neoliberais, o que ela denomina de terrorismo político. Ela acredita que se uma reflexão crítica destes impactos não acontecer, rompendo com os moldes tradicionais de intervenção, “aqueles psicólogos que escolhem este espaço de trabalho (...) sentem-se impotentes, sem perceberem sentido em uma forma tradicional de intervenção” (p. 25). Ela explicita seu raciocínio afirmando que a prática do profissional psicólogo continuaria fundamentada em uma ideologia que corrobora com o cenário de dominação e violência, ao invés de buscar transformação social. Para Guzzo, o segredo de uma adequada atuação profissional está na relação entre a psicologia escolar, a conscientização e a educação libertadora, estas associações resultam no que ela diz como “um modelo de intervenção para o compromisso profissional com uma transformação do educativo” (p. 26). A imagem dos psicólogos no contexto educacional ainda está muito próxima da ideia de que estes devam atender ‘crianças-problema’. Guzzo afirma o quanto devemos lutar contra esta concepção e o quanto devemos agir contra “a acomodação de um sistema social que beneficia poucos” (p. 28) e com isso, repensar nossa imagem enquanto psicólogos inseridos neste sistema. Na graduação, devemos aprender a utilizar na prática cotidiana, o que a autora, baseada em Martin-Baró, denomina de Psicologia da Libertação, transformando a realidade, assumindo como objetivo “a capacidade de ação de cada pessoa sobre a dinâmica de suas vidas na busca da dignidade, sempre associadas ao bem-estar coletivo” (p. 27).

Cruces (2007), ao discutir a postura ética e comprometida do psicólogo escolar, considera que ao longo dos anos parece que houve mudanças de paradigmas em relação à atuação deste profissional. Ela analisa práticas de profissionais recém-formados, desde 2001 (num estudo longitudinal), para compreender como vêm sendo sua inserção no mercado de trabalho e as práticas que vêm desenvolvendo na área educacional. A pesquisa evidenciou que a inserção nesta área ainda é pequena se comparada com a clínica e que a maioria dos participantes que escolheram Psicologia Escolar eram egressos de ensino público. Ainda aparecem dados que confirmam uma atuação mais voltada para a prevenção que para o tratamento individualizado de

queixas escolares. Interessante notar que estes dados vêm sendo transformados nas pesquisas, pois ainda hoje existe muita confusão nas escolas em relação ao papel do psicólogo especialista em educação, sendo que ações de ordem remediativas são mais frequentemente encontradas nas escolas do que ações que visem à promoção do desenvolvimento dos alunos, tal como apontamos em outro estudo (SARETTA, 2004).

Senna e Almeida (2007) também investigaram egressos de Psicologia com uma atuação no contexto educacional. Alguns resultados da pesquisa apontaram falhas, na opinião dos participantes, em relação à sua formação para este tipo de atuação, que são relacionadas à ausência de conteúdos relacionados a outras áreas de conhecimento, como a Pedagogia, especificamente relacionados à alfabetização. Apontaram ainda que na formação do psicólogo predomina o suporte clínico individualizado e distante dos problemas sociais e, com isso, permanece nos discursos uma grande necessidade de delimitação do papel do psicólogo escolar. Existe, nas palavras das autoras “uma fragilidade na identidade profissional do psicólogo escolar” (p. 223), que parece ser “resultante de uma prática pouco crítica, contraditória com relação aos referenciais teóricos (...) ou mesmo resultante de teorias mal assimiladas, inadequadamente interpretadas ou reducionistas e descontextualizadas da realidade humana” (p. 232).

Oliveira et al (2004) em recente pesquisa que procuraram caracterizar a formação acadêmica e a prática profissional de psicólogos vinculados às Unidades Básicas de Saúde de Natal (RN), a partir de entrevistas com pesquisadores, perceberam claramente uma tendência a atividades psicoterapêuticas individualizadas e pouco preventivas em detrimento de ações coletivas e mais contextualizadas. Apesar de os autores não estabelecerem nenhuma relação linear entre a formação de base e a atuação profissional, acreditam que as discussões sobre relevância social da profissão parecem ter permanecido nas entidades representativas e em instituições acadêmicas, sem terem sido difundidas ou terem conseguido propiciar uma efetiva alteração nos padrões de atuação dos psicólogos. Assim, parece que os profissionais entrevistados não entendem como fundamental a prática terapêutica fora dos settings terapêuticos, os consultórios, para ações mais abrangentes em saúde pública. Eles

discutem ainda a hegemonia da cultura psicologizante presente na maioria dos cursos de graduação e a preferência dos estudantes por abordagens teóricas como a Psicanálise. Com isso, eles acreditam que a questão que se coloca é que além de não atender a crescente demanda, este modelo não dá conta de pensar o sujeito em sua amplitude, como alguém dentro de uma cultura e num determinado momento histórico. Oliveira et al (2004) fazem uma crítica severa a esta atuação, afirmando que a Psicologia precisa pensar em novas formas de atuação em saúde pública (p. 86):

Esse quadro de atuação profissional caminha na contramão dos princípios universalistas do SUS⁷, pois além de eleger uma pequena parcela de usuários, ferindo o princípio da universalidade, estabelece condições mínimas para o atendimento psicológico, contrariando o da equidade. A competição por poder e espaço de atuação entre os profissionais de nível superior, associada às definições limitadas do que seja a atuação psicológica, constituem um entrave para o desenvolvimento de atividades, além de comprometer a participação em equipes multiprofissionais, indo de encontro com o princípio da integralidade.

Já em relação à prática profissional do psicólogo em serviços de plantões psicológicos, que se caracteriza como uma prática clínica, planejada para integrar a formação ao atendimento à demanda da população, Parparelli e Nogueira-Martins (2007) pesquisaram um grupo de alunos de uma instituição de ensino superior privada com o objetivo de compreender o impacto desta vivência nos alunos. Pelos relatos dos alunos perceberam, entre outros aspectos, que a população atendida desconhecia o papel do psicólogo, desconsiderava o tempo do serviço e esperava uma resolução imediata dos problemas e queixas apresentadas. Esta vivência, na opinião das pesquisadoras, propiciou aos alunos o desenvolvimento de uma visão crítica da própria profissão e do seu papel como futuro psicólogo e que se colocassem como sujeitos ativos e participativos nos processos de mudanças e amadurecimento da ciência psicológica.

Em pesquisa com estudantes de quatro instituições de ensino superior de Minas Gerais (DE PAULA, PEREIRA e NASCIMENTO, 2007) acerca do que eles pensam dos testes psicológicos aprendidos nas disciplinas voltadas para Avaliação

⁷ SUS – Sistema Único de Saúde

Psicológica, os alunos identificaram vários problemas tanto na sua formação quanto na utilização de testes no Brasil. Muitos consideraram que a academia não os capacita o suficiente para realizarem uma avaliação psicológica correta, ou seja, de maneira mais ampla, considerando todas as etapas que a compõe: identificação de necessidades, comportamentos e processos psicológicos; integração dos dados e formulação de hipóteses diagnósticas por meio da interpretação dos dados. Além disso, os estudantes apontam os próprios testes disponíveis no país com problemas relacionados, principalmente, à padronização e a normatização. Ainda acreditam que a formação na área de avaliação psicológica apresenta deficiências, que podem influenciar na futura atuação profissional do psicólogo. Outra conclusão, obtida pela identificação de problemas relacionados à utilização de testes no Brasil, diz respeito à necessidade da melhoria na qualidade dos testes comercializados no país, principalmente no que se refere aos seus parâmetros psicométricos. Noronha e colaboradores (2003), a respeito destas questões, também afirmam que a integração entre o conhecimento dos testes e a aplicação prática dos instrumentos continua sendo um desafio na formação dos estudantes. Como sugestão de melhorias nesta formação aparecem um maior aprofundamento teórico no sentido de estabelecer uma relação da teoria com a prática.

Kanan e Azevedo (2006) discutem a formação do psicólogo organizacional e afirmam que o papel deste profissional vem sendo modificado ao longo dos anos, pela própria demanda do século XXI, que entendem a organização numa compreensão sistêmica e integrada. Estas mudanças nas concepções e nos significados de trabalho e dos trabalhadores exigem do psicólogo que não seja apenas um executor de procedimentos e técnicas aprendidas e reproduzidas, mas sim, um agente de mudança, que participe do planejamento das políticas e estratégia dos negócios e dos recursos humanos. Elas ainda acreditam que a formação acadêmica não esteja propiciando uma atuação dos psicólogos organizacionais de acordo com as demandas das organizações de trabalho contemporâneas. Uma das razões, segundo elas, talvez seja o fato de existir uma supervalorização nos currículos e nas ênfases dos cursos, numa atuação na área clínica, seguindo parâmetros da medicina e assim pouco espaço acaba ficando para outras áreas de atuação. Este dado reflete não somente na

escolha dos estudantes, quanto na visão da sociedade sobre a atuação do psicólogo. Especificamente pensando na área organizacional, a compreensão primeira de que o trabalhador era visto como alguém fragmentado e se baseava apenas em habilidades e traços de personalidade, também propiciou o aparecimento de perfis profissionais que se tornaram padrão de condições pessoais para o trabalho, ignorando outros fatores que não eram internos e/ou individuais. Um outro aspecto que elas consideram como questões que devem ser revistas na graduação de forma geral é em relação à formação em pesquisa, isso porque, na opinião delas e dos autores com os quais compartilham suas ideias, uma formação acadêmica deficiente contribui com a crença por parte dos alunos de que exista na Psicologia um modelo pronto de trabalho, seja em organizações ou em outros campos de atuação, o que favorece a ausência de um hábito de pensar criticamente sobre os fenômenos e de saber compreendê-lo de forma mais consistente e ampliada.

Além disso, Kanan e Azevedo (2006) finalizam afirmando que os psicólogos organizacionais não possuem uma identidade profissional bem consolidada, faltando-lhes respaldo teórico-metodológico que sustente sua prática e ainda parâmetros para um constante feedback em relação a sua atuação dentro das organizações. Fora isso, elas afirmam que pode ser verificado “uma postura passiva do psicólogo brasileiro em descobrir possibilidades de trabalho além das reconhecidas como tradicionais e criar novas formas de intervenção a partir da análise da sociedade” (s/p).

Freitas e Guareschi (2004) concordam com a pluralidade de teorias que embasam a formação do psicólogo organizacional, porém apontam toda uma contextualização política e ideológica que está por trás da construção dos Projetos Pedagógicos e dos Planos de ensino dos docentes nos cursos de graduação em Psicologia. Ou seja, as necessidades das instituições de ensino superior em atender aos apelos do mundo industrial, à solicitação das empresas, às pressões de orientações políticas e sociais, de um lado, exigem uma posição mais crítica e de denúncia destas condições. No entanto, de outro, existe uma dependência, inclusive financeira, com a força que vem tomando a parceria universidade-indústria, o que inibe qualquer atitude mais radical de contraposição.

Assim, segundo estes autores, o que ocorre não é um comodismo ou desconhecimento, mas, sim, o que parece imperar entre os docentes é uma necessidade de normatização e padronização da área, mais do que uma maior autonomia. O que os autores defendem é que os docentes poderiam problematizar estas questões com os alunos e que se fazem necessárias discussões sobre as implicações políticas que teorias hegemônicas podem produzir por meio das práticas dos psicólogos do trabalho ou organizacionais.

O papel de professores de Psicologia nos dias atuais também pode ser problematizado, não só nos cursos de Psicologia, como em outros cursos, por exemplo, na formação de professores. Na maioria dos cursos de licenciatura, disciplinas da área da Psicologia são encontradas, segundo alguns pesquisadores (por exemplo, Larocca, 2002; Almeida, 2005) que defendem e resgatam as contribuições da Psicologia como uma das fontes de conhecimento que estão na base da profissão docente.

Deste modo, a Psicologia possui conhecimentos que podem servir de embasamento teórico na prática docente. Entretanto, como isso acontece nos cursos de licenciatura ainda é um assunto em debate nos meios acadêmicos, pela necessidade de olhar para a real contribuição da Psicologia na formação do professor e para os sentidos que as diversas concepções teóricas vêm fazendo para estes alunos-futuros professores. Guerra (2003) discute a Psicologia e a Educação afirmando que esta relação tem se caracterizado por inúmeras dificuldades e por uma grande diversidade de ideias e pontos de vista.

Sabe-se hoje que a Psicologia da Educação se refere a um conjunto de teorias científicas colocadas à disposição do professor para melhoria da ação educativa. Porém, as disciplinas de Psicologia nos cursos de licenciatura aparecem, mesmo nos dias atuais, como sugerem algumas pesquisas (Almeida, 2005; Larocca, 2000; Mercuri, Batista e Soares, 1999) como disciplinas descontextualizadas, pouco fundamentadas na prática. Numa pesquisa realizada com os licenciandos, Larocca (2000) aponta quatro pontos em relação à problemática do ensino de Psicologia da educação nos cursos de licenciatura: desarticulação entre teoria e prática e entre a formação e realidade cotidiana; insuficiência da carga horária; trabalho dos formadores

na organização e condução dos estudos e no que se refere às atitudes profissionais e ainda a ausência da preocupação em vincular a Psicologia da Educação com a área de conhecimento específica do curso.

Mercuri, Batista e Soares (1999) buscaram analisar a partir das opiniões dos já licenciados quais as contribuições da Psicologia (dadas pelas disciplinas de Psicologia educacional e Psicologia do desenvolvimento) em sua formação inicial para sua prática cotidiana, as respostas também evidenciaram um problema em relacionar a prática com a teoria, uma vez que eles classificaram a formação que receberam como razoavelmente adequada ou pouco adequada.

De um modo geral, diz Larocca (2000), a Psicologia que eles aprendem nos cursos é considerada pelos futuros professores como “teórica, superficial, deficiente, distante, desarticulada” (p. 123).

Almeida (2005) também se preocupa em discutir o papel da Psicologia nos cursos de licenciatura e faz uma crítica à fragmentação existente nestes cursos em relação à teoria e a prática. A autora propõe uma discussão a partir dos documentos de projetos de formação e das respostas de entrevistas realizadas com coordenadores de quatro universidades brasileiras (duas públicas e duas privadas) a respeito do que eles entendiam como contribuições da Psicologia na formação dos professores. Os resultados e as discussões desta pesquisa sugerem que os estágios supervisionados são momentos fundamentais nos cursos, porque é aí que se dá efetivamente o contato dos alunos com a docência. Além disso, a Psicologia aparece, muitas vezes, como descontextualizada, sendo necessário, segundo a autora, redimensionar o espaço da Psicologia nos cursos. Para tanto, sugere um repensar sobre o momento do curso em que as disciplinas de Psicologia são oferecidas, afirmando que entende que estas seriam mais bem aproveitadas enquanto os alunos já estivessem estagiando.

Da maneira que vem sendo trabalhada a Psicologia não consegue dar conta de pensar as questões políticas e sociais, nem de trabalhar com a ideia de ser algo palpável, concreto para os alunos. O conhecimento teórico da Psicologia do desenvolvimento, por exemplo, aparece como algo abstrato, não como um instrumento que o professor possa se utilizar em sua prática futura.

O grande questionamento que é feito na pesquisa, portanto, parte da ideia de quais critérios estão sendo utilizados para inserir a Psicologia na matriz curricular dos cursos e, ainda, quais as ações que estão sendo realizadas para oportunizar estes futuros professores a confrontar com seu conhecimento teórico. Um dos caminhos sugeridos pela autora se refere aos projetos interdisciplinares, a partir de casos de ensino, em que os alunos tenham possibilidade de problematizar a prática, tentando unir a teoria e a prática em temas problematizadores. Conhecer as crenças dos licenciandos acerca do processo de ensino-aprendizagem, do desenvolvimento, da avaliação também parece ser um caminho produtivo nos cursos de licenciatura, uma vez que a Psicologia pode ajudá-los a re-significarem embasados em teorias legitimadas da psicologia e áreas afins, suas teorias implícitas, a maneira de pensar seus conhecimentos socialmente acumulados e suas experiências particulares com relação à escola, a didática e ao que julgam ser um “bom professor” (ALMEIDA, 2005).

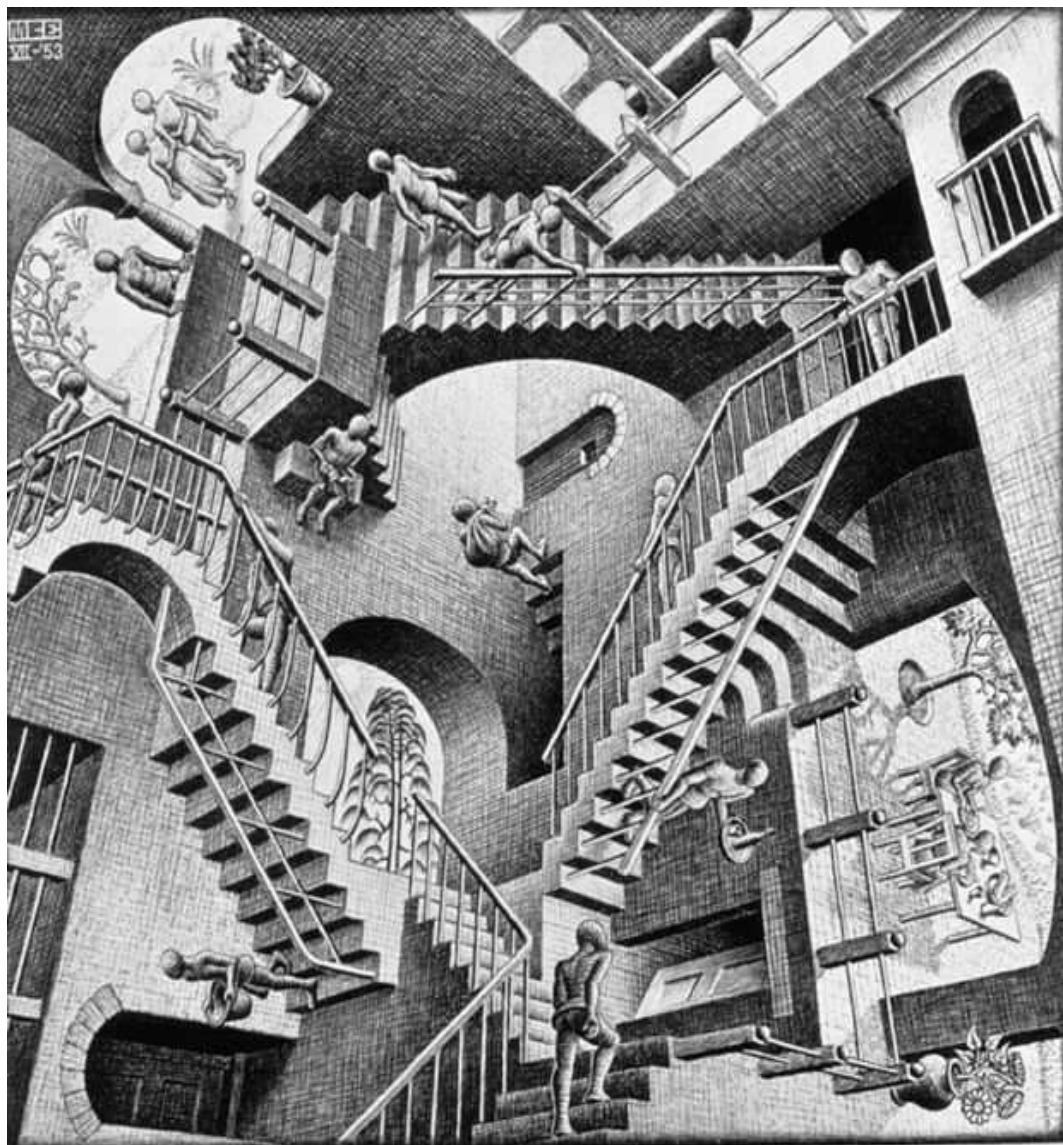
Larocca (2002), nesta mesma linha de pensamento, considera que os conhecimentos teóricos são redimensionados, repensados, re-significados na prática da sala de aula, argumentando que:

Neste processo é bastante provável que muitos dos saberes tidos como corretos e eficazes pelo professor, passem a ser duvidados e até negados, uma vez que a interrogação e a negação são atos inerentes à reflexividade crítica, embora não representem o todo do processo (p. 20).

Todas estas constatações e preocupações nos remetem a uma discussão complexa que gira em torno da relação entre teoria e prática, aos sentidos que a teoria nos traz, nos faz, ao status que cada uma recebe nos meios educacionais e acadêmicos e mais que isso, à finalidade da formação na educação superior.

CAPÍTULO CINCO

CAMINHOS PERCORRIDOS



Relativity – Escher (1953)

O efeito transformador [da narrativa autobiográfica] reside, sem dúvida, menos numa transformação de características do *eu* sociocultural e existencial do que numa transformação da relação consigo mesmo e com a forma de refletir sobre si e sobre os seus empenhos. *Em outras palavras, é uma mudança de ponto de vista sobre si por meio de uma reapropriação de si mesmo como ator, autor e leitor da nossa própria vida.* Mesmo não sendo donos de todos os acontecimentos que constituem uma existência, podemos instituir-nos como ator-autor do sentido e das lições que retiramos de nossas experiências.

(Josso, 2004, p.153, grifos da autora).

CAMINHOS PERCORRIDOS

Neste capítulo são apresentadas as escolhas metodológicas da pesquisa. Além de justificar os caminhos escolhidos, algumas considerações teóricas são feitas em relação às narrativas autobiográficas.

Narrativas autobiográficas

Souza (2006) afirma que a narrativa é tanto um fenômeno quanto uma abordagem de investigação, porque parte de experiências e dos fenômenos humanos advindos das mesmas. O início do uso das narrativas como metodologia de pesquisa nos remete ao campo de história social, a partir do interesse em conhecer mais profundamente o cotidiano, suas representações e apropriações. Hoje, como nos conta o autor, as histórias de vida ou as narrativas autobiográficas são cada vez mais utilizadas nas ciências humanas, principalmente relacionadas com estudos acerca da formação docente.

Existem diferentes terminologias, assim como várias possibilidades de trabalhos com esta metodologia. Souza (2006b) aponta que esta diversidade de termos reflete diferentes perspectivas teóricas e metodológicas, no entanto, o objetivo dos relatos orais ou escritos são sempre voltados para “compreender uma vida, ou parte dela, como possível para desvelar e/ou reconstruir processos históricos e socioculturais vividos pelos sujeitos em diferentes contextos” (p. 137).

Souza (2006) completa que o entendimento das narrativas como processo de formação nasce das experiências desenvolvidas na Universidade de Genebra, através de aprendizagens significativas e formativas que são construídas, nos seus diferentes momentos junto a sujeitos adultos em formação.

Pineau (1999), um dos principais precursores da metodologia das narrativas (auto) biográficas, esclarece alguns conceitos. O autor considera que mesmo sendo a biografia o escrito ou relato da vida do outro e a autobiografia, a escrita da própria vida, ele as coloca numa mesma categoria: narrativas de formação. Isso porque ele as considera como processos formativos e autoformativos.

Já o termo *história de vida* tem uma denominação mais genérica, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual e coletiva. Tal categoria integra uma diversidade de pesquisas ou de projetos de formação, a partir das histórias de uma vida singular, de vidas plurais ou profissionais, permitindo que a tomada da palavra represente a singularidade dos contextos dos sujeitos (SOUZA, 2006).

Podemos dizer, então, que a metodologia das histórias de vida tem como caminho metodológico as narrativas, orais ou escritas. Warschauer (2004) as define:

Permite explicitar a singularidade, vislumbrar o universal, perceber o caráter processual da formação e da vida, articulando espaços, tempos e as diferentes dimensões de nós mesmos, em busca uma sabedoria de vida (p. 9).

Josso (2004) explica que o trabalho com as narrativas de vida pretendem ser “uma tomada de consciência da formação do sujeito para a emergência de um sujeito da formação por meio da mediação de uma reflexão crítica sobre a forma de pensar o seu itinerário experimental e existencial” (p.154). Nóvoa (2004) também afirma que “a pessoa é - objeto e sujeito da formação” (p. 11).

Por esta razão que Souza (2006) chama a atenção para o fato de que deva existir respeito pela singularidade dos sujeitos, de suas histórias e das suas narrativas, considerando que a autobiografia não é mera reconstrução do passado, uma vez que também é feita na relação com o outro. Assim, as práticas relatadas se modificam com a cultura de cada um, uma vez que os sentidos e os significados das palavras são muitas vezes diferentes de uma cultura a outra.

Josso (2004) acredita na história de vida como metodologia de pesquisa quando se trabalha especialmente com formadores. Ela propõe uma metodologia de investigação que consiste em algumas etapas. Primeiro os participantes devem buscar responder as seguintes questões: “o que aconteceu para que eu viesse a ter as ideias que hoje tenho?” e “como as experiências da minha vida contribuem para os sentidos que dou àquilo que vivi?”. Ela ainda sugere fases para que a elaboração destas

respostas, que são: escuta sem julgamento, processo de reflexão, tomada de consciência de si mesmos. Todo esse processo deve ser cuidado porque como ela diz: “como toda e qualquer atividade, a da observação de si mesmo implica uma aprendizagem, a do exercício do distanciamento e da atenção consciente do nosso movimento interior” (p. 127). Em outra passagem, quando está explicitando seu modo de atingir essa consciência, afirma:

Enquanto a escrita obriga a introdução de uma lógica na narrativa, o oral permite mais fluidez, como a justaposição por associação simples, sem relação explícita. A reflexão sobre aquilo que foi formador na minha vida, e que me permite situar o que hoje penso e faço, reforça o espaço do sujeito consciencial capaz de auto-observar e de refletir sobre si mesmo. Eu me formo, aprendo, conheço e não fui formado por, fui educado, ensinado etc., isto é, todas as fórmulas que fazem do sujeito aprendente um continente dependente.

Uma interessante contribuição nesta discussão pode ser vista em Bosi (1994) que afirma que o que as pessoas escolhem para narrar, o que selecionam de suas memórias são decisões tomadas no próprio momento do relato. Assim, ela diz que se lembrar não é reviver, mas refazer, reelaborar as experiências do passado e sempre o que fica, o que permanece, são o que de fato possui um significado relevante.

A memória é considerada uma das mais importantes funções cognitivas que se relaciona diretamente com outras funções, como a linguagem e a atenção. Existem três procedimentos para qualquer sistema de memória, seja um período longo ou mais curto de tempo: codificação da informação, o armazenamento ou a manutenção das informações e a recuperação ou resgate das informações que foram armazenadas. No entanto, situações que exigem um armazenamento por intervalos mais longos de tempo são denominadas memórias de longo prazo ou longa duração (que podem ser divididas em memória implícita - não declarativa e memória explícita – declarativa). Neste tipo de memória as informações só são codificadas quando existe um significado atribuído à experiência vivida. Elas ainda podem ser moldadas por várias influências, como o contexto em que foi codificada a informação ou quando vivemos situações emocionalmente carregadas, tanto positivamente, quanto negativamente (ATKINSON *et.al.*, 2002). Neste estudo, iremos trabalhar com memórias de longo

prazo que são chamadas de memórias explícitas ou declarativas, prioritariamente do tipo episódica, aquelas que as pessoas recordam conscientemente do passado, mas que se referem às experiências pessoais, em que somente a própria pessoa tem acesso.

Brandão (2008) explica que as memórias não são adquiridas imediatamente na sua forma final. Isso porque durante os primeiros minutos e horas, após sua aquisição, elas sofrem interferências de outras memórias. Ou seja, a memória de longa duração ou a memória autobiográfica, como sugere a autora, envolve uma série de processos metabólicos, que ocorrem nas diferentes estruturas cerebrais, que demoram cerca de três e oito horas para se completar e passam por diversas fases.

Um outro aspecto interessante destacado por Brandão:

O que nos é indiferente, ou que não mobiliza nossos desejos e sentimentos, pode não ser incorporado como conhecimento e aprendido, não fica consolidado e, portanto, geralmente não pode ser recuperado, pois não se transforma em memória de longa duração. Nesse sentido, podemos pensar que fica gravado o que teve significado, mas, esses sistemas complexos que envolvem a formação de memórias são os mesmos que envolvem os esquecimentos e, assim, nem todas as memórias de longa duração podem vir à tona somente pelo nosso desejo de lembrar (p. 11).

Souza (2006) comenta que ao evocarem lembranças e recordações sobre suas experiências significativas, as pessoas buscam trazer para a sua narrativa autenticidade relativa à sua escolha e aos episódios que narram através da linguagem articulada. E completa:

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma “estranheza de si” permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser-mergulho interior e o conhecimento de si- e o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou (p. 144).

A escolha consciente do quê e como narrar sugere uma discussão entre a vida vivida e a vida representada, construída nas narrativas, também em relação à

veracidade destes relatos. No entanto, nem sempre são lembrados aspectos positivos, Souza (2006) diz que há sempre algo que falta, há sempre a ausência de algo. Há sempre risco de lidar com encontro do que falta, de aspectos considerados negativos em nosso modo de ser e agir, mas, acredita que quando isso acontece encontramos uma libertação. O mesmo autor finaliza:

É evidente que a memória se inscreve como uma construção social e coletiva e se vincula às aprendizagens e representações advindas da inserção do sujeito em seus diferentes grupos sociais. A relação entre memória e esquecimento revela sentidos sobre o dito e não-dito nas histórias individuais e coletivas do sujeito, marca dimensões formativas entre experiências vividas e lembranças que constituem identidades e subjetividades, potencializando apreensões sobre as itinerâncias e as práticas formativas. O não-dito vincula-se às recordações e não significa, necessariamente, o esquecimento de um conteúdo ou de uma experiência. (...) O sentido de recordação é pertinente e particular ao sujeito, ao implicar-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas que ficou na sua memória.

O conceito de verdade é bastante complexo e já foi pensado por várias áreas do conhecimento. O matemático Tarski (1902-1983), na década de 1930-40, escrevera artigos acerca da concepção semântica da verdade, que acreditava que o conceito de verdade não poderia ser expresso em uma linguagem aritmética. Na tentativa de descobrir uma equação que sintetizasse a verdade do que não pode ser verdadeiro, ele se arrisca e descreve: “Dizer do que é que não é, ou do que não é que é, é falso, enquanto que dizer do que é que é, ou do que não é que não é, é verdadeiro” (apud Mortari e Dutra (2007), p. 30). No entanto, Mortari e Dutra (2007) argumentam que este modo simplista de ver o conceito apenas expressa as ideias de acordo e desacordo, associando o acordo com a verdade, e o desacordo com a falsidade.

*A porta da verdade estava aberta,
Mas só deixava passar
Meia pessoa de cada vez.
Assim não era possível atingir toda a verdade,
Porque a meia pessoa que entrava
Só trazia o perfil de meia verdade,
E a sua segunda metade*

*Voltava igualmente com meios perfis
E os meios perfis não coincidiam com a verdade...
(...)*

*Arrebentaram a porta.
Derrubaram a porta,
Chegaram ao lugar luminoso
Onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.
Chegou-se a discutir qual
a metade mais bela.
Nenhuma das duas era totalmente bela
E carecia optar.
Cada um optou conforme
Seu capricho,
sua ilusão,
sua miopia.*

(Carlos Drummond de Andrade - A Verdade, 1987).

Assim como o poema sugere, Starobinski (1970) ao pensar na veracidade das narrativas autobiográficas afirma que a autobiografia de uma pessoa se faz por ela mesma, ou seja, cada pessoa constrói sua própria história do modo como deseja. Por isso as condições em que são narrados os fatos, assim como o estilo de narrar de cada um e os conteúdos que são escolhidos para serem expostos, “não requerem a narração verídica de uma vida” (p. 257). Deste modo, como há uma grande liberdade de modos de narrar e dos acontecimentos narrados, não há uma preocupação em capturar com exatidão as vivências passadas, uma vez que ele afirma que toda narrativa se limita a uma autointerpretação.

O autor ainda completa que a construção da narrativa instala-se na relação entre identidade e subjetividade, ao partir da consciência de si, das representações que o sujeito constrói ao longo da vida. Ele compreende que as pesquisas com entrevistas narrativas funcionam numa perspectiva colaborativa, na medida em que quem narra e reflete sobre sua trajetória abre possibilidades de teorização de sua própria experiência e amplia sua formação através da investigação sobre si.

Deste modo, todos estes interlocutores afirmam e apontam que a pesquisa com entrevistas narrativas parte da experiência de si, dos questionamentos e dos sentidos

de suas vivências e aprendizagens, das suas trajetórias pessoais e suas incursões pelas instituições, partindo do princípio de que as histórias pessoais que nos constituem são produzidas e mediadas no interior de práticas sociais institucionalizadas.

Um fato, um acontecimento, portanto, não têm os mesmos significados para dois sujeitos diferentes, cada um dá sentido à sua experiência a partir das suas representações, de suas crenças e baseada em sua história particular.

As entrevistas orais, como é o caso desta pesquisa, tem a intenção de organizar as ideias e promover uma autorreflexão, potencializando a revisão e reconstrução de suas vivências pessoais e profissionais.

Rego (2003) considera que a interação que é estabelecida entre entrevistado e entrevistador também influencia os tipos de informações que são julgadas pelo entrevistado no momento da entrevista como sendo importantes de serem abordadas, por isso, ela ressalva utilizando-se de Bruner, que se faz necessário agir com uma certa “cautela interpretativa”.

Souza (2006) também chama a atenção para este fato, considerando que cuidados metodológicos são necessários para recolha das fontes. Para ele, não deve existir controle por parte do pesquisador, porque parte da compreensão dos sentidos e das experiências vividas pelo sujeito-narrador, a partir de suas vivências individual e coletiva. Características importantes do pesquisador apontados por ele sugerem que a empatia, a escuta sensível, estabelecimento de uma relação de confiança, da reciprocidade e do envolvimento ético-profissional com as entradas que as histórias de vida comportam são necessárias. Nas palavras dele:

Histórias de vida não se constituem, de modo algum, um inquérito verificatório, não visam nem estabelecer leis, nem provar hipótese, tem por função recolher testemunhos, elucidá-los e descrever acontecimentos vividos. Com base nesta compreensão, venho entendendo a dialogicidade da pesquisa e da experiência formativa nos espaços de trocas, através dos relatos orais e escritos, os quais ganham diferentes contornos e dimensões quando se potencializa o valor das interações e das intersubjetividades das narrativas dos sujeitos no contexto de projetos de investigação-formação. Aprendizagem e conhecimento (p. 142).

Produção das informações: seleção e critérios de convite aos participantes

Para estudar as marcas de formação dos egressos pressupondo que uma atuação crítica supõe como ponto de partida uma formação inicial nesta perspectiva, devemos recorrer a métodos de pesquisa que permitam uma compreensão mais ampliada das relações e das ações praticadas no cotidiano.

O cotidiano pode ser entendido como um conjunto de atividades que desenvolvemos no dia a dia, com aspectos permanentes (que sugere uma repetição) e com aspectos singulares, particulares e dinâmicos (onde não há mesmice, são sempre provisórios e imprevisíveis).

Oliveira (2008) aponta que a crescente consciência da insuficiência de métodos de pesquisa associados ao modelo de ciência positivista (voltados às generalizações e à definição de modelos) para a compreensão da complexa dinâmica que envolve a vida cotidiana vem fazendo emergir novas perspectivas de pesquisa nas ciências humanas. Neste universo inscrevem-se as pesquisas autobiográficas, “voltadas ao desenvolvimento do ato de pesquisar, em busca da compreensão ampliada da dimensão da vida que a modernidade e o positivismo emudeceram” (p. 163).

Deste modo, segundo a autora, as pesquisas autobiográficas são úteis para ampliar os modos de acesso à realidade cotidiana, e, com isso, permitem que os pesquisadores fiquem mais próximos da compreensão do potencial emancipatório da educação. O estudo dos modos de pensar dos sujeitos do cotidiano permite recuperar e re-significar suas trajetórias pessoais e, principalmente, ampliar a compreensão que temos dos sentidos que cada um atribui ao modo como pensa que se constituiu como sujeito crítico. Ou seja, utilização deste recurso metodológico parece fértil para a compreensão de memórias e histórias de vida dos egressos.

Como os objetivos deste estudo são conhecer os elementos do processo de desenvolvimento da reflexão crítica nos psicólogos e o que foi formativo para seu desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação em Psicologia, buscamos, por meio de narrativas autobiográficas, compreender a percepção que os diferentes sujeitos possuem sobre si mesmos, suas trajetórias, seus objetivos e suas leituras do mundo, bem como captar, pelos indícios contidos nas narrativas,

entendimentos dos diferentes sujeitos a respeito das marcas de sua graduação no que se refere à formação de um sujeito crítico.

Olhando para as marcas apontadas pelos egressos em relação às especificidades de sua formação em Psicologia e pensando em todas as possibilidades de vivências que são proporcionadas pela formação inicial numa instituição de ensino superior, buscamos indícios que se relacionam às seguintes indagações: quais elementos os psicólogos estão trazendo para se entender como críticos? Quais as contribuições da educação superior na formação desta criticidade?

Contudo, não haveria, obviamente, possibilidade de acompanharmos os participantes da pesquisa ao longo de sua trajetória acadêmica e depois de formados em seus locais de trabalho. Uma alternativa viável, como afirma Rego (2003) para obtermos uma “noção de si mesmos” seria uma investigação retrospectiva, através da autobiografia. Assim como afirma esta mesma autora, não estamos interessadas em confrontar com outros depoimentos para verificação ou averiguação se o que o entrevistado esteja falando condiz de fato com a “verdade”. Estamos interessadas no que a pessoa pensa que fez e faz e nos significados e sentidos que ela atribui às suas experiências de vida.

Estudos nesta perspectiva são importantes, como sugere Oliveira (2008) porque em lugar de tentar ensinar à realidade o que ela deveria ser, pode-se “compreender sua complexidade, as redes de saberes, poderes e fazeres que nela se tecem e que a habitam e as possibilidades de novas tessituras a partir do já existente” (p. 169).

Fernandes (2000) acredita que vários fatores são responsáveis por provocar mudanças nos paradigmas científicos, na maneira como concebemos o conhecimento e no fato dos teóricos da educação e outras áreas buscarem uma alternativa nas pesquisas científicas que possa dar sentido à sociedade que temos hoje. Entre estes fatores, a autora destaca o desenvolvimento das tecnologias de informação, globalização da informação e comunicação, o progresso provocado pela aceleração das descobertas científicas e técnicas e o seu impacto sobre vários campos de atividade (ciência, artes e a própria tecnologia).

Ao questionar se estas mudanças são de fato a construção de um novo paradigma educacional pós-moderno discute que, do ponto de vista da construção do

conhecimento científico, esta maneira de conceber ciência descrê da universalidade da ciência e de sua objetividade e isso não significa que este tipo de conhecimento tenha perdido sua importância, porém o que ganha importância é a capacidade reflexiva do sujeito e o contexto em que o conhecimento é construído, contrapondo “aos efeitos desestruturantes que apresenta a transição para a nova era (p.32)”.

Partir do princípio de que a maneira como nos vemos, nos enxergamos, nos percebemos são conhecimentos socialmente construídos, nos remete a pensar nas muitas influências histórico-culturais que estão envolvidas na construção de nossa identidade profissional, desde a formação inicial.

A opção por esta metodologia é consequência, portanto, da natureza do objeto de estudo e do que pretendemos investigar, além de ser coerente com o referencial teórico que embasa e fundamenta este estudo. Segundo o qual o homem é considerado um ser histórico-cultural, na medida que o desenvolvimento humano depende da mediação do outro. O Outro, portanto, surge como mediador entre o indivíduo e seu próprio desenvolvimento, sendo que é através dessas mediações que os objetos culturalmente configurados ganham sentido e significado.

O desafio proposto aos participantes desta pesquisa é de pensar nos sentidos e significados das suas experiências, pensar sobre seu saber-fazer.

Vygotsky (2003) afirma que é a partir do significado da palavra que pensamento e fala se unem em pensamento verbal, propiciando a mediação simbólica entre o Homem e o mundo. Considerando, portanto, que as crianças ao se apropriarem destes significados constroem o conhecimento, a linguagem tem um papel ativo de re-elaboração de acordo as necessidades e interesses da própria pessoa.

Os significados, contudo, não são estáveis ou fixos, são formações dinâmicas que se modificam a medida que a criança se desenvolve, e também de acordo com as várias formas pelas quais o pensamento funciona. O autor também afirma que o significado pode ser encarado tanto como fenômeno do pensar quanto da linguagem, pois “uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da palavra, seu componente indispensável” (p. 150).

Os significados das palavras se transformam à medida que as crianças se desenvolvem. Ele afirma que “se o significado das palavras se modifica em sua

natureza interna, então a relação entre o pensamento e palavra também se altera” (p. 108). Em cada fase do desenvolvimento do significado das palavras há uma relação particular entre pensamento e linguagem, que ocorre em um movimento contínuo de vai-e-vem entre a palavra e o pensamento, nesse processo, esta relação sofre alterações que, também elas podem ser consideradas desenvolvimento no sentido funcional.

Oliveira (1995) aponta para diferenciação de Vygotsky em relação aos dois elementos que compõe o significado: o sentido e o significado propriamente dito. O sentido de uma palavra, Vygotsky (2003) completa:

É a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. É um todo complexo, fluido e dinâmico, que tem várias zonas de estabilidade desigual. O significado é apenas umas das zonas do sentido, a mais estável e precisa. Uma palavra adquire seu sentido no contexto em que surge; em contextos diferentes, altera o sentido (p. 125).

Os participantes da presente pesquisa são egressos formados nos últimos 10 anos (egressos a partir de 1997). Este recorte ocorreu por algumas razões: o fato de eles pertencerem a um momento histórico e social próximo, em que poucas mudanças em relação à legislação ocorreram (Diretrizes Curriculares de Psicologia, Legislação em relação ao ensino superior), além de ser um tempo relativamente curto para ativação da memória de longo prazo.

Os participantes foram escolhidos aleatoriamente, apenas seguindo os seguintes critérios para dar mais elementos e uma maior riqueza às narrativas e discussões: profissionais atuantes em diferentes áreas da Psicologia: contextos de saúde, educação e em contextos de trabalho, além de egressos de instituições de ensino superior diferentes, públicas e privadas. Também priorizamos participantes que tivessem trajetórias diferentes nos estudos de pós-graduação.

Foram convidados quatro participantes que se encaixavam no perfil pretendido, dois egressos de instituições públicas e dois egressos de instituições privadas, sendo um de cada com mais de cinco anos de formado e um de cada com menos ou igual a cinco anos de formado.

Os encontros foram de aproximadamente duas horas de duração num local de escolha do participante. De forma sintetizada, os participantes são:

- Maria⁸, formada há 11 anos numa universidade pública do Estado de São Paulo, psicóloga escolar e educacional e tem doutorado na área.
- Ana, formada há 5 anos numa universidade particular do Estado de São Paulo, psicóloga hospitalar e tem especialização na área.
- Alice, formada há 9 anos numa universidade particular do Estado de São Paulo, psicóloga clínica e tem doutorado na área.
- Luiza, formada há 2 anos numa universidade pública do Estado de São Paulo, psicóloga organizacional e do trabalho e não tem ainda especialização na área.

Os encontros foram áudio gravados e depois transcritos.

Para responder às perguntas da pesquisa, foi realizada uma análise de cada entrevista e depois uma análise de pontos comuns das narrativas.

Para a análise de cada entrevista, as verbalizações das entrevistadas foram organizadas em eixos comuns e analisadas primeiramente de forma singular, à luz da fundamentação teórica.

Em seguida, foi realizada uma exploração indiciária de pontos comuns das entrevistas e algumas considerações acerca dos elementos que as egressas apontaram como constitutivos de sua reflexão crítica foram destacados, a partir das marcas da formação em Psicologia.

⁸ Os nomes das entrevistadas, assim como os nomes dos professores nas entrevistas são fictícios.

CAPÍTULO SEIS

NARRATIVA: memórias de formação

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: MARIA



Escher (1955)

*Como avancei para o que já era?
Como me conheci hoje o que me desconheci ontem?
E tudo se me confunde num labirinto onde, comigo, me extravio de mim.
(Fernando Pessoa - "Tudo se me evapora", 2006).*

Maria formou-se em 1997, numa universidade pública do estado de São Paulo. Escolheu especializar-se nas questões da educação, fez aprimoramento em Psicologia escolar numa universidade particular do estado de São Paulo. Depois finalizou o mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano e terminou recentemente o Doutorado em Psicologia Escolar numa universidade pública, no ano de 2008.

À época da entrevista, trabalhava como professora em duas instituições de ensino superior particulares no curso de Psicologia e, como psicóloga escolar, numa consultoria privada.

A entrevista com Maria aconteceu em dois dias. O nosso primeiro encontro não foi áudio gravado, mas ao relatar e explicitar os objetivos do estudo e solicitar que concordasse em participar da pesquisa, ela se mostrou entusiasmada e começou a refletir sobre as suas marcas e relembrar fatos, cenas de sua formação em Psicologia e, ainda, anunciar possíveis relações de sua formação inicial com sua forma de pensar hoje, contando curiosidades, explicando alguns fatos ocorridos em seu percurso como psicóloga.

Em relação a seu estilo narrativo, num primeiro momento, como era esperado, não pareceu seguir uma sequência lógica e cronológica de raciocínio, falando de sua formação inicial, tentando fazer associações, parecendo, muitas vezes, surpresa com suas próprias memórias, afirmando que nunca havia pensando antes em algumas considerações que fez. Nesta primeira conversa, assim que ouviu a palavra *crítica*, comentou que deveríamos tomar cuidado com seu significado, afirmando o quanto poderia ser relativo este conceito. Já na segunda entrevista, Maria pareceu seguir uma sequência cronológica, descrevendo situações e fatos ocorridos em sua graduação. Como passaram alguns dias desde o primeiro encontro, ela afirmou que refletira muito acerca destas questões e que havia até conseguido montar uma sequência mais organizada para a narrativa.

*Eu fui criança como toda a gente.
Nasci numa província portuguesa
E tenho conhecido gente inglesa
Que diz que eu sei inglês perfeitamente.*

(Fernando Pessoa - “Opiário”, 2006)⁹.

Durante sua formação básica, ela sempre estudou em escolas particulares, relata que sempre fora uma boa aluna, estudou na mesma instituição todo o ensino fundamental, mas com 15 anos achava o colégio “muito fraco” e pediu para que sua mãe a mudasse de escola. Foi para uma escola “mais forte” e como sempre estudou muito, até porque teve que recuperar conteúdos defasados em relação à sua escola anterior, passou nas três Universidades nas quais prestou vestibular, duas para Psicologia e uma para Engenharia de Alimentos. Optou pela Psicologia, por uma Universidade pública e por uma outra cidade, contrariando o desejo de sua mãe, que na época insistira para que ela continuasse morando em sua cidade e fizesse a outra faculdade que havia passado, por ser mais perto de casa. Porém, Maria mudou-se e diz que apesar das dificuldades que passou nos primeiros anos de vida acadêmica, sente-se feliz por ter tomado esta decisão.

*A realidade sempre é mais ou menos do que nós queremos.
Só nós somos sempre iguais a nós-próprios.*
(Fernando Pessoa - “Segue o teu destino”, 2006).

Revisitando as narrativas de Maria, podemos encontrar fragmentos de falas e alguns fatos que são indícios do que buscamos com os objetivos propostos neste trabalho.

Em relação ao processo de desenvolvimento de uma reflexão considerada crítica, podemos perceber que Maria, em sua história familiar e pessoal, mostra-se uma pessoa questionadora, descontente, incomodada, com algumas condições previamente estabelecidas. Por exemplo, antes mesmo de entrar na faculdade, consegue solicitar à sua mãe uma troca de escola, com a crença de que aquela instituição não mais a desafiava a pensar e progredir como gostaria. Apesar de não ter um forte estímulo e incentivo familiar para que entrasse numa Universidade pública, esforça-se para isso, acredita que estudar, ser uma boa aluna, está associado a uma ascensão social e um outro modo de compreender o mundo. Quando se refere às

⁹ Poesias do Fernando Pessoa estão no livro: *Quando fui outro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

cenas familiares, também diz não compartilhar de pensamentos, valores e atitudes de seus parentes, inclusive, atribui suas escolhas profissionais à crítica que tinha, desde criança, ao modo de pensar de seus familiares – nenhum parente próximo de Maria tem ensino superior completo e todos acreditam, segundo ela, que existem modos mais eficientes de ganhar dinheiro e trabalhar. A escolha pelo curso de Psicologia parece estar imbricada nisso tudo, no desejo de compreender uma realidade que, para ela, sempre foi difícil de lidar.

Marcas da formação em Psicologia

Muitas marcas da sua formação em Psicologia foram narradas por Maria, no sentido de novos conhecimentos, novas experiências de formação, marcas relacionadas ao desenvolvimento de valores e atitudes e novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, porém, nem sempre como algo positivo e desejado por ela.

Na graduação, a convivência com pares e o fato de ter tido aula com alguns professores que ela dizia provocarem o pensamento crítico e reflexivo nos alunos, a auxiliou para que conseguisse ir desenvolvendo uma reflexão mais bem fundamentada. No entanto, não se reconhece como uma graduanda com facilidade de fazer interligações entre as disciplinas. Parece atribuir aos próprios alunos, o fato de terem tido condições de desenvolverem-se num raciocínio mais complexo e crítico, em função de uma suposta maturidade e independência intelectual.

Relata que na graduação, apesar de reconhecer, hoje, como espaço possível de crítica e reflexão, que ela própria não conseguia fazer as relações necessárias para desenvolver uma opinião bem fundamentada sobre a Psicologia e suas áreas de atuação. Acredita que o desenvolvimento da criticidade dos alunos acontecia por meio de provocações de professores, mas que dependia muito dos alunos conseguirem fazer estas relações. Para ela, as relações entre pares parecem ter sido fundamentais para despertar alguns de seus pensamentos.

Quando entrei não tinha expectativas de mudar nada... Não tinha a menor crítica, aplicava testes e achava interessante. Eu tinha uma curiosidade por este poder do teste, em descobrir quem é você... Eu achava tudo isso muito

bacana. (...) Eu acho que aproveitava muito pouco as disciplinas, por exemplo, de escolar.
(....)

Eu era uma aluna, muito aluna... No mau sentido do termo! Eu lia, fazia provas, o que era pedido. Não conseguia fazer uma interlocução entre uma disciplina e outra, uma falava mal do que a outra estava dizendo e eu não entendia.

(...)

Para mim, isso tudo [fazer as relações entre as disciplinas] era muito difícil. Eu acho que demorei muito para conseguir entender estas coisas. Eu acho até que tinha alguns alunos que pegavam mais rápido que eu. Era algo que eu admirava nos colegas que sabiam fazer estas críticas, eu pensava: “Poxa...que legal!” Eu lembro de uma aula de Psicologia do Excepcional, no meio da aula uma amiga minha falou assim, coisas que marcam, né? Ela falou: “Nossa, esta professora poderia ter tido aula com a professora Silvana” Sabe uma fala que depois eu fui parar para pensar naquilo? Mas são fragmentos assim que me lembro... E fui pensando: “Poxa, é verdade! O que esta professora [da disciplina] está falando... Está defendendo algo que tem uma outra corrente teórica criticando”. Não é algo óbvio para mim neste momento ainda de formação. Foram coisas que foram se juntando depois.

Embora tenha sido um leitor voraz e ardente, não me lembro contudo de nenhum livro que tenha lido a tal ponto que minhas leituras, estados da minha própria mente, sonhos meus, e mais ainda provocações de sonhos. Minha própria recordação de acontecimentos, de coisas exteriores, é vaga, mais do que incoerente.
(Fernando Pessoa - “Que espécie de homem sou”, 2006).

Estes fatos não só refletem a história da própria Psicologia, no modo como foi se constituindo como ciência e como profissão, como afirmara Mortada (2005), o graduando de Psicologia percebe, logo nos primeiros anos do curso, que está em um campo contraditório, de conflitos e antagonismos, como ele diz, se sentindo num “*verdadeiro fogo cruzado*”. Mas, também, demonstra uma lógica de organização da estrutura curricular que predomina nos cursos e na educação como um todo, de arranjo de disciplinas em compartimentos autônomos, cristalizados. Com esta postura pedagógica, conhecimentos apresentados de modo exclusivamente disciplinares, acabavam gerando uma fragmentação e uma especialização no meio de um curso de graduação. Longe de querer suprimir as especificidades de cada disciplina - como afirmara Morin (2002) - a questão que se coloca é que, uma vez que o aluno não

consegue estabelecer estas relações, mesmo o conhecimento mais bem fundamentado e coerente, deixa de ser pertinente se estiver isolado do todo e, deste modo, esta visão fragmentada dificulta a reflexão crítica.

Maria reconhece que suas crenças em relação ao que parecia ser uma boa formação e uma boa aluna passavam pelo modo como foi educada na escola básica. Ou seja, uma boa aluna seria alguém que presta atenção, faz as tarefas e não dá trabalho aos professores. Se olharmos para a formação de professores da educação básica, compreendemos que estes profissionais, foram formados considerando mais importante ensinar o saber-fazer em detrimento de uma formação mais ampla, no sentido de incentivar, estimular habilidades de pensamento e reflexão. Esta visão, então, acabou formando gerações de profissionais, inclusive de professores, que valorizam e procuram conhecimentos prontos e acabados e que, por sua vez, formarão alunos com estes mesmos princípios.

Ela não consegue traçar com exatidão cronológica as marcas que foram deixadas por sua formação inicial. Suas memórias revelam conflitos, dúvidas e incertezas quanto ao seu futuro profissional. Entende-se como alguém que estava procurando se encontrar na graduação e reconhece uma marca forte em sua formação no que se relaciona à área clínica. Inclusive por esta razão, afirma, com uma certa autocrítica, que pensava em ser psicóloga clínica porque esse parecia ser um caminho mais legitimado pela Psicologia.

Quando eu me formei, lembro de ter saído da Faculdade e pensado assim: “Ah! Eu gostaria de ser uma psicóloga clínica”. Mas o que eu mais gostei de fazer mesmo foi escolar, em estágio. Mas eu acho que fica muito da formação em Psicologia isso. Nenhuma outra faculdade que conheço isso seja diferente, a clínica te dá mais referenciais, uma identidade profissional, né? Então, quando eu saí, apesar de ter um desejo de trabalhar como psicóloga escolar, eu me imaginava uma psicóloga clínica. Lá, o último ano era só de atendimento. Tinha várias optativas que eram de atendimento... Tanto atendimento que era em orientação profissional, atendimento familiar, atendimento de crianças, plantão psicológico. Então, a gente tinha muitos espaços de atendimento. Eu tinha mais este referencial de atuação. Apesar de eu me sentir insegura para atender, né? (...) eu tinha até pedido várias indicações de supervisores em clínica em outra cidade, porque estava mudando para lá.

Que eu sei do que serei, eu que não sei o que sou?

*Ser o que penso? Mas penso ser tanta coisa!
E há tantos que pensam ser a mesma coisa que não pode haver tantos!*
(Fernando Pessoa - “Tabacaria”, 2006).

Quando Maria narra sua trajetória até aquele momento que saiu da faculdade e lembra-se da escolha que fizera hoje como psicóloga escolar, tenta trazer à tona relações que a fizeram desistir da área clínica. Lembra-se de um momento na graduação, numa conversa com uma supervisora que ela admirava bastante da área clínica, que ela decepçiona-se com o que ouviu e esta cena a deixa com mais dilemas.

Me lembro de uma vez, era uma professora de clínica que eu admirava muito. Um dia, eu perguntei para ela: “mas, e quando chega uma criança com uma questão escolar, como é que fica?”. E foi a minha maior decepção com ela, porque ela me falou assim: “A gente trabalha com a internalização da escola”. Sabe aquela psicóloga clínica que você considera super boa...e quando ela falou isso, pensei: “Nossa...Não! Não é bem isso...não foi isso que aprendi... no que acredito!”

Apesar de os cursos de Psicologia habilitarem seus egressos para que possam trabalhar em diferentes contextos, a maior parte dos formados, busca, ainda hoje, trabalhar na área clínica, como nos mostra dados do Conselho Federal de Psicologia (2001), a principal área de atuação dos psicólogos pesquisados, cerca de 55% trabalhava na área clínica, em consultórios, seguido da área de saúde (cerca de 13%).

Percebemos que, no caso da Maria, o currículo do curso de Psicologia foi organizado para encaminhar o profissional para o mercado de trabalho pronto para atuar em contextos clínicos. Isso tudo evidencia resquícios da história da Psicologia, arraigadas a um viés clínico, de isolamento do indivíduo de seu contexto histórico e social, um modelo de atenção individualizada e, como apontara Buettner (1990), há quase 20 anos, também marcas deixadas pela história, de um corporativismo defensivo, um distanciamento da realidade socioeconômica brasileira e uma elitização profissional. Tudo isso trazendo como consequência um afastamento das outras áreas de atuação do psicólogo, em relação à Maria, da própria área que escolheu depois de formada.

Este ponto também nos remete à visão que a universidade inculcou nos pensamentos e valores de formação dos alunos: de ascensão financeira, de *status* social, de trabalho prioritariamente com a elite brasileira, associados à área clínica.

Isso porque, as outras áreas oferecidas aos alunos, como a Psicologia escolar e educacional, o eram por meio de disciplinas ou estágios optativos, nos anos iniciais do curso, desvinculados de uma formação profissional. Na sua visão de aluna dos primeiros anos do curso, Maria admite que suas escolhas pelas disciplinas optativas, não passavam por critérios que iam em direção a uma melhor e mais ampla formação, mas, sim, em como cumprir estas tarefas de modo mais tranquilo e sem muito trabalho. Esta liberdade de escolhas pelos caminhos de sua formação, pelo menos para Maria, trouxe conflitos, dificuldades em fazer opções acertadas.

No entanto, aconteceram fatos que foram decisivos para ela e que propiciaram, além de novos conhecimentos, novas possibilidades de desenvolvimento profissional e pessoal, como o contato com algumas de suas professoras de Psicologia escolar. Uma delas oferecera uma oportunidade para que ela conhecesse outras formas de atender queixas escolares, que ampliou seu modo de conceber a escola como espaço possível de inserção do psicólogo. Assim, ao que parece, Maria só consegue ter uma visão mais crítica e mais bem fundamentada da atuação em contextos educacionais, porque, por iniciativas próprias, consegue fazer este estágio supervisionado.

Em vários momentos da entrevista, Maria tenta buscar aproximações da graduação com sua atual área de trabalho no contexto da educação e percebe, durante o relato, que esta escolha se deu por uma junção de fatores, mas que durante o próprio curso não tinha um interesse focado na área. Relata das dificuldades de fazer escolhas logo nos primeiros anos do curso, dos critérios usados por estudantes em optar por esta ou aquela disciplina. Descreve suas escolhas como algo acidental.

A gente lia a “Produção do fracasso escolar”¹⁰, antes de ser livro, que era recente. (...) O meu estágio de escolar era no 3º ano do curso, no último ano só tinha estágio de clínica. Isso tinha uma questão de como é que você sai do curso, você não sai “fresco” com aquela formação. O estágio era no meio do curso. Não tinha estágio de intervenção em escolar, era uma optativa. No

¹⁰ O livro “A Produção do fracasso escolar” é de autoria de Maria Helena Souza Patto e foi um marco importante na história da Psicologia escolar.

primeiro ano tinha uma disciplina relacionada à escolar, mas minhas amigas comentavam que era muito pesada, tinha muitas resenhas, que era confusa... E quando eu tinha que fazer as escolhas pelas optativas, eu nem me interessava por esta disciplina.

(...)

No 3º ano do curso, quando tive aula na disciplina obrigatória de escolar, aí sim me interessei mais pela área. Tive uma aula da professora Mariana que me lembro de ter marcado. Depois foi o estágio que falei, no mesmo ano, mas optativo. Na verdade, na minha época, podia se formar na minha instituição sem nunca ter entrado numa escola! A minha turma poderia ter se formado sem passar pela escola. (...) Na minha turma, os que seguiram esta área, acho que sou eu e mais duas pessoas. A minha turma tem muito Psicanalista, muito... Alguns foram para área de Avaliação. A Psicologia escolar era considerada uma área menor.

(...)

A minha orientadora de mestrado e doutorado era uma pessoa que eu tinha acompanhado um pouco mais na graduação, eu tinha ido na sua defesa de doutorado, me lembro de ter ido na casa dela. Mas, assim... Foi meio acidental, porque eu era amiga de uma orientanda dela, que era mais inserida, conhecia outras pessoas... E foi me inserindo.

(...)

Esta parte havia me esquecido... Quando fui fazer estágio em escolar, eu adorei a Mariana, foi uma relação de amor profundo. Eu admirava o jeito dela, tinha uma coisa de eu acreditar no que ela fazia, propunha. Daí, a gente, eu e uma colega de turma, trabalhamos no doutorado dela. Mesmo fazendo parte do doutorado dela, a gente sabia bem o que estava fazendo, não tínhamos a dimensão exata, lógica, mas a gente adorava este trabalho. (...) Uma das crianças, era muito apática em sala de aula, não falava, tinha história de desnutrição. Aí, a gente tinha achado que era interessante atender esta menina. E a Mariana me supervisionava. E este era um atendimento que eu fazia por vontade própria. Era um atendimento que tinha toda uma interlocução com a escola. Mas eu mantive muito o atendimento da criança, porque eu estava muito interessada em conhecer outra forma de atender. E estas coisas são meio malucas, que quando você tem tempo faz, né? Eu ia na casa, ia na escola, marcava com as professoras e ficava horas esperando para alguém me atender. Fazia supervisão do outro lado da cidade de São Paulo. Era um estágio extra-curricular. Eu tive que pedir uma carta para comprovar este estágio depois.

*O mundo é para quem nasce para o conquistar.
E não para quem sonha que pode conquistá-lo, ainda que tenha razão.*
(Fernando Pessoa - “Tabacaria”, 2006).

Alguns autores (por exemplo Bock, 1998; Gonçalves, 2000; Mortada, 2005; Guzzo, 2007; Parparelli e Nogueira-Martins, 2007) admitem que a formação do psicólogo, está muito aquém das necessidades sociais, o que traz como consequência, no nosso meio social, uma indefinição da verdadeira função da profissão, e o que é mais grave, transformam o psicólogo num profissional que, muitas vezes, é considerado dispensável. Reafirmamos que se o curso de graduação não propiciar que estes alunos desenvolvam uma visão crítica da própria profissão e do seu papel, de sua responsabilidade na sociedade como futuros psicólogos, como sujeitos ativos e participativos nos processos de mudanças e amadurecimento da ciência psicológica, poucas transformações serão notadas.

Com relação à experiência em pesquisa durante a graduação, Maria relata que apesar de ter feito Iniciação Científica durante três dos cinco anos de graduação e ter ainda feito uma pesquisa na graduação na disciplina obrigatória, não consegue descrever estas experiências como significativas do ponto de vista de formação em pesquisa. Ela define o fato de ter sido bolsista como algo corriqueiro. Hoje, diz que não concordaria com o referencial teórico que seu orientador trabalhava e acredita que havia uma desconexão entre as produções científicas e seu trabalho como pesquisadora iniciante.

Na iniciação científica entrei logo no 3º ano, na mesma época que estava fazendo estágio em escolar. E havia uma questão de que eu gostaria de ter uma bolsa... e quem oferecia bolsas? O João era o mais famoso por fazer isso. E ele tinha dado uma aula para gente, olha que coisa... Na época, foi uma disciplina relacionada à ditadura, mas, assim, tinha toda uma coisa ideológica por traz, e ele tinha sido muito bacana, porque ele trouxe várias questões de como eram psicólogos que trabalhavam na polícia, por exemplo. E eu fiquei um pouco com esta imagem dele... E o que ele trabalhava parecia muito sedutor para alguém que estava entrando na Psicologia. Ele era jovem, bonitão... E tinha bolsas! Aí, eu e uma colega fomos procurá-lo. O modo como éramos tratadas enquanto bolsistas era de mão de obra barata e não pensante, completamente não pensante! Tinha assim uma tabela e você ficava preenchendo. Hoje, penso, que de alguma forma, estávamos num ambiente em que as pessoas discutiam coisas. Eu cumpria tarefas que me eram dadas e sempre tarefas muito braçais (...). Num determinado momento, eu percebi que estava sendo enganada em iniciação científica, porque via as pessoas fazendo pesquisas de verdade, né? Eu sabia que não era aquilo que queria, mas já estava no 4º ano e não tinha mais tempo... Você leva um tempo para se dar conta, né? Lá, eu tinha

certeza de ter bolsa e fiz grandes amizades no laboratório, grandes amigos mesmo. Amigos que são meus amigos até hoje, por isso acabou sendo uma coisa que eu levava como um emprego. Podia estar trabalhando no shopping ou no laboratório do professor João. E ainda este trabalho me rendia umas publicações... Ah! Nisso ele era super generoso.

(...)

De alguma forma, eu acho que aprendi como funcionava o meio acadêmico. Eu lembro que ficava decorando coisas para falar, que nem tinha feito! Hoje eu olho e acho um absurdo!

(...)

Entre as disciplinas obrigatórias, fiz pesquisa numa área que hoje não me interessa, mas foi uma experiência de pesquisa. Eu achava muito bacana na disciplina pensar numa questão! *Aquela* questão... Eu achava tudo isso incrível, a pessoa ter uma ideia. Eu achava isso encantador! Por mais que eu não conseguisse fazer, eu achava tudo isso o máximo!

(...)

Tínhamos participações em Congressos, uma vez ele [o orientador] escreveu um capítulo com nossos nomes... Mas eu nem tinha visto uma vírgula do que estava escrito... Mas nesta época eu já sabia perfeitamente que estava errado. Ele ainda tinha sonhos para nós no final, mas eu nunca iludi o João, eu usava um argumento ótimo para sair da situação, dizia que ia acabar, ia casar... Sei lá... Ia ser dona-de-casa (risos), voltar para Campinas... Queria negar os convites... (...) Para mim, era muito básico: não ia fazer isso da minha vida! Estava numa Universidade, acabou sendo conveniente fazer pesquisa com bolsa, ganhar uma graninha... Por mais que pareça agressivo falar isso, era uma verdade.

Que bom poder-me revoltar num comício dentro de minha alma!

Mas até nem parvo sou!

Nem tenho a defesa de poder ter opiniões sociais.

Não tenho, mesmo, defesa nenhuma: sou lúcido.

Não me queiram converter a convicção: sou lúcido.

(Fernando Pessoa - "Cruzou por mim, veio ter comigo, numa rua da Baixa", 2006).

Em muitos momentos da entrevista, Maria parece se decepcionar com alguns fatos vivenciados na graduação, como o fato de não ter tido experiências em outras

áreas de atuação, mas, também em relação à sua Iniciação científica. Este fato parece ter sido marcante em sua trajetória, hoje, como pesquisadora. O esforço que, mais uma vez, envolveu iniciativas de ordem pessoal, somadas a algumas circunstâncias acidentais, fez com que ela se desenvolvesse como tal.

Sendo a sua Universidade um centro reconhecido de excelência em pesquisa no Brasil, fazer pesquisa financiada com bolsas, era algo considerado quase que natural no percurso dos alunos, como Maria afirma: *“E havia uma questão de que eu gostaria de ter uma bolsa... e quem oferecia bolsas? O João era o mais famoso por fazer isso.”*.

Os alunos procuravam a iniciação científica motivados pelas bolsas e pela oportunidade de conhecer e desenvolver competências e habilidades em pesquisa. Teoricamente, como aponta Zabalza (2004), as habilidades devem ser desenvolvidas durante o processo formativo, supondo-se que, “de quem dele participou deve ser capaz de fazer suas atividades melhor do que fazia antes” (p. 41).

Porém isso não foi o que aconteceu na história da Maria, ela relata, com indignação, como foram seus três anos de experiência em iniciação científica. Pesquisa *de verdade*, para ela, parece estar relacionada ao desenvolvimento de uma atividade investigativa, que além de ter um começo-meio-fim, promove reflexões críticas, desenvolve o pensamento crítico nos alunos.

Desde as concepções primeiras de Universidade da modernidade, percebemos uma ideia de ensino-aprendizagem vinculada à emancipação e liberdade intelectual, por meio do questionamento, da dúvida e da pesquisa. Newman (*apud* Dreze e Debelle, 1983) falava de um saber universal, da pessoa inteira, que deveria incitar a reflexão, a crítica, principalmente em relação às questões de ordem social, acreditando que a universidade deveria organiza-se num regime de tutores, que seriam mediadores dos conhecimentos e reflexões críticas dos alunos.

Em relação à atividade de pesquisa na universidade, Humboldt (1997), já falava de pesquisas vinculadas às questões de relevância social, uma vez que deveriam contribuir para o bem da Nação. Eles pensavam que esta não poderia ser um “fardo para memória”, que deveria ser estimulante e construir um novo modo de olhar o mundo. Humboldt, dos autores dos modelos clássicos de universidade, foi quem mais

contribuiu para esta atividade nos cursos universitários. Para ele, o conceito de educação superior implicava duas tarefas: uma em relação à produção de conhecimento e outra em relação à formação intelectual e moral do estudante.

Até próximo da década de 1980, no currículo mínimo proposto para ser trabalhado nos cursos de Psicologia, não constava pesquisa e uma formação científica, uma vez que o psicólogo era entendido como um profissional de atuação exclusivamente prática. Por esta razão, profissionais formados há mais de três décadas, não vivenciaram a prática da pesquisa, pelo menos como conteúdo obrigatório de formação. Aí, inicia-se um ciclo: alguns psicólogos tornaram-se professores, que, por sua vez, formaram alunos, também sem a crença de que a pesquisa, enquanto atividade de inquietação, de curiosidade, de insatisfação, de desenvolvimento de pensamento crítico, deveria ser considerada fundamental, o que trouxe como consequências, pouca produção de conhecimento e pouco interesse de profissionais psicólogos por dedicar-se à pesquisa.

No caso da Maria, a experiência de iniciação científica, não só trouxe um distanciamento de uma formação mais ampla, como também fez com que, por alguns anos, ela acreditasse que a ciência deveria estar sob o comando de poucos intelectuais, que era algo inacessível, mágico, que alguém se responsabiliza por escrever o que, ela e seus colegas de grupo de pesquisa, só caberiam reproduzir, sem a menor crítica, sem a menor compreensão e propriedade.

No entanto, há pelo menos dez anos, tempo de formação da Maria, esse cenário que insere a Psicologia e a pesquisa, vem sendo bastante modificado e, hoje, por causa da luta e da constante preocupação da pesquisa como parte da formação do psicólogo brasileiro, já existe um entendimento consensual da importância destas atividades para uma formação mais crítica do psicólogo. A questão que ainda gera polêmica nos dias de hoje, é da dificuldade da inserção efetiva da pesquisa nos cursos e também do interesse dos alunos de Psicologia em fazer pesquisa. Bock (2007) afirmou: “A Universidade é lugar de produção de dúvidas, e essa cultura instala-se quando o espaço é de pesquisa” (s/p). Além dela, outros autores também apontam a falta da pesquisa nos cursos de Psicologia como responsável pela pouca criticidade

dos egressos, que pode ser facilmente notado no modo como estes atuam: pouca iniciativa de mudança, pouca força de transformação social.

Este cenário poderia ser modificado se fossem revistas algumas das concepções de pesquisa, de ciência e, principalmente, na compreensão de que, já que uma formação profissional não pode prescindir de um pensamento crítico e reflexivo, este, por sua vez, pode ser desenvolvido por meio da pesquisa “de verdade” – como aponta Maria, que é, por excelência, espaço de perguntas e inquietações.

Assim que saiu da graduação, Maria narra que neste primeiro ano de formada: *“(...) queria ser uma profissional normal, pensava em ser uma psicóloga com meu consultorizinho e tal”*. Para ela, o normal, o mais esperado, dentro da formação que recebeu, dos conhecimentos e valores que trazia, era seguir uma carreira de psicóloga clínica. Admite que só mudou de opinião, quando entrou, também sem uma grande certeza do que a esperaria, no curso de aprimoramento em Psicologia escolar, um ano depois de formada: *“O aprimoramento foi o momento em que assumi meu caminho. A graduação você se forma e tem a imensidão de caminhos possíveis, todo mundo tem. O fim da graduação tem muitos caminhos”*.

Neste curso de aprimoramento, ela consegue marcar algumas dimensões formativas, que, por isso, fizeram toda a diferença na carreira que seguiu. Por exemplo, pensando numa dimensão de desenvolvimento pessoal, que Zabalza (2004) define como: “aprimoramento das capacidades básicas do indivíduo e da satisfação pessoal, enriquecimento da auto-estima e do sentimento de ser cada vez mais competente” (p.41), Maria conta: *“Quando fui fazer o aprimoramento que queria (...) eu trabalhava com gosto (...) Ficava horas no ônibus, achava fundamental fazer isso, achava que se eu não tivesse ido na escola daquele menino, falado com a professora, não ia dar certo”*.

Uma outra dimensão formativa percebida é o desenvolvimento de novas habilidades. Apesar de reconhecer a graduação como uma espécie de estopim para as ideias que desenvolvera depois, o curso de aprimoramento parece ter sido fundamental para que ela conseguisse sair do curso fazendo intervenções e refletindo de modo mais aprofundado e crítico, do que antes. Maria conta: *“Para mim, não adiantava fazer um trabalho só com as crianças. Já era algo que trazia da minha*

formação [na graduação], mas precisei da minha supervisora [do aprimoramento] como uma interlocutora para me ajudar a pensar nestas relações”.

E em outro momento da entrevista, confirma: *“A temática que escolhi [para o mestrado e doutorado – a mesma para os dois trabalhos] foi ideia da minha supervisora de aprimoramento. (...) Tinha acontecido uma situação no aprimoramento que tinha marcado e foi conversando com ela que surgiu a ideia. Ela teve uma grande importância para mim”.*

Em alguns momentos da entrevista, em que Maria narra suas vivências como psicóloga escolar, lugar que demonstra ter hoje familiaridade, aparece um elemento importante, é que ela, apesar de ter dilemas acerca do papel do psicólogo escolar, existe um espaço, em seu grupo de pesquisa, para compartilhar estas indagações, o que gera um sentimento de pertença e de co-responsabilidade no modo como explicita seu pensamento: *“O que faz um profissional ser crítico? Bom, isso é a discussão forte, atual, que está nos movendo no meu grupo de pesquisa, vou ter que falar disso porque é lá que temos discutido muito isso”.* Em outro momento, diz: *“Ai, como é difícil! Como é difícil! Como é difícil definir quais são estes critérios... Para você identificar quem é esse profissional. Depois de várias discussões e a gente ter chegado a alguns consensos...”*

Por conta de uma investigação que estão realizando acerca do perfil do psicólogo escolar, seu grupo de pesquisa definiu critérios bem específicos para que fosse possível definir um profissional que possa ser considerado crítico. Maria explica que, psicólogos escolares que parecem não ter incorporado, nestes últimos anos, os avanços teóricos da área: como atenção exclusiva aos alunos, trabalhos que priorizam aplicação de testes, são pessoas que seu grupo de pesquisa tem entendido como pouco críticas. Ela conta:

Pessoas que trabalham apenas com alunos, por exemplo, parece que não estão incorporando a discussão de que o fracasso escolar possa ser produzido por uma rede de fatores, desde questões mais próximas, até institucionais, políticos, etc. a gente tem considerado isso, ou seja, um trabalho muito focado apenas no aluno, ele não seria um trabalho considerado crítico. Também trabalhos que se baseiam em testagem, aplicação de testes apenas, mesmo que estes profissionais apresentem uma possível interlocução com a escola, mas aquela interlocução que

podemos supor que seja apenas para dar informações e não fazer uma troca. São atuações que a gente não tem considerado críticas.

Além disso, Maria e seu grupo de pesquisa definem: “[*profissionais*] que tivessem incorporado avanços teóricos dos últimos vinte anos da Psicologia. Pessoas que tenham adotado uma atuação mais crítica”. Apesar de Maria não ter explicitado, este recorte dos últimos vinte anos parece ter uma razão vinda da própria história da Psicologia Escolar e educacional, como área de atuação do psicólogo. Até os anos de 1980, esta área vinha enfatizando ações individuais, por conta da influência do modelo médico. Estas práticas tinham sentido, como podemos retomar nos argumentos de Bock (2000), numa sociedade de influencia liberal, que não considerava os aspectos sociais e o contexto em que os fenômenos psicológicos estavam inseridos. Marcas desta atuação restrita, simplista e *psicologizante* ainda podem ser notadas nos questionários que Maria e seus colegas realizaram e, por isso, não foram considerados profissionais com uma atuação crítica.

Sobre o que o grupo tem considerado como profissionais críticos, Maria afirma:

O que tem sido considerado crítico? Bom, pessoas que tem uma visão de educação que possa ser no sentido de... Disponibilizar o conhecimento acumulado para todas as pessoas, de investir nas potencialidades, mesmo quem trabalha com educação especial, por exemplo, não focar no déficit, no que falta... Trabalhar com o que é possível de impulsionar desenvolvimento, de mobilizar toda a rede escolar, nesse sentido. (...) Pessoas que trabalham em políticas públicas, mesmo sem concordar com elas, por exemplo, da política de inclusão, que de alguma forma levam adiante um propósito de garantir que a criança seja inserida na escola de um modo verdadeiro. Esses são os que estamos chamando de críticos.

O sentido da palavra crítico nestas definições que Maria se utiliza parece se aproximar do que estamos discutindo neste estudo, como alguém que questiona, que tem consciência e clareza de sua atuação, que reflete constantemente sobre sua prática, que tem uma boa fundamentação teórica embasando suas ações. Guzzo (2007) voltando-se para analisar o trabalho do psicólogo escolar dos dias de hoje, também afirma que aqueles que não têm uma reflexão crítica acerca dos impactos que suas intervenções possam ter na vida dos estudantes e da educação como um todo,

acabam se sentindo impotentes e não percebem sentido numa forma mais tradicional de atuação e, por isso, não conseguem buscar uma transformação social.

Maria não comenta dados sobre a formação destes psicólogos entrevistados, mas, olhando para sua própria formação inicial, percebemos o quanto a Psicologia escolar e educacional, enquanto área de atuação, não parece ser prioridade nos cursos de Psicologia. Em pesquisas semelhantes a que a Maria e seu grupo estão realizando, (Senna e Almeida, 2007), apontam algumas razões que parecem justificar o fato de ainda encontrarmos uma grande quantidade de psicólogos com uma atuação pouco crítica nos contextos educacionais. Os egressos desta pesquisa apontaram falhas na sua formação para este tipo de atuação, por exemplo, relacionadas à ausência de conteúdos pedagógicos e uma inconsistência na construção da identidade deste profissional.

No caso da Maria, algumas das inconsistências de sua formação inicial fizeram com que ela relatasse algumas das dificuldades como recém-egressa. Em sua narrativa, não só podemos perceber estas contradições, como também supor que o fato de ter continuado seus estudos, de forma intensa, logo que saiu da graduação - no aprimoramento, no mestrado e depois no doutorado – foi imprescindível para que ela desenvolvesse uma criticidade desejável para uma atuação compromissada e a constante busca de uma ação crítica na sua atuação prática como psicóloga escolar e como docente na educação superior.

*Cada coisa a seu tempo tem seu tempo.
Não florescem no inverno os arvoredos (...)
Pouco a pouco o passado recordemos
E as histórias contadas no passado
Agora duas vezes. Histórias, que nos falem.
Das flores que nossa infância ida, com outra consciência nós colhíamos
E sob uma outra espécie de olhar lançado no mundo.
(Fernando Pessoa - “Cada coisa a seu tempo tem seu tempo”, 2006).*

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: ANA



Liberation - Escher (1955)

Mas aconteceu que o pequeno príncipe, tendo andado muito tempo pelas areias, pelas rochas e pela neve, descobriu, enfim, uma estrada. E as estradas vão todas em direção aos homens.

(O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2006)

Ana formou-se em 2003 numa universidade particular do estado de São Paulo. Escolheu especializar-se em Psicologia Hospitalar numa outra instituição também particular.

No momento da entrevista, Ana era aluna especial do mestrado em Ciências Médicas numa Universidade pública, trabalhava como supervisora em uma Faculdade particular no curso de Psicologia e atendia em consultório particular.

Ana, em sua narrativa, optou por tentar seguir uma sequência cronológica, relembando fatos, eventos, cenas de sua graduação em Psicologia. Sentiu dificuldade de iniciar a narrativa e durante o processo, sempre perguntava se já estava suficiente, se eu havia entendido o que ela havia dito. Isso porque não tinha a tendência de se prolongar nas histórias narradas e muitas vezes, quando questionada sobre a importância de algumas marcas na sua vida hoje, afirmou que aquela era a primeira vez que pensava sobre essas coisas.

Levei algum tempo para descobrir de onde ele viera.

Palavras pronunciadas ao acaso é que foram, pouco a pouco, revelando sua história!

(O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2006)

No ensino fundamental até a entrada na faculdade, Ana estudara na mesma escola e conta que a saída desta escola e entrada no ensino superior não foi nada fácil. Nesta época, pelas dificuldades que sentira, procurou um terapeuta, que inclusive, ainda é o mesmo até o momento da entrevista.

Ana afirma que a presença do seu analista na sua formação durante a graduação e ainda hoje como recém-egressa foi fundamental para suas escolhas e para seu crescimento pessoal e profissional. Logo que foi questionada acerca de suas memórias na graduação, Ana de imediato diz: “*Pra mim mais do que a graduação o que marcou mesmo foi minha análise pessoal*”.

Afirma no início da entrevista que não teve “*um mestre*” e diz “*tive bons professores, mas não tive um mestre*”.

Marcas da formação em Psicologia

Algumas marcas de sua formação em Psicologia foram narradas por Ana. Revistando suas falas, percebemos que apesar de Ana ser hoje uma profissional apaixonada pelo que faz e acreditar ter acertado na escolha profissional, a escolha pela Psicologia parece ter sido pouco planejada e desejada por ela enquanto estudante. Sair do ensino médio para uma formação no ensino superior era um caminho esperado para alguém que cursou uma escola particular, cuja mãe era formada em fisioterapia e o pai apesar de não ter concluído o ensino superior, trabalhava em um bom emprego. Acredita que não tinha maturidade para escolher um curso na educação superior logo que saiu do ensino médio e seus critérios para escolha do curso passaram por afinidades com as disciplinas da escola e não pelo conhecimento da atuação de um profissional de Psicologia.

Pensamos que uma das funções da formação em nível superior é trabalhar o desenvolvimento da maturidade do estudante, principalmente no que se refere a uma independência intelectual. No entanto, a escolha de uma carreira profissional exige e supõe uma maturidade anterior, Ana é um exemplo de alguém que acabou sendo “forçada” a fazer uma escolha precoce do curso de graduação. Isso porque a grande maioria das instituições de ensino superior brasileiras oferecem uma formação exclusivamente profissional e o ingressante já precisa optar pela carreira profissional antes de entrar. Assim como alguns autores sugerem (por exemplo, Santos Filho, 2007) pensamos que seria interessante se o ingresso na instituição de ensino superior pudesse, num primeiro momento, acontecer independentemente da área especializada, mas como uma formação mais ampla, como já acontece em algumas universidades no mundo todo.

Eu não sabia direito o que queria, tinha 17 anos, entrei na faculdade super cedo, não sabia direito o que queria. Tinha passado em Nutrição (em outra faculdade), daí fui ver o currículo do curso e pensei: “eu vou odiar estudar bioquímica, não vou querer fazer nutrição de jeito nenhum”. Daí eu fui ver o que eu mais gostava de estudar, que era o lado do ser humano, filosofia, daí Psicologia parecia o curso que ia mais gostar de estudar, uma vez que eu nem sabia o que queria ser quando crescer! Então, pensava: “deixa eu ver o que gosto mais de estudar...”

Logo no início do curso de Psicologia, Ana se identificou com a abordagem psicanalítica, as lembranças dela sugerem que essa era a abordagem predominante dos docentes do curso. Assim como discutem Oliveira et.al. (2004) existe ainda na maioria dos cursos de graduação em Psicologia a preferência dos estudantes por abordagens como a Psicanálise.

A escolha de Ana pela abordagem psicanalista parece ter sido influenciada pelos professores do curso, a questão que pode ser levantada aqui é em relação ao currículo do curso de Ana. O currículo é entendido num sentido mais amplo, como resultado de uma ação planejada dos docentes e coordenadores dos cursos, em relação ao conhecimento que deve ser ensinado, ao conhecimento que pode ser considerado importante ou essencial para merecer fazer parte do currículo. No caso da Psicologia, a abordagem teórica a que o professor se utiliza nas aulas vai refletir uma visão de Homem, de mundo e isso interferirá diretamente no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Também por isso, parece fundamental que existam debates e discussões entre os docentes acerca do projeto político pedagógico do curso. As respostas para perguntas do tipo: qual o tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade? Como afirma Silva (2007), definem escolhas, um determinado tipo de conhecimento ou um determinado tipo de currículo.

Nesse sentido, a escolha deste ou daquele conteúdo ou mesmo da forma e do recorte que será ensinado não pode ser tomada de forma individual, sem clareza das consequências ou implicações que as escolhas pessoais poderiam estar atingindo nos estudantes.

Acreditamos que só há possibilidade de mudanças neste sistema, se as pessoas se tornarem conscientes destas escolhas, se compartilharem destas decisões. Apple (1999, 2006) solicita aos educadores que analisem criticamente suas ideias acerca da educação e de suas práticas cotidianas em sala de aula, principalmente no que se refere aos seus efeitos, às possíveis implicações que suas escolhas pessoais poderiam estar atingindo num determinado aluno. Uma vez que este é um modo de exercer um controle, de forma sutil, às vezes inconsciente e, muitas vezes, ingênuo por parte dos docentes.

No primeiro ano foi bem básico, tinha uma disciplina de filosofia, nos primeiros anos a disciplina que eu mais lembro era Psicologia do desenvolvimento. Foi uma professora que me marcou por conta de abordagem, ela era super psicanalítica. Aí junto com a faculdade de Psicologia comecei a fazer terapia. (...) Então, quem dava esta matéria que eu gostava de Filosofia era uma psicanalista, quem dava Desenvolvimento era psicanalista. (...) Uma disciplina que eu adorava também estudar, que tinha um pouco de interdisciplinaridade, que era Biologia, tinha outra de neurologia, outra de fisiologia.

(...)

Lembro de uma coisa que fui super contra quando aconteceu, a tal da prova integrada. A gente teve, mas não tinha nada que preparasse pra isso, cada professor fazia, mas nem tocava no assunto na aula, daí, resolveram criar a disciplina integrativa, mas ao invés dos professores participarem, tentando fazer a ponte das disciplinas, a coordenadora do curso em 50 minutos a cada quinze dias vinha para tirar dúvidas de todas as matérias. Para tentar integrar as matérias numa só! Os professores não tinham compromisso. No outro ano ela tentava melhorar um pouco a disciplina, mas ficou assim.

Ana neste último fragmento de fala, lembra-se de uma prova supostamente interdisciplinar que parece, pelo que ela mesma hoje deduz, uma reunião de todas as disciplinas numa única avaliação. Neste trecho ela afirma que os professores, na sua visão, não tinham compromisso com uma possível interligação dos saberes. Sabemos que as condições de trabalho de muitos professores, principalmente do ensino superior privado não favorecem as trocas, os diálogos e discussões, isso porque muitos funcionam com regime de professores-horistas, apenas recebendo pelo tempo de trabalho em sala de aula com os alunos. Muitas implicações podem ser pensadas a partir disso, mas, o problema maior parece ser que a falta de clareza e até de conhecimento sobre os projetos da instituição da qual fazemos parte como docentes tem como séria consequência reduzir o curso a uma grade curricular fragmentada e desconectada.

Veiga (2000) ainda aponta algumas outras consequências como que o fato do projeto da instituição funcionar como um mero documento pronto e acabado pode forçar o trabalho individual, isso porque isola quem concebe e quem executa, ou seja, os professores da instituição se transformam em meros executores de tarefas.

Apesar de ser difícil assumir uma identidade docente na educação superior, pode-se notar que a maior parte dos professores se reconhecem pela sua profissão de origem e não como professores deste nível de ensino. Olhando para a Psicologia como campo de atuação, para os profissionais que pretendem ser professores na educação superior, as dificuldades se referem ao fato de que não há uma formação para a docência e sim para trabalhar como bacharel em Psicologia ou docente do Ensino Médio. Muitos autores (por exemplo, Zabalza, 2004) defendem que a docência tem suas especificidades e que isso requer uma preparação específica para seu exercício, como qualquer outra atividade profissional. Preparação que não é meramente técnica, mas que permita dar condições para o professor conhecer as necessidades e características do grupo de estudantes, por exemplo. Sem uma formação para o exercício da docência, as atuações ficam mais individualizadas e pouco integradas.

Somado a isso, está a escassez de pesquisas produzidas nestas instituições e a pouca aproximação dos docentes com os estudantes em atividades extracurriculares. Yamamoto, Souza e Yamamoto (1999) analisando periódicos em Psicologia nos anos de 1990-1997 evidenciam que as instituições públicas produzem mais conhecimento e publicam muito mais que as privadas. Ana conta que não teve experiência em pesquisa científica ou mesmo outras experiências extras como monitorias, etc. ao longo do curso e hoje percebe que isso pode tê-la prejudicado. No entanto, não foi motivo para indicar para a irmã o mesmo curso na mesma faculdade, o que sugere que ela ainda não tem consciência das possíveis implicações destas atividades em sua carreira profissional.

Hoje em dia uma grande crítica que eu faço é que não tive aula de metodologia de pesquisa, nem aula de Pesquisa. Não tive nada disso... Isso é um rombo na minha formação. Mas, lá, não tinha ideia disso. Como vou criticar algo que nem sei que existe? Impossível, entendeu? Era um curso voltado pro mercado de trabalho só. Eu ia lá, estudava, tirava nota, nem sabia que existia pesquisa, nem monitoria, nada, nem Centro Acadêmico para os estudantes... Mas, hoje sei que lá tem, porque minha irmã se formou lá também e como isso tudo foi criticado pelo MEC, parece que agora tem monitoria e depois esse aluno tem que publicar alguma coisa. Mas, mesmo assim, hoje vejo que não chega perto do que deveria ser.

Sobre isso que a Ana comenta, podemos pensar na afirmação de Leite e Morosini (1997) sobre a estratificação, cada vez maior, do professor da educação superior, com aqueles que ensinam e aqueles que pesquisam. A crença de que ser um pesquisador exige uma maior dedicação, juntando com o fato de que existe uma grande pressão por publicações nas instituições, principalmente públicas, os professores-pesquisadores acabam optando por estas universidades, enquanto os professores-ensinadores (como eles denominam) acabam ficando na base da pirâmide, ou seja, são os que assumem, pelo menos no começo de suas carreiras, aulas nos cursos de graduação, principalmente em instituições privadas.

Na visão de autores que estudam o conceito de inovação na função docente (por exemplo, Castanho, 2000 e Lucarelli, 2000) um professor competente, que trabalha nessa direção, seria um profissional que se preocupa, por exemplo, com ações interdisciplinares, com a relação entre a teoria e a prática e com a relação entre ensino e pesquisa.

*Vou arriscando então, aqui e ali.
Provavelmente esquecerei detalhes dos mais importantes. Peço que me perdoem.
Meu amigo nunca dava explicações.
(O pequeno príncipe – Antoine de Saint-Exupéry, 2006)*

Em relação à escolha da Psicologia hospitalar, Ana narra várias passagens dentro do curso que a fizeram se encantar por esta área. O curioso é que ela não tem um modelo de um profissional no próprio curso, um psicólogo da área que teria se identificado ou espelhado, inclusive para realizar os estágios, apenas um profissional que entrevistara em uma das disciplinas e que não se lembra bem, mas lembra-se que este profissional falara mal de sua área. A escolha passa por questões pessoais, vivências que ela teve durante o curso e que, ‘sozinha’, esforça-se para fazer relações possíveis com sua área de interesse desde o início do curso.

Numa disciplina que fiz me lembro de ter escolhido uma psicóloga hospitalar para entrevistar e eu lembro que todo mundo falava super mal da área, falava que não tinha onde trabalhar, que não era bom, etc. Não lembro agora se foi antes disso ou depois disso que eu falo que foi meu grande marco na graduação e por isso que escolhi a área de hospitalar: foi quando

saindo da faculdade, uma menina da minha sala foi atropelada com uma moto e quando vi o acidente fui até o hospital. Chegando lá ninguém me deixava entrar, ela estava no Pronto Socorro... Foi a hora que eu entrei lá que vi o desamparo, sabe? Sem familiar, sem ninguém que a pessoa fica, se a gente cuida desse lado humano, se a gente cuida da parte afetiva, não é possível que a gente veja pessoas no momento de maior fragilidade da vida ali abandonado, sozinho, sem um ponto de referencia! Quando ela me viu, um rosto conhecido, ela começou a chorar e disse que era como se ela estivesse vendo um anjo. Aí neste dia, pensei: quero isso daí, quero ajudar as pessoas que estão nesse momento de desamparo. Principalmente para lutar para que seja autorizada a presença da família, que só ajuda. Naquela hora tive este *insight*... A partir daí toda minha graduação foi olhando para a Psicologia Hospitalar. Foi muito importante por tudo isso, depois a carta que ela escreveu agradecendo, falando da importância de ter me visto (...). Nestas horas a gente também percebe que a nossa história influencia, né? Quando tinha dez anos, também caí e fui para o hospital e não tinha ninguém lá, porque estava sozinha quando aconteceu.

Eis o meu segredo. É muito simples: só se vê bem com o coração. O essencial é invisível para os olhos.(...) Foi o tempo que perdeste com tua rosa que a fez tão importante.

(O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2006)

Nas falas de Ana, podemos supor que a faculdade escolhida por ela revela características predominantemente profissionalizantes, uma preocupação em formar os alunos para um determinado momento histórico e social e não para toda uma vida profissional produtiva. Isso aparece na sua narrativa em momentos diferentes, mas, especialmente quando ela conta de seus estágios de final do curso e quando ela narra a importância de seu analista que funcionava em alguns momentos, como uma espécie de supervisor ou tutor.

As opções de estágio de Ana também podem ser analisadas na ótica proposta por Cunha (1997) quando argumenta que as instituições de ensino superior brasileiras pensam o currículo de um ponto de vista considerado tradicional. Isso quer dizer: da teoria para a prática, do geral para o particular, do básico para o profissionalizante. No caso da faculdade de Ana, esta lógica parece estar presente no currículo, isso porque, apesar de ela ter escolhido fazer estágio no 2º ano, teve que ser extracurricular e sem supervisão, já que os estágios supervisionados eram todos oferecidos no último ano

do curso, depois que o aluno adquiriu toda uma bagagem teórica. Uma implicação desta perspectiva de currículo é da própria visão de aprendizagem que está por trás, que pressupõe que o aluno aprende mais ao ouvir as explicações teóricas do professor do que oferecer condições no curso de formação que o aluno pudesse refletir, pensar, estudar e como disse a Ana “falar sobre sentimentos” em relação aos casos vivenciados.

(...) Lembrei uma vez que fiz estágio em Psicopatologia num hospital psiquiátrico e era algo pavoroso pra mim, não tinha nenhum professor para falar disso. A gente não foi preparado para estar lá, só tinha umas aulas teóricas, não tinha preparo para encarar a realidade. Era só a ideia de por os alunos lá. Hoje eu penso isso, mas lá, na hora, nem sabia que deveriam ter preparado a gente...

(...)

Fui fazer estágio por conta própria quando estava no 2º ano do curso de Psicologia, com crianças deficientes num clube que nem tinha psicólogo, ainda não tinha tido nenhuma disciplina sobre isso e foi algo que começou a criar uma identidade profissional. Não tinha psicólogo no campo, foi na minha análise que eu conseguia falar sobre meus sentimentos, minhas angustias, sobre os casos, essas coisas.

(...)

No último ano eu escolhi fazer escolhas nos campos de saúde, tinha um leque de opções que era pelo campo, não pela área de atuação, escolhi os três estágios em campos de saúde e hospitalar. Eu tive um super reconhecimento do meu trabalho, também não tinha psicólogo no hospital que eu trabalhei no estágio. Quando acabou eles ainda ligavam no meu celular, perguntando algumas coisas.

Quando questionada acerca das experiências que mais lhe tinham mobilizado, lhe tinham servido de aprendizagens significativas dentro do curso, ela esforça-se para lembrar e assume ter tido uma passagem passiva, ou seja, pouco questionadora em relação ao currículo, a postura dos professores ou mesmo em relação à própria instituição. Sente como se as coisas fossem acontecendo naturalmente, diz que como não sabia o que esperar do curso, as coisas que aconteciam pareciam corretas. Isso parece fazer sentido na lógica de currículo e na própria visão do processo de ensino-

aprendizagem discutidas há pouco. Além disso, Ana acredita que por ser muito nova poderia justificar o fato de não ter desenvolvido um raciocínio crítico do modo como pensa que seria mais adequado. Voltando nosso olhar para as ideias de Paulo Freire, podemos pensar novamente na função dos professores do curso de Ana, como aqueles que seriam os estimuladores, os incentivadores, exemplos e modelos de uma visão crítica. Para Paulo Freire, a prática que mantém a ingenuidade do educando é uma prática de dominação, mesmo que inconsciente, ou seja, deixar de dar condições para que os estudantes reflitam criticamente sobre sua realidade e tentar transformá-las, é uma forma de doutriná-los, de acomodá-los, ao contrário de uma prática que sirva de libertação, que trabalhe no sentido de emancipação do estudante.

Acho que tudo do curso foi acontecendo naturalmente, não tinha muita expectativa pelo curso, como não sabia o que era esperado de fazer, tudo foi sendo descoberto. Acho que por isso que eu não tinha uma crítica, uma coisa que eu não me conformava é que por estar numa universidade particular, quando o professor faltava, tinha janela. E tinha alunos que davam graças a Deus pelo professor ter faltado. Acho que talvez essa seja a única crítica que eu tinha. Acho que na época eu era muito nova, sabe? Pra poder ter um olhar mais crítico.

Em um momento da narrativa, Ana lembra-se de uma professora que acredita ter feito a diferença na vida dela, num curso optativo de licenciatura. Ela conta com entusiasmo o curso de um ano que a habilitou para ser professora do Ensino Médio. Algumas condições de trabalho favoreceram o sucesso do curso, como poucos alunos matriculados e ainda supervisão semanal, possibilitando diálogos e reflexões. Nas memórias de Ana, nenhum outro professor incentivava, estimulava, provocava os alunos a pensar como esta professora. Neste caso, parece que Ana estava se referindo ao que Paulo Freire chama de educador-problematizador, aquele que provoca a reflexão crítica dos alunos a partir de conflitos que caracterizam as situações do cotidiano. É assim, segundo Paulo Freire (2005) que o educando vai desenvolvendo uma consciência crítica, percebe o caráter histórico, cultural das relações sociais.

Apesar de Ana considerar esta professora como uma pessoa chata, ela parece convencida que nenhum outro professor havia tido o esforço de “cutucar” os alunos,

como disse. Paulo Freire acreditava que é dever de todo educador que na sua prática docente promova e desenvolva no aluno uma curiosidade, uma insubmissão, na medida em que este se perceba como ativo no processo, como bem relata Ana, quando conta de um relatório que havia feito pra essa disciplina, que se lembra de ter se orgulhado do modo como escrevera.

A licenciatura foi importante para mim, fui fazer estágio na periferia à noite, pra conhecer a realidade mesmo. Fui pra uma outra cidade conhecer a Psicologia no Ensino Médio. Tinha que fazer muitos relatórios, esse curso me ajudou a escrever, a pensar, foi só um ano, o 3º ano. Tinha supervisão, lembro até hoje o relatório que eu fiz, foi um que eu gostei de fazer, sabe? Era uma professora só, uma disciplina optativa, quase ninguém da classe quis fazer, só tinha 15 pessoas de 90 alunos.

(...)

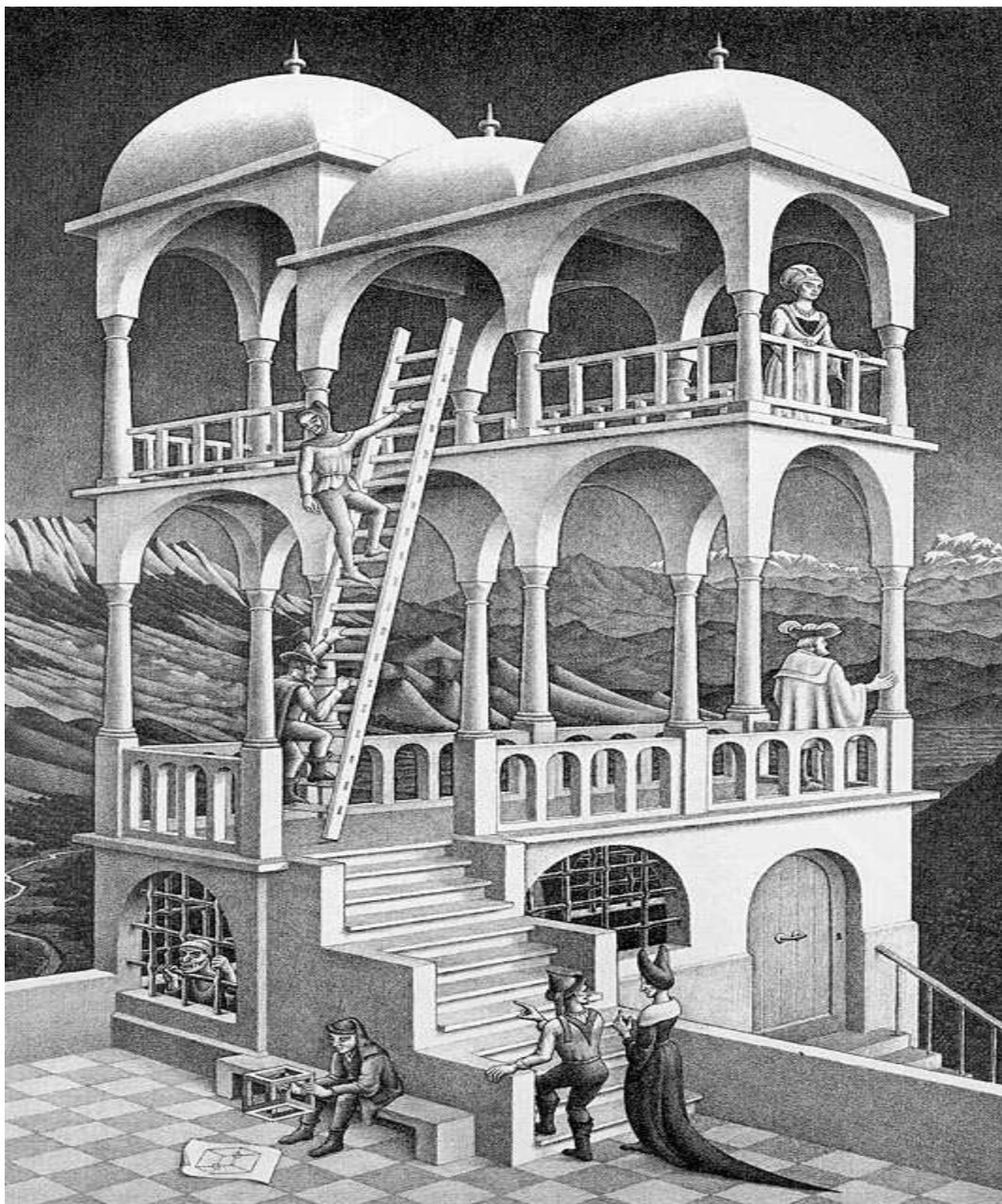
A professora de licenciatura era chata de doer, mas ela era a que mais cutucava. Nenhum outro acho que tinha este esforço, pelo menos não que eu me lembre. Não foi nada marcante...

A cada dia ficava sabendo mais alguma coisa do seu planeta, da partida, da viagem. Mas isso devagarinho, ao acaso das informações colhidas de suas observações.
(O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2006)

Ana termina seu relato, em tom de conclusão da nossa conversa, ela afirma:
Para mim foi uma coisa que passou... Tem gente que fala: “Ai, tenho saudades da faculdade...” Eu? Não tenho!

As pessoas vêem estrelas de maneira diferente. Para aqueles que viajam, as estrelas são guias. Para outros, elas não passam de pequenas luzes. Para os sábios, elas são problemas. Para o empresário, eram ouro. Mas todas essas estrelas se calam.
(O pequeno príncipe - Antoine de Saint-Exupéry, 2006)

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: ALICE



Nunca me dê o Céu... Quero é sonhar com ele.
(Mário Quintana, “Para despertar a fantasia”, p. 24, 2007)

Alice formou-se em Psicologia no ano de 1999, numa Universidade particular do estado de São Paulo. Logo que se formou, fez um estágio numa Universidade pública em psicoterapia psicanalítica e no ano seguinte entrou no mestrado na mesma universidade que se formara. Fez o mestrado em um ano e meio e continuou o doutorado na sequência com uma orientadora aposentada de uma universidade pública. A relação com essa orientadora é enfatizada por Alice como uma das grandes aprendizagens de sua vida profissional, ela brinca: *“Foi um casamento arranjado que deu certo”*. Acredita que o mestrado foi um momento muito intenso de estudo e que o doutorado veio como consolidação de seus saberes e conhecimento. Ela afirma que sua orientadora mostrava na prática tudo que ela acreditava: *“que você deve se responsabilizar por seu conhecimento, ela cristalizou isso em mim (...) O doutorado foi fundamental para o que sou hoje, ele cristalizou muitas coisas da graduação e como a gente já está mais maduro, já está mais engajada em pesquisa, entende melhor as coisas... Tudo vai fazendo muito sentido. É uma liberdade...”*

*Cada poema é uma garrafa de naufrago jogada às águas...
Quem a encontra, salva-se si mesmo.*
(Mário Quintana, “Para chegar mais perto dos poetas”, p. 39, 2007)¹¹

No momento da entrevista, Alice trabalhava como professora num curso de Psicologia de uma Faculdade particular havia dois anos, tinha consultório particular e era pós-doutoranda de uma Universidade pública.

Logo no início da entrevista Alice diz que prefere falar numa sequência aleatória, como uma associação livre¹². Ela preocupa-se com a sequência e questiona se precisava fazer as pontes da graduação com o porquê hoje se considerava uma profissional crítica. Alice ficava bastante pensativa em alguns momentos da narrativa antes de começar a narrar, parecendo querer encontrar as melhores palavras que correspondiam ao seu pensamento. Logo que lhe questionei acerca de suas

¹¹ Poesias do Mário Quintana utilizadas estão no livro Para viver com poesia, Ed.Globo, 2007.

¹² Associação livre pode ser considerado um método terapêutico descoberto por Freud e ainda muito utilizado na terapia psicanalítica. Pode ser definido por Laplanche e Pontalis (2001) como “expressão indiscriminada de todos os pensamentos que acodem ao espírito, quer a partir de um elemento dado (palavra, número, imagem de um sonho, qualquer representação), quer de forma espontânea”.

memórias, disse: *“Quando você começou a falar sobre seu trabalho, já comecei a fazer minhas associações... Psicanalista é assim...”*

A psicanálise? Uma das mais fascinantes modalidades do gênero policial, em que o detetive procura desvendar um crime que o próprio criminoso ignora.
(Mário Quintana, “Para provocar inquietude”, p. 92, 2007)

Marcas da formação em Psicologia

Na narrativa de Alice é possível conhecer e analisar alguns fragmentos de falas que demonstram alguns elementos de seu processo de reflexão crítica e alguns indícios do que parece ter sido formativo para seu desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação.

Alice reconhece que sua identidade como psicóloga clínica vem sendo construída desde a graduação como algo que está em constante desenvolvimento. Acredita que teve uma boa formação inicial, reconhece professores interessados em desenvolver nos alunos uma formação crítica, entretanto, não diretamente relacionada à área que escolheu especializar-se. Quando comenta sobre seus professores parece entusiasmada quando se lembra dos docentes que a mobilizavam, que a fazia pensar de forma crítica, como ela mesma descreve. Ela se refere aos seus professores da graduação de forma positiva, na maior parte das vezes.

Eu acho que a gente teve sorte com alguns professores, pelo tempo de experiência, pela qualidade, isso faz muita diferença. Tive sorte, foi um curso bom, eu acho.

(...)

A primeira coisa que me veio em mente quando penso na graduação, foi a primeira professora, que até sequencialmente me marcou demais, foi de Sociologia, depois de Psicologia social. Então, as duas me marcaram muito, talvez até pela minha imaturidade, de ter acabado de entrar na faculdade e não saber um monte de coisa e começar a me deparar com um monte de coisa que eu nunca tinha visto na vida e... justamente dessa forma, de uma forma crítica. Não só assim absorvendo as coisas do mundo, mas não, absorvendo e sempre criticando e uma pessoa que me vem em mente foi a professora de Psicologia social. Depois quem me veio em mente foi a

professora do estágio supervisionado do 4º ano quando fiz Centro de Saúde, que foi na área de saúde, a área que escolhi me aprofundar.

(...)

Uma coisa interessante que, apesar de nunca ser a área que quis seguir, uma outra professora que marcou foi a professora de Psicologia escolar, tinham duas professoras. As duas sempre conseguiram fazer isso, sempre criticando, sempre com essa vertente do que se pode fazer para ser melhor, para crescer, para evoluir e tal...

Em vários momentos da narrativa, Alice se lembra do papel dos professores, sempre argumentando a favor de que são eles os grandes protagonistas para o desenvolvimento de uma postura crítica dos estudantes. Esta percepção parece estar imbricada com o fato de ela ser também professora de um curso de Psicologia atualmente.

Nas considerações de Morin (2002) quando fala dos caminhos que seriam necessários a uma reforma de pensamento na educação superior, também acredita que deva partir dos educadores uma auto-educação e uma formação destes formadores para que seja possível pensar em mudanças de comportamento dos alunos. Este pensador acredita que deva existir uma reforma de pensamento nas universidades, uma vez que, para ele “não se pode reformar a instituição (as estruturas universitárias), se anteriormente as mentes não forem reformadas; mas só se pode reformar as mentes se a instituição for previamente reformada” (p.20). Quando ele continua a refletir sobre estas questões, percebe uma impossibilidade, pois não há como reformar as mentes dos alunos, se os professores não forem trabalhados. Ou seja, não há como pensar na formação do aluno se não pensarmos antes na formação dos professores.

Muitos autores (entre eles, Castanho, 2000) apontam estas mudanças como grandes desafios, principalmente diante de um ensino superior que tem se tornado cada vez mais operacional e técnico.

Assim, o sentido de profissional crítico parece explicitado em algumas falas de Alice quando ela aponta características dos professores que em sua opinião pareceram fazer a diferença em sua formação.

Eu acho que os professores mais passivos para mim eram aqueles que não se engajavam muito em pesquisa, geralmente eram os que estavam mais só com consultório, só com clínica. Foram professores que ensinaram um corpo da teoria, mas que outros complementaram para você evoluir a teoria. (...) Dá impressão que se mudasse o professor, esses professores que estou chamando de mais passivos, que estão lá para mostrar o que fazem, quer dizer, para ensinar só, é ensinar, não tem uma investigação em cima daquilo para transformar aquilo, no sentido da pesquisa. (...) Quero dizer: a marca era do professor, era dele, a crítica era dele.

(...)

Hoje eu acho que eles [os professores] deveriam mobilizar os alunos, não é só falar sobre. É mobilizar, até num campo emocional o aluno nesse sentido dessa angustia, de que ele é responsável por muitas coisas, na vida e tal, ter consciência. Não é só ensinar no sentido informativo, mas essa coisa de mobilizar: “você também pode! Você está em processo de... mesmo que hoje não consiga, você um dia pode ser a pessoa que criou uma teoria”. É uma coisa de mobilizar...

Mas que haverá com a Lua, que, sempre que a gente olha, é com um novo espanto?
(Mário Quintana, “Para ver com os olhos de primeira vez”, p. 29, 2007)

Eu fiz iniciação também [no 2º ano de Faculdade], mas não naquele padrão, com bolsa... Na época a coordenadora da Psicologia pegou alguns alunos como monitores, mas a função era desenvolver uma pesquisa sobre monitoria. Daí acabou que aprendi a fazer pesquisa, era eu e mais dois alunos, acho que esta experiência me deu uma entrada no caminho da pesquisa. Eu acho que esta iniciação me ajudou demais, mesmo não sendo algo oficial e me fez, me despertou a vontade de escrever, de pesquisar, todo trabalho de pesquisa. Depois disso, eu fiquei muito mais atenta no curso com a pesquisa. Eu tive as disciplinas de pesquisa, tinham uns grupos menores. Eu fazia com gosto, quer dizer, lá atrás despertou e fui desenvolvendo isso... Só no último ano que não tive atividades extras, foi só estágio obrigatório mesmo.

(...)

Para mim, eu acho que um profissional crítico tem que ter uma não passividade, que te faz buscar sempre uma coisa melhor do que aquilo que você já viu. Alguma coisa que te acrescente, que às vezes você não sabe o que é, que pode ser diferente, que pode ser melhor... Tem tantas coisas sendo feitas por aí que você pode achar, que você pode encontrar, que aí é a coisa do pesquisador. Eu queria falar, não é só pesquisar. Eu acho que é se colocar no lugar de produtor do conhecimento, que você sendo o criador, um agente criador de conhecimento, você lembra que o conhecimento pode

ser feito a cada minuto, que o conhecimento está aí, sei lá... Que não é uma coisa que está lá, para você ler, buscar e devolver... Que é criação nossa, da transformação, né? Sempre vai ter mais, é um processo criativo contínuo.

Nestes fragmentos de falas parece bastante claro para Alice que a pesquisa influencia a postura do professor em sala de aula. Ela acredita que os professores que chama de “passivos” seriam aqueles que não tinham relação com a pesquisa. Várias partes de sua narrativa evidenciam o modo como ela entende a construção do conhecimento, o modo como ela foi se desenvolvendo na pesquisa e hoje as crenças que tem em relação ao papel do professor, de que este deveria trabalhar na construção do conhecimento com o aluno, não o enxergando como passivo nesta construção, mas sim ativo e alguém que tem condições de contribuir com a ciência. Para ela, o olhar de pesquisador, como alguém inquieto, curioso, que analisa o todo, que mobiliza e deixa dúvidas nos alunos, são características que podem auxiliar sobremaneira o modo de ministrar as aulas.

Se olharmos para as primeiras concepções de universidade do mundo, em especial as ideias de Humboldt (1997), que entendia a pesquisa como uma das grandes funções da universidade, acreditando que o conhecimento produzido pela ciência abre o espírito a toda crítica e reflexão, essa visão propagada em meados de 1800, deixa grandes ensinamentos que são próximos das crenças da Alice hoje.

Também a partir das falas da Alice podemos pensar na própria função da pesquisa na área de ciências humanas, em especial a Psicologia. Formada há dez anos, ela aprendeu, talvez por ter tido oportunidade de iniciar na pesquisa ainda na graduação, que somos nós que construímos a ciência, somos nós todos responsáveis pelo ensino dado nas escolas, nas faculdades, direta ou indiretamente. Assim, parece lógico que se as crenças dos professores estão implícitas nas suas ações, aqueles que mostram-se abertos para novos conhecimentos, que demonstram prazer pela pesquisa, serão os mesmos que influenciarão os alunos.

Alice argumenta que os alunos podem e devem se sentir parte da construção da ciência, afirmando que a ciência não deve ser entendida como algo inacessível ou construída por poucos, esse pensamento explicita uma certa visão de ciência, mais

próxima dos paradigmas pós-modernos, o que ainda gera debates e polêmicas nas diversas áreas da ciência.

Boaventura Santos (2005a) defende que todo conhecimento científico é socialmente construído. Ele constrói seu raciocínio primeiro descrevendo a ciência moderna, a partir de Descartes. Em seguida vai descrevendo a crise do paradigma dominante das ciências modernas até chegar no que hoje, podemos considerar de ciência pós-moderna. Sendo assim, o fato de a ciência reconhecer que não haveria possibilidade de uma única explicação sobre os fenômenos, acaba aparecendo o que o autor definiu como sendo um paradigma emergente – pós-moderno.

Jamais debes buscar a coisa em si, a qual depende tão-somente dos espelhos.

A coisa em si, nunca: a coisa em ti.

(Mário Quintana, “Para mirar no espelho”, p. 66, 2007)

Na contrapartida destes professores que Alice chama de passivos, estão os professores que ela admira e que, hoje, servem de modelo para sua atuação como professora. A partir de sua abordagem teórica, Alice conta um exemplo de uma intervenção que ela considera adequada como um meio de desenvolver a criticidade nos alunos. Mais uma vez, diz que a idade que fizera o curso de Psicologia favoreceu inclusive a abertura para o novo, a flexibilidade de pensamento.

Eu me lembrei agora de um trabalho que eu li sobre loucura. A autora fez um trabalho pra investigar a concepção dos alunos de Psicologia do 4º ano sobre a loucura. Aí, no meio do trabalho ela vai se dar conta de que a maioria dos alunos achavam que a loucura era algo imutável, algo que se instalava no sujeito e ficava pra sempre... Ela não pegou isso num questionário, ela pegou isso em desenhos, entrevistas, falas soltas em que o aluno se mostra, porque a fala politicamente correta é de que a loucura é criada, transformada, o homem que cria a loucura, etc. Mas, na hora de definir isso, ele [o aluno] coloca assim: “aquele menino ficou louco, porque viu um acidente e a partir disso, ele ficou traumatizado e nunca mais conseguiu sair disso”. Ele mostrava que a loucura era instalada e que nunca mais o sujeito conseguia sair disso. A autora, que era professora deles, mostrava em sala de aula e tentava usar de alguma metodologia que tocasse emocionalmente, que eles pudessem ver que eles são capazes de transformar isso. Eles tinham que ouvir o discurso para se sentirem seguros e capazes de transformações, enfim. Não é um discurso consciente. É nesse ponto que você precisa mexer para que toque o sujeito, se mexer só

no politicamente correto, você não transforma ninguém. Aluno você precisa atingir o emocional, um caminha do lado do outro: o cognitivo e o afetivo. Você precisa tocar emocionalmente... Aí entra a questão da ética, você só vai conseguir tocar um aluno se atingir a ética dele... O emocional está lá junto. A não ser que você use um discurso dissociado, agora, se você quer trabalhar um aluno você precisa olhar a ética do discurso. Ele se dá conta de que ele construiu uma ética que ele pode rever, transformar... O aluno vai fazendo um mosaico com o que ouve, com que vê... Apesar de eu ser muito nova na época da faculdade, acho que alunos de 20 anos, olham para o professor com um olhar flexível, tentando captar, tentando introjetar aquele professor nele...

Alice conta de momentos de transformações que foram ocorrendo ao longo do curso e que ela relaciona com as experiências extra-classe que teve na graduação, como o fato de ter sido monitora por dois anos de uma disciplina. Esta experiência possibilitou um maior contato da Alice com os professores do seu curso, o que a fez entender como um grande amadurecimento e uma maior possibilidade de crescimento como aluna e como pessoa. Esta foi, portanto, uma experiência significativamente formativa para ela, no sentido de Zabalza (2004), quando explica as dimensões, da integração de alguns conteúdos formativos, que são: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, novos conhecimentos, novas habilidades, atitudes e valores e enriquecimento das experiências. Todas estas dimensões são possíveis de perceber nesta experiência de Alice, que conta com orgulho que apenas no último ano não realizou nenhuma atividade fora das disciplinas obrigatórias oferecidas no curso.

Alice parece reconhecer, a partir desta experiência de monitoria, o professor como um profissional em constante aprimoramento de sua prática, que também se questiona acerca de suas escolhas metodológicas e de sua postura com os alunos, ela percebe que os modos de fazer, assim como as crenças dos professores são possíveis de serem modificadas.

Com algumas disciplinas eu achava que tinha só um jeito de dar aula. Mas, ao longo da graduação, eu conseguia ir criticando a forma do professor estar lá, como ele dava aula, eu acho que... Por exemplo, entrei na monitoria [Alice foi monitora por dois anos de uma disciplina no 3º e 4º ano do curso] pensando uma coisa e sai de lá achando outra coisa. Esse processo de dois anos que fiquei na monitoria foi uma maturidade, né? Porque aí você

conseguia olhar pro professor e achar coisas dele, conseguia fazer uma crítica mesmo dos outros professores.

(...)

O que fez a diferença eu acho que não é só ter tido contato com as coisas novas na graduação, mas principalmente o contato com o professor, isso é legal. Aí você consegue se interessar por coisas, você ouve dele de uma forma crítica, de alguém que já está lá na frente, olhando aquilo que você está olhando só agora...

O grande salto qualitativo em sua profissão, Alice atribui à pós-graduação. Ela acredita que o fato de ter feito mestrado e doutorado na sequência logo que terminou o curso de Psicologia contribui sobremaneira para ela crescer como profissional, principalmente no que diz respeito à uma visão ampliada de clínica. O contato com uma universidade pública em seu curso de doutorado possibilitou conhecer um outro modo de entender a área clínica na Psicologia, como ela descreve, de forma mais social. Pelo que Alice narra, as oportunidades que teve na sua graduação para conhecer e vivenciar uma prática de clínica mais ampliada pareciam mais restritas aos estágios de final de curso e como ela não passou na seleção entre os alunos do curso, não pôde fazer.

Cada vez mais, parece inegável a importância do compromisso com o social em qualquer área da Psicologia, supõe-se que tendo isso como pressuposto, deveria refletir nos currículos dos cursos, como da Alice que se formara há dez anos. Bock (1999) neste mesmo tempo de formação da Alice, ao discursar sobre o compromisso social do psicólogo, fala acerca da necessidade da atuação que vai além da clínica tradicional, ou seja, que pensa a Psicologia a serviço de classes privilegiadas, com a defesa de que sofrimento psíquico é igual para todos (ricos e pobres). A autora defende que não se pode falar de mundo psicológico sem considerar o mundo social e cultural.

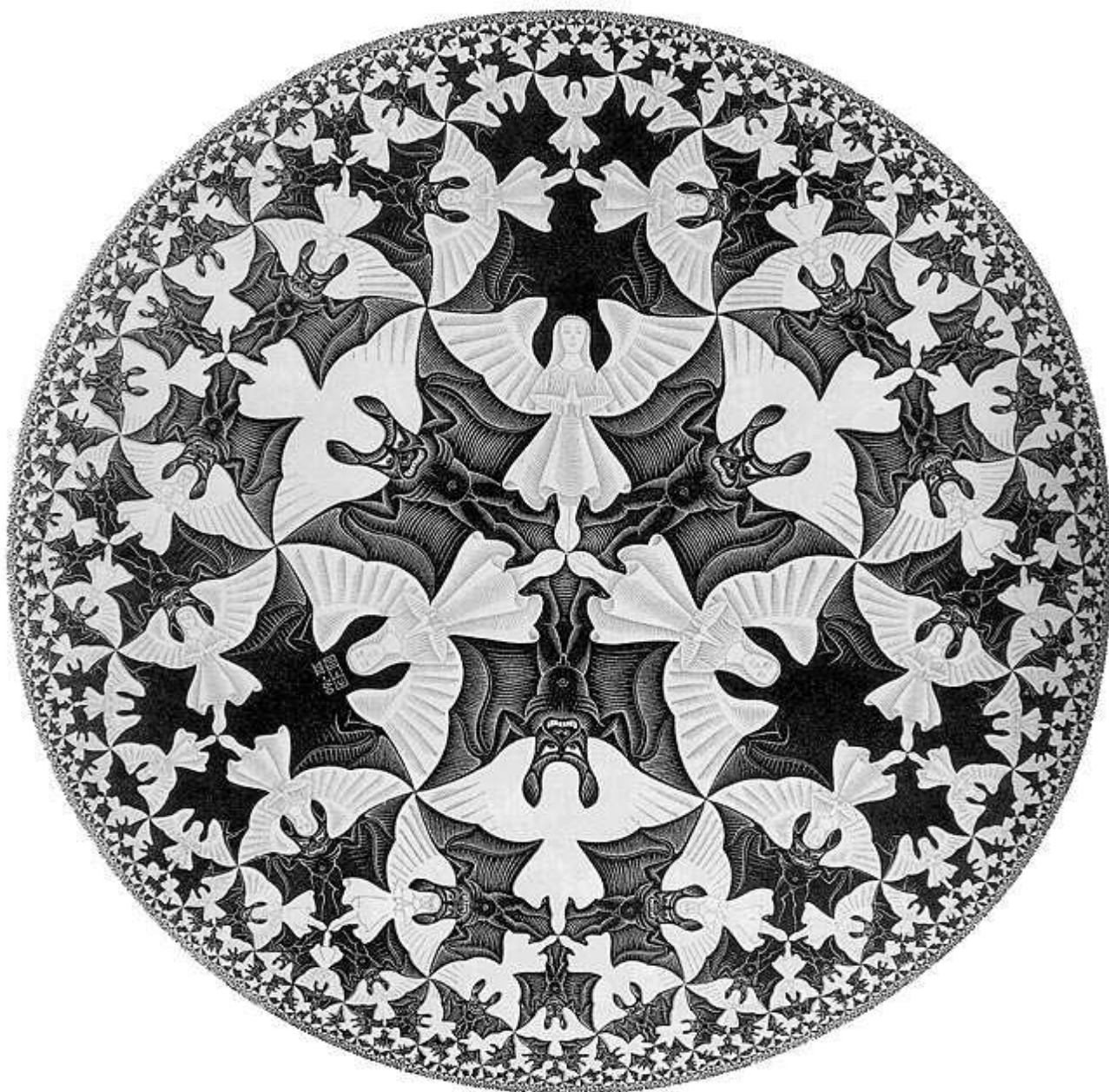
Mas entra muito a questão da pós. Eu acho que eu se fosse pra ficar na graduação, ou ficar com que eu tive na graduação, talvez eu tivesse uma atuação mais padronizada...é...uma coisa mais comum. É aí me faz pensar um pouco nessa coisa da interdisciplinaridade, eu acabei aprendendo muito

na pós do pessoal da universidade pública que eu frequentava. Aí eu vi realmente a clínica engajada no social. Na graduação eu vi, mas numa escala mínima. Por exemplo, a professora que trabalha com a clínica em Centro de saúde na minha instituição vai ensinar isso no último ano só, ainda pra quem escolhe este estágio. Eu tive contato, por exemplo, com ela só no 4º ano, porque no 5º ano eu prestei estágio com ela e não passei, esta era minha primeira opção, fiquei arrasada. Acabei fazendo na clínica de Psicologia mesmo. Mas, o que quero dizer é que não estava embutido na formação o social na clínica. Era só ela assim, não estava mergulhado nas disciplinas, como percebi que é na universidade [pública] que conheci. Eu acho que eles [nesta universidade] passam até do ponto, até exagerado como fazem. Mas, enfim, o social está tão mergulhado na clínica, na disciplina de patologia, em tudo... Que você já se desenvolve naquilo. Isso faz parte do projeto da instituição. Isso eu via que era uma coisa do curso, um princípio do curso, não de uma professora.

Alice parece ter hoje tem uma atuação baseada nesses pressupostos, como diz Bock (1999) ter compromisso social é estranhar, é inquietar-se com a realidade e não aceitar as coisas como elas são, na fala de Alice: *“Eu acho que a gente até fica angustiada com isso, porque a gente sabe que a gente tem que fazer, que não é ninguém que tem que fazer pela gente. (...) Uma ideia de responsabilidade como agente transformador, né?”*

Um verdadeiro livro de um senhor autor não é um prato de comida, para matar a fome. Trata-se de um outro pão, mas que nunca sacia. E ainda bem!
(Mário Quintana, “Para perceber a arte”, p. 35, 2007)

NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA: LUIZA



*Não te peço marinheiros, nem piloto, só te peço um barco. (...) Vou dar-te um barco,
mas a tripulação, terás de arranjá-la tu.*
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

Luiza formou-se em Psicologia em 2006, numa universidade pública do estado de São Paulo. Logo que saiu da Faculdade, voltou a morar na sua cidade natal com seus familiares e foi trabalhar numa empresa de sua cidade como psicóloga organizacional e do trabalho. Também foi convidada para trabalhar num curso de especialização em Psicopedagogia e como supervisora de estágio em Psicologia organizacional numa faculdade privada.

Apesar do pouco tempo de formada, ela sente-se segura para assumir novos desafios no mundo do trabalho, acredita que isso seja resultado de sua boa formação na graduação. Durante toda a entrevista os olhos orgulhosos e entusiasmados de Luiza pela sua instituição de ensino eram evidentes. Também por isso que a narrativa de Luiza teve duração de pouco mais de duas horas, cheia de saudade.

Desde que a viagem à ilha desconhecida começou que não se vê o homem do leme a comer, deve ser porque está a sonhar, apenas a sonhar, e se no sonho lhe apetecesse um pedaço de pão ou uma maçã, seria um puro invento, nada mais.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

Ela define sua vida na universidade como “conto de fadas”, como ela explicou: *“Lá a gente podia aproveitar o curso. Tinham muitas opções, muitas oportunidades de trabalho, de estágio. Os professores eram muito bons e a gente ficava de manhã, de tarde e de noite lá dentro, aproveitando tudo”.*

Em sua narrativa, Luiza parecia muito animada e contou de vários momentos que a marcaram, na maior parte das vezes, de modo positivo. Em muitos momentos usou exemplos de seu trabalho atual para justificar ou demonstrar sua boa formação.

Não houve uma sequência lógica na sua narrativa e em alguns momentos ao reviver sua própria história, ela parecia se surpreender com a quantidade de coisas que vivenciou nestes cinco anos na universidade, sempre lembrando de algo que acreditava ser importante dizer.

Luiza parece um bom exemplo de um psicólogo formado numa perspectiva generalista e reconhece isso em vários momentos diferentes da entrevista e entende como positivo o fato de sentir-se habilitada e segura para trabalhar em várias áreas da

Psicologia. Diz gostar de muitas coisas diferentes e que está ainda explorando um pouco as oportunidades que estão aparecendo para fazer escolhas mais acertadas.

Luiza conta ao longo da entrevista que quando estava no último ano da faculdade (em 2006) teve que fazer a prova do ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes), a turma dela combinou de usar um nariz de palhaço para simbolizar o modo que se sentiam e concluiu: *“Não dá para avaliar um curso assim. Ninguém sabia dos critérios de avaliação e nada foi discutido.”* Essa fala de Luiza nos mostra uma pessoa indagadora, inquieta, que parece característico do que sentimos quando ouvimos sua narrativa.

Marcas da formação em Psicologia

Na narrativa de Luiza é possível conhecer e analisar alguns fragmentos de falas que demonstram alguns elementos de seu processo de reflexão crítica e alguns indícios do que parece ter sido formativo para seu desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação.

Luiza fala com orgulho da sua escolha pela universidade pública, acredita que haja diferença em relação ao tipo de profissional que é formado na instituição pública e privada, principalmente em relação ao estímulo a pensar, a saber argumentar e defender um ponto de vista. Narra suas mudanças de pensamento de quando entrou na faculdade do que considerava um bom profissional e dos ganhos que teve ao longo do curso de forma geral.

Luiza, em alguns momentos, generaliza e afirma que a instituição privada tem uma formação pensada exclusivamente no mercado de trabalho.

Se olharmos para os índices atuais, existe uma desproporção cada vez maior em relação ao número de instituições privadas e públicas de educação superior no Brasil. Dados recentes do INEP (2006) apontam que o ensino privado gira em torno de 70% do total, isso sugere uma grande diversidade de modos de conceber o ensino e o currículo de forma geral. No entanto, há cada vez mais uma grande preocupação com o aumento desenfreado de cursos privados, principalmente no que se refere à qualidade dos cursos e que tipos de alunos estão sendo formados. Isso tudo tem como uma das implicações a cultura que vem sendo instalada nos alunos de procurar

cursos que formem para um mercado de trabalho supostamente promissor. A própria Luiza assume que entrou no curso com um pensamento que ela mesma chama de profissionalizante, acredita que ao longo do curso foi modificando seu modo de pensar em função da postura dos professores, das novas aprendizagens e de suas vivências.

No que se refere à Psicologia, desde meados da década de 1980 já havia uma preocupação com a questão da privatização destes cursos, o documento do Conselho Regional do Estado de São Paulo afirmara, em documento datado de 1984, que a formação estava se deteriorando como consequência da política de privatização do ensino, da transformação do ensino superior em 'mercadoria' para consumo de usuários e lucro de proprietários.

A instituição particular eu vejo que prepara exclusivamente pro mercado, eu vejo que é muito diferente o olhar que eu tenho que ter para trabalhar numa faculdade particular. Assim, as discussões que tinham e o tempo que a gente tinha pra pensar... Pensar na origem não sei do quê... É bem diferente mesmo. Lá eu aprendi assim: você quer fazer esse trabalho de RH, então faça do ponto de vista ético e social. Tinha uma professora que pegava muito no meu pé, dizia sempre: se você está trabalhando com pessoas em seleção tem que sempre dar um feedback. Por isso hoje eu não faço o que não concordo, por exemplo, não tenho vontade de trabalhar numa agência de empregos. Logo que me formei apareceu esse trabalho, aí eu tinha que vender uma imagem pro candidato e pra empresa falsa, não quis, não fiquei lá. Nunca concordei com isso e não iria fazer isso, nem falei nada e fui embora.

(...)

A formação da minha faculdade é totalmente crítica em todos os sentidos. Não consigo lembrar de um professor, todos eram assim.

(...)

Quando entrei na faculdade eu achava que ia aplicar teste em todo mundo e saber das coisas. Mas aprendi logo que o teste era apenas um instrumento de trabalho. Lá tem até uma divisão de professores, aqueles que acreditam e aqueles que não acreditam em teste. Têm alguns que acreditam e concordam com uso, mas mesmo assim, explicam muito que é só mais uma ferramenta, não a única nunca. Hoje eu vejo gente que aplica um teste só no candidato e já acha que avaliou. Na época que eu descobri isso, que teste não avaliava sozinho, lembro que fiquei até triste e pensei: nossa, achei que ia ter o poder de avaliar as pessoas. Eu tinha um pensamento bem

profissionalizante, eu pensava: para ser um bom psicólogo tenho que aprender a aplicar um bom teste. Eu pensava com outro olhar...

Disparate, já não há ilhas desconhecidas. (...) Estão todas nos mapas. Nos mapas só estão as ilhas conhecidas. (...) Por que teimas em dizer que ela existe? Simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

No curso de Luiza, um fato interessante é que ela consegue perceber diferenças nas opiniões dos professores acerca de temáticas polêmicas na Psicologia, como o uso de testes psicológicos, mas defende que apesar das divergências, os professores eram muito bem fundamentados no que acreditavam, o que favorece ainda mais uma reflexão crítica. Bock (2007) argumenta a favor do respeito que deve haver pela diversidade de ideias e olhares existentes na Psicologia, acreditando que isso está longe de ser um problema, pois como a autora afirma: “só se aprende bem Psicologia quando se convive e se debate a partir desta diversidade” (s/p).

Um das memórias que aparecem na narrativa de Luiza é o fato de ter morado fora da casa dos pais em uma casa de estudantes do mesmo curso que ela. Como a casa dos seus pais não era perto da universidade, ela morou com outras colegas os cinco anos da graduação, essa vivência parece ter tido um bom impacto na vida de Luiza, que se diz mais madura e parece ter desenvolvido um maior respeito às diferenças, característica tão importante para a profissão do psicólogo.

Uma coisa que acho importante foi morar em república. Morei dois anos com duas meninas, depois uma se separou e depois juntamos com mais duas. A gente sempre se deu super bem, mas evitávamos fazer trabalho juntas, porque éramos todas da mesma sala. Só às vezes quando ia facilitar muito pelo fato de morarmos juntas, fazíamos. Porque as quatro eram meio CDFs, aí as quatro queriam argumentar, ter razão... Por isso, a gente evitava. Até nisso eu penso que tem a ver com a formação, morar em república. Era tudo tão diferente, casa uma vindo de uma família, de uma visão, o respeito que você aprende ter pelo próximo, é bem diferente.

Este relato de Luiza demonstra que as vivências dentro de um curso de graduação estão muito além da aprendizagem de conteúdos formais do curso. As

interações entre os estudantes, assim como vivências semelhantes aos de Luiza parecem favorecer, como citado no estudo de Santos e Almeida (2001), sobremaneira o envolvimento do aluno com o curso e, conseqüentemente, um melhor desempenho.

Luiza também narra situações no curso que evidenciam uma formação generalista e interdisciplinar. As diretrizes atuais da Psicologia reforçam e defendem este caráter nos cursos de graduação. Desde a revisão do Currículo Mínimo dos cursos de Psicologia, alguns documentos importantes foram elaborados pela classe de psicólogos. O documento de 1995 que descreve diretrizes para os cursos de Psicologia aponta para o que parece ser consenso entre toda a categoria, de que os cursos deveriam possuir um caráter generalista, condição que aparece reforçada nas Diretrizes atuais (2004), entendendo como condição necessária para uma formação crítica e reflexiva.

Eu sou mais prática, por isso acho que escolhi essa área. Eu tentei até fazer iniciação científica como atividade extra também, cheguei a escrever um projeto num dos estágios que fazia. Mas, não fluiu, acabei enrolando demais e passou. Hoje tenho uma visão assim de que quando você está trabalhando em alguma área é interessante fazer uma pesquisa mais a fundo. Mas ainda não sei o que quero direito, porque quando penso em fazer mestrado, penso em estudar uma coisa que não tem nada a ver com a área que trabalho. Eu queria entender mais a ligação da religião com a psicologia, porque na minha faculdade teve três casos de alunos que tiveram um surto porque começaram a confrontar a ciência com a religião. Isso me intriga demais. Acontece uma coisa assim comigo: eu tenho interesse em várias áreas diferentes. Acho que é porque acabei de me formar e tudo ainda é muito interessante. Eu fiz um curso de psicopedagogia durante minha faculdade de um ano e pouco, que era vinculado a um estágio da faculdade (Luiza estava no terceiro e quarto ano) e aprendi muito, é uma outra área que eu adoro.

Pensou ela que já bastava de uma vida a limpar e a lavar palácios, (...) que lavar e limpar palácios era sua vocação verdadeira, no mar, ao menos, a água nunca lhe faltaria. (...) também é desse modo que o destino costuma comportar-se conosco, já está mesmo atrás de nós, já estendeu a mão para tocar-nos o ombro.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

Eu sou muito eclética. Trabalho em coisas diferentes, apesar de estar mais dedicada à área organizacional e do trabalho. Mas queria trabalhar em outras coisas também, estou ainda meio perdida. Eu acho muito triste essa

ideia de que deve sair fechado da faculdade, sair limitado. Eu falo isso no meu trabalho hoje... Tem trabalho hoje no mercado para psicólogo que nem precisa de Psicologia. As áreas hoje são muito juntas...

(...)

Eu acho que não dá para formar um psicólogo, mesmo que ele escolha trabalhar numa área que não seja clínica, sem ter passado por estágios em saúde, porque é o raciocínio clínico que aprende. Um profissional de RH precisa disso também, entender a psique... Acho muito estranho ser um psicólogo administrativo.

(...)

Saí da faculdade e hoje vejo como me sinto preparada para trabalhar em várias áreas diferentes. Me convidaram para fazer coisas diferentes e eu fui...

(...)

Todas as áreas de Psicologia tinham estágios curriculares e extra-curriculares, fiz em todas as áreas, sempre voltada pro social.

Que navegue bem e seja seguro (...) sendo bons navegantes, e seguros, conforme a condição de cada qual (...).

(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

A interdisciplinaridade também aparece nas falas de Luiza, não como um conceito teórico e pouco aplicável, mas sim como algo concreto, possível. Furlanetto (2000) traz uma interessante metáfora ao se referir à interdisciplinaridade como uma fronteira, como se as disciplinas fossem territórios, mas que sugere uma provisoriedade, podendo ser transformadas a todo momento, garantindo flexibilidade e múltiplas possibilidades. As possibilidades de entrelaçamento nos conceitos estudados pelas disciplinas do curso da Luiza refletem em seus pensamentos hoje quando diz que qualquer psicólogo deve ter um raciocínio clínico, entendendo clínico como algo mais amplo que a área de atuação clínica.

A escolha por sua área de atuação hoje parece ter sido bastante influenciada por um estágio que realizou durante três dos cinco anos da graduação numa empresa formada por estudantes. A autonomia e a sensação de competência que Luiza foi desenvolvendo neste estágio parecem determinantes para suas primeiras escolhas como egressa. Santos e Almeida (2001) estudaram a transição para o ensino superior

e suas implicações psicológicas. Uma das características que parecem estar diretamente associadas ao bom rendimento acadêmico do aluno é aquisição de autonomia, que vai sendo desenvolvida ao longo do curso. Assim, o papel dos cursos de educação superior deve ser também de criar condições para que isso aconteça de forma efetiva e real, como podemos perceber nas palavras da Luiza:

Na minha universidade tinha uma empresa junior formada só por alunos. Tinha um supervisor, mas que não ficava lá. Era uma consultoria de Recursos Humanos e todas as tarefas eram divididas. Trabalhávamos com empresas de verdade. Toda vez que a empresa chamava, eu que ia lá fazer contato. Isso quando estava no 3º ano lá, já no 5º ano de faculdade. O primeiro ano lá (no 3º do curso) eu era como uma estagiária, depois fui eleita diretora de projetos e fazia contato com os clientes, coordenava todos os projetos, participava de um ou outro mais efetivamente, só coordenava os demais. Já no último ano fui diretora presidente, representava a empresa para todas as universidades do estado. O legal é isso: você que tem que ir atrás de tudo. Todo o contato, a gente que coordenava tudo, recebia nosso dinheiro e administrava. Não tínhamos salário, o dinheiro que recebíamos das empresas, a gente revertia na nossa empresa. Tinha que fazer tudo, marketing, a parte burocrática administrativa e era só aluno de Psicologia aprendendo lá a fazer. (...) Era super concorrido pra entrar lá, muita gente queria entrar. Tudo que a gente pensava em fazer, a gente só pegava a assinatura do professor e corria atrás. Tínhamos muita autonomia.

Luiza reforça o compromisso social que diz imbricado em todas as disciplinas, na postura dos professores e nos alunos de seu curso. Ela exemplifica estas suas percepções quando narra o quanto a perspectiva social também fazia parte das disciplinas e estágios que eram voltados para gestão, da área de Psicologia Organizacional e do Trabalho. Historicamente a Psicologia foi constituída como uma ciência que classificava, selecionava, tentava adaptar o sujeito a um determinado meio social, isso porque, como discute Patto (1984) a Psicologia foi gerada e legitimada dentro de um certo olhar de ciência, que fazia sentido num contexto de sociedades industriais capitalistas. No início, portanto, a Psicologia restringia-se a reproduzir métodos e técnicas que eram entendidas como necessárias para adaptar um indivíduo ao que era considerado correto e adequado socialmente. Muitos resquícios desta história podem ser vistas ainda hoje na prática de psicólogos, especialmente na área

de escolha de Luiza. Por ser uma área de atuação ainda sem uma identidade profissional bem consolidada, como discutem Kanan e Azevedo (2006) e Freitas e Guareschi (2004). Os autores acreditam que isso se deva a alguns fatores relacionados à má formação do psicólogo nesta área, além de um olhar mais crítico por parte dos docentes em relação ao mundo do trabalho. Os cursos de Psicologia ainda supervalorizam a área clínica e deixam pouco espaço nos currículos para aprofundamentos necessários nas outras áreas de atuação.

Ao olharmos para a história da Psicologia Organizacional e do Trabalho muito se pode compreender do que acontece atualmente nos cursos de Psicologia. Vieira (2006) faz um resgate, desde quando esta área era nomeada Psicologia industrial, no início do século XX. Influenciados por Taylor, assim como toda área administrativa, a marca de um método mecanicista e com pouco valor no humano preponderou neste início. Logo depois, em meados do século XX, a marca ficou para a classificação e avaliação por meio de testes psicológicos. Nesta época e até meados de 1950, como conta Vieira (2005), este trabalho não era necessariamente de uso exclusivo de psicólogos, uma vez que as atribuições destes profissionais se confundiam com outros, como engenheiros, administrados, até sociólogos. Apesar de hoje o título de psicólogo estar regulamentado numa categoria profissional, ainda assim, um mesmo cargo dentro da área de Recursos Humanos de empresas pode ser assumido por outros profissionais e isso pode justificar, em partes, um menor investimento dos cursos de graduação em Psicologia nessa área de trabalho do psicólogo.

Somente no 5º ano do curso que tinha uma disciplina de RH, mesmo os professores da área de trabalho eram voltados muito pra área social. Nossa formação foi bem social. Toda formação mesmo de RH é totalmente crítica. Eles, os professores, passam muito a ideia que a Psicologia não deve classificar, que o psicólogo deveria inserir as pessoas em qualquer ambiente, não selecionar. Não devemos usar a Psicologia pra isso. Eu entendo essa crítica e concordo, mas tem outros processos também nessa área. Temos que priorizar o bem estar do profissional.

(...)

Tinham muitos estágios e um que me marcou, foi numa cooperativa de materiais recicláveis. Foi uma outra visão da Psicologia do Trabalho, foi tudo muito diferente assim do que eu imaginava. Totalmente voltado pro social.

Hoje eu olho para as pessoas de modo diferente, por exemplo, se um dia eu me deparar com um candidato que não tenha um bom nível de instrução e não acompanhe o trabalho dele no dia a dia, não ia perceber que ele é inteligentíssimo, super dedicado... Essas coisas abrem sua mente para muitas coisas... Amplia sua percepção da vida, porque a gente vive num mundo idealizado e bem distante da realidade de muita gente (...). Hoje o que mais eu avalio numa pessoa é sua perspectiva, sua motivação pro trabalho, sem isso ela não aprende.

Que é necessário sair da ilha, para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós. Se não saímos de nós próprios, queres tu dizer.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

Pela narrativa de Luiza e pelo conhecimento do regime de trabalho de alguns professores concursados em universidades públicas, apesar das queixas frequentes em relação à falta de recursos governamentais, a infra-estrutura muitas vezes precária, estes, em sua maioria, dispõem de horas de trabalho dedicadas aos alunos fora da sala de aula e este fato favorece uma maior aproximação dos alunos.

Um importante destaque do curso de Luiza foi a grande oportunidade de estágios e atividades extra-classe que seu curso oferecia. Segundo as novas Diretrizes de Psicologia (2004) devem-se priorizar os estágios durante o curso, como comenta Bock (2007) não dá para pensar em estágio como conjunto de teoria que deve ser aplicado na prática, mas sim como um espaço de formação em que o aluno tenha um contato problematizador com a realidade, ampliando o papel do supervisor como mediador nesse processo de aprendizagem pensada e pautada no compromisso social do estudante, futuro psicólogo.

A autonomia dos alunos também foi algo que Luiza salientou, inclusive para afirmar que apesar das muitas possibilidades que o curso oferecia, nem todos os alunos pareciam aproveitar do modo como ela entendia como mais adequado, ou seja, não usufruíam todas as possibilidades que sua universidade dispunha.

Tive um professor de clínica que marcou muito, fazia estágio com ele que era específico para crianças adotivas. Ele fazia uma reflexão bem crítica, bem puxada. Uma vez eu fiz um atendimento, foi meu primeiro atendimento com a criança fui contar pra ele... Ele ficou louco da vida, falou que não deveria ter feito nada daquilo, mas nossa... Depois disso eu aprendi tanto.

Eu aprendi tanto com ele, de postura ética, de *insight* mesmo, de perceber as coisas.

(...)

A maioria dos estágios eram extra-curriculares, mas todos eram supervisionados. Como lá todos os professores tinham algumas horas em sala de aula e outras para estágios, pesquisas, atividades com os alunos fora da sala, então, assim, tem muitos campos de estágio. A partir do segundo ano, eles abrem muitas possibilidades. Minha manhã, tarde e noite eram todas ocupadas sempre. A gente fica até sem saber o que fazer. Eles oferecem tanta coisa que temos que aproveitar, né? Mas mesmo assim tinham alguns alunos da minha sala que se formaram sem ter passado por isso, eles passavam de ano, mas não aproveitaram o curso...

O que ele sabe de ilhas, aprendeu-o comigo.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

O currículo do curso de Luiza parece explicitar a coerência com as concepções de avaliação, de ensino-aprendizagem e da própria visão da ciência Psicologia. Apesar de ela não ter dito, o que parece indicar ser fruto de discussões entre todos os docentes do curso acerca dos modos de ensinar e avaliar os alunos.

A prioridade dos docentes parece ser conhecer o processo de desenvolvimento da reflexão do aluno, o modo como ele compreendeu os fenômenos estudados. O próprio conceito de aprendizagem parece ter sido objeto de reflexão por parte dos docentes. Isso porque a aprendizagem deve ser vista como um processo interno, resultante de prática ou experiência anterior que, como afirmam Witter e Lomônaco (1984) e esta constitui condição necessária, mas não suficiente, para que o desempenho ocorra. Ou seja, o desempenho em uma avaliação transformada em uma única nota nem sempre diz se o aluno aprendeu um determinado conteúdo. Existe uma complexidade na relação ensino-aprendizagem que parece ser respeitada pelos professores do curso de Luiza quando optam por processos de avaliação em que o aluno parece menos exposto às situações de sofrimento psíquico. A promoção do sentimento de auto-eficácia e competência pela aprendizagem parece ser o objetivo dos professores do curso.

Luiza relaciona o modo como aconteciam as avaliações das disciplinas como um processo coerente com a própria história da Psicologia, uma vez que esta se inicia como uma ciência que se prestava a classificar. No entanto, apesar de resquícios que ainda podem ser notados na postura e na prática de alguns psicólogos, hoje pensamos a Psicologia como uma ciência mais “ampla”, não deixando de considerar todos os fatores que influenciam o fenômeno psicológico, como os fatores políticos, históricos e sociais.

Uma coisa que acho importante falar é que lá a gente não tem prova, só provas de disciplinas dos primeiros anos que eram bem específicas, de outras áreas. Mas as outras disciplinas faziam a avaliação em forma de trabalhos, artigos. Mas era bem rigoroso, não é porque não tinha prova que era fácil, sabe? Acho legal porque a ideia que eles passam é assim: se a gente não deve avaliar o outro com um teste, com uma nota, não dá para avaliar os alunos. Como a gente vai avaliar uma pessoa através de uma prova se somos ensinados a não punir, a não avaliar, classificar? A prova de um professor de Psicologia social, por exemplo, mostrava isso. Ele fazia assim, ele dizia que ia dar uma prova, todo mundo estudava para aquele dia. Aí ele chegava na classe... Ele ensinava só coisas sobre Foucault e tal. Daí ele pedia para os alunos lerem as 10 questões da prova e marcar três que não saberiam responder ou que teriam mais dificuldade em responder. Aí as três ou cinco, não me lembro bem, que a maioria não tinha entendido, aí ele colocava na lousa e explica tudo de novo. E ele falava: agora, vamos todo mundo tentar entender então. Eu achava super bacana, porque tinha tudo a ver com o que ele falava, pensava. Depois você se auto-avaliava. Ele falava o seguinte que a meta dele não era te colocar numa situação de você vale tanto, sua nota é tal. Infelizmente nem todos os alunos tinham maturidade pra se auto-avaliar, mas é muito importante, porque ele avaliava da forma que ensinava, não fazia sentido ele te rotular pelo que você não sabe.

Mesmo os professores que queriam dar prova tinham coerência, por exemplo, me lembro de um professor de psicanálise muito bom que dava uma aula muito boa. A aula era da uma às seis e sempre ficava com a gente até às sete, ninguém piscava, com quinze minutos de intervalo só, era fascinante, você aprendia muito. Não lembro o nome da matéria. A prova dele era assim: somente questões que você tinha que mostrar o que entendeu, uma prova escrita, que tinha que pensar e entender para responder, extremamente difícil, você tinha que entender e ainda explicar como entendeu... Eu estudava muito com mais pessoas e a gente tentava explicar uma coisa pra outra e na hora de tentar explicar, percebia que não tinha entendido nada... Aí, estudava mais e tentava de novo...

(...) mas isso parece que é próprio, faz bem ao barco. Como foi que aprendeste essas coisas? Assim. Assim como? Como tu. Quando disseste ao capitão do porto que aprenderias a navegar no mar. Ainda não estamos no mar. Mas já estamos na água.

(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

A formação que eu tive os professores sempre falavam, eles não vão ensinar, por exemplo, a parte de RH em si ou outra coisa tecnicamente, eles vão ensinar a história do trabalho, a história do trabalhador, a base de tudo. E eu ficava irritadíssima, porque eu pensava que nunca ia conseguir emprego em nenhum lugar, porque não aprendia a fazer... Eles nunca ensinaram assim, só ensinavam o processo, a base. Hoje entendo isso bem, porque se você aprende só a fazer, você vai e reproduz o que te ensinaram, não aprende a pensar. Na realidade do mercado teoricamente é melhor aprender tecnicamente... Mas eu não tive dificuldade, foi tranquilíssimo pra mim. Muito fácil... Agora penso: se você tiver a base, você sabe fazer...

Como pode falar-lhes eu numa ilha desconhecida, se não a conheço? Mas tens a certeza de que ela existe. Tanta como a de ser tenebroso o mar. (...) Tenho, tive, terei se for preciso, mas quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver. Não o sabes, se não saís de ti, não chegas a saber quem és.

(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

Uma coisa interessante que acho colocar também é que eu percebi que para trabalhar numa empresa você tem que ter uma leitura muito grande da organização, isso tudo eu aprendi na minha formação. Tinha um professor meu que é livre docente, e a crítica dele era que na empresa Junior a gente não fundamentava nossas ideias. Ele sempre dizia que precisava olhar de outro jeito. (...) Mas, foi muito importante pra mim. Hoje eu lembro do que ele falava, que a gente tinha que olhar muito além do trabalhador...

Algumas das falas de Luiza nos suscitam discussões interessantes pelo como o ensino parece ser valorizado, no sentido de incentivar o aluno a pensar de forma global e não restrita a um determinado momento histórico social. Em alguns momentos ela acredita que isso tem a ver com “ensinar a base”, podemos pensar também que o valor parece estar no ensinar a pensar, no desenvolvimento da capacidade do aluno a aprender a criticar, analisar e argumentar. Podemos analisar estas falas de Luiza a partir da relação teoria e prática e também a partir de uma ideia de formação geral.

Podemos pensar na ideia de interdependência da teoria e da prática, principalmente num curso que trabalha diretamente com histórias de vida e fenômenos psicológicos. Em alguns fragmentos das falas de Luiza parece concreto a ideia de que só conseguimos formar profissionais que compreendam suas ações e consigam refletir sobre suas experiências no dia a dia se existir uma prática bem fundamentada na teoria e vice-versa. Alguns autores defensores de uma formação geral (por exemplo: Zabalza, 2004; Pereira, 2007, 2008; Santos Filho, 2007) acreditam que seja mais adequado numa formação na educação superior, mesmo pensando sob a ótica dos empregadores, que os egressos tenham uma formação geral suficientemente ampla a ponto de permitir uma mobilidade e uma maior flexibilidade profissional. Para finalizar, Luiza exemplifica e reafirma essa defesa:

Hoje estava conversando com minha gerente e ela disse que eu tinha uma visão muito grande de tudo. Isso foi mesmo dessa bagagem da faculdade mesmo. Aconteceu uma situação com os funcionários outro dia e eu fui falar minha opinião e ela disse: “Não acredito, como você enxergou tudo isso?” Agora pensando assim, fui preparada para pensar, porque você não sabe o que vai acontecer na prática.

Pela hora do meio-dia, com a maré, a ilha desconhecida fez-se enfim ao mar, à procura de si mesma.
(José Saramago, Conto da ilha desconhecida)

CAPÍTULO SETE

ALGUMAS LIÇÕES APRENDIDAS



*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*
(Mário Quintana)

CONSIDERAÇÕES ACERCA DAS NARRATIVAS: INDÍCIOS DE UMA FORMAÇÃO CRÍTICA

Narrativas autobiográficas são, como já afirmamos, histórias contadas por quem viveu experiências de vida, têm por finalidade primeira recolher testemunhos e descrever acontecimentos vividos, sem a pretensão de provar hipóteses, muito menos se constituir como a explicação única e verdadeira para uma determinada realidade. Portanto, neste trabalho, atribuímos à narrativa autobiográfica a condição da veracidade em si para trazer e explicar a questão da formação crítica.

Utilizamos junto às histórias vividas, trechos de poesias que funcionaram como parte de meus pensamentos, sendo algumas das minhas impressões sobre as histórias. Difícil explicar como se chegam nelas, mas arriscamos dizer que elas aparecem a partir de relações que fazemos com a nossa própria vida, a nossa própria história, como se a linguagem científica e formal não desse conta. As poesias aparecem no texto quando não encontrava mais palavras que pudessem descrever um sentimento, de alegria, de medo, de orgulho, de vergonha ou de prazer pelo vivido. Mário Quintana, um dos poetas escolhidos para ser interlocutor deste trabalho, afirmou certa vez que: "um bom poema é aquele que nos dá a impressão de que está lendo a gente e não a gente a ele".

*Deixa pensar
Que pra amar é preciso fingir
Deixa dizer
Que é preciso mentir
Deixa falar
Que a poesia não pode existir
Deixa pra lá
Estamos aí*

(Chico Buarque de Hollanda – Bom tempo)

A sequência da apresentação das narrativas no trabalho foi exatamente a mesma em que se sucederam as entrevistas.

A maturidade da análise corajosa de si mesma que pôde ser sentida em Maria, nossa primeira participante, passou pela poesia de Fernando Pessoa para expressar confusões, insatisfações, dúvidas e, hoje, “sob uma outra espécie de olhar lançado no mundo”, Maria deixa suas contribuições para este trabalho, que muito nos fizeram pensar acerca da formação em pesquisa, da importância da pós-graduação e no currículo de um curso de ensino superior.

Nossa segunda participante, a Ana, expressou-se algumas vezes pelo silêncio. Silêncio que se traduzia por momentos em que ela realmente não sabia o que falar de sua formação. O clássico livro “O Pequeno príncipe” foi escolhido para o relato de Ana, por transparecer uma certa ingenuidade em alguns momentos e por ser ela quem mais revelou o esforço, muitas vezes solitário, que teve que fazer para crescer e amadurecer como profissional. O tempo que Ana “perdeu com tua rosa” (sua análise pessoal, suas vivências pessoais, experiências extraclasse) foram marcantes em sua narrativa e muito nos intrigaram acerca deste processo de desenvolvimento de uma reflexão crítica.

Nossa terceira narradora foi Alice, hoje, também formadora de psicólogos. Mário Quintana, poeta do nosso tempo, foi escolhido para traduzir sentimentos de alguém que parece viver, em sua prática cotidiana, dilemas de formação tais quais ela acabara de passar. A sua formação em pesquisa na pós-graduação *stricto sensu* também aparece com força em seu relato, como um marco de sua maturidade intelectual. Alice parece ter encontrado uma “garrafa” em meio às águas, “salvando-se a si mesma” de uma possível reprodução de uma prática clínica individualizante e elitista.

Como quarta e última participante, a Luiza, a participante com menos tempo de formação, mas nem por isso com menos sonhos e com menos maturidade para analisar sua formação. Luiza fez o relato mais longo, talvez por suas memórias estarem ainda saltitantes, mas muito provavelmente porque ela tinha mesmo muito o que contar. Luiza nos relata um curso organizado a partir de uma visão de currículo, em que parece funcionar segundo os princípios de formação de um aluno crítico, eticamente comprometido, tal como defendemos e buscamos neste estudo. Por esta razão as falas de Luiza foram interpeladas por trechos do “Conto da Ilha

desconhecida”, do José Saramago, nossa narradora “teimou em dizer”, como no conto, que este tipo de formação é possível de ser promovida, “simplesmente porque é impossível que não exista uma ilha desconhecida”.

A palavra crítica foi ouvida pelas participantes a partir de diferentes sentidos e significados, para algumas o uso do termo se confundia com compromisso social, para outras pareciam se referir a um modo inquieto de se comportar.

No entanto, a partir de suas narrativas, nosso interesse foi refletir: o que há de comum e quais são possíveis indícios do desenvolvimento de uma formação crítica nos relatos de Maria, Ana, Alice e Luiza?

Voltando-se para nossas questões norteadoras de pesquisa: Quais os elementos do processo de desenvolvimento de uma reflexão crítica? Quais os elementos, apontados pelos egressos, que foram formativos para o desenvolvimento de sua crítica? Destacamos algumas lições do estudo, que podem ser assim nomeadas:

- Convivência com pares
- Vivências durante o curso
- Relação com professores
- Formação em pesquisa
- Estágios curriculares e extracurriculares
- Projeto pedagógico
- Formação na pós-graduação

A **convivência com pares** aparece nas narrativas como possibilidades de crescimento e desenvolvimento de um certo modo de pensar mais crítico. Ouvir e conviver com colegas com ritmos, vivências e compreensões diferentes diante de situações cotidianas pareceu, para nossos sujeitos-narradores, como importantes para sua constituição como futuros psicólogos. Foi interessante notar que as aprendizagens ocorreram simplesmente pela possibilidade da convivência, isto é, não houve um momento específico que isso pôde ser sentido. As trocas, que são parte das relações humanas, seja na sala de aula, na moradia compartilhada com pessoas da mesma

sala, nas opiniões que pareciam tão sábias da parceira da carteira ao lado, tudo isso entendemos como elementos constitutivos da promoção da criticidade.

Pensamos que o espaço da universidade deve ser visto como um lugar privilegiado de encontros: entre aqueles que sabem mais com aqueles que sabem menos um determinado assunto, entre pessoas que querem aprender conteúdos formais ou a aprender a cabular aula para ir às festas, que se encontram nas afinidades que são rapidamente percebidas pelos colegas do seu curso, entre profissionais e estudantes, entre os próprios estudantes.

Ser estudante ou aprendiz de alguma profissão, que será sua para o resto da vida – como se costumam dizer, é ter uma licença para errar, para se mostrar confuso, para respirar novidades nunca vistas e fazer expressões de quem não compreendeu nada diante de aprendizagens tão complexas.

Portanto, nos parece claro que **as vivências que acontecem durante um curso** de educação superior vão muito além do que é esperado que se cumpra na grade curricular. Estas apenas apresentam um certo número de horas e disciplinas que o estudante deve cumprir, mas não revela as experiências e os sentidos que damos a cada uma das nossas histórias. Morar sozinho pela primeira vez, observar um acidente em frente à Faculdade e se propor a ajudar, fazer análise pessoal, perceber as transformações e crescimentos em todas as dimensões do desenvolvimento (cognitivas, afetivas, sociomorais e físicas) que os cinco anos do curso vai evidenciando, foram também elementos constitutivos para o desenvolvimento de uma reflexão mais crítica, narradas pelas nossas participantes.

*Por esse pão pra comer, por esse chão prá dormir
A certidão pra nascer e a concessão pra sorrir
Por me deixar respirar, por me deixar existir,
Deus lhe pague.
(Chico Buarque de Hollanda – Construção)*

A **relação com os professores** na graduação e pós-graduação aparecem em quase todas as histórias da Maria, Ana, Alice e Luiza. Em alguns momentos, os professores são vistos como alguém que conseguiu modificar suas crenças de estudante e lhes possibilitou um crescimento intelectual e moral fundamental. Em

outros momentos, o professor aparece como alguém que parecia não ter consciência ou comprometimento do que poderia ser feito em relação ao desenvolvimento da reflexão crítica dos alunos. Sendo assim, nos parece consenso entre as narradoras que os docentes ou a relação professor-aluno são fundamentais para uma formação crítica.

Neste trabalho, admitimos que os docentes são os grandes protagonistas numa instituição de ensino, mesmo em nível superior. A educação superior que hoje assistimos - com sua vasta oferta e com sua grande maioria de cursos privados – é reflexo do que ocorre na dimensão econômica, social e política deste momento histórico e social no nosso país. Em vários momentos, demonstramos a nossa crença de que o papel dos professores depende de suas concepções ideológicas – visão de homem, mundo – para que possam assumir um certo tipo de compromisso político-ideológico na formação dos estudantes. Para tanto, nos parece necessário que sua crítica em relação ao seu papel seja construída embasada em conhecimentos históricos e atuais de como este segmento de ensino vem sendo constituído em nosso país e quais os interesses sociopolíticos e que tipo de aluno estamos nos propondo a formar.

*Mesmo com todo o emblema, todo o problema
Todo o sistema, todo lpanema
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa gema
Mesmo com o nada feito, com a sala escura
Com um nó no peito, com a cara dura
Não tem mais jeito, a gente não tem cura
Mesmo com o todavia, com todo dia
Com todo ia, todo não ia
A gente vai levando, a gente vai levando, a gente vai levando
A gente vai levando essa guia
(Chico Buarque de Hollanda - Vai levando)*

Pensamos ser importante um posicionamento do professor em relação aos debates que envolvem a educação superior brasileira, por exemplo, em relação à formação geral. Defendemos a importância de formar pessoas, que sejam profissionais competentes e que saibam pensar e criar diante do novo. Ao contrário do

que hoje é pensado, formar profissionais que sejam ajustados ao mercado de trabalho. A formação geral tem relação com a **formação em pesquisa científica** que as narradoras mencionaram algumas vezes.

Acreditamos, principalmente pensando a partir do relato da Maria, que a qualquer pesquisa em si, não promove a reflexão crítica. Mas sim pesquisa compreendida como possibilidade de incitar a dúvida, a curiosidade, a crença na transformação do conhecimento, considerando a pluralidade da verdade, pensando de forma livre, com a ideia de que a aprendizagem é contínua e infinita.

Do lugar que Maria, Ana, Alice falavam – como profissionais pós-graduadas - todas mencionaram a formação em pesquisa enaltecendo a importância desta aprendizagem, mesmo que suas experiências na graduação não tivessem sido como gostariam que fossem. O tempo necessário ou as condições básicas para a formação em pesquisa, portanto, aparece como elemento importante para a promoção da criticidade nas egressas.

Quando pensamos na organização dos currículos da Maria, Ana, Alice e Luiza, outro elemento que apareceu também como constitutivo do desenvolvimento da crítica, para elas, foram os **estágios curriculares e extracurriculares**. Alguns relatos evidenciaram um certo tipo de organização de currículo. No entanto, o que pareceu predominar como tendo sido importante foram suas experiências práticas. Neste momento de aprendizes de profissionais, elas relatam não só o aprimoramento técnico, mas as aprendizagens em relação à postura ética, ao desenvolvimento de sentimentos de competência e conhecimento de si mesmas, de suas potencialidades e limitações.

A crítica que fazemos neste trabalho de que determinados **Projetos pedagógicos**, na estruturação dos currículos possam levar os alunos a procurarem por soluções mágicas ou prontas quando estão vivenciando a prática, nos reforçam a ideia de que é preciso haver uma articulação constante entre a teoria e a prática para que possa promover uma formação crítica. Isso quer dizer que os estágios, em si mesmos, não podem ser vistos como promotores de uma reflexão crítica, mas sim a relação com os supervisores do estágio, imprescindíveis mediadores deste processo e, também, as trocas de experiências entre pares nos espaços de supervisão.

Exceto Luiza que havia se formado há menos de dois anos no momento da entrevista e ainda estava sob o efeito dos encantamentos de sua formação. A **pós-graduação** é apontada por Maria, Ana e Alice como o grande salto qualitativo ao pensar no desenvolvimento de uma reflexão que hoje reconhecem como crítica. Podemos afirmar, então, que na opinião delas, o curso de graduação em Psicologia não parece suficiente para formar alunos nesta perspectiva. A preocupação que admitimos neste trabalho é que no Brasil a formação inicial em Psicologia é o que habilita o aluno ao exercício legal da profissão, este seria caracterizado como o único momento em que o estudante é avaliado como tendo condições de ingressar no mundo do trabalho como psicólogo. Defendemos, portanto, um repensar no que diz respeito à formação inicial destes profissionais.

Ainda não parece concreta a ideia, no nosso país, de que o aluno ingresse na graduação numa formação inicial que transcenda seu curso e que tenha um currículo trabalhado de modo mais integrado, como propõe a formação geral. Pelo contrário, com o aumento das instituições privadas e de professores contratados como horistas, assistimos pouco envolvimento dos docentes nos cursos, poucas discussões acerca da visão de ensino-aprendizagem, de currículo e de outras questões fundamentais para a formação do estudante.

*Você que inventou esse estado
Inventou de inventar
Toda escuridão
Você que inventou o pecado
Esqueceu-se de inventar o perdão
Você que inventou a tristeza
Ora tenha a fineza
de "desinventar"*

(Chico Buarque de Hollanda - Apesar de você)

Isso tudo, a nosso ver, tem relação com a dimensão da formação ética dos docentes. Acreditamos que cabe aos docentes um fortalecimento de suas convicções políticas e ideológicas e uma constante revisão de suas práticas na educação superior. Um olhar menos ingênuo e mais corajoso. Somente assim, “desinventando” e inovando e, principalmente, pensando nas marcas e nos significados que estamos

deixando nas histórias de vida das muitas Marias, Alices, Anas e Luizas que têm a possibilidade de ter uma formação na educação superior, num sistema com "tanta escuridão" como o nosso.

Palavras de fechamento

Este trabalho teve como premissa levantar a discussão acerca da formação na educação superior, focalizando nossa discussão na graduação em Psicologia. No entanto, apesar do recorte escolhido, estávamos todo o tempo problematizando acerca da formação de um aluno da educação superior nos dias atuais, na compreensão e no repensar no que pode significar formar alunos numa perspectiva crítica. Pensando no lugar que a pesquisa ocupa nas muitas faculdades privadas brasileiras e no papel da graduação como momento fundamental de formação em nível superior.

No início do trabalho resgato minhas memórias e minhas marcas de formação em Psicologia. Este exercício foi muito significativo para mim, em vários aspectos. Primeiro, como digo no texto, "surpreendo-me, porque tenho um destino", ou seja, escrever sobre minha história me permitiu desvelar o processo, como as coisas foram se encaminhando, perceber porque atribuímos determinados sentidos às tramas que tecem nossa história individual e coletiva. Como afirmara Josso (2004), escrever um memorial é uma mudança do ponto de vista de si mesmo como ator, autor e leitor da nossa própria história.

Considero um privilégio o contato com professores que conseguiram modificar minhas crenças, me incentivaram, me estimularam e foram importantes mediadores para o desenvolvimento de uma reflexão mais crítica. Mas, do mesmo jeito que algumas das egressas entrevistadas, os estudos decorrentes da formação na pós-graduação, em especial do Doutorado, representam meu grande salto qualitativo.

Esta pesquisa fez com que entendesse a educação superior de um outro modo e meu papel como professora fosse re-significado.

Penso, a partir deste trabalho, que devemos formar alunos que entendam que quanto mais conhecemos, mais aprendemos a fazer perguntas do que dar respostas prontas, mais aprendemos a comparar as ideias, a comparar pensamentos, teorias, a saber argumentar com propriedade, a questionar, antes de acreditar que exista uma única verdade sobre os fatos, que exista um único modo de olhar.

Gostaria de me reconhecer como uma professora problematizadora, que instiga os alunos, que provoca reações de desconforto e a construção de novos pensamentos, imaginando formar alunos críticos, atuantes, ativos, questionadores em relação à profissão que escolheram, às condições de trabalho, ao sistema educacional que fazem e fizeram parte, ao modo como concebem o conhecimento, como se preparam para as provas, como elaboram os trabalhos das disciplinas, como trabalham em grupos, como se relacionam com a instituição de ensino ao qual fazem parte, como entendem o papel dos professores do curso, como manifestam suas insatisfações e sugestões, etc.

Em mim tem um pouco da Maria, da Ana, Alice e Luiza, um pouco de cada uma delas. Me reconheço na estudante Maria quando relata a falta de compreensão na interligação dos saberes, na Ana quando se sente imatura ou mesma perdida em algumas práticas. Da Alice quando diz que a pós-graduação fez grande diferença em quem ela se tornou e também dos encantamentos pela profissão demonstrados na fala da Luiza. Cada uma, a seu modo, está, agora, em mim, está nos olhares dos meus alunos. Repito e insisto, talvez de forma às vezes cansativa para alguns, para que perguntem, que digam o que compreenderam e que não compreenderam. Me preocupo em criar um ambiente afetivo, de respeito e troca entre eles, entre mim e eles e entre eles e a instituição. Nem sempre consigo, nem sempre isso parece possível, colocar limite de forma afetiva, para mim, ainda parece muito difícil. No entanto, tenho clareza dos meus objetivos e do tipo de aluno que penso em formar, deste modo, muitas vezes errando, outras acertando, busco atingir este objetivo. Tenho aprendido que nem sempre os alunos têm maturidade para exercer uma crítica como penso que seria necessário para sua formação e, por isso, tenho respeitado mais esse tempo. Também tenho começado a perceber os ganhos e o preço que se paga por questionar um sistema que considero tantas vezes injusto.

Depois de me apropriar das discussões deste trabalho, nunca mais conseguirei deixar de me incomodar com a sedução evidente das inúmeras propagandas com promessas e garantias de futuro brilhante e inserção imediata no mercado de trabalho.

Também não consigo mais me calar quando ouço comentários dos alunos que se consideram clientes e, nós, professores vendedores.

O que vendemos? Conhecimentos imprescindíveis para ter sucesso financeiro? Receitas de como ser um bom profissional na prática?

Modifiquei o modo como enxergo minha contribuição aos alunos, acredito de forma cada vez mais clara que temos que formar *pessoas* e não meros reprodutores de um conhecimento técnico, trabalhar com um pressuposto de que a educação numa perspectiva crítica pode transformar e ser um poderoso instrumento de emancipação de estudantes.

O caminho traçado neste trabalho para a discussão da educação superior partiu das concepções modernas e idealistas de Universidade (nas concepções de Newman, Humboldt, Whitehead) e as concepções funcionais, representadas pelos modelos francês e soviético. As discussões acerca da educação superior no Brasil mostram que nunca houve na história do país, em sua grande maioria de instituições, uma preocupação com uma formação mais ampla, apesar das influências progressistas de John Dewey, que fundamentou o movimento da Escola Nova, corroborando com as primeiras concepções de Universidade brasileiras (USP, UDF e UnB). O que predominou e deixou profundas marcas, até hoje, no país, foi a influência do modelo francês, das grandes escolas, que eram voltadas exclusivamente para a profissionalização. Questões intimamente ligadas à concepção de ciência hegemônica da época.

Assumindo que vivemos numa época de incertezas, de novos paradigmas de ciência e, conseqüentemente, de produção de conhecimento, acreditamos e defendemos que ensinar a pensar deve ser prioridade e o propósito de toda educação superior. Falamos de uma responsabilidade com o humano, do respeito ao aluno, visto como cidadão, ativo em seu conhecimento. Além disso, acreditamos que existam caminhos possíveis para educação superior, com o resgate de uma formação 'durável', que forma pessoas eticamente e socialmente comprometidas, preparadas

para pensar o mundo, para comandar a própria vida. Pessoas com uma inserção social, cultural diferenciadas, preocupadas com o bem estar coletivo. Concepções de educação absolutamente contrárias às concepções tecnicistas, que predominam nos dias de hoje, em que a educação superior tem como missão preparar bons técnicos profissionais para o dinâmico e inconsistente mercado de trabalho.

O currículo da educação superior também foi tratado aqui, este visto como “arena política” (MOREIRA e SILVA, 2007), implicado nas produções das relações de poder que transcendem os muros das instituições de ensino. Pensando na questão “qual tipo de ser humano desejável para um determinado tipo de sociedade?”, acreditamos que esta resposta envolve uma profunda e complexa reflexão acerca de nossas escolhas e passa necessariamente pela nossa identidade, nossa subjetividade, ou seja, aquilo que somos e pensamos que somos.

Já que pensamos como uma grande construção, falamos também dos professores junto com seus alunos, da formação dos docentes, sendo os professores os grandes protagonistas desta história, “atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade coletivamente assumida” (ALARCÃO, 2001, p. 11) aqueles que podem transformar modos de ver, de enxergar o mundo. Compartilhamos com a mesma autora, o pressuposto de que uma escola reflexiva terá alunos “mais bem preparados para demonstrar resiliência e capacidade de superação diante das dificuldades e para viver criticamente o cotidiano” (p. 12). Em função deste princípio, discutimos a educação voltada para a cidadania e a educação pensada a partir de uma perspectiva crítica.

Por último, problematizamos a formação dos psicólogos. Principalmente o modo como a Psicologia foi sendo constituída de forma dicotômica como ciência e profissão, no mundo e no Brasil, deixando marcas de lutas e contradições ao longo de sua história e de alguns dos dilemas atuais da formação em Psicologia. Além disso, refletimos acerca do que esperar de uma boa formação.

Uma boa formação pode ser compreendida como um curso que ofereça uma formação sólida em conhecimentos científicos, pluralista, interligada e interdisciplinar. Uma formação em que a pesquisa tenha um papel importante e reconheça o aluno como produtor de conhecimento, que compreenda a relação teoria e prática como

indissociável e que tenha uma marca em todas as disciplinas de um compromisso social, ético e criticamente refletido.

Utilizamos as narrativas de egressas em Psicologia por compartilharmos a crença de que o currículo é construído no interior das instituições de ensino, na postura do professor, na sua fala, no respeito entre professor-aluno e nas relações que são criadas numa instituição de ensino superior.

Devemos dizer que não pretendemos neste trabalho esgotar esta complexa discussão da formação na educação superior. Sabemos também que nossa pesquisa tem suas limitações restritas às condições sob as quais ela foi realizada.

No entanto, esperamos que este trabalho possa promover reflexões necessárias e uma maior conscientização de toda comunidade científica e acadêmica, no sentido do que fala Paulo Freire (2005), que reconhece que não há conscientização sem práxis transformadora da realidade: a partir da abertura ao novo, construído sobre o que é válido do velho e do estabelecimento maduro do diálogo. A conscientização só pode existir nos regimes democráticos, com pessoas indagadoras, questionadoras, inquietas diante de uma determinada realidade.

Por fim, acreditamos que estas discussões merecem cada vez mais olhares atentos e sensíveis por parte de toda a sociedade, visto que a temática envolve todos os cidadãos brasileiros que acreditam que, por meio da educação, possamos fazer do Brasil um país mais justo, mais humano e verdadeiramente democrático.

*Mas para meu desencanto
O que era doce acabou
Tudo tomou seu lugar
Depois que a banda passou
E cada qual no seu canto
Em cada canto uma dor
Depois da banda passar
Cantando coisas de amor
(Chico Buarque de Hollanda - A Banda)*

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. (org). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Editora Porto, 1996.
- _____. (org). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.
- ALMEIDA, P. C. A. de. *Os saberes necessários à docência no contexto das reformas para a formação de professores: o caso da Psicologia da Educação*. 2005. 204f. Tese (doutorado), Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- ANDRADE, C.D. A Verdade. In: Andrade, C.D. *O Corpo*. São Paulo: Record, 1987.
- ANGELINI, A.L. <http://www.bvs-psi.org.br/ArrigoAngelini.pdf>.
- APPLE, M. W. *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 9ªed., São Paulo: Cortez, 2006.
- ATKINSON, R.; ATKINSON, R. C.; SMITH, E. E.; BEM, D. J. *Introdução à psicologia de Hilgard*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BENEDITO, V.A. *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona publications, 1995.
- BOCK, A.M.B. Artigo publicado no site www.pol.og.br em 2004, acessado em Maio de 2008.
- _____. As influências do Barão de Munchhausen na Psicologia da Educação. In Tanamachi, E.R.; Proença, M. E Lopes, M.R. (org.). *Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos*, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.
- _____. Formação do Psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia Ciência e Profissão*, 17, nº 2, 37-42, 1997.
- _____. Reforma Universitária: alguns critérios para análise (2007). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/boletim-especial.aspx#2>, acesso em Maio de 2008.
- BOSI, E. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRANDÃO, V.M.A.T.. *Labirintos da memória: quem sou?* São Paulo, Paullus, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação. SESu- *Secretaria de Educação Superior*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br> Acessado em Março de 2008.

BUETTNER, G. E. B. von. *Análise da Estrutura Curricular de um Curso de Psicologia: Subsídios para Reestruturação* (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, 1990.

_____. *Diretrizes Curriculares em Psicologia: Discursos de Resistência*. Tese (Doutorado). Campinas: Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2000.

CARDOSO, I.R.A. *A universidade da Comunhão Paulista*. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas USP: a reconstrução educacional e a universidade de São Paulo, p.95-125, 1982.

CASPER, G. Um mundo sem universidades? In: Casper, G. e Humboldt, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1997.

CASTANHO, M.E.L.M. Professores e inovações. In Castanho, S.e Castanho, M.E.L.M. (orgs.) *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

CATANI, A.M.; OLIVEIRA, J.F.de; DOURADO, L.F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XXII, nº75, agosto/2001.

CAVALCANTE, J.F. *Educação Superior: conceitos, definições e classificações*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

CRUCES, A.V.V. Práticas emergentes em Psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. IN: Martinez, A.M. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

CUNHA, M.I.da. Aula universitária: inovação e pesquisa. In Leite, D. e Morosini, M (orgs.) *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas, SP: papirus, 1997.

DAVIDOFF, L. *Introdução à Psicologia*. Makron Books, 1983.

DE PAULA, A.V.; PEREIRA, A. S. e NASCIMENTO, E. Opinião de alunos de psicologia sobre o ensino em avaliação psicológica. PsicoUSF, v.12 n.1 Itatiba jun. 2007. Disponível em: www.bvs-psi.org.br.

DESCARTES, R. *O discurso sobre o método*. Curitiba, PR: Hemus, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. Formação, Educação e Conhecimento. In: Pereira, EL.M.A.(org.) *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Coleção Educação em debate. Campinas, SP: Alínea, 2007.

Diretrizes Curriculares para ensino de Psicologia. Conselho Nacional de Educação Superior. Câmara de educação superior. Resolução nº8, de 07 de Maio de 2004.

DREZE, J. e DEBELLE, J. *Concepções da Universidade*. Universidade Federal do Ceará. Imprensa Universitária – UFC, 1983.

DEWEY, J. *A concepção democrática da educação*. Viseu: Livraria Pretexto, 2005.

_____. *Democracia e educação*. Porto: Didáctica. Tiragem Janeiro de 2007.

ESTEVÃO, C.V. *Educação, justiça e autonomia: os lugares da escola e o bem educativo*. Porto, Portugal: ASA editores S.A., 2004.

FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. *Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes, 2005a.

_____. O que é conscientização. In: Gadotti, M. (org.) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, 1996a.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 47ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2005b.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FERNANDES, M.R. *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: perspectivas curriculares*. Coleção Ciência da Educação século XXI. Porto: Porto Editora, 2000.

FREITAS, S.M.P. e GUARESCHI, N.M.F. A construção da pluralidade do conhecimento na formação e na prática do psicólogo no contexto do trabalho. *Aletheia*, n.19, p.75-88, jan-jul, 2004.

GOERGEN, P. A crise de identidade da universidade moderna. In: Santos Filho, J.C.; Moraes, S.E. (orgs). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

GONÇALVES, C.L.C. *Supervisão de estágio em Psicologia Escolar: perspectivas e atuação de supervisores*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia. Campinas, SP.

GOULART, C. *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*. Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para a inclusão de crianças de seis anos. Ministério da educação, 2006.

GUERRA, T.C. Conhecimento psicológico e formação de professores. In: AZZI, R. G; BATISTA, S.H.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

GUZZO, R.S.L. Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. IN: Martinez, A.M. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. Reforma Universitária, Universidade Nova e o futuro da Psicologia (2007). Disponível em: <http://www.abepsi.org.br/web/boletim-especial.aspx#2>, Acesso em Maio de 2008.

HUMBOLDT, W. Sobre a organização interna e externa das Instituições Científicas Superiores em Berlim. In: Casper, G. e Humboldt, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: EdUERJ, 1997.

JOSSO, M.C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

KANAN, L.A.; AZEVEDO, B.M. *O que é indispensável atualmente na formação do psicólogo organizacional*. Psicologia da América Latina, n.7 México, ago., 2006. Disponível em: www.bvs-psi.org.br

LAMBERT, L.E.; e WERTHEIMER, M.. Is the Diagnosis Hability related to relevant Training and Experience? *Professional Psychology: reseach and practice*. 19 (1); 50-52, 1988.

LAROCCA, P. O ensino de Psicologia da educação sob o olhar de licenciandos e licenciados: In: AZZI, R. G; BATISTA, S.H.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) *Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia*. Campinas, SP: Alínea, 2000.

_____. *Psicologia e Prática pedagógica: o processo de reflexão de uma professora*. 2002. 358 f.Tese (doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e Letramento: notas sobre o processo de alfabetização escolar. IN: LEITE, S.A.S. (org.) *Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi, 2003.

LEITE, D. e MOROSINI, M.C. Introdução. In Leite, D. e Morosini, M (orgs.) *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIMA, H.M.F. Ciência e complexidade. In: Castro, G. (org.) *Ensaio de Complexidade*. 3ª edição. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LIBANEO, J.C. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? In: Lopes, A.C. e Macedo, E. (orgs.) *Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006.

LISPECTOR, C. *A Hora da estrela*. Edição áudio-livro, publicada em 2007, Rocco.

_____. *A descoberta do mundo*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

LORA, C. Apresentação. In: FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. *Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. S. Paulo: Cortez e Moraes, 2005.

LUCARELLI, E. Um desafio institucional: inovações e formação pedagógica do docente universitário. In Castanho, S.e Castanho, M.E.L.M. (orgs.) *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

LUZ, S.P. e PERIM, G.L. Educação geral ou Educação Especializada: desafios da formação universitária. In: Pereira, EL.M.A.(org.) *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Coleção Educação em debate. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARTINS, C.B. O ensino superior brasileiro nos anos 90. São Paulo *Perspectiva*, v.14 n.1 São Paulo, p.41-60, 2000.

MACEDO, A.R., TREVISAN, L.M.V, TREVISAN, P., MACEDO, C.S.. Educação Superior no século XXI e Reforma universitária brasileira. *Ensaio: Avaliação Políticas Publicas Educacional*, v.13, n.47, p.127-148, 2005.

MACHADO, A.M..*De carta em carta*. São Paulo: Ed. Moderna, 2002.

MERCURI, E.; BATISTA, S.H.S. e SOARES, C.L.S. O ensino da Psicologia na Licenciatura: o ponto de egressos de uma universidade pública. XXIX Reunião Anual de Psicologia, Campinas, 1999. IN: *Anais da Sociedade Brasileira de Psicologia*, out., p.137.

MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T.Sociologia e Teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F. e SILVA, T.T. (orgs.) *Currículo, cultura e sociedade*. 9ªed., São Paulo: Cortez, 2006.

MOREIRA, A. F. O campo do currículo no Brasil: construção no contexto da ANPED. *Cadernos de Pesquisa*, n.117, p.81-101, 2002.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 12ªed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

_____. Educação e complexidade: sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Ciência com consciência*. 9ª edição: revista e comentada pelo autor. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORTADA, S.P. Formação do psicólogo: experiências de militantes estudantis *Psicologia: ciência e profissão*, 25 (3) Brasília, Set., 2005. Disponível em: www.bvs-psi.org.br

MORTARI, C. A. DUTRA, L. H. A. *A concepção semântica da verdade: textos clássicos de Tarski*. São Paulo, SP: Editora Unesp, 2007.

MORTIMORE, P.. Interdisciplinaridade na prática universitária. In Leite, D. e Morosini, M. (orgs.) *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

NORONHA, A.P.P. et.al.. Conhecimento em avaliação psicológica: um estudo com alunos de Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, v.5, n.2, p.37-46, 2003.

NOVOA, A. Prefácio. In: Josso, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

NUNES, C. Universidade pública: o que foi silenciado? In: Teixeira, A. *A Universidade de ontem e de hoje*. Organização e introdução Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

OLIVEIRA, I. B.de. *Repensando o cotidiano*. Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: D&A, 2003.

OLIVEIRA, I.F. et.al. O psicólogo nas unidades básicas de saúde: formação acadêmica e prática profissional. *Interações*, vol.IX, n.17, p.71-89, jan-jul, 2004.

OLIVEIRA, M.K.de. *Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: editora Scipione, 1995.

OLIVEIRA, I.B. de. Estudos do cotidiano e pesquisa em Educação: interfaces com as narrativas autobiográficas na compreensão do potencial emancipatório das práticas educativas cotidianas. In: Souza, E.C. e Passeggi, M.C. (orgs.) *Pesquisa (auto)biográfica: imaginário e memória*. Natal, RN: EDUFRN, 2008.

PARPARELLI, R.B. e NOGUEIRA-MARTINS, M.C.F. Psicólogos em Formação: vivências e demandas em plantão psicológico. *Psicologia: ciência e profissão*, v.27, n.1, p.64-79, 2007.

PATTO, M.H.S. *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T.A.Queiroz, 1984.

PEREIRA, E.M.A. Educação geral: com qual propósito? In: Pereira, EL.M.A.(org.) Universidade e educação geral: para além da especialização. *Coleção Educação em debate*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

_____. Implicações da pós-modernidade para a Universidade. *Revista Avaliação*, ano 7, v.7,n.1, 2002.

PESSOA, F. *Quando fui outro*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

PERRENOUD, P. *A escola e aprendizagem da democracia*. Porto, ASA Editores, 2002.

PINEAU, G. Experiências de Aprendizagem e Histórias de vida. In: CARRÉ, Philippe e CASPAR, Pierre – *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação*. Trad. Pedro Seixas. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

PRIMI, R., LADEIRA-FERNANDEZ, J. & ZIVIANI, C. (2003). O Provão de psicologia: objetivos, problemas, consequências e sugestões. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19(2), 109-116.

PROTA, L. A cultura geral no ensino superior. In: Pereira, EL.M.A.(org.) Universidade e educação geral: para além da especialização. *Coleção Educação em debate*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

QUINTANA, M. *Para viver com poesia*. 2ª reimpressão. Rio de Janeiro: Globo, 2007.

RAUSCH, R.B. *O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores*. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP.

REGO, T.C. *Memórias de escola: cultura escolar e constituição de singularidades*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

RIBEIRO, D. Universidade de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Publicada pelo Instituto Nacional de estudos pedagógicos. Ministério da Educação e Cultura, vol. 34, julho-set., 1961.

ROCHA, J.C.de C. Resposta à pergunta: Que é universidade? In: Casper, G. e Humboldt, W. *Um mundo sem universidades?* Rio de Janeiro: Ed.UERJ, 1997.

ROSSATO, R. Humanismo na Universidade em Tempos de Globalização. In: Pereira, EL.M.A.(org.) *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Coleção Educação em debate. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SÁ-CHAVES, I. da S. C. *A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis*. Coimbra - Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a ciência e a tecnologia, 2002.

SADALLA, A. M. F. de A. *Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações*. São Paulo: Editora Alínea, 1998.

_____. Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso? In: VICENTINI, A. A. F.; SANTOS, I. H. dos; ALEXANDRINO, R. (orgs). *O coordenador pedagógico: práticas, saberes e produção de conhecimentos*. Campinas: Graf. FE, 2006.

_____. *Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. Relatório pós-doutoral. Portugal: Universidade de Aveiro, 2007.

SADALLA, A. M. F. De A. e SÁ-CHAVES, I. , *Constituição da Reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. Revista ETD – Educação Temática Digital. V.9, n.2. p. 189-203, junho 2008. Disponível em: <http://143.106.58.55/revista/index.php>

_____. *Constituição da reflexividade docente: indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. Relatório de estágio pós-doutoral, Universidade de Aveiro, 2007.

SANTOS, B. de S. *A universidade do século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2005a.

SANTOS FILHO, J.C.dos. Universidade, modernidade e pós-modernidade. In: Santos Filho, J.C.dos, Moraes, S.E. (orgs). *Escola e Universidade na pós-modernidade*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000.

_____. Educação geral na universidade como instrumento de preservação da herança cultural, religação de saberes e diálogo de culturas. In: Pereira, EL.M.A.(org.) *Universidade e educação geral: para além da especialização*. Coleção Educação em debate. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SARAMAGO, J. O Conto da ilha desconhecida. 15ª reimpressão. SP: Companhia das Letras.

SARETTA, P. *A um passo do ensino fundamental: dando voz aos sentimentos das crianças*. Dissertação (mestrado) 2004, 111p. – Campinas: PUC-Campinas.

SEGENREICH, S.C.D. Desafios da educação à distância ao sistema de educação superior: novas reflexões sobre o papel da avaliação. *Educação em revista*, n.28. Curitiba jul./dez, 2006.

SENNA, S.R.C.M. e ALMEIDA, S.F.C.de. Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal: panorama atual e perspectivas futuras. IN: IN: Martinez, A.M. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Alínea, 2007.

SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

SGUISSARDI, V. *O Banco Mundial e a educação superior: revisando teses e posições?* Reunião ANPED, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/1111t.PDF>. Acessado em Março de 2008.

SILVA, T.T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. A produção social da identidade e da diferença. IN: Silva, T.T.da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA, E.C.. *O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

STAROBINSKI, J. Le style de l'autobiographie. *Poétique*, nº 3. Paris: Editions du Seuil, 1970.

TEIXEIRA, A. A função das universidades. In: Teixeira, A. *A Universidade de ontem e de hoje*. Organização e introdução Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

_____. A universidade de ontem e de hoje. In: Teixeira, A. *A Universidade de ontem e de hoje*. Organização e introdução Clarice Nunes. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998a.

TOMAZ, A.C.T.V.L.B.F.. *Supervisão Curricular e Cidadania: Novos desafios à formação de professores*. Tese de Doutorado. Universidade de Aveiro. Departamento de didactica e Tecnologia Educativa, 2007.

TRAGTENBERG, M. Introdução ao leitor brasileiro. IN: Weber, M. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez, 1989.

VICENZI, L. J. B.de. *A fundação da Universidade do Distrito Federal e seu significado para a educação no Brasil*. Fórum Educacional. Rio de Janeiro, v.10, n.3, jul./set. 1986.

VEIGA, I.P.A. Projeto político pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In Castanho, S.e Castanho, M.E.L.M. (orgs.) *O que há de novo na educação superior: Do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VYGOTSKY, L.S.. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2003.

ZABALZA, M.A. *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WARCHAUER, C. Apresentação à edição brasileira. In: Josso, M-C. *Experiências de vida e formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

WEBER, M. *Sobre a universidade: o poder do Estado e a dignidade da profissão acadêmica*. São Paulo: Cortez, 1989.

WITTER, G.P. e LOMONACO, J.F.B. *Psicologia da Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1984.

YAMAMOTO, O. H., SIQUEIRA, G.S. e OLIVEIRA, S. C. da Costa. A Psicologia no Rio Grande do Norte: caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. *Estudos de Psicologia* (Natal), Jan./Junho 1997, vol.2, no.1, p.42-67.

ANEXOS

FICHA DE IDENTIFICAÇÃO

Local da entrevista:

Data:

Dados de identificação:

- Idade:
- Data de nascimento:
- Dados familiares (grau de escolarização, etc.):
- Histórico escolar (escola básica):
- Ensino médio e entrada no ensino superior:
- Instituição de ensino:
- Ano de formação: _____
- Tempo de formação em Psicologia: _____
- Pós-graduação:
- Trajetória (cronológica) de formação:
- Características do(s) trabalho(s) atual(is):

Narrativa da trajetória vivenciada no curso de graduação: marcas deixadas



APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Nome da Pesquisadora: Paula Saretta

Nome da Orientadora: Ana Maria Falcão de Aragão

Prezado psicólogo,

Gostaríamos de convidá-lo a participar de uma pesquisa de doutorado que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP).

O presente estudo tem como finalidade refletir sobre algumas questões relacionadas à formação do psicólogo, pensada a partir da educação numa dimensão crítica. Os seguintes objetivos foram definidos: conhecer os elementos do processo de desenvolvimento da reflexão crítica nos psicólogos e conhecer e analisar o que foi formativo para seu desenvolvimento profissional e pessoal no curso de graduação em Psicologia. Com isso, pretendemos apontar caminhos possíveis para a formação de um sujeito crítico.

Você foi escolhido por ser um profissional com uma atuação socialmente responsável e eticamente comprometida. Por esta razão, gostaríamos de explicitar as escolhas metodológicas deste estudo. Escolhemos as narrativas autobiográficas que serão realizadas por meio de entrevistas orais. As narrativas autobiográficas têm como intenção expressar as marcas deixadas na trajetória da graduação.

Para tanto, terá que ser realizado um encontro de aproximadamente duas horas de duração num local de escolha do participante. As entrevistas terão que ser áudio gravadas, para facilitar a transcrição e análise posterior das informações.

Vale ressaltar que as falas serão tratadas de forma confidencial, garantindo-se o seu anonimato, bem como serão resguardados todos os procedimentos éticos de pesquisa.

Sua colaboração é de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa e colocamo-nos à disposição para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários.

Termo de consentimento livre e esclarecido

A(o) sra. (sr.) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer etapa da pesquisa, sem qualquer implicação posterior. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa.

Eu, _____
concordo em participar da pesquisa desenvolvida pela doutoranda Paula Saretta, sob orientação da Profa. Dra. Ana Maria Falcão de Aragão Sadalla, da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, intitulada *Memórias de Formação em Psicologia: compromisso, reflexão e crítica*.

Estou ciente de que minha identidade será mantida em sigilo e que minha colaboração é voluntária. Declaro ainda ter sido informada(o) sobre a temática, referencial teórico e método da pesquisa, assim como me foram prestados todos os esclarecimentos necessários.

Campinas, _____ de _____ de 2008.

Assinatura da(o) Participante

Agradecemos imensamente a sua participação,

Paula Saretta
CRP 06/67533
e-mail: paula_saretta@yahoo.com.br

Ana Maria Falcão de Aragão
Departamento de Psicologia Educacional
Faculdade de Educação
Universidade Estadual de Campinas
e-mail: anaragao@unicamp.br