

A ARTICULAÇÃO ENTRE A GRADUAÇÃO E A PÓS-GRADUAÇÃO NA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO ESCOLAR EDUCACIONAL

Zilda Aparecida Pereira Del Prette - UFSCAR

A Psicologia Escolar/Educacional (PEE), por sua configuração histórica, constitui um campo de aplicação e de produção de conhecimentos, com contornos e identidade em constante processo de re-definição. A formação nessa área, como em outras da Psicologia, tem vinculado a preparação para a atuação profissional e para a produção de conhecimento, respectivamente, à graduação e à pós-graduação

A superação dessa dicotomia, crescentemente defendida, pelo menos ao longo da formação acadêmica, adquire algumas especificidades no caso da PEE. Pode-se encaminhar uma reflexão sobre essa questão a partir, de um lado, da análise dos requisitos da atividade profissional e científica do psicólogo escolar educacional (PE), sem excluir a superposição desejável entre esses requisitos e formas de atuação e, de outro lado, da identificação de mecanismos efetivos de integração entre os dois conjuntos de requisitos, tanto em contexto de formação como de atuação do psicólogo.

O objetivo principal deste trabalho é discutir esses encaminhamentos, no caso da formação integrada do profissional e do cientista em PEE, remetendo-os ao tema geral deste VI Simpósio da Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação (ANPEPP), a relação entre graduação e pós-graduação. Discute-se alguns aspectos da contribuição de um nível de formação a outro, enfatizando-se o papel de ambos tanto na formação do profissional como do pesquisador da área.

A atividade profissional do PE como construção pessoal e social de conhecimento

A profissionalização e a efetiva atuação do PE têm se caracterizado, cada vez mais, como parte de uma intervenção multi, inter ou transdisciplinar com agentes educativos e/ou "especialistas

Del Prette, Z. A. P. (1996). A articulação entre a graduação e a pós-graduação na formação e atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: M. H. Novaes & M. R. F. Brito (Orgs.), *Psicologia na Educação: Integração entre a graduação e a pós e subsídios à prática pedagógica* (pp. 23-37). Rio de Janeiro: Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).

em Educação", requerendo o domínio de conhecimentos, tanto da própria Psicologia, em termos de seus diferentes campos de aplicação (os conhecimentos de Psicologia Clínica, Social, da Saúde, Organizacional, Comunitária etc, são também importantes), como de outras Ciências Sociais e da Educação (Sociologia, História, Antropologia, Filosofia da Educação, Didática etc), e conhecimentos específicos sobre os objetos da educação escolar (Leitura e Escrita, Matemática, Ciências, História etc).

A partir dessa base de conhecimento, entende-se que, para a consolidação da identidade social positiva da PEE, a atuação do PE deve pautar-se por atitudes, valores e habilidades associados ao compromisso e à competência (Del Prette e Del Prette, 1990) para tratar questões educacionais. O compromisso do PE que, enquanto profissional se articula ao seu compromisso enquanto intelectual e cidadão (Del Prette, 1993), implica um conjunto de atitudes e valores direcionados para a consecução da função social da Educação e, portanto, capacidade analítica para identificar as demandas educacionais socialmente relevantes e para conceber alternativas de intervenção significativas e viáveis em dado momento e contexto. A competência relaciona-se à capacidade instrumental de planejar e implementar estratégias de intervenção e de demonstrar a eficiência, eficácia e generabilidade dessas intervenções.

Uma atuação nesses moldes supõe, portanto, capacidades analíticas e instrumentais bastante elaboradas (Del Prette e Del Prette, 1996) cuja aquisição requer um processo de desenvolvimento profissional que ultrapassa a formação acadêmica e a assimilação dos conhecimentos mínimos da área. Ele envolve a reflexão sistemática sobre os problemas educacionais e sobre a própria experiência de busca de resolução desses problemas em articulação com os conhecimentos historicamente acumulados na área, configurando um processo de construção pessoal de um saber, de um saber fazer e de um saber ser (Libâneo, 1984) que caracterizam a atuação dos profissionais da Educação enquanto *praxis* transformadora do contexto educativo e, simultaneamente, de seus agentes.

Esse processo individual de construção de conhecimento pode,

no entanto, tornar-se um processo de produção de conhecimento científico se, além da resolução de problemas sociais imediatos, for também orientado para a avaliação, sistematização e socialização da experiência (Thiollent, 1986), o que, no caso do PE pode se constituir uma importante contribuição para ampliar o espaço de atuação e reconhecimento da própria categoria profissional. Uma atuação voltada para esse compromisso sobrepõe atividade profissional e científica (Witter, 1996), implicando requisitos que, pelo menos ao longo da graduação, deveriam ser garantidos, independentemente das preocupações futuras do profissional ou do cientista em formação.

Requisitos da atuação científica em PEE

Quais os requisitos para a atuação do cientista? Essa pergunta, aparentemente simples, esbarra em inúmeros pressupostos, desde a concepção de Ciência, e de Psicologia enquanto disciplina científica, que se adote¹. No entanto, se estamos nos propondo formar cientistas, certamente temos algum consenso em torno de requisitos mínimos do fazer científico, pelo menos nos moldes em que ele vem se caracterizando ao longo da história da Psicologia. Parte desses requisitos podem ser identificados nos clássicos manuais de Metodologia Científica, cuja validade deve ser redimensionada a partir das reflexões sociológicas e filosóficas sobre os rumos e os paradigmas da Ciência em sua evolução histórica (Habermas, 1982; Kuhn, 1982; Lakatos, e Musgrave, 1989). Ao lado disso, o crescente reconhecimento da natureza sóciopsicológica do fazer científico tem gerado a preocupação de caracterizar aspectos comportamentais desse processo (Luna, 1993a; 1993b; Botomé, 1993; sd.) que também contribuem para orientar objetivos de ensino na formação de novos pesquisadores.

Focalizando-se especificamente a formação e a atuação do PE para a produção de conhecimento pode-se defender como seus requisitos básicos a competência e o compromisso com questões de pesquisa que sejam não apenas social mas, principalmente, cientificamente relevantes, tanto no âmbito da Psicologia como da Educação.

¹O leitor poderá encontrar em Abib (1993a, b), uma importante análise dessas questões.

A seleção de questões e a implementação de projetos de pesquisa supõe, em qualquer área de conhecimento, além da assimilação do conhecimento disponível, uma análise crítica desse conhecimento em termos da identificação de lacunas teóricas e metodológicas, de divergências conceituais, de dados contraditórios etc, bem como de avaliação das possibilidades heurísticas dessas questões enquanto eixos de investigação potencialmente produtivos. No caso particular da PEE, esse processo inclui, entre outros aspectos, familiarizar-se com a diversidade de problemas de pesquisa presentes pertinentes à área e com uma ampla variedade de abordagens associadas a cada uma delas, impondo, portanto, a necessidade de situar questões educacionais específicas tanto no contexto teórico-metodológico da Psicologia como de suas interfaces com outras áreas de conhecimento.

Com isso, além da investigação de temas clássicos da PEE como desenvolvimento, aprendizagem, ensino, avaliação psicoeducacional, problemas de aprendizagem, criatividade, superdotação, etc, a produção de conhecimento na área tem se encaminhado também para especializações que buscam explorar os instrumentos conceituais e metodológicos da Psicologia para compreender e intervir sobre questões educacionais como a aprendizagem escolar específica² de leitura, de escrita, de matemática, de ciências etc, a interação professor-aluno em sala de aula, os estilos de ensino e de aprendizagem, a disciplina, as habilidades interpessoais associadas ao processo de ensino e aprendizagem etc.

O investimento e a competência na produção de conhecimento dependem, ainda, de um conjunto de habilidades requeridas na implementação de procedimentos e técnicas (de coleta, de tratamento e de análise de dados) mas também de criatividade, motivação e atitudes de busca, de questionamento e de curiosidade que não são usualmente esperadas ou garantidas através do ensino tradicional ou do estudo dos manuais de metodologia científica. No caso particular da PEE, e da pesquisa em Educação de um modo geral, essas

²O presente volume ilustra essa tendência com pesquisas que vem sendo produzidas em torno do tema específico da "Psicologia da Educação Matemática".

habilidades e atitudes podem ser importantes fatores da desmistificação da produção de conhecimento como um processo mecânico de seguimento de regras e prescrições metodológicas, dicotomizado em análises qualitativas e quantitativas. Se associado a questões da prática e do cotidiano da atuação profissional permite o desenvolvimento de atitudes e valores compatíveis com a necessária articulação entre construção, aplicação e produção de conhecimento e entre pesquisa básica e aplicada que estão na base do compromisso com a função social da Educação e da pesquisa em Educação.

A capacitação em pesquisa facilita a percepção de provisoriedade do conhecimento e, dependendo do grau de reflexão que a acompanha, uma compreensão mais ampla do papel de fatores culturais, crenças, ideologias e valores que permeiam a atividade de produção de conhecimento enquanto atividade humana historicamente situada.

A socialização do conhecimento produzido supõe um conjunto de habilidades específicas de linguagem e pensamento, como o raciocínio verbal e noções elementares de lógica científica, cuja aquisição envolve, geralmente, uma longa experiência de sucessivos ensaios, de exposição à crítica e de aprimoramento dos critérios pessoais de exigência de qualidade e efetividade da própria comunicação oral e escrita. No caso da PEE, essas habilidades são fundamentais também para tornar mais acessível o conhecimento da área aos agentes educativos que dele se beneficiaram de modo mais direto.

A lógica e a prática da articulação entre a graduação e a pós-graduação em PEE

A aquisição integrada dos requisitos das atividades profissional e de pesquisa constitui, até certo ponto, uma exigência lógica da concepção de Psicologia como disciplina científica. No caso particular da interface entre a Psicologia e a Educação, a formação em pesquisa torna-se parte da formação profissional se entendida, como neste trabalho, como um processo contínuo de construção de conhecimento: a reflexão crítica sobre a própria experiência, calcada em dados sistematicamente coletados e tratados, é condição *sine qua non* para

o aprender com a experiência, para a problematização do próprio objeto de interesse, para a busca de solução de problemas, para o aperfeiçoamento de procedimentos e estratégias de intervenção. Estas habilidades são essenciais tanto ao profissional como ao pesquisador e, de um certo ângulo, identificar um problema de pesquisa e investir na sua solução tem muita semelhança com o processo de resolução de problemas práticos que a atividade profissional impõe a todo instante.

Por outro lado, defendendo-se a relevância social da pesquisa como um dos fatores que contribuem para o reconhecimento de uma disciplina científica, pode-se situar a importância da profissionalização e da experiência de atuação interdisciplinar com outros profissionais da Educação na seleção de questões de pesquisa significativas tanto para a Psicologia como para a Educação. Nesse sentido, um dos desafios que se colocam à aquisição integrada dos requisitos de profissionalização e de pesquisa em PEE é o de garantir uma visão ampla das possibilidades da interface Psicologia/Educação e, concomitantemente, um aprofundamento em questões específicas que se situam nessa interface. Em outras palavras, trata-se de instrumentalizar o PE também para a pesquisa de questões identificadas no contexto de atuação, nas linhas de pesquisa/intervenção e de aproximação entre pesquisa básica e aplicada, o que pode ser em parte garantido por mecanismos efetivos de articulação entre a graduação e a pós-graduação.

A superação da dicotomia entre a formação do pesquisador e do profissional em PEE, como também em outras áreas da Psicologia, tem se esboçado basicamente através de dois mecanismos interdependentes: de um lado o investimento na Iniciação Científica (IC) e, de outro, uma redefinição do papel do docente-pesquisador (Witter, 1977) enquanto produto necessário dos programas de pós-graduação que deve se reverter para a melhoria do ensino de graduação.

A questão da IC tem sido objeto de inúmeros fóruns de debate, especialmente no âmbito das reuniões da ANPEPP (especialmente através de GTs de 1994 e 1996) e da Sociedade Brasileira de Psicologia (ver Reuniões Anuais de 1994 e 1995), que lhe atribuem um importante

papel no sentido de contribuir para a pós-graduação, adiantando etapas de uma preparação viável e desejável em pesquisa já na graduação. Porém, aceitando-se o conceito de profissionalização aqui defendido, pode-se defender o papel da IC na profissionalização na medida em que desenvolve atitudes, habilidades e valores anteriormente referidos como requisitos tanto da atividade científica como profissional.

A experiência do Curso de Graduação em Psicologia da UFSCar, com as disciplinas "Pesquisa em Psicologia", desde o primeiro ano de graduação, trazem uma configuração curricular à Iniciação Científica, mostrando que grande parte dos requisitos da atuação científica, anteriormente referidos podem ser integrados aos objetivos da graduação. Dado o grande número de alunos com Bolsas de IC dos diversos órgãos de fomento, envolvidos em projetos que tratam de questões educacionais, pode-se esperar que a formação (científica e profissional) em PEE seja uma vertente marcante do Curso.

Os congressos de IC têm constituído um importante momento educativo de construção de valores, atitudes e habilidades necessários à produção de conhecimento. Na UFSCar esse evento passará a ser também um momento de intercâmbio entre alunos de graduação e pós, com a recente decisão de abrir as inscrições para apresentação de trabalhos a esses últimos. Esse tipo de intercâmbio está cada vez mais presente nas principais reuniões científicas do país, através da crescente participação de alunos de IC, conforme se pode constatar em rápida consulta aos Anais.

Não se ignora que a consecução dos objetivos da IC, depende, em ampla medida, da natureza da relação orientador-orientando na IC, também um importante foco de reflexão. A priori, tem-se defendido, no âmbito da UFSCar, a participação do aluno em todas as etapas da pesquisa, pelo menos em termos de informação sobre o conjunto delas e de uma participação que não se resume à "mão-de-obra" na coleta de dados e onde se criem as condições necessárias para que o aluno desenvolva, por exemplo, a motivação para a pesquisa e a criatividade na elaboração dos procedimentos, na análise dos resultados, na discussão de suas implicações prático-profissionais, no levantamento de novas questões de pesquisa etc.

A redefinição do papel do docente pesquisador se coloca, mais diretamente, como contribuição da pós-graduação à graduação através da reafirmação de um objetivo básico da pós, a capacitação para a docência no terceiro grau. O docente-pesquisador deve trazer para o contexto da graduação, além de uma base renovada de conhecimentos e de um conjunto de atitudes, valores e habilidades orientados para a produção de conhecimento, a capacidade de colocar esse repertório a serviço de um ensino que não pode se caracterizar como mera reprodução dos conhecimentos existentes mas como um exercício de reflexão sistemática sobre eles e de identificação das lacunas nesse conhecimento que estimulem os alunos para a pesquisa.

Assim, além da disseminação dos novos conhecimentos disponíveis e da análise de seu impacto na atualização do campo, a expectativa de contribuição da pós-graduação à graduação, através do docente pesquisador, inclui o repensar sobre seu papel na formação de novos pesquisadores (no caso da IC, por exemplo, mas também em outras oportunidades do processo de ensino e aprendizagem no qual ele está envolvido) e de novos profissionais, ambos comprometidos tanto com a solução de problemas educacionais, como com a produção de conhecimentos cientificamente relevantes.

A análise da produção científica em PEE permite identificar esforços no sentido de ultrapassar a fase da denúncia e da análise de fatores (especialmente macroestruturais) associados a problemas educacionais, verifica-se cada vez mais um direcionamento para a análise e o refinamento de estratégias bem sucedidas (tanto de práticas educativas como de assessorias na promoção de tais práticas), mapeando um campo de possibilidades e de focos emergentes de atuação que ampliam o escopo da área e, simultaneamente, exigem uma constante atualização do docente e uma concepção de seu papel como socializador crítico desse conhecimento e como co-responsável por sua ampliação.

A recuperação do perfil do docente pesquisador comprometido com os avanços conceituais, metodológicos e tecnológicos da PEE traz implícita a expectativa de práticas pedagógicas cada vez mais eficientes

e inovadoras também no contexto de terceiro grau, embora usualmente essa cobrança seja feita apenas em relação aos professores para os quais o docente pesquisador presta assessoria e serviços. A consecução desse objetivo da pós-graduação parece carecer ainda de uma avaliação mais sistemática.

Reflexões finais

Conforme já referido brevemente neste texto, o debate em torno da articulação entre a graduação e a pós-graduação impõe uma reflexão sobre vários aspectos inter-relacionados, conduzindo a uma inevitável autocrítica por parte de todos nós, professores universitários envolvidos com esses níveis de ensino, especialmente em relação ao tipo de profissionais e de pesquisadores que julgamos estar formando ou que queremos ou podemos formar.

Entre esses aspectos pode-se salientar as crises institucional, de hegemonia e de legitimidade que a Universidade vem enfrentando nos últimos vinte anos ao tentar responder às demandas impostas pelas mudanças sociais, econômicas, culturais e políticas (Santos, 1996). No cenário nacional, as possibilidades e limites de uma formação integrada do profissional e do cientista, através da articulação entre graduação e pós-graduação estão a depender, em ampla medida, das mudanças iminentes que se desenham com as novas propostas de LDB e de reforma do Estado e que incluem ameaças à autonomia financeira e didático-científica e à base de sustentação da Universidade Pública - a indissolubilidade do vínculo ensino-pesquisa-extensão.

Uma outra dificuldade institucional, porém mais conjuntural do que estrutural, está associada ao insuficiente intercâmbio entre instituições do próprio país, especialmente entre as que possuem e as que não possuem pós-graduação. Não apenas os instrumentos de divulgação são insuficientes e por vezes inacessíveis a estas últimas, como ainda precisam ser formados hábitos e valores culturais orientados para a busca e socialização imediata desses conhecimentos juntamente a previsão e garantia de recursos destinados a esse tipo de necessidade.

Ao lado das questões especificamente relacionadas à

Universidade, a relação entre graduação e pós-graduação, no caso específico da PEE é afetada também pelo processo de globalização da economia em suas consequências políticas e psicossociais (Santos, 1996), impondo um novo olhar sobre a realidade em termos das demandas educacionais que se colocam em determinado momento e contexto e em suas implicações para a formação e as perspectivas de atuação do PE (Novaes, 1996).

A assimilação dessas mudanças no contexto da PEE em nosso meio é em parte, agravada pela falta de uma formalização da área, enquanto profissão, em termos de definição de parâmetros de formação e de atuação (Guzzo, 1996) e, enquanto campo de produção de conhecimento, em termos de um consenso sobre seus contornos e questões mais centrais. De um lado tem-se uma situação funcional ainda instável em termos de mercado de trabalho e condições de formação bastante diversificadas entre instituições. De outro tem-se uma diluição da produção de conhecimento pertinente à PEE em muitas das subáreas da própria Psicologia, da Educação e de outras disciplinas científicas. Mesmo entre trabalhos que se enquadram mais explicitamente como de PEE, pode-se identificar uma certa negligência ou desconsideração com a revisão da literatura internacional - e também nacional - a eles relacionada, dificultando a contextualização dos novos conhecimentos produzidos.

Embora se reconheça que parte das dificuldades da PEE remontam às suas históricas controvérsias quanto a enfoques, modelos e concepções teóricas, bem como diferentes perspectivas sobre a função social da educação escolar e da atuação do psicólogo (Pfromm Netto, 1996), certamente não se pode subtrair, aos programas de pós-graduação em PEE, um importante papel na sistematização e integração dos conhecimentos da área, enquanto estratégia para explorar a possibilidade, e a viabilidade, de se definir as bases ou os contornos mínimos (da identidade?) da PEE que deveriam subsidiar a formação do PE na graduação.

Bibliografia

- ABIB, J. A. D. (1993a) "A Psicologia é ciência? "O que é ciência?" *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 451-464.
- _____ (1993b) "A Psicologia é ciência?" Ciência é articulação de discursos da filosofia, da história da ciência e da psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 9(3), 465-486.
- BOTOMÉ, S. P. (1993) O problema de pesquisa em ciência: características e origem como partes integrantes e definidoras do processo de fazer ciência. *Veritas*, Porto Alegre, 38(152), 625-633.
- _____ (sd) Processos comportamentais básicos em metodologia de pesquisa: da delimitação do problema à coleta de dados. Texto mimeo.
- DEL PRETTE, Z. A. P. & DEL PRETTE, A. (1996) Habilidades envolvidas na atuação do psicólogo escolar/educacional. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 139-156.
- _____ (1993) A identidade do psicólogo escolar/educacional: as diferentes faces da (re)construção. *Estudos de Psicologia*, 10(2), 125-138.
- _____ (1990) Competência técnica versus compromisso político: um dualismo sustentável na Psicologia? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2/3/4, 24-27.
- GUZZO, R. S. L. (1996) Formando psicólogos escolares no Brasil: dificuldades e perspectivas. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 75-92.

- HABERMAS, J. (1982) *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- KUHN, T. S. (1982) *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LAKATOS, I. & MUSGRAVE, A. (1989) (Orgs.) *A crítica e o desenvolvimentos do conhecimento*. São Paulo: Cultrix: EDUSP.
- LIBÂNEO, J. C., (1984) *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- LUNA, S. V. de (1993) A elaboração de revisões de literatura: notas de aula. *Chronos*, Caxias do Sul, 26(1-2), 109-122.
- _____ (1993) Sobre o problema de pesquisa. *Chronos*, Caxias do Sul, 26(1-2), 93-108.
- NOVAES, M. H. (1996) Perspectivas para o futuro da Psicologia Escolar. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 61-71.
- PFROMM NETTO, S. (1996) As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 21-38.
- SANTOS, B. S. (1966) Da idéia de universidade à universidade de idéias. Em: B. S. Santos *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (2a. edição). São Paulo: Cortez.
- _____ (1966) Subjetividade, cidadania e emancipação. Em: B. S. Santos *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (2a. edição). São Paulo: Cortez.
- SILVA, T. T. da (1995) A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. Em: P. A. A. Gentili & T. T. da Silva (Orgs.), *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas* (pp. 11-29). Petrópolis: Vozes.

- THIOLLENT, M. (1986) *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- WITTER, G. P. (1977) *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino*. Tese de Livre-Docência. São Paulo: IPUSP.
- _____ (1996) Pesquisa em Psicologia Escolar no Brasil. Em: S. M. Wechsler (Org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. Campinas (SP): Alínea, 39-60.