



## **A FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO EM EDUCAÇÃO E A PESQUISA COMO METODOLOGIA DE APRENDIZADO**

**Aldenor Batista da Silva Junior<sup>1</sup>**

**Nathalia Gueiros Nunes Barbosa<sup>2</sup>**

**Sonia da Cunha Urt<sup>3</sup>**

### **INTRODUÇÃO**

Em um vai e vem de influências, o processo de ensino e aprendizagem é produzido por todos os envolvidos no processo. Do planejamento do professor aos desejos e expectativas do aluno referente ao que vai desenvolver e aprender, são vividos meandros e movimentos que somente as experiências no interior deste processo podem fornecer referências e modos eficazes de manejo.

Optar por uma prática pedagógica está diretamente ligado à concepção de mundo, de homem e de conhecimento que permeia as relações no dia a dia da sociedade e também do indivíduo educador. Pensar, repensar e criar ações educativas, levando em conta o que há de concreto e um indivíduo que é sujeito e transformador da história social é um desafio. É necessário criar um movimento constante de construção e de produção de diferentes formas de compreender a si e ao mundo, neste caso, um ser pesquisador. Em consonância, pensa-se que as vivências e aquilo que o indivíduo traz culturalmente construído em ligação com novas experiências, permitem a reelaboração e a criação de novas situações (VIGOTSKI, 2009).

Uma das preocupações do trabalho objetivado aqui, foi a organização de um contexto de formação do psicólogo que atua na interface com a Educação e a necessidade da pesquisa como um meio que compõe a organização das atividades pedagógicas para a apropriação de saberes e práticas necessárias ao Psicólogo Escolar e educacional.

Este trabalho é oriundo de discussões e experiências vividas no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Psicologia (GEPPE) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul e busca apresentar alguns aportes teóricos que fundamentam a pesquisa como uma prática pedagógica, como se configura estas experiências práticas de investigação e reflexões críticas a respeito da presença da pesquisa científica na formação do psicólogo.

Levando em consideração que o processo educativo pode ser compreendido a partir de algumas considerações que emergem na obra de Vigotsky e seus seguidores, busca-se compreender o ensino e o desenvolvimento a partir de elementos teóricos da Psicologia Histórico Cultural.

A busca da adequação dos aportes teóricos à prática de pesquisa na formação justifica-se pelo fato de a preocupação deste trabalho não ser com o objeto acabado, mas dinâmico, com o seu processo de desenvolvimento.

### **Alguns Caminhos da Psicologia no Brasil e a Profissão do Psicólogo Educacional**

A profissão de psicólogo se deu em 1962 (lei 4.119), quando inicia-se o período do exercício profissional da psicologia regulamentada por Lei no Brasil. Com a redemocratização do país e a abertura política nos anos 80, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos foram registradas. Com a promulgação da Constituição da República, em 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei 9.394/96) fica determinado que os cursos de educação superior devam se guiar por Diretrizes Curriculares. As Diretrizes Curriculares para os cursos de psicologia são instituídas em 2004, tomando por base a noção de perfis formativos -- entendidos como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da psicologia.

No Campo da Psicologia Escolar e Educacional, os pesquisadores da área defendem uma formação capaz de analisar as transformações nos vários contextos escolares e educacionais, considerando suas múltiplas determinações: sociais, políticas, institucionais e individuais.

Constituída historicamente a Psicologia Educacional/Escolar, vem sendo delineada no campo da Psicologia como uma área de conhecimento e atuação do profissional tendo como viés a Educação e a Psicologia. Por muito tempo, as discussões

centraram-se apenas nas apreciações às ações dos psicólogos escolares frente às demandas e problemas que os estudantes apresentavam. Essas discussões têm tido muitos reflexos, entre os quais se destacam as indagações e críticas quanto à formação dos psicólogos escolares.

Do final da década de 1970 ao início dos anos 2000, a formação e a atuação do psicólogo brasileiro sofreram grande modificação, passando “de um modelo essencialmente clínico liberal privado para um modelo plural de ‘práticas emergentes’” (FERREIRA NETO, 2004, p. 130).

Até os anos 1980, o modelo predominante de formação em psicologia, foi fundamentado na noção de áreas de atuação: a clínica, a escolar e a industrial, levando os cursos a reproduzirem essas três áreas, na organização de seus currículos, sendo a clínica a área que sempre concentrou maior carga horária curricular, funcionando como equivalente geral do que socialmente se entende como sendo a atividade precípua do psicólogo (FERREIRA NETO, 2004).

Nesse sentido, este modelo foi essencialmente focado no caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo, priorizando disciplinas que ressaltam conteúdos referentes ao Psicodiagnóstico, às Psicoterapias e as Técnicas de Exame Psicológico, destacando o atendimento individual do cliente, nos moldes do modelo médico (SOUZA, 2009).

Como argumenta Ferreira Neto (2004), a regulamentação da profissão de psicólogo, em 1962, ocorreu proximamente ao golpe militar em 1964, momento histórico em que, a partir do financiamento externo, houve uma promoção da indústria, comércio e consumo interno, especialmente, no período conhecido como “milagre econômico” (1968-1973), promovendo a ascensão social das classes média e alta da população, levando-as a experimentarem processos de subjetivação, típicos das sociedades industriais modernas, transformando-as como ávidas consumidoras dos serviços psicológicos prestados pelos psicólogos.

Ocorreu, assim, entre as décadas de 1960-1990, como diz Ferreira Neto (2004), “uma inflação no campo do psicológico e a Psicologia ascendeu como atividade liberal, bastante procurada pela classe média urbana no Brasil (...). Nessa conjuntura de fatores foi gestada a hegemonia de uma cultura psicológica sobre a vida privada, que se manifestou por meio de seu vocabulário, seus valores, seus critérios de normalidade, enfim, sua ética” (p.133).

Com o encerramento do “milagre econômico”, a partir das sucessivas elevações do preço do petróleo em 1973 e 1979, esse quadro começou a ser desestabilizado, na segunda metade da década de 1970, ocorrendo à fragilização do regime militar e as benesses aferidas pela classe média, levando os setores médios e altos da população a mudanças profundas em sua maneira de vida e subjetivação, impondo, ao mesmo tempo, às classes populares, um agravamento das condições de vida (FERREIRA NETO, 2004).

Entre 1975 e 1985, surgem, no Brasil, os movimentos sociais (Comunidades Eclesiais de Base, associações de bairro, grupos estudantis, grupos sindicais, movimentos de mulheres, entre outros), com reivindicações da ação direta do Estado, trazendo novos discursos e práticas de afirmação de outros modos de ser e de viver, ampliando inclusive, a concepção do que é político, não sendo mais visto como apenas do domínio do público ou estatal (FERREIRA NETO, 2004), o que provocou a “politização do social, do cultural e do pessoal”, (SANTOS, 1997, p. 263).

Inicia-se um processo crítico aos vários aspectos que permeiam a atuação e a formação do psicólogo brasileiro, passando a Psicologia a se preocupar com a maioria da população e seus problemas, com um claro compromisso social, tendo em vista a transformação da sociedade (ANTUNES, 2012).

Como aponta Antunes (2012), as críticas à Psicologia abrangiam o caráter elitista e limitado da Psicologia clínica e ao comprometimento da Psicologia do trabalho com os interesses do capital do que com os do trabalhador. Em relação à Psicologia na educação, o marco dessa crítica foi o pioneiro trabalho de Maria Helena de Souza Patto, intitulado *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, de 1981, em que a autora estrutura as seguintes críticas: à concepção de ciência da Psicologia, focada no positivismo, na Psicometria e na Psicologia diferencial; às justificativas sobre as dificuldades de aprendizagem, centradas na criança e na teoria da Carência Cultural e, finalmente, à adoção do modelo clínico, psicoterapêutico e reeducativo de atuação psicológica no atendimento à queixa escolar.

Para Souza (2009), as discussões ocorridas na área da Psicologia Escolar e Educacional, iniciadas na década de 1980 e estendida aos anos 2000, permitiram a produção de estudos que levaram à elaboração de aspectos constitutivos de uma atuação/formação em Psicologia Escolar em uma perspectiva crítica, com destaque para alguns fatores: “a) compromisso político do psicólogo com a luta por uma escola

democrática e de qualidade; b) **ruptura epistemológica com concepções adaptativas de Psicologia na direção de uma Psicologia Crítica**; c) construção de uma práxis psicológica frente à queixa escolar” (SOUZA, 2009, p. 180).

As críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (ANTUNES, 2012).

Essa atuação, como acrescenta a referida autora, fundamentalmente clínica, em prejuízo de ações mais propriamente pedagógicas e voltadas para o coletivo, como o auxílio ao processo de formação de professores, acabava por culpabilizar a criança e a família, e privava da razão dos determinantes intraescolares da maioria dos problemas. Foram poucos os trabalhos que exibiram um modelo mais educacional, procurando contribuir na escola de maneira mais ampla. Foram esses os trabalhos que negaram a Psicologia escolar clínica e individualizante e a ultrapassaram, instituindo-se, ainda que de forma minoritária, e permitiu que se alcançasse o desenvolvimento atual dessa área de atuação.

Enfim, as críticas foram muitas, vindo da Psicologia e da educação. De um lado, o crescimento excessivo da Psicologia na área da educação e, de outro, a atuação do psicólogo na escola baseada em uma perspectiva clínica, no atendimento individual de crianças concebidas como portadoras de problemas fora da sala de aula ou ainda, na realização de psicodiagnósticos para emissão de laudos, condenando-as muitas vezes a uma classe especial que as relegava a um ensino incipiente, o que confirmava o diagnóstico e produzia de fato uma deficiência intelectual com todos os seus estigmas (ANTUNES, 2012).

É necessário que se tenha acesso a uma formação que possibilite criar propostas de intervenções que possam ir além do mero “diagnosticar e disciplinar” como funções do psicólogo inserido no ambiente escolar.

A formação de psicólogos no Brasil é atualmente regida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2004. As novas Diretrizes Curriculares, apesar de inseridas

num projeto explícito de atrelamento aos padrões de mercado, avançam ao propor uma concepção de currículo não mais focada somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados. Elas ressaltam experiências de geração de conhecimento por meio da associação entre ensino, pesquisa e extensão (FERREIRA NETO, 2004).

Contudo, para o referido autor, “existe uma tendência de tudo isso ser capturado numa formação de cunho tecnicista de um profissional “flexível” em consonância com as modulações do mercado, reduzindo as possibilidades de inflexões diferentes e as apropriações por parte de um projeto de formação crítico, assentado numa perspectiva política clara. O modelo de Ciência Natural, organizado de modo mecanicista e positivista e além disso, valorizado pelas Diretrizes, reduz a dimensão da clínica a uma ação técnica e instrumental, sem explorar a dimensão ético-política, trazida por algumas novas práticas clínicas em curso no País” (FERREIRA NETO, 2004, p. 138-139).

Nesse sentido, os estudos sobre a implementação das Diretrizes vem apontando sua complexidade e a necessidade de mudanças nas concepções quanto à estrutura do curso, ao perfil dos egressos e à maneira de estabelecer relações significativas entre teoria e prática no contexto curricular e ação pedagógica.

Em síntese, o resultado de todas as mudanças e discussões é que, hoje, há um consenso entre os educadores e pesquisadores brasileiros de que, os conhecimentos e a prática profissional em Psicologia, não mais se limitam ao modelo clínico, bem como as explicações referentes à constituição humana não mais se restringem aos aspectos intrapsíquicos. Verifica-se, cada vez mais, a necessidade de buscar referenciais teórico-metodológicos que suscite respostas aos desafios que a realidade social nos traz à baila e o trabalho em equipes multiprofissionais exhibe importância indubitável. Apesar dos avanços teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional seguirem na direção do trabalho institucional, pesquisas recentes mostram que o psicólogo pouco se apropriou destas discussões acadêmicas.

## **A Formação em Pesquisa e a Aprendizagem em Psicologia Educacional**

A Pesquisa como fonte de iniciação a prática de Estágio Básico em Psicologia é o que pretendo abordar neste momento do trabalho. As ferramentas, os instrumentos, as normas, a linguagem científica, o produto final em forma de artigo até a sua divulgação

em um evento científico e/ou publicação, enfim todo o artefato que envolve a investigação científica entendemos como parte da formação profissional do psicólogo.

Organizar e participar de um processo de produção do conhecimento exige que os envolvidos diminuam suas expectativas em relação a grandes possibilidades individuais momentâneas em prol do compromisso com o grupo no qual se vincula e isso conduz a um processo de aprendizagem envolvendo o grupo.

A formação do aluno e do professor pesquisador e a institucionalização da pesquisa devem estar presente na academia, desde a graduação. O Primeiro passo será ligar a atividade do professor com a do pesquisador, na teoria e na prática, considerando a atividade de pesquisar como um princípio científico e educativo.

O engajamento e a formação em pesquisa devem estar presentes desde a graduação, em projetos de pesquisa de docentes ou em projetos da instituição (SAMPAIO, 1984), lembrando que este processo necessita de melhorias nas condições de desenvolvimento desta atividade em Programas de Pós-Graduação.

O desenvolvimento de pesquisas tomando por base as teorias educacionais e psicológicas historicamente construídas e suas implicações na dinâmica educativa da atualidade tem garantido espaço substancial na produção de novos conhecimentos. O pressuposto básico é de que a formação do profissional-pesquisador deve criar as condições necessárias à consolidação de uma visão ampliada sobre a profissão.

Entende-se que a construção do conhecimento como um processo dinâmico e coletivo se constitui na mediação do sujeito com o contexto social, histórico e cultural. Trata-se, então, de criar as condições necessárias para a formação do profissional-pesquisador em suas múltiplas dimensões, científica, técnica e política.

A apropriação do conhecimento traz claramente expresso, o objetivo de “formar” e “informar” e retomam a constituição do profissional como sujeito concreto nas relações que estabelece, através da dialética apropriação/objetivação.

A constituição do sujeito como algo dinâmico e dialético e a identidade do profissional psicólogo educacional é permeada pelas temáticas aprendizagem, desenvolvimento, infância e formação, entendida como um processo de apropriação e reconstrução de si e do outro, que se dá nos espaços e territórios onde ocorre a sistematização do saber socialmente construído.

Compreende-se que o profissional em formação, ao se apropriar do conhecimento veiculado, nas diferentes situações de aprendizagem, nas relações sociais,



acaba gerando um “saber” pela prática, que não é o conhecimento historicamente acumulado, mas um saber reelaborado, adquirido nas apropriações realizadas, a partir das atividades exercidas (MERCURI; MORAN; AZZI, 1995).

De acordo com Duarte (1999), ao retomar as características do processo de apropriação assinaladas por Leontiev, relembra que a formação do indivíduo se dá a partir da apropriação/objetivação, como já se colocou acima, no decorrer deste trabalho. Pontua ainda que, esse processo tem efetividade no interior das relações concretas com os outros indivíduos, que atuam como mediadores entre ele e o mundo, atividade humana objetivada. Nesse sentido, o autor dá a ênfase de que a formação do indivíduo é sempre um processo educativo, mesmo que não se dê no interior de determinada prática social e mesmo sem consciência dessa relação. Nessa perspectiva, a educação também pode ter um sinal negativo, isto é, tanto a apropriação quanto a objetivação podem fazer parte da sociabilidade alienante.

Para Luna (1983), há uma baixa valorização da pesquisa por um significativo número de professores universitários, reforçada pela falta de definição da instituição sobre a relação ensino-pesquisa e por práticas institucionais que apontam para um quase reconhecimento da dissociação entre eles.

Azzi (1994) acredita que o maior entrave para a institucionalização na Universidade seja a falta de compromisso com o saber, com a ideia de que a Universidade cabe a função de superação da mera reprodução do saber instituído.

Em relação a qualidade e a modernidade do ensino superior, Demo (1991) faz uma crítica à “universidade do ensino”, isto é, aquela onde não ocorre nada além da reprodução de conhecimento. Em contrapartida, defende a pesquisa como inspiradora do processo educativo, tanto no que diz respeito à competência para a produção própria do conhecimento – qualidade formal como a competência política. Somente a conjugação dessas duas modalidades, formal e política, pode garantir que a universidade cumpra o seu papel de agente na produção de mudanças.

Para o autor, a pesquisa como um instrumento de produção de conhecimento, implica domínio metodológico e competência técnica, é uma expressão da qualidade formal e isso faz com que ela seja uma atividade sofisticada e reservada para poucas pessoas, é preciso que seja desmistificado esse estereótipo. A passividade imposta, por si só, leva o aluno a repetir o que o professor quer ouvir ou espera que ele responda e,



simplesmente, obtenha a aprovação para o semestre seguinte, mesmo sem haver a aprendizagem necessária para transformá-lo em um indivíduo crítico e criativo.

Demo (1999), afirma que a pesquisa será encarada como princípio educativo quando for assumido como parte da vida, como estratégia de autoconstrução e não como um rito acadêmico. É a atitude que busca desenvolver o questionar, de não acreditar na simples aparência e/ou na primeira impressão, nas ordens postas e nos conhecimentos rígidos e envelhecidos e nas teorias comuns. Nos dizeres de Vigotsky, a pesquisa traz o movimento de ir em busca da essência dos conhecimentos fossilizados (VIGOTSKI, 1999).

O ato de pesquisar é um dos caminhos que deve percorrer para superar a marca e as condições objetivas presentes na educação tradicional, de uma escola reprodutora e imitadora. Esta estratégia permite se formar uma escola criadora, onde o aprender está relacionado com elaborações próprias.

Ainda em diálogo com Demo (1990), há necessidade de que mudanças na postura didática e pessoal dos professores sejam feitas diante do processo de formação dos universitários. Para formar indivíduos com habilidades criadoras e autônomas é preciso que eles sejam colocados em atividade criadora de conhecimento.

## **TECENDO CONSIDERAÇÕES**

A história da Psicologia Escolar e Educacional aponta para a necessidade de o psicólogo dotar de uma postura crítica e reflexiva, desta forma, acreditamos que por intermédio da pesquisa desenvolvida durante a formação, seja capaz de realizar conquistas no que tange a esta primordialidade.

O Profissional que atua na interface com a Educação, mais do que identificar as características individuais dos atores escolares que contribuem para os problemas que acontecem na escola, deve criar espaços para compreender os contextos e os determinantes sociais que colabora para o seu aparecimento. E partindo desta premissa, promover a construção efetiva de propostas educacionais coletivas, na condição de comunidade escolar.

O desenvolvimento do indivíduo deve ser estudado considerando as vinculações do sujeito com o meio externo e não em suas manifestações isoladas. Desta forma, a

investigação científica permite descobrir a lógica objetiva que estabelece as relações entre os processos e fenômenos colocados em questão na prática educacional.

Diante desta realidade que vem sendo constituída na história social, cabe a necessidade de o Profissional de Psicologia como pesquisador, estar presente no âmbito educativo para realizar contribuições que potencializem a compressão das problemáticas escolares de forma crítica e colaborando para seu entendimento em sua totalidade e abrangência.

## REFERENCIAS

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. **Cadernos de Psicopedagogia**, v.6, n.11. 2007. Recuperado: 02 jun 2012. Disponível: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572008000200020&script=sci_arttext)> Acesso em: 29 mar. 2017.
- AZZI, R. Pesquisa em Psicologia e Educação e a Universidade: Alguns Pontos de Reflexão. **Revista Pro-posições**, v. 5, n.1, p. 77-83. 1994.
- BOCK, A.M; GONÇALVES, M. G; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-histórica: Uma Perspectiva Crítica em Psicologia**. São Paulo: Cortez, 2001.
- DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo : Cortez, 1990.
- DEMO, P. **Metodologia do Conhecimento Científico**. Atlas, São Paulo, 2000.
- DEMO, P. **Mitologias da Avaliação**. De como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Autores Associados, Campinas, 1999.
- DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica as apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. Campinas Autores Associados, 2001.
- FERREIRA NETO, J. L. **A Formação do Psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta. 2004.
- LUNA, F. V. **Análise de Dificuldades na Elaboração de Teses e de Dissertações a partir da Identificação de Prováveis Contingências que Controlam essa Atividade**. (Tese de Doutorado). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. 1983.
- MERCURI, E.; MORAN, R. C. e AZZI, R. G. **Análise de um estudo piloto sobre evasão de curso do primeiro ano de graduação de uma universidade pública estadual**. In: 18ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPPED). Caxambú, MG. 1995.
- SAMPAIO, R. P. Pesquisa na Pós-Graduação: Como Compatibilizar uma Exigência. **Revista Fórum educacional**. V. 8, n.4, p.12-20. 1984.
- SANTOS. S. M. P. **O Lúdico na Formação do Educador**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.
- SOUZA, M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. V. 13, n.1, pp. 179-182. 2009.
- VIGOTSKI, L.S. **Teoria e Método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes. 2ª ed. Tradução Claudia Berliner, 1999.
- VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

---

<sup>1</sup> Mestrando em Psicologia: Psicologia e Processos Educativos pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) com bolsa financiada pela CAPES. Membro do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: [aldenorbsj@gmail.com](mailto:aldenorbsj@gmail.com).

<sup>2</sup> Mestranda em Educação pela Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Membro do GEPPE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail:

<sup>3</sup> Professora do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEDU) e Psicologia (PPGPSI) da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS). E-mail: surt@terra.com.br