

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA: A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PRÁTICA PROFISSIONAL

Marta Corrêa de Moraes ¹; Apoliana Regina Groff ¹

RESUMO

Entre os processos de trabalho atualmente reconhecidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia, estão os processos formativos e educativos, os quais envolvem uma dimensão evidentemente educativa da profissão. Contudo, a habilitação em licenciatura - formação de professores(as) - é facultativa ao bacharel e prevista em um projeto pedagógico complementar à formação do(a) psicólogo(a). Sendo assim, objetivamos argumentar neste ensaio que, para além de complementar a formação do(a) psicólogo(a) habilitando-o(a) para a docência, a licenciatura em Psicologia é imprescindível para forjar a dimensão educativa da prática profissional.

Palavras-chave: psicologia; licenciatura; prática profissional

Degree in Psychology: the educational dimension of professional practice

ABSTRACT

Among the work processes currently recognized by the National Curriculum Guidelines (DCNs) for Undergraduate Psychology Courses, there are the formative and educational processes, which clearly involve an educational dimension of the profession. However, the qualification in graduation - teacher training - is optional for the bachelor and provided for in a complementary pedagogical project to the training of the psychologist. Therefore, we aim to argue in this essay that, in addition to complementing the training of psychologists, enabling them to teach, a degree in psychology is essential to forge the educational dimension of professional practice.

Keywords: psychology; graduation; professional practice

Licenciatura en Psicología: la dimensión educativa de la práctica profesional

RESUMEN

Entre los procesos de trabajo actualmente reconocidos por las Directrices Curriculares Nacionales (DCNs) para los Cursos de Graduación en Psicología, están los procesos formativos y educativos, los cuales abarcan una dimensión evidentemente educativa de la profesión. Sin embargo, la habilitación en licenciatura - formación de profesor(as) - es facultativa al licenciado(a) y establecido en un proyecto pedagógico complementar a la formación del (de la) psicólogo(a). De ser así, objetivamos argumentar en este ensayo que, para más allá de complementar la formación del (de la) psicólogo (a) capacitándose en la docencia, la licenciatura en psicología es imprescindible para forjar la dimensión educativa de la práctica profesional.

Palabras clave: psicología; licenciatura; práctica profesional

¹ Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis – SC – Brasil; martacorreamoraes@gmail.com; poligroff@gmail.com

ARGUMENTOS INICIAIS

Recentemente, em 2018, a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), o Conselho Federal de Psicologia (CFP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI) deram início a um processo de revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para os cursos de graduação em Psicologia. O resultado deste processo, que reuniu inúmeras contribuições da categoria, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Saúde e aguarda avaliação do Conselho Nacional de Educação. Conforme assegura o documento “Ano da Formação em Psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia”, buscou-se construir um processo democrático de revisão das DCNs, bem como explicitar as importantes contribuições da Psicologia para o Brasil e para a América Latina (Conselho Federal de Psicologia, 2018).

Em seu Art. 4º, as DCNs demarcam que “o curso de graduação em Psicologia deve assegurar uma formação científica, ética, política, generalista, humanista, crítica, reflexiva, democrática e laica, embasada nos Direitos Humanos” (CFP, 2018, p. 114). Nesta direção, propõem uma formação que garanta aos(às) egressos(as) o domínio básico e diversificado de conhecimentos em Psicologia, bem como um conjunto de saberes e práticas que, organizados em processos de trabalho, permitam ao(à) psicólogo(a) atuar em distintos contextos de inserção profissional. No Art. 13º, as DCNs listam quinze processos de trabalho reconhecidos atualmente no exercício profissional da Psicologia, sendo que, para a finalidade das discussões aqui propostas, destacamos três (CFP, 2018, p. 122):

- VI - Processos Educativos (formação/orientação de professores; planejamento educacional; elaboração de projetos educacionais; atuação/intervenção em contextos educativos formais e não formais; avaliação de processos educativos; orientação profissional/vocacional; planejamento e acompanhamento de medidas socioeducativas);
- VII- Processos Formativos (formação de profissionais e trabalhadores de diferentes áreas);
- VIII- Processos Formativos de Psicólogos (formação de psicólogos em nível de graduação ou pós-graduação).

Entendemos que estes processos de trabalho podem ser desenvolvidos em empresas e outras organizações, em políticas sociais e políticas públicas envolvendo áreas de atuação diversas, tais como saúde, assistência social, educação, trabalho, justiça, entre outras, bem como em qualquer contexto em que haja a demanda pela dimensão formativa e educativa da nossa profissão. Contudo, se considerarmos o modo como o(a) psicólogo(a) é preparado(a) nos cursos de Psicologia para tal atuação profissional: “já estaria [aí] embutido

o desenvolvimento da habilidade de ensinar?” (Cirino, Knupp, Lemos, & Domingues, 2007, p. 29). Ou seja, em que momento na formação de psicólogos(as) são oportunizadas experiências e aprendizagens que possibilitem a este(a) profissional desenvolver processos educativos e formativos de indivíduos e grupos?

Como previam as DCNs de 2011, em relação à habilitação que forma o(a) licenciado(a), o documento atualizado mantém a formação de professores(as) de Psicologia em um projeto pedagógico complementar à formação do(a) psicólogo(a), sendo obrigatória a sua oferta pelos cursos e facultada ao(à) estudante a opção ou não pela licenciatura. Diante da perspectiva complementar desta na formação do(a) psicólogo(a), enquanto docentes que atuam em ambas as habilitações em psicologia (bacharelado e licenciatura) em uma Universidade Federal, somos questionadas por nossos(as) estudantes: porque e para quê cursar a licenciatura em Psicologia? Qual o sentido de mais este empenho acadêmico? Há mercado de trabalho para o(a) licenciado(a) em Psicologia?

Discutiremos sobre a situação histórica e atual da licenciatura em Psicologia no Brasil, detalhando sua relação com a educação básica, em especial, com o Ensino Médio, posto que este foi um campo de disputa específico para a atuação do(a) professor(a) de Psicologia (Leite, 2007; Soligo & Azzi, 2008). Entretanto, nos interessa, neste início de conversa, refletir de forma mais ampla sobre a relação entre a Psicologia e os processos educativos envolvendo indivíduos e grupos, pois “se o saber psicológico não compõe os projetos de educação básica e os próprios psicólogos não dão importância ao fato, o que isso significa? Para qual educação a psicologia seria relevante?” (Barros, 2007, p. 33).

Gostaríamos, então, de articular esta reflexão aos três processos de trabalho acima citados, pois estes caracterizam com mais objetividade a dimensão educativa da profissão. Estes processos de trabalho apontam para uma miríade de possibilidades para a atuação do(a) psicólogo(a), por exemplo, na formação de professores(as) de todos os níveis de ensino, de trabalhadores(a) e/ou gestores(as) em contextos organizacionais e nas políticas públicas, com grupos de familiares, adolescentes, etc. Reconhecendo, minimamente, que estas são demandas contemporâneas de trabalho para a Psicologia, argumentamos que, para além de complementar a formação do(a) psicólogo(a), habilitando este(a) para a docência, a licenciatura em Psicologia é imprescindível para forjar a dimensão educativa da prática profissional.

Nesse sentido, é na articulação entre a formação do psicólogo(a) e a formação do(a) licenciado(a) em Psicologia que o(a) estudante tem a oportunidade de se apropriar de um campo teórico-metodológico que dará sustentação às práticas relacionadas, pelo menos, aos

processos de trabalho formativos e educativos. Nesta direção é que daremos continuidade aos argumentos deste ensaio, procurando posicionar uma perspectiva ético-política para a atuação educativa/formativa do(a) psicólogo(a)-professor(a).

LICENCIATURA EM PSICOLOGIA

A história da Psicologia como ciência e profissão coaduna, no Brasil, com a constituição do campo educacional, pois é aí que ela encontrará condições favoráveis para o seu desenvolvimento e consolidação no cenário nacional, ainda no século XIX. Sobre esta história de encontro entre Psicologia e Educação, vários autores(as) se puseram a pensar/problematicar, sobretudo como forma de denúncia de uma Psicologia que, por muito tempo, produziu inúmeras histórias de exclusão e violências, notadamente quando os seus saberes e práticas voltavam-se às parcelas mais pobres da população brasileira (Guzzo, Mezzalira, Moreira, Tizzei, & Silva Neto, 2010; Machado, 2016; Patto, 1990; Soligo & Azzi, 2008). As mudanças ocorridas no Brasil entre o final do século XIX e o início do século XX vão exigir uma forma outra de organização social e política na qual a formação de um “novo” homem/mulher para um “novo” mundo torna-se prioritária (Antunes, 2008). Vivemos aí o fortalecimento do pensamento liberal e também a busca da modernidade apoiada, sobretudo, no processo de industrialização emergente no país. No centro desta nova configuração social e econômica, que busca romper com o modelo agrário-exportador, hegemônico até então, a educação das crianças torna-se urgente, o que se traduz na difusão da escolaridade para a massa da população brasileira e também a exigência de uma maior sistematização das ideias pedagógicas. Como bem advertem Guzzo et al. (2010), a Psicologia, como ciência e profissão, surge e se consolida neste contexto e, com seus saberes e práticas, busca tornar viáveis os corpos para essa nova forma de sociabilidade, configurada pelos ditames do capitalismo em ascensão. Neste movimento, ignorou as desigualdades históricas de um país marcado pela colonização. Com isso, tratou de atuar nos ditos problemas de aprendizagem e no ajustamento das crianças que não correspondiam ao modelo almejado de “bom aluno e boa aluna”, promovendo “um desserviço à Educação, com a convivência desta, pois buscava a adaptação e [...] a conformidade a uma determinada realidade social, ignorando a desigualdade social, a exploração, a dominação cultural e as práticas sociais e educacionais de exclusão/inclusão perversa” (Molon, 2002, p. 219).

Com relação ao ensino, Soligo e Azzi (2008) nos fazem lembrar que este é também um dos campos de inserção da Psicologia na Educação. As autoras destacam, ainda, a unidade programática de *Psychologia* que foi incluída na cadeira de Filosofia, nos anos 1850, no colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Sua inserção, é

importante lembrar, pois configura-se como a tentativa de construir uma escola que deveria servir de modelo à Educação Secundária Nacional. Alguns anos mais tarde, na década de 1890, a Psicologia passa a fazer parte do currículo das Escolas Normais destinadas à formação de professores(as), o que se mantém até hoje em diversos cursos de magistério ainda existentes, incluindo também a sua presença no nível superior em todos os cursos de licenciatura. No caso da Universidade Federal, onde atuamos como professoras, a Disciplina de Psicologia Educacional é ministrada em dezesseis cursos de licenciaturas e o estágio de docência em Psicologia tem sido mais frequente em Cursos de Magistério, embora seja importante destacar a sua presença em Cursos Técnicos e na formação continuada de professores(as). Sendo assim, é relevante assinalar a presença destes(as) estudantes no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no período de agosto de 2010 a fevereiro de 2018. Infelizmente, como observam Carvalho, Cord e Sganderla (2018), o programa vem sofrendo modificações e uma delas foi a retirada da sua oferta para alguns cursos de licenciatura entre os quais figura o de Licenciatura em Psicologia.

Parece evidente, que mais uma vez estamos diante de retrocessos para a Educação em geral e para a licenciatura em Psicologia em particular, pois, apesar das lutas para mantê-la como indispensável à formação de psicólogos(as), vemos reduzir ainda mais suas possibilidades de formação. Essa é uma trajetória feita de avanços e recuos que necessitam ser considerados, sobretudo na vinculação sempre necessária com os contextos em que os movimentos de retração e amplitude são engendrados. Entre idas e vindas, a Psicologia “esteve o tempo todo presente, quer seja no ensino regular, quer seja no ensino médio profissionalizante (em algumas áreas, consideradas de extrema relevância, como na saúde, na administração e na formação de professores)” (Soligo & Azzi, 2008, p. 64). Um marco importante na história do ensino de Psicologia se deu com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de nº 5.692/1971, que implantou no Brasil, em meio ao regime da ditadura militar, o chamado ensino profissionalizante, com o objetivo de que os jovens, sobretudo provenientes das classes populares, terminassem o Ensino Médio com uma profissão. O que, por sua vez, pretendia garantir os privilégios da elite brasileira cujos filhos continuariam a acessar a Universidade.

Naquele contexto, as disciplinas de Psicologia, Filosofia e Sociologia foram retiradas dos currículos de formação das juventudes por serem consideradas nocivas para a formação, especialmente pelo cunho crítico e reflexivo que procuravam arquitetar. Essa política, no entanto, acabou esmorecendo em alguns dos seus objetivos, como bem adverte Leite (2007), pois, por um

lado, o Estado foi incapaz de investir nas condições de profissionalização das escolas de 2º grau e, por outro, a universidade continuou sendo identificada como a principal via de ascensão social para todos os setores da população, notadamente para a classe média. Por outro lado, a retirada das disciplinas da área de Ciências Humanas foi certamente algo que o Regime de Exceção conseguiu impor, ainda que os movimentos de luta e resistência à política pós-64 tenham tentado romper.

De acordo com Leite (2007, p. 12), no campo da Psicologia, pode-se destacar o movimento de oposição aos rumos que a política nacional vinha impondo ao país e que encontrava ecos em parcela da Psicologia afeita a seus ditames. Esse movimento de oposição foi criado no final dos anos 70 e permitiu “vencer as eleições no Sindicato dos Psicólogos no Estado de S. Paulo e, posteriormente, as do Conselho Regional de Psicologia de S. Paulo”. A plataforma de luta incluía a defesa de uma educação democrática e também o retorno da disciplina de Psicologia ao, então, ensino de segundo grau. Discussões como essa irão se somar às lutas em prol da redemocratização da sociedade brasileira, o que implicou considerar os rumos e as finalidades da educação em nosso país, marcada, até então, por uma visão determinista, individualizante e biológica do fenômeno educativo e das diferenças individuais. Concepções que tiveram respaldo em muitos saberes da Psicologia, em especial naqueles identificados com uma perspectiva funcionalista, medicalizante e normativa que desprezava “o processo educativo como totalidade multideterminada, relegando a segundo plano, ou omitindo, fatores de natureza histórica, social, política, econômica e, sobretudo, pedagógica na determinação do processo educativo” (Antunes, 2008, p. 472).

Para Barros (2007), essa noção estreita que se construiu entre os(as) próprios(as) psicólogos(as) sobre a Educação também pode ser considerada um dos fatores que contribuiu para o profundo desinteresse dos(as) profissionais pela profissão de professor(a). Aliado a essa questão, não se pode esquecer que, entre a regulamentação da profissão em 1962 até a reabertura democrática no início da década de 80, foram mais de duas décadas de formação de psicólogos(as) no contexto da ditadura. Esta é uma marca que a Psicologia, enquanto ciência e profissão, carrega até os dias de hoje, pois em um contexto político em que não se podia fazer crítica social e, ao mesmo tempo, se propunha uma perspectiva tecnicista para a educação básica, o campo de atuação da Psicologia, seja como psicólogo(a) ou docente de psicologia, se tornou bastante restrito. Assim, não é de se estranhar o fato de,

justamente na regulação da profissão, o campo da educação, antes base principal para o desenvolvimento da Psicologia no Brasil, torna-

se secundário para os profissionais da área. Isso se revela não apenas no âmbito curricular, mas, sobretudo, na preferência de alunos e profissionais pelos campos da clínica e da organização do trabalho (Antunes, 2008, p. 472).

Como bem afirma Furlan (2017, p.53), “situar o lugar da Psicologia no seio dessa história permite, portanto, trazer à memória uma “outra” narrativa histórica da Psicologia que tem ficado ocultada ou silenciada”. Isso implica lançar um olhar apurado sobre a relação entre Psicologia e Direitos Humanos e, conseqüentemente, sobre os impactos da ditadura-civil militar (1964-1985) sobre o saber-fazer da Psicologia na contemporaneidade (Furlan, 2017). Nos anos da ditadura, o contexto da clínica tomou lugar de destaque, “em que pese os ambientes da escola e da indústria também sejam característicos dessa época, sendo a Psicologia, nestes contextos, um instrumento de exclusão” (Furlan, 2017, p. 93). Entretanto, é importante destacar que, com a promulgação da Constituição de 1988, a Psicologia passa a ganhar fôlego como área comprometida com as demandas da população brasileira, com as classes populares e com uma educação e sociedade democráticas.

Assim, é nesta mesma década que temos a volta da disciplina de Psicologia no Ensino Médio regular no Estado de São Paulo, fruto de inúmeras discussões e articulações da categoria naquele Estado. No entanto, o otimismo iminente viu-se esfalçar com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), pois embora ela reconheça a importância das Ciências Humanas na formação cidadã de adolescentes e jovens, passou a incorporar apenas as disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Nessa disputa a Psicologia perdeu espaço como campo disciplinar e passou a figurar como tema transversal.

Nos anos 2000, novas tentativas foram feitas para incluir a Psicologia no Ensino Médio regular novamente, mas que não tiveram êxito. O que se observa é que o foco da atuação do(a) licenciado(a) se volta, sobretudo, para os últimos anos da Educação Básica. Neste limbo, as DCNs para os Cursos de Psicologia, publicadas em 2004, anunciam, naquele momento, outra proposta para a licenciatura, a saber, um projeto pedagógico complementar à formação do(a) psicólogo(a). Duas significativas conseqüências decorrem desta mudança para a formação em Psicologia:

A primeira foi a drástica redução da oferta de Licenciatura em Psicologia; a segunda foi o encolhimento do campo da Educação na formação em Psicologia, que se evidencia por meio da oferta reduzida de disciplinas voltadas à área e do número limitado das ênfases em Educação elencadas nos distintos cursos do país. (CFP, 2018, p. 31).

Diante disso, buscando retomar este importante

campo de estudos e atuação, foi instituído em 2008 pelo CFP, “O Ano da Psicologia na Educação”, e no decorrer dele, a publicação do texto norteador para o Seminário Nacional do Ano da Psicologia na Educação (CFP, 2008). Neste mesmo ano temos também a publicação do manifesto, “8 Razões para aprender Psicologia no Ensino Médio” (Conselho Regional de Psicologia São Paulo, 2008). Documento este que, “apoiado por cerca de vinte instituições da área, retomam a Psicologia no Ensino Médio como tema de militância, solicitando dos(as) psicólogos(as) a assinatura eletrônica e o apoio à luta” (Barros, 2007, p. 325). Entre as importantes razões elencadas no documento, destaca-se, neste texto, a de número 4 (quatro), sem, no entanto, deixar de se considerar todas as demais como absolutamente relevantes: “4. A Psicologia tem contribuições específicas a dar como disciplina ao discutir temas como direitos humanos, humilhação social, preconceitos, processos de desenvolvimento e de aprendizagem” (CRP/SP, 2008).

Ao lado das discussões acima indicadas vemos surgir também um forte movimento de reflexão e articulação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Psicologia (Resolução nº 5/2011), que alteraram a anterior, de 2004 (Resolução nº 8/2004), no seu Art. 13, passando a orientar com maior precisão as normas para o Projeto Político Pedagógico Complementar para a formação de licenciados(as) em Psicologia. Tais Diretrizes buscaram dar ênfase à formação do(a) professor(a) de Psicologia tornando obrigatória, para as Instituições de Educação Superior, a oferta desta habilitação, sendo ela eletiva para os(as) acadêmicos(as). O que, por sua vez, levou a inúmeros movimentos de reformulação curricular das Instituições de Ensino Superior (IES) comprometidas com o objetivo de organizar a formação do(a) licenciado(a) de modo orgânico, ainda que complementar, com relação à formação de psicólogo(a)¹.

Todavia, se o Ensino Médio enquanto campo de atuação do(a) professor(a) de Psicologia não se consolidou como espaço privilegiado para o trabalho dos(as) licenciados(as), o cenário hoje é ainda mais preocupante. Nesse sentido, é necessário destacar os retrocessos históricos, que atingem, sobremaneira, os processos de escolarização na contemporaneidade. A Reforma do Ensino Médio, aprovada pela medida provisória nº 746/16, promulgada em Lei, nº 13.415/2017, indica “que está em marcha um outro projeto educacional para a juventude brasileira” (Conde, 2018, p.14). Nos aproximamos desta reflexão quando observamos que na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (Lei 13.415/2017), a área de Ciências Humanas, por exemplo, sofreu novas e agudas restrições ao “eliminar” as disciplinas de Sociologia, Filosofia, História e Geografia, transformando estas em “estudos e práticas”, sem carga

¹ Sobre a revisão curricular realizada entre os anos 2014 – 2016, consultar o texto de Ultramari e Naujorks (2018).

horária definida, podendo ser lecionada por um docente da área, não necessitando mais de licenciados(as) para cada disciplina específica que compõe as Ciências Humanas e Sociais.

Diante do exposto acima, torna-se urgente indagarmos os efeitos deste “novo” Ensino Médio para a formação de professores(as) no Brasil, notadamente, pelo risco de “esvaziamento epistemológico da área de Ciências Humanas [...] ainda mais nestes tempos em que a memória social é vilipendiada com ações retrógradas e o avanço nefasto do Movimento Escola sem Partido – ESP” (Dantas, 2018, p. 111). Este movimento² aparece em 2004 no cenário nacional e seus defensores advogam a neutralidade do currículo e da escolarização, o que nos aproxima da história recente onde prevalecia a perspectiva a-histórica, apolítica e tecnicista como proposta para a educação brasileira, durante o período da ditadura militar. Além disso, Dantas (2018, p. 111) também chama nossa atenção para um movimento nefasto que, como consequência, “tem colocado em discussão nas universidades públicas a continuidade de determinadas Licenciaturas”.

Por outro lado, é igualmente importante destacar, que embora tenhamos falado até aqui da (re)inserção da Disciplina de Psicologia no Ensino Médio, posto que os cursos de licenciaturas habilitam os(as) docentes para atuarem na Educação Básica, o que vem ganhando força com as ações promovidas pela ABEP, CFP e Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia Brasileira (FENPB) é que a dimensão educativa da nossa profissão transcende os limites da licenciatura e da atuação profissional em âmbito formal.

O Art. 37 das DCNs para os Cursos de Psicologia, revisadas e atualizadas em 2018, apresenta o seguinte objetivo para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores(as) de Psicologia:

complementar a formação dos psicólogos, articulando os saberes específicos da área com os conhecimentos históricos, políticos, filosóficos, didáticos e metodológicos, para atuar no ensino e na construção e gestão de políticas públicas de educação, assim como para o sistema privado e o terceiro setor, na Educação Básica (Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos), em cursos de Educação Profissional, Tecnológica e demais modalidades, na educação continuada, assim como em contextos de educação não formal e não escolar. (CFP, 2018, p. 132-133).

Na direção deste objetivo, compreendemos que há

² Sobre o Movimento Escola sem Partido, consultar o dossiê sobre o tema publicado em 2018 pela Quaestio - Revista de Estudos em Educação, disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php/quaestio/issue/view/236>

um campo de atuação que se abre não somente para o(a) licenciado(a) em Psicologia, mas também para o(a) psicólogo(a), em especial, na educação não formal e não escolar. Ao articular a proposta político-pedagógica da formação de professores(as) em psicologia com os processos de trabalho previstos no exercício da profissão de psicólogo(a), nossa leitura aponta para a imprescindibilidade da licenciatura compor a formação do(a) bacharel. Por outro lado, é certo, como já destacou Barros (2007, p. 38), que “para uma educação apenas adaptativa, talvez a psicologia seja realmente dispensável. Mas se tomamos como meta uma educação contra a barbárie, a psicologia se torna necessária e cabe então questionar qual tipo de educação é desejável”. Nesta direção, qual dimensão educativa está sendo aqui defendida na atuação de psicólogos/as?

A LICENCIATURA E A DIMENSÃO EDUCATIVA DA PROFISSÃO

Perspectivar a atuação do(a) licenciado(a) em Psicologia exige certamente articular os princípios éticos da nossa profissão, com a sua dimensão educativa e os desafios do exercício profissional diante da negação de determinados modos de existir e viver, amplificada em tempos atuais de neoconservadorismo. Tempos que nos convocam à defesa cotidiana de princípios fundamentais que amparam o Código de Ética Profissional do(a) Psicólogo(a) (CFP, 2005), tais como a defesa dos direitos humanos, a recusa de toda forma de opressão e violência, a promoção da saúde e qualidade de vida de indivíduos e coletivos.

A formação do(a) psicólogo(a)-professor(a) é certamente um dos espaços importantes para construção dos princípios fundamentais da nossa profissão, notadamente quando consideramos os contextos em que a sua prática profissional pode alcançar, a saber: processos educativos com crianças, adolescentes, jovens, adultos, familiares e outros grupos, atuando, por exemplo, desde uma perspectiva educativa, na prevenção e promoção da saúde e na orientação profissional; ensino de conteúdos científicos da Psicologia em palestras, minicursos, entrevistas, mídias sociais, etc.; formação continuada de outros(as) profissionais, e mesmo de colegas da profissão, sobre temas e problemáticas diversas sobre as quais a Psicologia possui importantes contribuições a fazer.

No escopo dessa formação é que a práxis educativa pode e deve ganhar centralidade, arquitetando práticas profissionais capazes de criar resistências e enfrentamentos em um contexto em que a neutralidade parece ocupar o lugar da verdade, onde o acirramento dos discursos de ódio à diferença e a deslegitimação do debate crítico e democrático tem produzido censuras e violências. Práticas medicalizantes se alastram cada vez mais pelos contextos educacionais e a patologização é tratada como um direito ao diagnóstico de crianças com

dificuldades no processo de escolarização (Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade, 2015). Face a esta medicalização da sociedade, compreendemos que a dimensão educativa de nossa profissão possui um papel importante na elaboração de reflexões que contribuam para outros modos de relação entre profissionais e usuários de serviços públicos de educação, saúde e assistência social.

Estas e outras discussões ganham foco na formação do(a) licenciado(a) em Psicologia, especialmente por vinculá-las aos processos educativos. São problematizações que permitem indagar qual o sentido do trabalho do(a) psicólogo(a)-professor(a) frente a práticas adaptativas e docilizadoras, seja nas escolas, nas empresas, em instituições públicas. Cabe destacar que é na licenciatura que existe a obrigatoriedade do(a) estudante de Psicologia cursar disciplinas que versam sobre as relações étnico-raciais e Língua Brasileira de Sinais, por exemplo. Além destas, Oltramari e Naujorks (2018) sugerem também a incorporação nas licenciaturas do estudo das relações de gênero. Elementos que nos permitem reafirmar a importância da licenciatura para a formação de psicólogos(as), cuja a atuação transcende áreas e locais específicos da educação.

Entendemos, assim, que a formação em Psicologia deve permitir aos(às) estudantes problematizar os diferentes modos de se constituir professor(a) e, também, compreender os fundamentos epistemológicos das teorias que sustentam práticas educativas e formativas. Algumas perguntas podem orientar esta ação, tais como: Como os(as) estudantes concebem a profissão docente e o trabalho do(a) professor(a) de Psicologia? Como compreendem os processos de ensinar e aprender e quais implicações de tais entendimentos para a sua atuação profissional? Como a dimensão educativa e formativa da profissão aparece e se consolida no decorrer da graduação? Perguntas que precisam considerar as questões de raça, gênero, sexualidade, classe e deficiência como prioritárias para o entendimento das desigualdades que forjam os processos educativos. Como estas compreensões subsidiam a prática profissional nos múltiplos contextos de atuação do(a) psicólogo(a)?

Entendemos que os documentos e as produções teóricas que versam sobre a relação entre Psicologia e Educação e, mais precisamente sobre a formação do(a) licenciado(a) em Psicologia, parecem contundentes ao ressaltar a dimensão educativa da nossa profissão, o que exige um olhar atento sobre a política educacional mais ampla e também sobre os diferentes campos de atuação que a dimensão educativa da profissão pode alcançar. Problematizações como estas, constituídas desde o início da graduação, parecem ajudar a ampliar e qualificar a atuação do(a) psicólogo(a). Exemplo disto podemos encontrar em Simão, Zurba e Nunes (2012), que assentam suas práticas na educação popular em

saúde, a partir do círculo de cultura de Paulo Freire utilizado como ferramenta de promoção da participação popular no SUS. Ou, ainda, nas referências técnicas para a atuação da(o) psicóloga(o) na desconstrução do racismo e na promoção da igualdade racial (CFP, 2017), o que implica, entre outras formas de intervenção, sensibilizar gestoras(es) e profissionais para que

[...] façam a reflexão sobre si próprios, como sujeitos constituídos em uma sociedade cujo imaginário social demarca a(o) negra(o) em um lugar inferior, oprimido e menos valorizado, ocupando subempregos ou restritos a arte e esporte. Por outro lado, cabe também a reflexão de que essa mesma sociedade valoriza socialmente a população branca, tomando como “natural” a melhor posição social ocupada por esse grupo. (CFP, 2017, p. 115).

De igual modo, as referências técnicas para atuação de psicólogos(as) no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação (CFP, 2010) ressaltam a dimensão ético-política que o trabalho no interior destas instituições deve alcançar. Entre as referências, destacam-se as ações pedagógicas como prioritárias no atendimento aos(as) adolescentes. O respeito à singularidade e à condição de sujeitos de direitos, bem como a presença educativa nos trabalhos desenvolvidos nas unidades são focos de suas ações, o que deve ser garantido com a (re)construção de projetos político pedagógicos (PPPs) estruturados e implementados de acordo com essas diretrizes. Indicações que posicionam no Ensino Superior a atuação pedagógica de psicólogos(as)-professores(as) na construção de PPPs (Veiga & Fonseca, 2012) atentos à formação humana e aos Direitos Humanos, a partir de sua capacitação técnica específica para a função e do seu pertencimento à equipe multiprofissional.

Com isso, desejamos afirmar a presença da licenciatura e de suas discussões como relevantes para todas as demais áreas de atuação do Psicólogo(a), para que reconheçam no cotidiano das suas ações, o caráter também educativo de suas práticas e o quanto uma consistente compreensão sobre a educação como uma forma de intervenção no mundo (Freire, 1996) pode colaborar para a atuação ético-política dos(as) profissionais e professores(as) em formação. Parece evidente, no recorte das possíveis atuações dos(as) psicólogos(as) acima relatadas, a indispensável aproximação dos(as) graduandos(as) às realidades escolares, organizacionais, sociais, o que, por sua vez, afirma a indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão.

Ao adentrarmos o campo do ensino de Psicologia, ressalta Souza (2013), estamos abrindo a possibilidade de estudar a complexidade da formação humana. Isto significa igualmente afirmar que o nosso trabalho como

psicólogos(as)-professores(as) é o de problematizar e discutir questões que constituem processos de subjetivação em diferentes contextos de formação humana e que são objeto de estudo da nossa ciência e profissão. Desta forma, estamos “desnaturalizando o estabelecido, mostrando sua dimensão histórico-social, analisando as relações de poder, de constituição das instituições, incluindo a escola, as relações sociais que nela se estabelecem” (Souza, 2013, p.12). Movimento que amplia as contribuições de um ensino de psicologia implicado com crianças, jovens e adultos das classes populares. Perspectiva que assume a formação de licenciandos(as) sensíveis às relações raciais e de gênero, à diversidade sexual, às desigualdades sociais e ao modelo social da deficiência.

Nesta direção, desejamos que os argumentos aqui expostos ganhem ênfase na articulação sempre necessária entre pesquisa-ensino-extensão que deveria forjar a formação de psicólogos(as)-professores(as) em nosso país. Que tais problematizações contribuam com a produção de conhecimentos sobre os processos formativos em suas múltiplas dimensões, assim como sobre os currículos que forjam a formação de professores(as) e profissionais de Psicologia no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendemos que é preciso fomentar e ampliar o debate sobre a formação de psicólogos(as)-professores(as) de Psicologia, a partir de um olhar crítico e amparado em temáticas contemporâneas, contextualizando-as em uma perspectiva histórica, cultural e ética; colaborar com a discussão da formação dos(as) professores(as) de Psicologia, construindo estratégias coletivas de aproximação dos(as) acadêmicos(as) com esta área de atuação, produção intelectual e pesquisa; aproximar o processo de formação dos(as) estudantes da licenciatura em Psicologia das demais áreas de atuação do(a) psicólogo(a), qualificando-os(as) para a inserção em espaços educativos formais e informais, orientando e/ou subsidiando suas práticas docentes com os saberes ancorados na perspectiva crítica em educação.

Esperamos poder contribuir com projetos de formação de profissionais atentos(as) à função social da universidade pública e comprometidos(as) com a transformação das profundas desigualdades que constituem o contexto social e educacional brasileiro. Que psicólogos(as)-professores(as) se posicionem de modo vigilante diante das demandas contemporâneas da sociedade brasileira e que sejam capazes de exercer a sua docência convictos(as) de que a educação é sempre uma intervenção no mundo e que esta, por sua vez, exige considerar a po(é)tica da nossa existência.

REFERÊNCIAS

Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar*

- e Educacional*, 12(2), 469-475. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>
- Barros, C. C. (2007). Reflexões sobre a formação de professores de Psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(1), 33-39. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100005
- Carvalho, D. C. de; Cord, D.; Sganderla, A. P. (Eds.). (2018). *Experiências docentes em psicologia: em foco o PIBID*. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Conselho Regional de Psicologia.
- Cirino, S. D., Knupp, D. F. D., Lemos, L. S.; Domingues, S. (2007). As novas diretrizes curriculares: uma reflexão sobre a licenciatura em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 15(1), 23-32. Recuperado de: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2007000100004&lng=pt&lng=pt.
- Conde, D. L. G. (2018). Prefácio. In: Carvalho, D. C. de; Cord, D.; Sganderla, A. P. (Eds.), *Experiências docentes em psicologia: em foco o PIBID* (pp. 14-17). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Conselho Regional de Psicologia.
- Conselho Federal de Psicologia. (2005). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2008). *Ano da Psicologia na Educação: textos geradores*. Brasília: CFP e Conselhos Regionais de Psicologia.
- Conselho Regional de Psicologia São Paulo. (2008). *Oito razões para aprender psicologia no ensino médio*. São Paulo: CRP/SP. Recuperado de: http://www.crsp.org.br/portal/midia/fiquedeolho_ver.aspx?id=275
- Conselho Federal de Psicologia. (2010). *Referências técnicas para atuação de psicólogos no âmbito das medidas socioeducativas em unidades de internação*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2017). *Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os*. Brasília: CFP.
- Conselho Federal de Psicologia. (2018). *Ano da formação em psicologia: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em psicologia* São Paulo: CFP/ABEP/FENAPSI.
- Dantas, J. S. (2018). O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. *Universidade e Sociedade*, 61, 106-115. Recuperado de: https://www.andes.org.br/sites/universidade_e_sociedade
- Fórum sobre medicalização da educação e da sociedade. (2015). *Recomendações de práticas não medicalizantes para profissionais e serviços de educação e da sociedade*. Brasília: CFP.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da liberdade*. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Furlan, V. (2017). Psicologia e a Política de Direitos: percursos de uma relação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(spe), 91-102. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-3703070002017>
- Guzzo, R. S. L.; Mezzalira, A. S. C.; Moreira, A. P. G.; Tizei, R. P.; Silva Neto, W. M. de F. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(spe), 131-141. <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1. e 2 grau, e da outras providências. *Diário Oficial da União (12/08/1971)*. Recuperado de: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm
- Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União (23/12/1996)*, 27833. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Lei 13. 415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei n.º 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n.º 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União (17/02/2017)*, 1. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm
- Leite, S. A. da S. (2007). Psicologia no Ensino Médio: desafios e perspectivas. *Temas em Psicologia*, 15(1), 11-2. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v15n1/03.pdf>
- Machado, L. A. (2016). Psicologia no Ensino Médio e Psicologia Escolar: história, diferenças e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20, (1), pp. 101-108. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2175-353920150201933>
- Molon, S. (2008). Entrelaçando a Psicologia e a educação: uma reflexão sobre a formação continuada de educadores à luz da Psicologia Sócio-Histórica. *Revista Contrapontos*, 2(2), 215-225. Recuperado de: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/144>
- Oltremari, L. C.; Naujorks, C. J. (2018). Entre Instituídos e Instituintes: os desafios da revisão curricular em um Curso de Licenciatura em Psicologia. In D. de C. Carvalho; D. Cord; A. P. Sganderla (Eds.), *Experiências Docentes em Psicologia - em foco o PIBID* (pp. 85-97). Florianópolis: NUP/CED/UFSC, Conselho Regional de Psicologia.
- Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz Editora.
- Resolução nº 5 de 15 de março de 2011*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. *Diário Oficial da União (16-03-2011)*, seção 1, 19. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192
- Resolução nº 8 de 7 de maio de 2004*. Institui Diretrizes

- Curriculares Nacionais do curso de graduação em Psicologia. *Diário Oficial da União (18-05-2004), seção 1, 16*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf
- Simão, C. R. P.; Zurba, M. do C.; Nunes, A. de S. B. (2011). Educação Popular em Saúde: o círculo de cultura como ferramenta de promoção de participação popular no SUS. In M. do C. Zurba (Ed.), *Psicologia e saúde coletiva* (pp. 75 – 102). Florianópolis: Tribo da Ilha.
- Soligo, A. F.; Azzi, R. G. (2008). A psicologia no Ensino médio. In *Ano da Psicologia na Educação. Textos Geradores*. Brasília: CFP e Conselhos Regionais de Psicologia.
- Souza, M. P. R. de. (2013). Prefácio. In M. C. Sekkel; C. C. Barros (Eds.), *Licenciatura em Psicologia: temas atuais* (pp. 08 – 13). São Paulo: Zagodoni.
- Veiga, I. P. A.; Fonseca, M. (2012). *As dimensões do projeto político-pedagógico: novos desafios para a escola*. 9. ed. Campinas: Papirus.

Recebido em: 07 de fevereiro de 2020
Aprovado em: 19 de dezembro de 2021