INTRODUÇÃO

A atividade docente em cursos de formação de psicólogos, vinculados a Instituições particulares de Ensino Superior da Grande São Paulo, uma das funções por nós desenvolvida há mais de vinte anos, tem permitido conhecer um número razoável de jovens que procuram os cursos de Psicologia. Acompanhando suas trajetórias pudemos constatar que grande parte dos que concluem o curso de graduação não consegue se inserir profissionalmente na área, ou começa a exercer atividade, geralmente em pequenos consultórios, e interrompe pouco tempo depois, por não conseguir se manter.

Assumir a coordenação de um dos cursos de Psicologia para o qual vínhamos lecionando há algum tempo permitiu-nos vivenciar mais intensamente a instituição e suas rotinas e permitiu, também, que conhecessemos e analisássemos com maior propriedade suas possibilidades e limites. As dificuldades para que se consiga uma formação de qualidade vêm sendo mencionadas na literatura da área e em encontros específicos, organizados principalmente por órgãos federais, que discutem desde a formação e a dedicação dos docentes, as condições de instalação de bibliotecas, laboratórios e equipamentos necessários ao processo de ensino e aprendizagem, até a condição que os próprios alunos têm para estudar, fazer leituras e participar de eventos científicos, tendo em vista que a maioria precisa, antes de mais nada, manter-se e custear seus estudos.

Essas experiências, aliadas a discussões e a pesquisas sobre a formação de psicólogos que vêm sendo organizadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Psicologia, vinculada ao Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), do Ministério da Educação (MEC), e pelos órgãos de classe, fizeram-nos questionar, de modo ainda mais intenso, as razões que dificultam ou mesmo impossibilitam a inserção de grande parte dos psicólogos no mercado de trabalho, a despeito do desejo de desempenhar a função de psicólogo para a qual, supõe-se, prepararam-se no curso que fizeram.

Essa preocupação não é recente e vem aparecendo em muitas pesquisas. Estudos como os de Mello (1975) e Carvalho (1982, 1984a, 1984b e 1989), já nas décadas de setenta e oitenta, ao analisar as condições da profissão por meio de questionários e entrevistas

realizadas com os egressos dos primeiros cursos de Psicologia de São Paulo, mostravam que a ênfase dada pelos cursos de graduação à área clínica e a adesão ao modelo médico do profissional liberal, encontrada como modalidade de atuação mais freqüente nesse grupo de profissionais, poderia trazer limitações e restrições ao desenvolvimento e ao reconhecimento da profissão, recém regulamentada (Lei n.º 4.119/62).

Além dessas características, a explosão de cursos particulares de Psicologia, desencadeada pela reforma universitária do País (Lei n.º 5.540/68 em combinação com a Lei n.º 5.692/71), e as condições econômicas e políticas do País tornaram cada vez mais difícil manter consultórios e clínicas de Psicologia.

Pesquisas vêm sendo realizadas com o intuito de conhecer melhor a profissão e seus problemas e de investigar o motivo pelo qual a maioria dos estudantes de Psicologia e psicólogos escolhe a área clínica de atuação. Elas têm mostrado a influência da formação nessa escolha, vêm impulsionando mudanças nos cursos (vide principalmente Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e CRP-06, 1984; CFP, 1988; CFP, 1992; CFP, 1994; CRP–06, 1995 e Maluf, 1996a e b) e vêm mostrando que o modo como a profissão surgiu no Brasil limitou a atuação desses profissionais ao formá-los dentro de um modelo clínico, assemelhado ao do médico, e voltado, portanto, para a cura de doenças e para o tratamento de problemas. Autores como Mello (1975), Carvalho e Kavano (1982), Gil (1985), Crochik (1985 e 1987), Aquino (1990), Bock (1991 e 1997), Jacó-Vilela (1996) e Taverna (1997) constataram que o ideal de profissional liberal faz com que as pessoas busquem o curso e, ao fazê-lo, ao invés de ser desmistificado, esse ideal é reforçado, o que as motiva a aderirem à área clínica. Novas habilidades ou novas atividades devem ser desenvolvidas nos cursos para preparar um psicólogo que possa melhor inserir-se no mercado de trabalho, eis a conclusão mais freqüente a que chegam tais estudos.

O perfil do profissional em Psicologia formado sob as condições advindas do modelo proposto, que tinha um currículo mínimo a seguir e voltava-se, predominantemente, para a mensuração e avaliação de aspectos psicológicos, restringindo-se a diagnosticar e tratar de problemas de ajustamento possibilitou a construção de uma identidade para a profissão que ainda reflete essas características nas representações que as pessoas em geral têm dela.

Pode-se afirmar, também, que a formação foi limitada, pois se transferia, em muitos casos, o referido modelo de atendimento para as demais áreas, dificultando o desenvolvimento, no Brasil, de outros tipos de trabalhos, já que possuem características, métodos e objetivos próprios. Como resultado, vê-se que o psicólogo escolar, por exemplo, deu lugar ao psicólogo clínico na escola e que até bem pouco tempo atrás os cursos de graduação formavam um profissional que se dedicava, principalmente, a lidar com problemas emocionais e, mais raramente, com os escolares ou de outros tipos.

Em trabalho anterior (Cruces, 1998) pudemos verificar que os participantes de nosso estudo, concluintes de curso de Psicologia, manifestavam desejo e insegurança, ao mesmo tempo, frente ao novo ramo de trabalho e às atividades profissionais da área, revelando despreparo e confirmando a importância da formação como propiciadora da ampliação do mercado e responsável pelo preparo de profissionais mais aptos para desenvolverem trabalhos que beneficiem a sociedade como um todo.

Outros dados, também indicativos das dificuldades sentidas pelos profissionais frente ao mercado de trabalho e atribuíveis à formação, podem ser encontrados em Maluf (1996a), que discute tais problemas em função da análise por eles feita sobre seus cursos.

Pelo estudo do desenvolvimento das idéias psicológicas e da profissão no Brasil, pode-se constatar que esse desenvolvimento encontra-se intimamente ligado à educação. Antes da regulamentação da profissão já existiam disciplinas sobre diversos domínios da Psicologia nos cursos de Filosofia, Pedagogia e Teologia, nas licenciaturas de várias áreas, em cursos de especialização ou de pós-graduação e até alguns cursos de bacharelado em Psicologia foram montados em algumas grandes cidades de nosso país em função do interesse crescente por essa ciência e pelas inúmeras possibilidades de aplicação que continha. Após o reconhecimento da profissão, no entanto, esse quadro modificou-se e pode-se verificar, pela própria legislação, que os órgãos por ela responsáveis visavam predominantemente a atuação na área clínica, pois a formação se centra, ainda hoje, pelo menos na maioria das instituições, no conhecimento das disciplinas que possibilitam o estudo da personalidade, da psicopatologia, da avaliação e suas aplicações.

O núcleo de atividades que tem sido denominado de clínico, na profissão, tem caracterizado o modelo tradicional de atuação. A crítica a esse modelo, apontando os seus limites e reduzido alcance social, tem início no final dos anos setenta do século passado. A partir dessas críticas têm-se observado mudanças que redimensionam a contribuição do psicólogo e ampliam o seu espaço de atuação.

Dos consultórios particulares, a inserção do psicólogo vem se ampliando e, gradativamente, supera uma atuação puramente remediativa, envolvendo-se em ações de atenção primária e secundária. Pode-se ver, ainda, a emergência de novos domínios ou áreas de atuação. Todas essas mudanças envolvem a construção de novas estratégias para lidar com os novos contextos de trabalho e, por conseguinte, demandam novas habilidades do profissional. Essas mudanças parecem associadas à construção de um modelo de atuação profissional mais acessível a segmentos populacionais antes excluídos pela prestação de serviços via instituições e vem contribuindo para romper o modelo de profissional liberal que marca os primórdios de constituição da Psicologia como área independente de trabalho.

Percebem-se tendências emergentes de ampliação do campo de atuação, diversificação de intervenções e modos inovadores de se posicionar frente ao mercado de trabalho e às necessidades da população, tais como as apontadas pelo Conselho Federal de Psicologia (1994), por Maluf (1994a, 1994b, 1996a e 1996b) e Ragonesi (1997). Porém, elas ainda são muito tênues e aparecem sob condições das quais temos um conhecimento ainda limitado.

Além disso, podem ser encontrados, na área escolar mais especificamente, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras ao lado de atuações permeadas pela visão curativa e individualizada, derivada do modelo médico e denunciada enfaticamente pela visão estigmatizadora, que faz recair sobre o próprio indivíduo a culpa pelo problema.

Como exemplo do que se pode observar da prática psicológica em educação, Salazar (1997) constatou, analisando laudos psicológicos para encaminhamentos de crianças às classes especiais, atividade freqüentemente exigida do psicólogo até bem pouco tempo atrás, que ele o fazia de modo acrítico e manifestava seu despreparo na área, pois nem mesmo conhecia a dinâmica dessas salas. Com essa postura, reforçava e endossava a posição da

escola, que localizava no aluno o problema e objetivava a crença, dessa mesma escola, de que a criança é doente, ao invés de apontar suas reais potencialidades.

Muitas críticas têm sido feitas a esse modelo de atuação profissional, por não contribuir para a solução do problema e por não favorecer a compreensão da dimensão psicológica do indivíduo, da sua realidade e das suas ações (Patto, 1993; Machado, 1990 e 1996; Machado & Souza, 1997; Maluf, 1999b; entre outros).

De acordo com Salazar (1997, p. 22), esse tipo de atuação é fruto de "concepções que se embasam e se fundamentam ainda em conceitos teóricos oriundos de áreas como a medicina e o direito, que tiveram grande influência num dado momento histórico sobre a Psicologia." Ocampo e Arzeno (1990, p. 14) parecem concordar e ir além ao afirmarem que o psicólogo trabalhou durante muito tempo seguindo o modelo médico, distanciando-se de seu paciente para melhor analisá-lo, por não ter ainda uma identidade solidamente construída.

Salazar (1997, p. 120) aponta, também, como responsável por esse tipo de atuação "a falta de qualificação profissional adequada, que possibilite aos psicólogos um bom nível de conhecimento que permita e garanta a eles resolverem questões ou lidarem com assuntos pertinentes às questões escolares".

Por outro lado, atuações consideradas mais críticas, tais como as descritas por Machado (1990 e 1996) e Machado e Souza (1997), podem ser encontradas e, tanto como na análise realizada pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1994), apontam para alguns elementos ainda incipientes e pouco trabalhados nos cursos de formação de psicólogos.

Alves (1997, p. 77) mostra que alguns profissionais utilizam diversos recursos com a finalidade de obter uma compreensão ampla da realidade escolar e dá exemplos de atividades propiciadoras de melhor qualidade no trabalho pedagógico, bem como de locais diferenciados nos quais esses trabalhos vêm sendo desenvolvidos. Questiona, no entanto, os subsídios que os estudantes de Psicologia estão tendo para efetuar essas práticas, pois verificou que mesmo no curso de Psicologia da PUC–SP, que se destaca pela sua marcada eficiência na formação e pela grande preocupação com o compromisso social da profissão, a área clínica ainda ocupa

condição privilegiada, em detrimento das demais e que, com as “disciplinas obrigatórias presentes no Núcleo de Formação e Educação, tem procurado formar um psicólogo capaz de lidar com o conhecimento em Psicologia de forma integrada (teoria e prática)” mas, ainda existe, segundo ela, “uma lacuna significativa na formação para o trabalho em Educação".

Partindo dessas reflexões começamos a nos propor questões mais pontuais sobre a inserção profissional de psicólogos recém-formados e sobre as atividades profissionais que eles estariam desenvolvendo; e, também, sobre quais seriam os elementos que poderiam fornecer subsídios para uma atuação mais crítica e eficiente, especialmente em educação.

Planejamos uma pesquisa de acompanhamento de egressos de cursos de Psicologia, pois, como já assinalara Franco (1987), o acompanhamento de egressos permite avaliar o grau em que os alunos são absorvidos pelo mercado de trabalho e o grau em que as competências técnicas ofertadas pela formação correspondem às exigidas pelo mercado de trabalho. Pode-se supor, assim, que esse tipo de pesquisa pode nos dar indícios sobre a formação e seus problemas, como percebidos pelos próprios egressos, em suas tentativas de se inserirem profissionalmente.

Botomé (1988) também assinalou a necessidade do envolvimento de ex-alunos dos cursos de Psicologia em atividades de avaliação do ensino e mostrou, assim como fazem os novos documentos do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior, do MEC, que acompanhar o que acontece com os egressos da universidade e atender às suas necessidades de atualização e aperfeiçoamento pode ser útil para um maior conhecimento sobre as relações entre exercício profissional e formação acadêmica.

O presente estudo, de caráter longitudinal, tem a finalidade de acompanhar o percurso de egressos de cursos de Psicologia por dois anos, a fim de obter informações sobre movimentos de inserção profissional, preferências, especializações, grau de satisfação com as atividades desenvolvidas e avaliação das mesmas, principalmente sobre aquelas desenvolvidas nos meios educacionais.

A relevância de uma pesquisa desse tipo parece residir na possibilidade que traz de conhecermos egressos de cursos de Psicologia de nosso país, sabermos como se inserem na profissão e como se preparam para desenvolvê-la, que preferências têm e porquê. Esses dados parecem ter grande importância no momento em que especialistas discutem novos rumos para a formação de psicólogos e a sociedade se mobiliza para dar uma educação de qualidade a seus membros. Ainda diante da preocupação com a formação do profissional de Psicologia e sua atuação, discute-se, atualmente, a criação de especialidades, o que torna imprescindível a realização de estudos como este, que permitam a obtenção de dados objetivos sobre a classe para a tomada de decisões.

Em termos sociais, esses dados têm também importância fundamental, na medida em que subsidiarão a formação de profissionais que poderão contribuir na inclusão e na manutenção de uma parcela maior da população nas redes de ensino, trabalhando para uma educação de qualidade e, conseqüentemente, para a promoção de uma sociedade mais digna e mais justa.

Dificuldades na formação de psicólogos e no preparo para que os mesmos contribuam na busca de soluções para os graves problemas sociais também podem ser encontradas em estudos desenvolvidos em outros países latino-americanos, que têm, ainda, certa dependência cultural e menor tradição em formação e em produção de conhecimento científico. Esses dados poderão ser aproveitados para as discussões que eles vêm realizando, na medida em que partilham de problemas semelhantes, tanto de ordem social como econômica.

No primeiro capítulo, são apresentados dados encontrados na literatura sobre as preocupações com a formação de profissionais nos Estados Unidos, na América Latina e no Brasil. É um capítulo no qual são resgatados alguns aspectos históricos sobre o desenvolvimento das idéias psicológicas e da Psicologia como ciência, suas aplicações e as preocupações que levaram à criação de modelos de formação, os antecedentes e a regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil.

No segundo capítulo, são referidos estudos sobre os egressos de cursos de Psicologia, a inserção e a atuação profissional de psicólogos.

No terceiro capítulo serão resgatados trabalhos históricos que mostram as relações entre a Psicologia e a Educação, as concepções que permearam e ainda permeiam as atividades psicológicas em educação, assim como a inserção e a atuação profissional na área da educação na atualidade. Pretende-se, com esse resgate histórico e com a análise das concepções sobre fenômenos como o fracasso escolar e os preconceitos freqüentes nas escolas públicas em relação às crianças carentes e às suas dificuldades, mostrar possibilidades de atuações mais críticas.

O quarto capítulo expõe o problema e os objetivos a que nos propomos atingir. São explicitadas as questões que nos levaram a realizar esse estudo e os objetivos que nos propusemos.

O quinto capítulo trata do método utilizado na realização da pesquisa. Os procedimentos, os instrumentos utilizados para a investigação, e a população estudada são aspectos constitutivos desse capítulo.

No sexto capítulo são expostos e analisados os dados obtidos na presente pesquisa que acompanhou egressos de cursos de Psicologia em nosso país por aproximadamente dois anos, em quatro etapas distintas.

1. FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO: UM POUCO DE HISTÓRIA

Uma revisão da literatura sobre o tema estudado permitiu verificar a existência de numerosos trabalhos que procuravam responder questões semelhantes às que nos propusemos, a partir da História da Psicologia. Em sua maioria, eles sustentam que as condições nas quais os conhecimentos psicológicos foram se desenvolvendo, transformando-se em profissão, e a maneira como os cursos se estruturaram para a formação de profissionais são responsáveis pelas preferências e pelas oportunidades de trabalho que têm seus egressos, assim como pela necessidade de especialização.

Este capítulo se propõe a verificar, na literatura, elementos históricos que ajudem a analisar e a compreender as condições da formação em Psicologia e as normas que a regem em nosso país. Considerando que, segundo a literatura consultada, as discussões sobre o preparo de profissionais tiveram início nos Estados Unidos e influenciaram toda a América Latina, inclusive o Brasil, faremos aqui esse percurso histórico.

1.1. Psicologia como ciência e profissão

A História da Psicologia ocidental é geralmente associada aos trabalhos de Fechner (Boring, 1929) que, na Alemanha do século XIX viu, nas descobertas recentes da Fisiologia, as primeiras possibilidades de realizar experimentações e medidas de comportamentos e reações humanas, denominando esse novo terreno a ser explorado de psicofísica. Wilhelm Wundt, "principalmente devido à pesquisa psicofísica de Fechner [...], concebeu o plano de sua psicologia experimental" e, trabalhando no laboratório que montou para essa finalidade, em 1879, passou a ser considerado por muitos o primeiro psicólogo (Schultz e Schultz, 1992, p. 71-72).

As fontes bibliográficas disponíveis referem-se à multiplicação dos laboratórios de Psicologia voltados para experimentações e observações do comportamento. Com eles, a Psicologia começou a delinear sua independência como um campo autônomo do saber, "deixando de ser pura filosofia ou metafísica" (Kahhale, 2002, p. 87). As primeiras leis,

sistemas e teorias começaram a ganhar corpo, propiciando que aplicações práticas, delas derivadas, começassem a surgir no início do século XX.

A Psicologia na Rússia acompanhou, em grande parte, a evolução que essa ciência teve no ocidente entre o final do século XIX e início do século XX, porém, a Revolução Socialista de Outubro criou as bases para uma nova Psicologia. Denominada de Psicologia Soviética, ela "se encontrava diante da tarefa de estruturar um sistema psicológico sobre os novos princípios filosóficos marxistas-leninistas...", o que "significava prosseguir a evolução histórica do pensamento científico, sem limitar-se a fazer pequenas correções nos conceitos idealistas e mecanicistas..." (Rubinstein, 1967, pp. 64-89, tradução nossa), mas sim a criar "... novos critérios e buscar novos caminhos para resolver os problemas teóricos fundamentais do pensamento psicológico" (Rubinstein, 1967, pp. 100-101).

Ainda segundo Rubinstein, em meados da década de vinte, Pavlov criou sua teoria dos reflexos condicionados que, associada ao reconhecimento do marxismo como princípio metodológico e a conseqüente superação do idealismo radical da psicologia metafísica, foram os traços positivos da psicologia soviética em sua fase inicial. O trabalho psicológico teve um grande incremento e passou a ocupar lugar dentro do sistema universitário, como sessão dentro da Faculdade de Filosofia, com o desenvolvimento de trabalhos tanto no campo teórico como no experimental. Grandes centros psicológicos foram criados em toda a União Soviética com a finalidade de desenvolver estudos e investigações sobre temas psicológicos, tais como o pensamento, a linguagem, a memória, a motivação para a conduta, as aptidões, entre tantos outros. Os psicólogos soviéticos participavam ativamente de Congressos psicológicos internacionais, assim como organizavam-nos nesse país, mas, nos anos trinta a Psicologia perdeu grande parte de suas posições, pois "as tendências mecanicistas dominantes, além de liquidarem-na, fizeram-na estéril e infrutífera" (Rubinstein, 1967, p. 103, tradução nossa).

Marx e Hillix (1974, p. 681), analisando a Psicologia Soviética e consultando Leontiev, afirmam ser essencial, "em vista dos avanços rápidos e continuados em ciência e em tecnologia... não somente transmitir aos estudantes o conhecimento e habilidades de uso

corrente, mas também criar neles a capacidade de assinalar os novos avanços..."[1] Não foi possível, no entanto, encontrar elementos que nos permitissem conhecer e compreender como se dava a formação e o preparo para o trabalho em Psicologia na Rússia.

No Ocidente, o desenvolvimento e a ampliação de atividades que tinham como base os estudos de Psicologia, fizeram com que, desde as primeiras décadas do século XX, surgissem disciplinas com este nome em muitos cursos universitários e pós-universitários na Europa, nos Estados Unidos (Baker e Benjamin, 2000) e na América Latina (Ardila, 1986), associadas às primeiras preocupações com a profissão de psicólogo e o papel que ele deveria assumir na sociedade (Benjamin, 2001).

O relatório produzido por Lightner Witmer, em 1897, nos Estados Unidos, parece ser o primeiro, segundo Routh (2000), a revelar a preocupação com o tipo de preparo que profissionais de Psicologia deveriam ter. Esse relatório foi produzido a partir de sua experiência com o curso que montara, o primeiro de que se tem conhecimento, com o objetivo de preparar profissionais para trabalharem com crianças deficientes ou com problemas de comportamento e de aprendizagem. Desse curso participaram pessoas interessadas em Psicologia, administradores de escolas e professores, que deveriam atender diariamente as crianças que buscavam tratamento na clínica, também dirigida por Witmer, o que levou a denominá-los de psicólogos clínicos. Essas atividades eram complementares às atividades teóricas e, além delas, os alunos deveriam produzir uma dissertação com uma contribuição original ao conhecimento na área.

Routh (2000) aponta para o fato de que, entre oito cursos de graduação em Psicologia existentes no final de século XIX na Universidade da Pensilvânia, onde Witmer começara esse trabalho, apenas no curso em questão delineia-se um modelo de formação que já continha muitas das características dos modelos de formação aceitas ainda nos dias atuais, com estágios ou com práticas que se voltavam para a clínica, para o desenvolvimento de habilidades relativas a atendimento e cuidados clínicos. Nos demais, a ênfase encontrava-se na área da Psicologia do Desenvolvimento.

[1] Marx e Hillix referem-se ao artigo de Leontiev "Some prospective problems od soviet psychology", publicado

A *American Psychological Association* (APA), fundada em 1892, marcou o início e influenciou decisivamente o desenvolvimento da psicologia moderna, fazendo com que os movimentos e as teorias americanas fossem adotados "muito além dos mares" (Hardy Leahey, 1996, p. 284 apud González Rey, 2002, p.8). Diversas tentativas foram feitas, nos Estados Unidos, no sentido de buscar uma tendência central que permitisse propor recomendações para a formação de psicólogos, que se difundiram para muitos outros países e sempre com a participação dessa tradicional organização científica.

A primeira a que se refere a literatura consultada ocorreu em 1918, ocasião em que a APA promoveu reunião da qual participaram pessoas que trabalhavam em clínicas, escolas, empresas e negócios em geral (Baker e Benjamin, 2000), porém não se conseguiu o consenso esperado por muitos que trabalhavam e lecionavam na área (Benjamin, 2001).

David Shakow (1901-1981), psicólogo chefe do *Worcester State Hospital*, havia elaborado um programa de treinamento para psicólogos clínicos e, juntamente com outros membros do *Committee on the Training of Clinical Psychologists* da *American Association for Applied Psychology* (AAAP), foi convidado a contribuir na construção de um modelo útil e aplicável para a formação de profissionais de Psicologia. Em 1941, para a reunião desse Comitê, Shakow elaborou um modelo que abrangia quatro anos de estudo: o primeiro seria destinado àqueles conteúdos que dariam as bases médicas e psicológicas para o trabalho clínico; o segundo, aos princípios e práticas psicométricas e terapêuticas; o terceiro, à experiência em estágio; e o quarto, à dissertação. A reação a essa proposta foi favorável, mas cogitou-se que ela deveria ser mais abrangente, incluindo o treinamento em áreas como a industrial, a escolar e a social (Benjamin e Baker, 2000). O referido comitê continuou seu trabalho, mas dividindo-se em três subcomitês que se voltavam para instituições educacionais, de negócios ou industriais e de saúde e bem-estar.

Em função da Segunda Guerra Mundial, no entanto, as preocupações com os problemas relativos à saúde mental instigaram mais uma vez a discussão sobre uma formação em Psicologia que contribuísse para a resolução dos mesmos e o preparo na área clínica se intensificou. Da integração da AAAP com a APA surgiu o *Subcommittee on Graduate*

---

em 1968, no volume 6, nº 3 e 4 da revista Soviet Psychology.

Intership Training, dirigido por Shakow, que produziu novo relatório em reunião de 1944, do qual constavam somente programas de treinamento e de estágios para essa área. O modelo desenvolvido nessa reunião enfatizava a necessidade do doutoramento e o preparo em diagnóstico, tratamento e pesquisa para uma formação sustentável e de caráter permanente (Baker e Benjamin, 2000; Benjamin, 2001).

A preocupação com a grande quantidade de pessoas com sofrimentos mentais no pós-guerra fez com que a *United States Public Health Service* (USPHS) e a *Veterans Administration* (VA) decidissem investir no treinamento de profissionais e, em 1947, solicitaram a colaboração da APA. Esta, por meio do *Committee on Training in Clinical Psychology*, dirigido por Shakow, propôs-se a preparar um programa de treinamento em Psicologia Clínica, a estabelecer padrões a serem seguidos pelas instituições, tanto em termos acadêmicos como em termos de estágios ou de práticas complementares, a visitar e estudar as condições de cada instituição formadora produzindo relatórios detalhados e a manter relações e trocas com outros órgãos e associações que tivessem ligações com as questões de saúde mental. Pelo curto prazo que tinham para a tarefa, Shakow remeteu cópia do relatório que produzira em 1944 a todos os membros desse comitê, que o aprovou unanimemente (Baker e Benjamin, 2000).

Em 1948, de acordo com os mesmos autores, iniciaram-se as visitas e as avaliações das instituições que trabalhavam com o preparo de psicólogos clínicos, apoiadas no "Relatório Shakow". Até 1949 foram credenciados 43 programas de doutoramento de 41 universidades e, para o comitê responsável, ficou claro que, apesar dos esforços dos programas, o preparo teórico e em pesquisa mostrava-se inferior ao preparo técnico, que também se restringia ao treino em hospitais psiquiátricos e em perturbações severas, justificável pelas necessidades da época, mas não representativo de todas as possibilidades que tinha a Psicologia Clínica. Em função da complexidade da psicoterapia, o comitê decidiu que deveria ser supervisionada por um número maior de anos, mesmo depois do estágio ou dos anos de pós-doutoramento.

Em 1949, as questões relativas ao credenciamento de cursos, aos padrões de treinamento para os psicólogos clínicos, aos estágios e oportunidades de emprego tinham sido bastante discutidas, mas a profissão crescera rapidamente e era preciso uniformizar

linguagens e trabalhos que vinham sendo desenvolvidos, conforme apontam Baker e Benjamim (2000). Com a ajuda da APA, a *Boulder Conference on Graduate Education in Clinical Psychology* foi organizada. Nela se delinearam padrões para o ensino de Psicologia a partir do pressuposto que o psicólogo deve ser tanto um pesquisador quanto um profissional, sendo conhecido como modelo científico-profissional (*scientist-practitioner model*)[2] ou de Boulder. Baseando-se na proposta de Shakow, são previstos quatro anos para a formação acadêmica e aplicada, um ano de estágio, seguido do Ph.D., nos quais os alunos deveriam ser instruídos em Psicologia Geral (sistemática, experimental, psicologia social), Psicologia Clínica (teoria, método, técnica), trabalhos de campo com variedade de problemas e níveis de responsabilidade, assim como preparo para a investigação (Baker e Benjamin, 2000; Benjamin, 2001).

Pelo relatório dessa reunião, publicado em 1950 por Victor Raimy (*Training in Clinical Psychology*), pode-se perceber grande interesse em prevenção por parte da USPHS, aliada à filosofia de que se deveria compreender o comportamento das pessoas no ambiente em que vivem, visão essa que influenciou muitas das discussões e se repetiu constantemente durante toda a conferência (Baker e Benjamin, 2000). As críticas à ênfase contida no modelo de Shakow sobre a clínica e suas doenças começaram e a tarefa de ampliar os trabalhos em aconselhamento, orientação profissional e outros serviços de atendimento a pessoas "relativamente normais" (Baker e Benjamin, 2000, p. 245, apud Raimy, 1950, p. 113) colocou-se como tarefa no preparo dos novos profissionais. Apesar de centradas na área clínica, as discussões em Boulder enfatizaram o caráter científico e profissional da Psicologia, permitindo que o modelo se estendesse aos outros domínios dessa ciência (Klappenbach, 2003).

Em anos posteriores, outras reuniões foram marcadas para se discutir a formação de profissionais em outros campos da Psicologia e, em 1958, em Miami, na Flórida, realizou-se a primeira conferência na qual se discutiu, em nível nacional, padrões para educação e preparo de todos os profissionais (Benjamin, 2000; Klappenbach, 2003), porém sem chegar a qualquer consenso.

[2] É importante notar que o vocábulo practitioner, utilizado para definir o modelo de formação a qual será submetido o futuro profissional, é traduzido por "aquele que desempenha uma profissão liberal, especialmente médico" (Dicionário Michaelis, 1995, p. 259).

Novas tentativas foram feitas e, em função da necessidade de se estabelecerem padrões mínimos para que os profissionais fossem licenciados, departamentos e órgãos públicos norte-americanos solicitaram mais uma vez os trabalhos da APA, que conseguiu, em 1979, estabelecer alguns critérios, os quais só foram aceitos, no entanto, nos programas de doutoramento. As discussões continuaram e desenvolveram-se trabalhos em quatro especialidades distintas: a clínica, a industrial ou organizacional, a escolar e a de aconselhamento, cujos relatórios, contendo linhas mestras e não padrões, como se pretendia, foram publicados no *American Psychologist*, em 1981.

Em 1987, em Utah, aconteceu a *National Conference on Graduate Education in Psychology*, envolvendo todas as áreas da Psicologia e, mais uma vez, concluiu-se pela existência de um eixo central na formação de todos os psicólogos, mas não se conseguiu chegar a um consenso para se definir qual é ele.

Em 1995, um critério de credenciamento foi estabelecido pela APA. Ele se sustentava na retomada de itens aprovados na reunião de 1979, mas só aceitos pelos programas de doutoramento, e propunha muitas mudanças, segundo Benjamin (2001). A principal e mais significativa, em sua análise, está expressa em relatório emitido pelo *Committee on Acreditation* (1996, p. 2, apud Benjamin, 2001) e revela uma nova filosofia:

> "O processo de credenciamento envolve a avaliação do grau em que o programa atingiu as metas e os objetivos estabelecidos em seu modelo de formação. É um sistema de credenciamento que não prescreve explicitamente metas para um programa educacional ou o processo pelo qual deve alcançá-las, mas deve julgar o grau em que o programa atingiu metas e objetivos que são consistentes com o planejado e com os princípios fundamentais contidos neste documento. Se as metas e os objetivos de um programa estão clara e precisamente descritos, o 'público' que se serve dele deve ser capaz de tomar decisões inteligentes e de informar-se sobre sua qualidade" (tradução nossa).

Definir o que é central para a formação de psicólogos, na visão desse autor, prevê respostas para o que é Psicologia e constrói não só uma identidade para o profissional, mas uma referência para a população. Alguns pesquisadores americanos, ao refletirem sobre os 50 anos que se passaram da reunião em Boulder, levantaram duas possíveis explicações para o fato de questões como essas ainda não terem sido suficientemente esclarecidas.

Uma das explicações, desenvolvida por Albee (2000), é que a formação proposta em Boulder adotou acriticamente o modelo médico, com sua linguagem, seus conceitos e sua visão orgânica das desordens mentais. De acordo com o ponto de vista desse autor, naquele momento, em função das necessidades advindas da guerra, prepararam-se psicólogos para o trabalho em hospitais psiquiátricos, dando-lhes treinamento psiquiátrico e não psicológico, o que é preciso reverter para que a profissão consiga sua identidade, seu desenvolvimento em campo próprio. Nessa linha de raciocínio, deve-se desenvolver a consciência de que há enormes diferenças políticas entre esse modelo (*medical/organic/brain-defect model*) e o que supõe a aprendizagem social ou pressões externas na produção das desordens (*social-learning, stress-related model*), pois o primeiro não exige mudanças sociais, enquanto o segundo pode reduzir a pobreza e todas as condições estressoras que ela produz, assim como a exploração, a discriminação e outras implicações emocionais daí advindas. Segundo Albee (2000, p. 248), em função das condições sócio-políticas de nossa sociedade, esse é o modelo mais adotado, mas a permanência nele fatalmente levará a Psicologia e os psicólogos ao fracasso e à subordinação em relação à Psiquiatria.

Outra explicação para que alguns problemas da formação ainda se mantenham sem respostas, mesmo depois de cinqüenta anos da reunião, baseia-se no fato de que, apesar de se apontar freqüentemente que o profissional em Psicologia deve ser também um pesquisador, a fim de desenvolver a si mesmo e à ciência que defende, a prática em pesquisa não é usual e costumeira na área (Belar, 2000; Nathan, 2000; Peterson, 2000; Stricker, 2000). Afirma-se que práticas sustentáveis são as empiricamente testadas, porém grande parte dos psicólogos, principalmente os que trabalham na área clínica, não vêem essa prática como necessária. Isso se deve ao fato de, nas instituições formadoras, ela não ser tão enfatizada e ensinada como deveria; poucas se dedicam a desenvolver o tipo de questionamento que a ciência exige ou a preocupação com a pesquisa e a validação dos métodos e técnicas a serem utilizados (Belar, 2000; Nathan, 2000; Peterson, 2000). Como já apontava o relatório das primeiras visitas orientadas por Shakow, a profissionalização e as práticas clínicas são sempre mais enfatizadas, em detrimento da preocupação com a investigação. Parece ser essa a razão da frágil identidade do psicólogo, que se deixa sustentar por outros modelos e por pesquisas de outras áreas, concluem os autores citados.

Ao sustentarem essa crítica, Belar (2000) e Stricker (2000) mostram que a formação dada aos futuros profissionais assenta-se no mito de que a pesquisa e a prática são contínuos de uma mesma linha de base e que, ao fazê-la, atem-se a um ou ao outro ponto. Enfatizam, principalmente, os aspectos teóricos e práticos e acreditam que podem complementar o preparo desse aluno com a dissertação ou com um trabalho de conclusão de curso, por exemplo, que, dissociado da prática ou do estágio, perde seu valor formativo. Segundo eles, a proposta de Boulder foi criticada, mal compreendida e vem sendo inadequadamente aplicada na maioria das instituições formadoras, o que faz com que, apesar da necessidade do título de doutor para a prática profissional em Psicologia nos Estados Unidos, os profissionais não tenham desenvolvido as habilidades comuns ao pesquisador, que é cético e curioso frente à realidade que vê.

Na América Latina essas críticas também vêm sendo feitas de maneira bastante enfática e reiteradamente. Têm gerado estudos no âmbito acadêmico, no das sociedades científicas e dos órgãos de classes. Serão levantados dados sobre a formação e sobre a atuação profissional nesses países, em especial no Brasil, o que permitirá a análise dos modelos em vigor e das dificuldades ou problemas já detectados.

1. 2. Formação de psicólogos na América Latina

A colonização dos países da América Latina, por conquistadores e imigrantes europeus, propiciou a mesclagem da cultura nativa com a desses colonizadores. Atualmente, diversos pesquisadores têm se dedicado a resgatar essa história, utilizando-se dos registros e documentos ainda existentes. Pesquisadores da História da Psicologia tentam compreender as influências desse confronto no psiquismo desses povos e, também, a maneira como a Psicologia foi se construindo nesses meios e em que condições (vide, principalmente, os estudos de Klappenbach, 1994; Massimi, 1986/1987; Antunes, 1999; Alonso e Eagly, 1999 e Alarcón, 2004).

Essas pesquisas têm evidenciado que as idéias psicológicas e as descobertas da própria Psicologia, na medida em que aconteciam na Europa, eram difundidas e aplicadas nos países da América Latina sem a preocupação com a realização de novas pesquisas ou com a

descoberta de leis e teorias aplicáveis a realidades específicas, mas afirmando os paradigmas de uma ciência considerada como verdade absoluta, atemporal e neutra (Klappenbach, 1994 e 2003).

Pode-se constatar que, em grande parte dos países latino-americanos, a cultura nativa, com as idéias psicológicas nela inseridas, encontra-se encoberta na construção de uma Psicologia que foi se desenvolvendo em laboratórios, espalhados por diversos locais, semelhantes aos norte-americanos e europeus, onde predominava a visão de ciência baseada no positivismo, com a experimentação, a avaliação e a medida dos comportamentos como meta (Jacó-Vilela, Rocha e Mancebo, 2003; Alarcón, 2004).

Para o desenvolvimento de projetos que envolviam a construção de laboratórios, freqüentemente instalados junto a hospitais psiquiátricos ou a cursos preparatórios de professores, eram convidadas pessoas de outros países, em sua maioria europeus, que vinham dar sua contribuição para o desenvolvimento da Psicologia no novo continente, como mostram Courel e Talak (2001) na História da Psicologia Argentina, Villegas e Toro (2001) na do Chile e Maluf, Cruces, Salazar e Linard (2003) na do Brasil, entre outros.

Além dos trabalhos que desenvolviam nos laboratórios, esses pioneiros no ramo da Psicologia ensinavam e preparavam profissionais e auxiliares para o desenvolvimento de atividades independentes ou em conjunto com médicos e demais profissionais da educação (Alarcón, 2004). A partir das décadas de vinte, trinta e, mais freqüentemente, de quarenta, as cátedras de Psicologia aconteciam em diversas instituições de ensino superior da América Latina, em cursos como os de Medicina, Direito, Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e Serviço Social (veja-se, por exemplo, Alonso, 1999; Jemio, 1999; Maluf, 1999a; Valdez, 1999).

Esses mesmos pioneiros impulsionaram, ainda, a criação de Sociedades e Associações de Classes, deram forma e incentivo às primeiras publicações periódicas da área, também foram responsáveis pela formação dos primeiros psicólogos e contribuíram para a regulamentação da profissão nos países em que trabalharam (Esch e Jacó-Vilela, 2001).

Todo esse trabalho, como lembra Alarcón (2004), impulsionava uma Psicologia de orientação objetiva, experimental e psicométrica, fundamentada na corrente científica européia. Nos laboratórios, era ensinada a Psicologia Experimental e foram introduzidos testes psicológicos como ferramentas de investigação e de trabalho. Esses estudos tinham como objetivo a padronização de provas psicológicas estrangeiras para a população local, principalmente as de inteligência, de personalidade e os inventários de interesse ligados à área profissional ou vocacional, como era denominada. Essa foi, ainda de acordo com análise do mesmo autor, a atividade de investigação mais freqüente em todos os países latino-americanos no início do século passado, mas diminuiu sensivelmente nas últimas décadas, quando os profissionais perceberam que variáveis culturais, próprias de cada nação, deveriam ser levadas em conta.

Na Europa, ganhava terreno uma Psicologia de orientação fenomenológica. Baseada nos pressupostos de Bergson e no idealismo alemão, que se iniciara com a fenomenologia de Husserl, ela rechaçava a pretensão de estabelecer uma psicologia científica, experimental e quantitativa.

Os pressupostos teóricos da orientação fenomenológica, no entanto, se confrontavam com os da Psicologia Experimental, impedindo-a de conseguir a hegemonia que conseguira na Europa. A Psicologia Experimental também era questionada, juntamente com os paradigmas de ciência. A busca de um outro modelo teórico e epistemológico, com outras preocupações que não apenas as da experimentação, das medidas e das avaliações, conduziu ao modelo psicanalítico, que foi dominante principalmente na Argentina, mas também teve grande influência em outros países latino-americanos.

A difusão da psicanálise, feita principalmente por médicos psiquiatras que trabalhavam nos Departamentos de Psicologia e ensinavam os profissionais interessados, tornou a Psicologia Clínica predominante, por ser a mais difundida nas faculdades em que era ensinada, seguida pela Psicologia Educacional. As provas projetivas, que eram a base do psicodiagnóstico, tornaram-se pilares para a formação do psicólogo. Além dessas, outras provas que permitiam a avaliação e o diagnóstico, seja em personalidades sadias ou enfermas psiquicamente, moldaram o trabalho psicológico, centrando-o na área clínica.

A Psicologia desenvolveu-se e ocupou espaços cada vez maiores em diversas faculdades. Sua expansão levou à montagem dos primeiros cursos profissionais no final da primeira metade do século XX, como se vê na Tabela 1, mas foi nos anos cinqüenta e sessenta que eles mais se difundiram.

Tabela 1 - Primeiros cursos de Psicologia na América Latina

(Fonte: Ardila 1986)

Ano	País	Universidade
1947	Colômbia	Universidad Nacional de Colombia
1948	Chile	Universidad de Chile
1950	Cuba	Universidad de Santo Tomas de Villanueva
1953	Brasil	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
1954	Argentina	Universidad del Litoral
1955	Perú	Universidad Nacional de San Marcos
1956	Venezuela	Universidad Central de Venezuela
1958	México	Universidad Nacional Autónoma de México (Lic.)
1960	Porto Rico	Universidad de Puerto Rico
1962	Uruguai	Universidad de la República
1963	Equador	Universidad Estatal de Guayaquil
1965	Panamá	Universidad de Panamá
1967	Republica Dominicana	Universidad Autónoma de Santo Domingo
1970	Nicarágua	Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua
1971	Bolívia	Universidad Católica Boliviana
1971	Costa Rica	Universidad de Costa Rica
1972	Paraguai	Universidad Católica
1974	Haití	Universitè d'Haití

Preocupações relativas à formação e ao preparo de profissionais culminaram com a realização da *Primera Conferencia Latinoamericana sobre Entrenamiento en Psicología*, em 1974, em Bogotá (Colômbia), patrocinada pela *Unión Internacional de Ciencia Psicológica* (IUPsyS). Nela todos os participantes estiveram de acordo ao declarar que a Psicologia é uma ciência e uma profissão e que a formação deve levar em conta esses dois aspectos (Ardila, 2003). O modelo denominado de Bogotá ou Latino-americano, construído nessa reunião, propõe que o preparo desses profissionais se dê em cinco anos, ao final dos quais se obteráTítulo de Psicólogo, em um curso que será generalista[3], mas com ênfase em uma ou mais áreas nos semestres finais. O estudante deve participar de estágios de caráter prático (*Prácticas Profesionales*), nos quais garantir-se-á a formação profissional e executará um Trabalho de Conclusão de Curso (*Tesis de Grado*), que enfocará o preparo científico. Além

[3] Denomina-se de generalista a cursos que optem por dar uma base de todas as vertentes teórico-metodológicas em Psicologia e de todas as possíveis áreas de atuação para que, posteriormente, o aluno se especialize em uma delas.

disso, o avanço dos intercâmbios internacionais aumenta a necessidade de formação similar nos países latino-americanos (Klappenbach, 2003).

Segundo Alarcón (2004) o encontro de representantes de instituições de ensino de Psicologia em Bogotá mostrou a preocupação que tinham com uma formação cientificamente sustentável, pois a maioria das escolas ensinava estatística, psicometria, neurofisiologia, psicologia experimental, metodologia da investigação, psicopatologia, teoria e prática de testes e técnicas projetivas, bem como algumas outras disciplinas optativas que já davam maior especialização em algumas áreas. Evidenciou também, as primeiras dificuldades encontradas para uma formação de qualidade, como a falta de pessoal especializado, de material e equipamentos necessários a essa formação e o enfoque unilateral - centrado na psicanálise ou no comportamentalismo – presente na maioria dos cursos. Além desses problemas, a legislação que regulamenta o exercício profissional era inexistente em muitos dos países participantes e, onde ela existia, era inadequada.

Desenvolveram-se nesse período, paralelamente a essas tendências teóricas e ainda conforme estudos do mesmo autor, as investigações transculturais e psicossociais, réplicas dos estudos clássicos desenvolvidos nos Estados Unidos e na Europa. A partir dos anos setenta, no entanto, a crítica a esses trabalhos e os questionamentos sobre sua relevância social, seus métodos e os modelos teóricos até então utilizados fez surgir uma preocupação maior com a análise da realidade latino-americana e com a descoberta de estratégias que permitissem o conhecimento e a transformação das comunidades.

A formação e o preparo de profissionais continuam sendo discutidos, pois trabalhos que permitam conhecer a realidade em que se está inserido, a fim de transformá-la, exigem formação extremamente consistente e sólida, profissionais bem preparados em pesquisa e em práticas diversificadas. Diante dessas preocupações, vem sendo desenvolvido desde 1999, com o incentivo da Sociedade Interamericana de Psicologia (SIP), um estudo de grande relevância para a busca de respostas às questões latino-americanas, que tem como objetivo principal coletar e divulgar informações de todos os países membros quanto ao processo de formação, credenciamento e funcionamento de instituições formadoras, regulamentação e fiscalização da profissão, tendo em vista o desenvolvimento da Psicologia. Esses estudos e o

resultado das pesquisas realizadas em cada país foram publicados em livros lançados nos Congressos Bienais que a referida Sociedade organizou nos anos de 1999, na Venezuela (Alonso e Eagly, 1999); em 2001, no Chile (Toro e Villegas, 2001) e em 2003, no Peru (Villegas, Marassi e Toro, s/d) e foram de grande valia para este trabalho, visto que dados desse tipo ainda são escassos na literatura acessível.

Como alerta Ardila (2003), a proposição de modelos para a formação é assunto bastante complexo, pois envolve problemas que se relacionam com o perfil da área, com o currículo, com as funções que o profissional deverá desempenhar e, inclusive, com a natureza mesma da Psicologia como ciência.

Nos países ibero-americanos, a formação do psicólogo recebe contribuições especiais de Conferências, Associações e Organizações de Psicologia vinculadas ao Mercosul. Elas recomendam que os cursos abordem o pluralismo teórico e metodológico da Psicologia, que tenham compromisso e envolvimento com as problemáticas da sociedade e da cultura, que propiciem tanto a construção e o desenvolvimento permanente da identidade de psicólogo, como o compromisso com a formação continuada e os princípios éticos da Psicologia como ciência e profissão (Villegas e Marassi, 2003).

Analisando trabalhos de diversos estudiosos latino-americanos, Villegas e Marassi (2003, p.28) concluem pela urgente necessidade de se desenvolver sistemas de avaliação dos cursos e da formação de psicólogos que levem em consideração pelo menos três de suas dimensões: a "científica-acadêmica-básica", para o desenvolvimento da Psicologia como ciência universal; a "aplicada-tecnológica-profissional", para que ela contribua com as sociedades e a "ética-valórica-deontológica", regulando a investigação e o exercício profissional.

Uma revisão do Modelo Bogotá que enfatize e desenvolva nos estudantes de Psicologia uma "cultura de formação contínua" para a geração de novos paradigmas reguladores da profissão faz-se necessária, na medida em que um problema comum à formação de psicólogos ibero-americanos, conforme apontam Villegas, Marassi e Rodriguéz

(2003, p. 135), é a grande assimetria no desenvolvimento da dimensão "acadêmica-científica-básica", quando comparada com as outras duas.

Marassi (2003) mostra a assimetria da formação de psicólogos no Chile e as inquietações que vem provocando em todos os interessados em função do aumento repentino e incessante de escolas[4] e da diversidade dos programas. Questiona-se a qualidade dos mesmos e dos alunos neles inseridos; as políticas públicas que lhes dão suporte; a formação e o preparo dos que os dirigem; o perfil dos alunos que ingressam e a diferença dos egressos; bem como a capacidade do mercado para absorver esses profissionais. Mesmo que haja aumento de postos de trabalhos, profissionais de outras áreas preenchem-nos, pois a atual formação dificulta a tomada de posição e a ocupação de determinadas áreas. Esse fenômeno também pôde ser constatado em estudos sobre a formação e atuação do psicólogo no Brasil e será abordado posteriormente.

Di Domenico (2001, apud Marassi, 2003), a partir da revisão dos acordos surgidos com o MERCOSUL e dos estudos recentes sobre a formação do psicólogo na América Latina e na Argentina, identifica idéias compartilhadas por diversos autores e que se constituem num primeiro consenso sobre problemas relativos à formação. Tais trabalhos e estudos revelam a necessidade de um acordo no que se refere aos conteúdos a serem abordados nos cursos de formação, de avaliação para que a formação melhore, de implementação da articulação entre teoria e prática, da abrangência de todo o pluralismo teórico e metodológico da Psicologia, da incorporação dos aspectos éticos à formação, da atenção às demandas sociais e da promoção do acesso à informação científica nacional e internacional.

Identificando tais problemas, Di Domenico (2001) reconhece a existência de diversos modelos de formação, entre eles o de Boulder e o de Bogotá, já mencionados anteriormente. Ainda conforme análise de Di Domenico, o modelo de Boulder, fruto de reunião realizada em local do mesmo nome, nos Estados Unidos da América, em 1949, contempla uma formação científica e prática, enquanto o latino-americano, fruto de reunião realizada em Bogotá, Colômbia, em 1974, privilegia a formação profissional em detrimento da científica.

[4] Na década de oitenta, havia apenas dois programas de formação de psicólogos, em quatro escolas, com aproximadamente 800 alunos, enquanto que há, atualmente, mais de 64, com 15.685 estudantes, e esse número pode já ter aumentado, segundo o autor.

Conforme mostram Villegas e Toro (2001), os procedimentos que permitem atuar como psicólogo e que fornecem os diferentes títulos acadêmicos são bastante distintos nos países da América Latina, assim como os requisitos a serem cumpridos para atingi-los. Faltam, no entanto, segundo esses mesmos autores, estudos que possam melhor fundamentar a opção por uma formação generalista ou especializada, por uma orientação teórica específica e que mostrem o papel da pesquisa na formação acadêmica e profissional.

Em função dos estudos sobre a formação em nível superior no Chile, e especialmente em Psicologia (Villegas, 1998; Toro e Villegas, 1999; Villegas e Toro, 2001; Villegas, Marassi e Toro, 2003), é possível constatar que o aumento do número de cursos particulares e de vagas para graduação - nem sempre de boa qualidade, mas muito almejadas pela maioria das pessoas que pretendem uma formação em terceiro nível e que são atraídas pela carreira de psicólogo - gera dificuldades para os egressos, que nem sempre conseguem trabalho, apesar de a demanda profissional em programas sociais ter aumentado. Verifica-se que, em geral, poucos têm acesso a estudos especializados, pois só recentemente vagas para pós-graduação começaram a ser disponibilizadas e, nestes postos de trabalho, muitas vezes, têm de desenvolver múltiplas tarefas, para as quais nem sempre estão preparados.

As dificuldades relativas à atuação de profissionais em Psicologia no Chile agravam-se quando se constata que uma pequena parte desses profissionais inscrevem-se no *Colegio de Psicólogos* (órgão oficial do país, responsável pelo cumprimento do compromisso ético e profissional), ficando a qualidade e a ética dos serviços limitada ao autocontrole.

Na Argentina também há um número excessivo de profissionais de Psicologia e, em função disso, nem todos conseguem inserir-se profissionalmente (Alonso, 1999). Não se consegue, também, segundo o mesmo autor, cobrir adequadamente as necessidades das comunidades onde eles trabalham. Desde 1990 tem crescido, neste país, o número de estudos relacionados à formação do psicólogo, envolvendo a análise e definição das competências e capacidades que deveriam reunir esses profissionais, porém, na direção divergente, afirmam alguns que é impossível achar qualquer núcleo comum na formação, pois ela se caracteriza pela diversidade (Klappenbach, 2003).

Desde os finais da década de cinqüenta, começaram a se organizar as carreiras universitárias de Psicologia na Argentina, primeiro nas universidades nacionais (Rosario, Buenos Aires, San Luis, Tucumán, etc.) e, depois, em universidades provinciais e privadas. Na década de sessenta surgiram os primeiros psicólogos, acabou a etapa da "psicologia sem psicólogos" e consolidou-se a profissão, surgindo, a partir daí, discussões sobre o papel desse profissional. Em um dos extremos, defendia-se a posição de que é apenas um psicanalista, em outro, sustentava-se que é um agente de mudanças (Bleger, 1984 [1966]) e a ele caberia o campo da higiene mental, da profilaxia. Ao mesmo tempo diferentes posições se moviam entre um extremo e outro, assim como diversos matizes e inflexões de ambas as posturas. Ainda assim, a psicanálise impregnou toda a formação dos psicólogos argentinos até por volta de 1983, quando se viu o fim de um regime ditatorial, mas sem deixar de influenciá-la até os dias de hoje em muitas universidades que apresentam o viés lacaniano (Klappenbach, 2003).

Apesar de a maioria dos cursos de graduação incluir especialização nas áreas educacional, do trabalho e clínica, foi essa a que avançou mais rapidamente. Até 1960, ela competia com a Psiquiatria tradicional na compreensão e no tratamento do sofrimento mental, porém sua demanda rapidamente se estendeu a toda a sociedade com as renovações culturais da época. A psicanálise que entrou nas carreiras universitárias não foi a ortodoxa, mas a de cunho social, proposta por Enrique Pichon–Rivière, que foi sendo transmitida por psicólogos como José Bleger, e construiu uma identidade específica à Psicologia Argentina. A representação social do psicólogo firmou-se com clareza como a de um profissional de perfil clínico, que trabalha habitualmente na área da saúde mental e provocou divergências com os médicos (Courel e Talak, 2001).

Diante dessas preocupações e do processo de globalização nos países latino-americanos, por meio do qual "o ensino de Psicologia não pode desconhecer sua relação com os processos relacionados à constituição de um bloco político e econômico regional", a 7 de maio de 2003, constituiu-se a *Red Iberoamericana para la Acreditación de la Calidad de la Educación Superior* (RIACES), com a finalidade de discutir questões fundamentais sobre a formação de psicólogos e, inclusive, estabelecer padrões mínimos para essa formação (Klappenbach, 2003, p. 8).

Desde os anos 90 vêm sendo desenvolvidos estudos na Argentina, pois se sabe da necessidade de formar adequadamente profissionais que atendam a demanda nacional, apesar de haver também a necessidade de intercâmbio de bens e pessoas, surgida com a criação do MERCOSUL e com as propostas de globalização mais recentes. Nesse sentido é que se criou, em 1991, a *Asociación de Unidades Académicas en Psicología* (AUAPsi), "com o objetivo de promover a inter-relação entre as distintas unidades acadêmicas de Psicologia do país, com o objetivo permanente de melhorar a formação de graduação e de pós-graduação, a investigação e a extensão universitária" (Asociación de Unidades Académicas en Psicología, s/f, p. 8 apud Klappenbach, 2003), que já evidenciava, em alguns dos artigos de seu estatuto, a preocupação em buscar padrões para a formação.

De acordo com Klappenbach (2003) além de participar das propostas contidas no *Protocolo de Admisión de Títulos y Grados Universitários para o Ejercício de Actividades en los Países del Mercosur*, a AUAPsi desenvolveu um *Proyecto de Mejoramiento de la Calidad Educativa*, composto de dois programas: o de capacitação docente (que envolvia basicamente as áreas de metodologia da investigação e processos básicos) e o de formação de especialistas em inovação curricular (que capacitaria docentes no diagnóstico dos cursos de Psicologia, os quais poderiam trazer recomendações para a melhoria da qualidade dos cursos universitários da Argentina e do Paraguai). Entre 1997 e 1999 a avaliação foi feita e detectou-se que, nos cursos de Psicologia da Argentina, em função do período ditatorial e da suspensão nos processos de formação oficiais de psicólogo em universidades, houve uma paralisação na formação docente, no desenvolvimento de pesquisas e no desenvolvimento de currículos, além de os mesmos terem um viés clínico e de não haver uma coerência quanto aos conteúdos e às suas seqüências. Percebeu-se também, quando avaliados alunos e docentes, que a matrícula para cursos de Psicologia era grande e continuava aumentando, que a dedicação dos docentes, em termos de carga horária era pequena, com conseqüente acúmulo de trabalho que inviabilizava uma boa formação, principalmente porque poucos deles se dedicavam à pesquisa e estavam habilitados para dirigir projetos de investigação. Havia, também, dificuldades quanto à infra-estrutura e recursos disponíveis, desde a precária estrutura física até a falta de material didático e de pesquisa.

Na segunda etapa do *Programa de Formación en Especialistas en Innovación Curricular*, surgiram as recomendações destinadas ao melhoramento da formação, entre as

quais se destacava a necessidade de revisar os objetivos e os conteúdos dos planos de curso a fim de torná-los mais coerentes com o perfil de psicólogo que se pretendia formar. Essas mudanças previam uma formação básica, mas sólida, com práticas inerentes às disciplinas e formação em pesquisa, que exigia investimentos em recursos humanos e materiais, fortalecimento de trabalhos inter e transdisciplinares, além de carreiras de pós-graduação.

Também no Brasil problemas semelhantes podem ser verificados. O aumento repentino do número de vagas e de cursos de Psicologia, a maioria em instituições privadas (CFP, 1988; Maluf, 1996a), com ênfase na profissionalização e pouco incentivo à pesquisa, vêm sendo apontados como problemas para a formação profissional (CFP, 1992; Gomes, 2003). Segundo conclusões de pesquisas recentes (Yamamoto e Campos, 1997; Yamamoto, Jucá e Carvalho, 1997; Yamamoto, 2000), esse tipo de formação dificulta a inserção dos profissionais no mercado de trabalho e a ampliação das possibilidades de oferta de serviços, pois enfatiza a área clínica em detrimento das demais, centra-se no modelo médico e tem como base a teoria psicanalítica.

Apesar de podermos constatar que há muitos pontos comuns na história da Psicologia nos países pertencentes à América Latina, há também características específicas na evolução dessa ciência e da profissionalização de psicólogos no Brasil. Em função do interesse especial pelo nosso país e também em função da pesquisa realizada, serão levantadas informações sobre a inserção das idéias psicológicas e o desenvolvimento da Psicologia, como ciência e como profissão, em nossos meios, sem que tenhamos qualquer pretensão de esgotá-las ou de poder cumprir a tarefa de analisar todas as vertentes nas quais ela se desdobra.

1. 3. A Psicologia no Brasil e a formação de psicólogos

Massimi (1986/1987, 1988, 1990), ao estudar a História da Psicologia brasileira, encontrou, desde o período colonial, idéias psicológicas relativas aos seres humanos e a seu comportamento. Essas idéias foram sendo elaboradas ao longo do tempo e da convivência entre imigrantes e nativos, como ocorreu em toda a América Latina.

A análise de obras de autores consagrados no período colonial, feita pela mesma autora, revela que, em áreas como a medicina, a moral, a teologia, a política, a arquitetura e outras afins, podem ser encontradas tentativas de definição do objeto e dos métodos usados no estudo desse saber psicológico, relativos a três ordens principais de fenômenos: a emoção, a sensação e os fatos psicopatológicos; principalmente com objetivos práticos, isto é, para o tratamento, a cura e o controle do comportamento.

Em função das características desses escritos, do modo como eram produzidos e divulgados, Pessotti (1988, p. 18) denomina o período que "começa com os primeiros escritos de missionários da nova terra descoberta e vai até a criação das Faculdades de Medicina no país, na terceira década do século passado" [5] de pré-institucional, "pois o que se publica e se lê por aqui com conteúdo psicológico, antes da criação das Faculdades, são obras desvinculadas de instituições intelectuais destinadas à psicologia".

Com a chegada de Dom João VI ao Brasil, em 1808, e a independência do País de Portugal, em 1822, o panorama social e cultural modificou-se sensivelmente e foram criados órgãos oficiais de transmissão e elaboração do conhecimento, com cursos superiores e sociedades científicas. Associada aos cursos de Medicina criados na Bahia e no Rio de Janeiro, em 1833, a Psicologia desenvolve-se a partir da idéia de organismo, herdeira do positivismo que influencia a Medicina na Europa (Alberti, 1999).

Os primeiros trabalhos brasileiros que, segundo Pessotti (1975), têm interesse psicológico, foram teses de conclusão de curso (doutoramento), nessas Faculdades de Medicina. Em 1900, é publicada a tese "Duração dos atos psíquicos elementares nos alienados", inaugurando toda uma nova relação da Psicologia com a medição, a discriminação, o estudo dos atos que, vistos como comportamentos, serão tidos como objetos de uma ciência empírica. Observa-se que a "psicologia experimental" assume função de ponta naquele momento. Começam a ser utilizados conhecimentos e práticas considerados próprios da Psicologia - como, por exemplo, o uso de testes psicológicos para o exame de doentes mentais e crianças -, principalmente em instituições médicas e educacionais (vide, principalmente, Esch e Jacó-Vilela, 2001 e Antunes, 1999).

[5] Leia-se século retrasado, pois a obra a que nos referimos é do século passado.

O incremento dessas atividades psicológicas, no entanto, deu-se em um período muito significativo em termos de mudanças econômicas, sociais e políticas, desencadeadas pela Revolução de 30, no século XX, quando se pôde verificar o início do processo de industrialização brasileiro e a geração de grande demanda de serviços (Mancebo, 1999).

Esses dados permitem concluir que o início da profissionalização da psicologia no Brasil se deu através de dois campos: a educação e a medicina, vindo, posteriormente sua contribuição também para as organizações e para o trabalho em geral. Pereira e Pereira Neto (2003) consideram que, a partir de 1890, com as mudanças do ensino advindas da Reforma Benjamim Constant, que incorporou a disciplina psicologia nos currículos das Escolas Normais, e a criação do primeiro laboratório experimental em educação – o Pedagogium -, em 1906, a Psicologia institucionalizou-se na educação, deflagrando o processo de profissionalização da mesma em nosso país.

Surgem, em função dessas demandas, as primeiras preocupações com a formação de profissionais e o credenciamento de cursos nos quais eles pudessem ser devidamente preparados. Também em nosso país, o papel de psicólogos estrangeiros, que trouxeram seus conhecimentos e impulsionaram a montagem de laboratórios e cursos a fim de atender as necessidades de nosso mercado, foi fundamental para o desenvolvimento da Psicologia.

Um dos nomes que se destacam, por ter feito a primeira tentativa no sentido de preparar e credenciar profissionais para o desenvolvimento de atividades em Psicologia, é o de Waclaw Radecki (1887-1953). De acordo com os estudos de Stubbe e Langenbach (1988) e Mancebo (1999), ele saiu da escola funcionalista de Claparède, residiu de 1923 a 1932 no Brasil e criou, em 1925, um laboratório de Psicologia Experimental na Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro, na época a instituição com o melhor equipamento experimental da América Latina.

Segundo relato desses mesmos autores, o Laboratório de Psicologia Experimental da Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro permitiu a produção de uma boa quantidade de pesquisas e a formação técnica e científica de um grupo de estudiosos da Psicologia. Os objetivos desse laboratório envolviam a experimentação, o auxílio à instituição médica frente

às necessidades clínicas e sociais, o funcionamento de um núcleo científico e de um centro didático para a formação de técnicos brasileiros. Em 1932, o Decreto-lei n. º 21.173 autorizou a transformação do Laboratório em "Escola Superior de Psicologia", pela criação do Instituto de Psicologia fundamentando-o como Núcleo de Pesquisas Científicas de Psicologia Geral, Individual, Coletiva e Aplicada e Centro de Aplicação.

Segundo Esch e Jacó-Vilela (2001) essa Escola iniciaria suas atividades em 1933, sendo responsável pela formação de "profissionais de Psicologia" por meio de um curso de quatro anos, com três etapas. Na primeira, seriam introduzidos conhecimentos de disciplinas afins, considerados fundamentos para a Psicologia; na segunda, teorias e temas psicológicos e, na terceira, apreensão de práticas psicológicas. A falta de recursos orçamentários, a pressão de grupos médicos e católicos parecem ter impedido que Radecki continuasse seu projeto, que durou apenas sete meses.

A segunda tentativa no sentido de se profissionalizar pessoas para o trabalho em Psicologia encontrada na literatura disponível foi feita pelo médico espanhol Emilio Mira y López que, convidado pelo setor empresarial carioca para dar um curso de tempo integral a respeito dos problemas de seleção, orientação e readaptação, na recém-inaugurada Fundação Getúlio Vargas, ministrou-o de outubro de 1945 até outubro de 1946, aceitando, em seguida, o convite para organizar, nessa Fundação, um setor de orientação profissional, denominado de Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP).

Mira y López fez do ISOP uma escola de formação de psicotécnicos[6]. Essa formação consistia na participação em cursos e em um centro de pesquisas, contando também, a partir de setembro de 1949, com os Arquivos Brasileiros de Psicotécnica, primeira publicação periódica de Psicologia do Brasil, para divulgar o produto desses estudos (Mancebo, 1999). A formação de profissionais especializados, as pesquisas e o desenvolvimento de testes e instrumentos próprios, assim como a divulgação desse material, foram consolidando a autonomização da Psicologia e criando o clima necessário à sua regulamentação (Stubbe e Langenbach, 1988; Jacó-Vilela, 1999).

[6] Denominação dada aos profissionais que trabalhavam com avaliação e medida de características e traços psicológicos, antes que a profissão fosse regulamentada e fosse adotada a designação de psicólogos.

Assim como em muitos outros países latino-americanos, a Psicologia começou a fazer parte do currículo de diversos cursos universitários, como disciplina subsidiária às funções para as quais esses profissionais vinham sendo preparados. No Brasil, isso se dá a partir de 1934, com a criação da Universidade de São Paulo, que tem Psicologia como matéria obrigatória nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia, o que ocorre também em universidades de outros Estados do País ao longo desta década e da seguinte, convencionando-se denominar a esse período da história da psicologia brasileira de período universitário de autonomização da Psicologia (Pessotti, 1988).

Pode-se verificar que a Psicologia continuou desenvolvendo-se para atender aos problemas da Educação, sobretudo à formação de professores, e aos ligados a questões médicas e legais. Posteriormente ela se liga aos problemas do trabalho, principalmente com as contribuições de Mira y Lopez.

Até os finais da primeira metade do século XX, a Psicologia era ensinada apenas nos cursos de Pedagogia, de Filosofia e de Ciências Sociais, além de figurar nos currículos de outras instituições de nível universitário, como Escolas de Sociologia e Política, de Serviço Social, de Enfermagem ou em cursos de Orientação Educacional e das Forças Armadas. Mas, na década de cinqüenta, algumas Faculdades de Filosofia inauguraram cursos básicos de Psicologia. O primeiro a funcionar foi o da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), em 1953, e o segundo, o da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, em 1958, além daquele criado na Universidade do Rio Grande do Sul e de algumas outras universidades católicas nesse mesmo período.

Benko (1988) explica, no entanto, que a legislação universitária daquela época não possibilitava a instalação de cursos oficiais de Psicologia. Eles só eram autorizados em nível de pós-graduação, para os licenciados em filosofia e educação, e duravam dois anos. Ainda segundo Benko (1988), a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro conseguiu contornar a burocracia criando um instituto anexo à Faculdade de Filosofia, cuja finalidade era preparar psicólogos em cursos que tinham a duração de quatro anos, nos quais se procurava dar um panorama amplo da Psicologia, ainda que predominassem conteúdos relativos às suas aplicações e a psicopatologia.

Em 1957, o Padre húngaro Antonius Benko, doutor em Psicologia Aplicada pela Universidade Católica de Louvain desde 1954, quando fixou residência em nosso país, assume a direção do curso e reestrutura-o (Campos, 2001). A fim de sensibilizar os alunos para os problemas fundamentais da pessoa humana, inclui disciplinas de caráter mais filosófico e ético; estende os conhecimentos a todos os campos da Psicologia científica (Psicologia da Aprendizagem, teoria dos testes, técnicas de aconselhamento, etc.) e define que, após três anos básicos e comuns, será permitida uma certa especialização no campo da Psicologia clínica, educacional e industrial. Exigia-se, além do cumprimento das atividades teóricas, um estágio supervisionado e um trabalho escrito de conclusão de curso (Benko, 1988).

Já em São Paulo, segundo Pereira (1971), a Cadeira de Psicologia Educacional, existente na Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, oferecia, desde 1947, curso de especialização aos licenciados em Pedagogia e, desde 1954, os licenciados em Filosofia, Pedagogia e Ciências Sociais poderiam inscrever-se em cursos de Psicopatologia e Psicologia Clínica, criados junto à Cadeira de Psicologia. Mas impunha-se a criação de um curso de nível universitário para controlar a qualidade da formação e dos serviços prestados nesta área, até porque existiam, mesmo no espaço público, cargos de psicólogo, psicologista e psicotécnico. Em função disso, o anteprojeto do curso foi apresentado à congregação da Faculdade de Filosofia em 1953 e o curso iniciou suas atividades em 1958. Até então, os estudos de Psicologia da Faculdade eram realizados nos cursos de Pedagogia e Filosofia, aos quais estavam vinculadas as cadeiras de Psicologia Educacional e de Psicologia, respectivamente.

O currículo inicial do curso de Psicologia (que funcionou de 1958 a 1962) era composto de 15 disciplinas, correspondentes ao bacharelado, assim distribuídas em 3 anos letivos: 1º - Introdução à Filosofia, Psicologia Experimental, Biologia – fundamentos, Fisiologia Geral, Psicologia do Desenvolvimento e Estatística; 2. º - Psicologia Social, Biologia – genética, Genética e Psicologia, Fisiologia do Sistema Nervoso e Endócrino, Psicologia do Desenvolvimento, Estatística e Introdução à Antropologia; 3. º - Fisiologia Geral, Psicologia Diferencial, Psicologia da Personalidade, Psicologia Comparativa e Psicologia da Aprendizagem. Do quarto ano, correspondente à licenciatura, constavam as disciplinas comuns à licenciatura dos outros cursos da Faculdade: Didática Geral e Especial.

Outro curso de Psicologia criado em 1964, mas que tem uma longa história, anterior e propulsora também da autonomização da Psicologia em nosso país, é o da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro. Inicialmente seu quadro de professores foi composto por aqueles que ministravam disciplinas na Faculdade Nacional de Filosofia e por pesquisadores do Instituto de Psicologia. Este Instituto, montado por Radecki na Colônia de Psicopatas de Engenho de Dentro, havia iniciado suas atividades nos primeiros anos da década de vinte, mas durou apenas sete meses, como mencionado anteriormente (Mancebo, 1999). Alguns meses depois de seu encerramento, no entanto, o governo nomeou quatro "assistentes de Psicologia" para exercer suas funções no antigo Instituto, que foi rebatizado como Instituto de Psicologia da Assistência a Psicopatas. Em 1937, ele foi incorporado pela Universidade do Brasil e, em 1944, pela Faculdade Nacional de Filosofia (FNFi).

Como se poderá constatar pelos estudos de Mancebo (1999), duas cadeiras de Psicologia eram oferecidas pela FNFi: a de Psicologia Geral, pertencente à seção de Filosofia, e a de Psicologia Educacional, vinculada à seção de Pedagogia.

O programa da disciplina Psicologia Geral contemplava conteúdos variados: no primeiro ano, era dada uma introdução filosófica e científica da Psicologia; no segundo ano, eram ministrados os tópicos Lógica e Metodologia da Psicologia Científica e apresentava-se a evolução do pensamento psicológico do final do século XIX e início do século XX; no terceiro ano, enfatizavam-se a origem e o desenvolvimento dos sistemas psicológicos contemporâneos, o estudo da "profundidade psíquica inconsciente" e apresentavam-se a origem e o desenvolvimento das pesquisas sobre Psicologia; ao final, estudavam-se os diferentes processos psicológicos: percepção, memória, sentimentos e emoções, motivos e atitudes, pensamento e expressão e inteligência.

O conteúdo da cátedra de Psicologia Educacional era ministrado durante três anos letivos na seção de Pedagogia e, durante um ano, na de Didática, compreendendo introdução à Psicologia e à Educação, complementada pelo estudo dos temas centrais de Psicologia do Desenvolvimento no primeiro ano; tópicos de aprendizagem no segundo; Psicologia Diferencial no terceiro; todos com aulas práticas, a fim de que os alunos detivessem o domínio dos instrumentos de avaliação psicológica.

As atividades em Psicologia multiplicavam-se e a importância dessa ciência em nosso país era cada vez maior, assim como a disseminação de práticas com base nesse conhecimento. Diante de tais avanços, a necessidade de regulamentação da profissão se fazia premente.

Em novembro de 1953, o primeiro anteprojeto de Lei, elaborado em conjunto pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP), da qual Mira y López era secretário-geral, e pelo ISOP é encaminhado. Por essa proposta, o curso compreenderia três anos de Bacharelado, responsáveis pelo embasamento teórico – fundamentos da Psicologia e de áreas afins - e dois anos para a Licenciatura, nos quais se obteria uma formação técnica especializada, fundamentalmente prática, conforme tradição das instituições idealizadoras, a ser realizada em uma das três áreas: psicotécnica da educação, do trabalho ou do ajustamento clínico (Maluf, Cruces, Salazar e Linard, 2003).

Em 1957, segundo dados dos mesmos autores, o Conselho Nacional de Educação, por meio de uma Comissão, apresentou, corroborado por extenso parecer, um anteprojeto substitutivo àquele da ABP e do ISOP, fixando os dois níveis de formação em Psicologia – Bacharelado e Licenciatura – nas Faculdades de Filosofia. Quando chegou às mãos da Comissão de Educação e Cultura, o substitutivo da Comissão Superior também foi considerado "inadequado" e, por sugestão do relator Adaucto Cardoso, optou-se por um substitutivo de autoria de duas Associações de São Paulo. O texto de São Paulo organizava a formação em seis anos, igualitariamente divididos entre bacharelado e licenciatura e garantia a possibilidade de o psicólogo atuar na área clínica. O último ano de Licenciatura previa estudos em uma das três áreas de aplicação: trabalho, clínica e escola. A nova proposta substituía também o exercício da prática psicoterápica, como função privativa do psicólogo, pela solução de problemas de ajustamento, a fim de buscar conciliar Psicologia e Medicina, conseguindo-se, desse modo, a aprovação para regulamentar a profissão.

Em 1962, parece ter sido reconhecida a necessidade de aprimorar a formação dos profissionais e de restringir quaisquer abusos eventuais em relação à prática da Psicologia quando o governo sanciona a Lei Federal n. º 4.119. Ela previa cinco anos de curso para a obtenção do diploma de psicólogo e estabelecia, em seu artigo 16, que as Faculdades que

mantivessem cursos de Psicologia deveriam organizar Serviços Clínicos e de aplicação à Educação e ao Trabalho, orientados e dirigidos pelo Conselho de Professores do Curso, abertos ao público, gratuitos ou remunerados.

O artigo 10 do decreto-lei n. º 53.464, de 21 de janeiro de 1964, regulamentou a Lei 4.119, e previa que os cursos deveriam obedecer ao currículo mínimo e à duração fixados pelo Conselho Federal de Educação em seu parecer 403, de 1962, que deveria vigorar a partir de 1963. Fixaram-se como disciplinas obrigatórias para os cursos de Psicologia: Fisiologia, Estatística, Psicologia Geral e Experimental, Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social e Psicopatologia Geral. Outras cinco deveriam ser escolhidas entre: Técnicas de Exame e Aconselhamento Psicológico, Ética Profissional, sendo três dentre: Psicologia do Excepcional, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, Pedagogia Terapêutica, Psicologia Escolar e Problemas de Aprendizagem, Teorias e Técnicas Psicoterápicas, Seleção e Orientação Profissional, Psicologia da Indústria. Fixou-se também que a duração do curso seria de quatro anos para o Bacharelado e Licenciatura (com as matérias pedagógicas estabelecidas em parecer correspondente) e de cinco anos para a Formação de psicólogos, que deveria ter também treinamento prático em forma de estágio supervisionado.

O artigo 4º desse mesmo decreto estabelecia como funções do psicólogo: utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento; dirigir serviços de Psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares; ensinar cadeiras ou disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino; supervisionar profissionais e alunos em trabalhos técnicos e práticos de Psicologia; assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares e realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia. Segundo Pereira (1971), a legislação brasileira foi a primeira a regulamentar as funções do psicólogo de forma privativa, oferecendo a esse profissional a proteção da lei.

Após a regulamentação, o status e a imagem do psicólogo passaram por uma brusca transformação, conforme apontou Seminério (1988). O número de profissionais cresceu

rapidamente e mais de trinta universidades inauguraram cursos de formação até 1967. Em 1972, uma pesquisa demonstrava que não havia qualquer sinal de saturação do mercado e que, ao contrário, a demanda de serviços, tanto no plano público como no privado, estava em plena ascensão. A profissão caracterizava-se como essencialmente urbana, o mercado crescia na área clínica e a atuação liberal predominava.

Embora a legislação federal colocasse exigências para o exercício da profissão, ela não criou dispositivos de fiscalização para que a exigência fosse cumprida. O anteprojeto da lei n. º 4.045, de 1966, que visava criar o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, demorou em sua tramitação na Câmara, ficando ao encargo da Associação Brasileira de Psicólogos e da Sociedade de Psicologia de São Paulo a tarefa de elaborar um anteprojeto de Código de Ética Profissional, com vistas à fiscalização e ao controle das atividades profissionais. Na Assembléia Geral da ABP, realizada em 12/07/1966, e como resultado final dos trabalhos que vinham sendo realizados, foi apresentado o anteprojeto, considerado unanimemente pela Assembléia como o Código de Ética dos Psicólogos Brasileiros. Na mesma data, foram nomeados os membros do Conselho de Ética Profissional, incumbidos de orientar a aplicação do código, zelar pela sua observância e fiscalizar o exercício profissional (Pereira, 1971).

Conforme depoimento de Velloso (1988), em 1969, em função das contundentes reclamações de profissionais de outras áreas e de abusos cometidos pelos profissionais da Psicologia, o Ministério da Educação tomou a iniciativa de organizar uma comissão para elaborar o anteprojeto de Lei que criaria os Conselhos Federal e Regionais de Psicologia. Especialmente o artigo 13, item d, da Lei 4.119, que versava sobre as atribuições do psicólogo e, especificamente, sobre soluções a problemas de ajustamento como competência exclusiva deste profissional, criava problemas e a comissão se aproveitava do momento de discussão para tentar modificá-lo. O projeto foi aprovado, ainda que com dificuldades, e passou a vigorar, tendo, assim, os Conselhos como órgãos fiscalizadores e defensores da profissão.

Segundo Pessotti (1988), em 1962, com a regulamentação da profissão e a criação de cursos de Psicologia, inicia-se o período profissional da história da Psicologia no Brasil. Pereira e Pereira Neto (2003, p. 25), no entanto, consideram que apenas a partir de 1975 inicia-se um novo momento. Justificam que ao tomarem o referencial teórico da Sociologia

das Profissões e autores relevantes dessa área como Freidson e Larson[7], “é possível constatar que a psicologia conseguiu, em meados dos anos setenta, todos os requisitos necessários para ser considerada uma profissão: conhecimento pouco acessível e institucionalizado, mercado de trabalho formalmente assegurado e auto-regulação, instituída em conselhos e código de ética. Neste sentido, o ano de 1975 assinala o fim do processo de profissionalização da psicologia no Brasil".

O momento político, econômico e social pelo qual passava o país fez com que uma explosão desenfreada de cursos de Psicologia ocorresse, mas nem sempre eles atendiam as necessidades de uma formação adequada e sustentável (Maluf, 1996a; Maluf 2001a; Crochik, 1985 e 1987). Isso ocorreu, primordialmente, em função dos acordos MEC/USAID e do desenvolvimento de um determinado tipo de concepção que passou a vigorar em nosso país, que associava as novas possibilidades de formação em nível superior, recém-abertas, às expectativas de ascensão social e econômica.

Com a expansão de cursos e de profissionais a Psicologia se desenvolveu de forma bastante acentuada, seja em termos de ciência, seja em termos de profissão, nas décadas subseqüentes. Pode-se verificar, no entanto, que a formação exigida por meio do currículo mínimo a ser seguido pelas instituições formadoras privilegiou a área clínica, em detrimento das demais, manteve a ênfase, já assinalada, na avaliação e na mensuração de características individuais. Além disso, o momento político pelo qual passou nosso país, após a regulamentação, propiciou uma leitura dos fenômenos psicológicos que se atinha aos ideais liberais e aos princípios da individualidade. Sem dúvida, essas condições favoreceram a ascensão da profissão, mas com psicólogos que, apesar de manifestarem grandes preocupações com os indivíduos e com a sociedade, grande interesse em conhecer e ajudar os demais (Cruces, 1998), aderem ao modelo médico, de profissional liberal, que privilegia a cura e o atendimento individual, estando presente, no decreto mesmo que estabelece o currículo mínimo, a concepção de que o indivíduo é portador de males, precisa ser "curado" e a esse profissional cabe tal tarefa.

[7] São citados pelos autores o artigo “Para uma análise comparada das profissões: a institucionalização do discurso e do conhecimento formais”, da Revista Brasileira de Ciências Sociais, 31, p. 141-154, de 1996, escrito

Estudos realizados nas décadas de 70 e 80 (Mello, 1975; Carvalho, 1982; Carvalho 1984b; Carvalho e Kavano, 1982), que serão analisados mais detidamente em capítulo posterior, revelam que já há certa saturação no mercado de trabalho e apontam os cursos de formação de psicólogos como os responsáveis pela limitação proveniente da adesão ao modelo médico, que enfatiza a área clínica e o modelo individual de atendimento.

Pesquisas e estudos sobre a profissão são realizados e publicados com a finalidade de impulsionar transformações nos cursos de graduação em Psicologia que permitissem maior compromisso do profissional frente às necessidades da maior parcela de nossa população (CFP, 1988; CFP, 1992; CFP, 1994; Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e CRP – 06, 1984 e CRP – 06, 1995).

A partir dos anos 80, com a redemocratização do país e a abertura política, muitas transformações nas concepções e nas práticas dos psicólogos puderam ser observadas. Elas podem ser relacionadas à promulgação da nova Constituição da República Federativa do País, em 1988, e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (Lei n. º 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996) que prevê, em seu inciso IX, do artigo 9º, a autorização, o reconhecimento, o credenciamento, a supervisão e a avaliação dos cursos superiores no país. Determina, também, que os cursos de educação superior devem se guiar por Diretrizes Curriculares, elaboradas por Comissões de Especialistas em Ensino nas diferentes áreas, contendo competências e habilidades profissionais a serem desenvolvidas nos graduandos, em substituição ao rol de disciplinas que ainda compõe grande parte dos cursos, pelo menos de Psicologia[8].

As discussões sobre a formação do psicólogo, com contribuições de inúmeras sociedades científicas e profissionais atuantes, foi acirrada depois de constituída uma Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia pelo Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Documentos foram produzidos e

---

por E. Freidson e "The rise of professionalism, a sociological analysis", escrito por M. S. Larson, em 1977, e publicado em Berkeley, pela University of California Press.

[8] Todos os procedimentos legais criados e implementados a partir daí estão detalhados em Maluf, M. R.; Cruces, A. V. V.; Salazar, R. & Linard, V. (2003) Os procedimentos para Autorização e Reconhecimento de Cursos de Graduação em Psicologia no Brasil. Em: J. F. Villegas; P. Marassi L. e J. P. Toro C. (Orgs.) **Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional em las Américas (vol. III)** (pp. 59-84) . Chile: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad Mariano Egaña.

discutidos, principalmente em eventos científicos e ocasiões destinadas a essa finalidade, para a incorporação das contribuições às Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia, documento que deveria ser elaborado por essa Comissão e encaminhado para a aprovação do Ministério da Educação (MEC).

A partir desses documentos e dessas discussões, mas guiados também pelas novas propostas contidas na nova LDB, órgãos do Governo Federal começaram a desenvolver um sistema de avaliação que tinha como meta a melhoria da qualidade e o aprimoramento da formação profissional em nível superior.

O Sistema de Avaliação da Educação Superior, coordenado pela Secretaria de Educação Superior (SESu), do MEC, iniciou, na década de noventa, processo de avaliação das Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como base orientações e propostas das Comissões de Especialistas de Ensino na área. Desse sistema constavam procedimentos de credenciamento e recredenciamento de cursos pela Avaliação Institucional, pela Avaliação das Condições de Ensino e pela avaliação dos alunos, submetidos ao Exame Nacional de Cursos (popularmente conhecido como Provão).

Pode-se verificar que tanto o documento que propõe as diretrizes curriculares (Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia / Secretaria de Educação Superior – Ministério da Educação, 1999) como documentos daí derivados para que os procedimentos de avaliação fossem realizados, enfatizavam, para a formação em Psicologia, a indissociabilidade entre pesquisa, extensão e ensino. Previam, também, três perfis de formação: o psicólogo, o bacharel e o professor, mas com um eixo comum que pretendia garantir um núcleo básico que capacitasse todos os formandos para lidar com os conteúdos essenciais da Psicologia, como ciência e como profissão.

Tanto a questão do núcleo comum como a dos três perfis geraram inúmeras discussões e pedidos para que uma Diretriz, com esse teor, não fosse assinada pelos responsáveis por essa tarefa no MEC. Após tentativas de consenso, as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Psicologia foram assinadas em Abril de 2004 (MEC/ CNE/ Câmara de Educação Superior). O núcleo comum é "definido por um conjunto de competências básicas que se reportam a

desempenhos e atuações iniciais requeridas do formando em Psicologia e visam garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos...” (p. 2) que se diferencie em ênfases curriculares, “entendidas como um conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuram oportunidades de concentração de estudos e estágios em algum domínio da Psicologia".(p. 3)

Apesar de o documento em questão assinalar que as "... ênfases devem ser suficientemente abrangentes para não constituírem especializações mas, assegurar o respeito às singularidades institucionais, às vocações específicas e aos contextos regionais...” questiona-se se realmente isso será possível e se o caminho proposto no núcleo comum efetivamente garantirá formação sustentável – tanto nas instituições públicas quanto nas privadas, as limitações para o investimento em pessoal e em material que possibilitaria tal desenvolvimento em futuros profissionais têm sido o grande desafio a ser enfrentado pelos formadores.

Ainda que no Brasil nos defrontemos com muitos problemas a serem enfrentados, conforme apontam as pesquisas sobre a formação em Psicologia, quando comparamos nossas condições às de outros países da América Latina, podemos constatar avanços. Já há um sistema de credenciamento de cursos e um controle da qualidade dos mesmos que pretende promover a formação de melhores profissionais. Há obrigatoriedade de inscrição nos Conselhos de Psicologia que cuidam da profissão e dos padrões éticos a serem preservados em todos os trabalhos na área.

Além desses, outros fatores como a avaliação da qualidade dos cursos de graduação e exigências para o credenciamento e recredenciamento dos mesmos tendem a propiciar uma formação em nível superior de melhor qualidade. Mudanças significativas nas formas de avaliação, de credenciamento e recredenciamento ocorreram em 2004, com a posse do atual Presidente da República. Dentre outras, propõe-se uma Reforma Universitária, ainda em discussão, e renova-se a proposta de avaliação das condições de ensino nas instituições de ensino superior bem como a avaliação dos alunos, com a intenção de garantir a qualidade da educação em nível superior.

Depois desta exposição de elementos históricos sobre as condições da formação em Psicologia e as normas que a regem em nosso país, faremos uma apresentação, em capítulo seguinte, de estudos nos quais foram investigadas e analisadas as condições dos psicólogos em nosso país, suas preferências e possibilidades de atuação, assim como as especializações e os caminhos que percorrem em sua vida profissional.

2. EGRESSOS DE CURSOS DE PSICOLOGIA

Conhece-se pouco a respeito dos egressos dos cursos de graduação nas diferentes áreas de formação e, particularmente, sobre egressos de cursos de Psicologia, seja em termos das atividades profissionais que desenvolvem, seja em termos de cursos ou formas de especialização que buscam depois da graduação.

Como se pôde constatar pela revisão da literatura sobre o tema, o número de pesquisas realizadas com o objetivo de caracterizar profissionais de Psicologia é relativamente pequeno. Além de haver uma pequena quantidade de estudos com egressos, quando específicos para a área de Psicologia são circunscritos a algumas instituições (Garbulho, 1994; Taverna, 1997; Marques, Chippari, Campos e Prado Filho, 1999; Custódio, Duarte, Fontes e Calegare, 2001) ou a regiões específicas do país (Yamamoto, 1988; Yamamoto, Jucá e Carvalho, 1997). Outros estudos realizados com a finalidade de melhor conhecer a categoria envolvem psicólogos do país e de regiões específicas, suas necessidades diante do mercado de trabalho e a avaliação que fazem sobre a formação que tiveram, áreas de interesse na Psicologia e demais informações, mas não se referem especificamente a egressos e não trazem informações específicas sobre como se inseriram profissionalmente, se e como percebem a necessidade de formação continuada e como buscaram se especializar (CFP, 1988; Bastos, 1990; Maluf, 1996a; CFP, 1992 e CFP, 1994).

A revisão de literatura sobre egressos permitiu-nos identificar algumas pesquisas que serão discutidas neste capítulo. A fim de facilitar a organização e a análise dos dados, eles serão distribuídos em dois grupos. No primeiro, serão incluídos estudos que investigaram questões relativas ao mercado de trabalho e à inserção profissional em várias áreas, inclusive Psicologia. No segundo, aqueles que tratam da inserção e atuação profissional especificamente de psicólogos.

2.1. Mercado de trabalho e inserção profissional

Inserção profissional pode ser definida como a passagem de um curso universitário para o mercado de trabalho. Afirmamos, em acordo com Callegari (2001), que esse é um

processo complexo, no qual estão implicados aspectos externos e internos que envolvem desde as demandas do mercado de trabalho, a situação sócio-econômica do país e as exigências profissionais, até os relativos à formação, às características pessoais, a auto-estima, aos processos de atribuições internas e externas do próprio indivíduo. Há indícios, no entanto, de que a ausência de qualificação profissional acadêmica é um dos principais obstáculos à inserção profissional.

É pela inserção profissional que os indivíduos conquistam seu espaço social, adquirem experiências e conhecimentos necessários para percorrer um itinerário profissional e desenvolvem sua identidade psicossocial. É por meio do trabalho que conseguem condições materiais para sobrevivência e para atingir o bem-estar que desejam, mas, também, satisfação pessoal. Além de ser a mola propulsora de construção das sociedades, o trabalho organiza e dá consistência às identidades psicossociais e tem importantes conotações psicológicas para o indivíduo, principalmente para o jovem, que está construindo sua identidade e precisa, para isso, consolidar sua posição frente ao mundo e à sociedade em que vive.

Callegari (2001), em pesquisa sobre a inserção profissional de 110 egressos dos cursos de Pedagogia, Psicologia, Medicina, Turismo, Informática, Economia e Engenharia Civil de uma universidade particular do Rio Grande do Sul, verificou que, apesar de a maioria estar exercendo atividade profissional vinculada à área, o curso de Psicologia foi o que menos inseriu profissionais.

A inserção profissional, de acordo com os resultados do estudo citado, é dependente de variáveis relativas à percepção que os egressos têm de si mesmos e da profissão. A autora verificou, por exemplo, que quanto mais os egressos se valorizam como profissionais, menos continuam a se desenvolver, e, portanto, maior é a dificuldade de inserção profissional. Verificou, também, que, dos egressos estudados, aqueles que haviam escolhido o curso e a carreira somente pelo *status,* tinham menores possibilidades de ingresso no mercado de trabalho, pois tendiam a escolher oportunidades profissionais que considerassem adequadas para si mesmos e não se abriam ao mercado e às oportunidades que apareciam. Callegari (2001) constatou, ainda, que os egressos que buscavam maior especialização em sua área de formação, tinham maior êxito na inserção profissional.

De acordo com esse estudo, as variáveis preditoras das possibilidades de inserção, no que se refere a características e atitudes do egresso frente ao trabalho e segundo o grau de importância, são: disponibilidade e interesse na busca de emprego; busca de status profissional; valorização do próprio potencial; boa formação profissional; disponibilidade para o trabalho; iniciativa e estabilidade emocional.

Pelos resultados dessa pesquisa, pudemos verificar que o ingresso no mercado de trabalho está diretamente relacionado às características pessoais dos egressos, ou seja, suas habilidades, competências, atitudes e crenças frente às demandas do mercado de trabalho, assim como à importância da formação. Callegari (2001) concluiu que a universidade precisa possibilitar o desenvolvimento integral dos profissionais que forma. Os conteúdos teóricos deveriam, segundo ela, ser mesclados com "conteúdos emocionais", com o "desenvolvimento de habilidades e competências tais como: o empreendedorismo, a criatividade, a inovação, inteligência emocional (autoconfiança, automotivação, relacionamento interpessoal, sensibilidade, entre outras), as habilidades de liderança, o trabalho em equipes, a preocupação com a qualidade pessoal, a ousadia, a capacidade de tomada de decisões, o gerenciamento de riscos, entre muitas outras (p. 118)".

Gondim (2002, p. 300), em trabalho sobre o tema, afirma que "o desenvolvimento científico e tecnológico, suporte fundamental da globalização, aumenta a complexidade do mundo e passa a exigir um profissional com competência para lidar com um número expressivo de fatores." Questiona a eficiência no processo de formação e qualificação de profissionais, tendo em vista que recrutadores não conseguem preencher vagas que requerem curso superior. A formação generalista e a ampliação das experiências práticas durante o curso são consideradas, segundo ela, alternativas adequadas para atender a exigência de um perfil multiprofissional e proporcionar a maturidade pessoal e profissional necessárias.

Em pesquisa realizada com 53 concluintes de diversos cursos superiores, inclusive de Psicologia, Gondim (2002) teve como objetivo mapear a percepção que tinham acerca da formação da identidade profissional, do perfil exigido pelo mercado de trabalho e sobre as condições de competição nesse mercado. Para isso a pesquisadora analisou as expectativas de inserção no mercado de trabalho baseando-se em três grandes grupos de habilidades que

compõem o perfil profissional desejável: “1) as cognitivas, comumente obtidas no processo de educação formal (raciocínio lógico e abstrato, resolução de problemas, criatividade, capacidade de compreensão, julgamento crítico e conhecimento geral); 2) as técnicas especializadas (informática, língua estrangeira, operação de equipamentos e processos de trabalho) e 3) as comportamentais e atitudinais - cooperação, iniciativa, empreendedorismo, motivação, responsabilidade, participação, disciplina, ética e a atitude permanente de aprender a aprender.”

Quanto à formação da identidade profissional, Gondim (2002) constatou que a maioria dos participantes considera que a mesma seja uma construção contínua, o que permite ajustamento a novos perfis ocupacionais, mas aumenta a responsabilidade das instituições formadoras no sentido de firmar vínculos mais amadurecidos com a profissão, pois, de início, a imagem da profissão é idealizada e sua redefinição depende do próprio curso, das habilidades e competências que o aluno vai adquirindo e das exigências que cada profissão faz. Gondim afirma, ainda em relação a esse aspecto, que a participação dos estudantes deixa visível sua crença no fato de o mercado confundir os papéis profissionais por desconhecer suas especificidades, mas, quando questionados, eles também têm dificuldade em explicitá-las com clareza, levando-a a crer que a construção dessa identidade não se encerrou, nem mesmo ao final do curso superior, pelo menos para alguns desses estudantes.

Outras conclusões interessantes que Gondim extrai de seu trabalho referem-se ao perfil profissional. Uma delas indica uma grande dificuldade, por parte dos estudantes, de construir um perfil profissional que articule a formação acadêmica e as exigências do mercado de trabalho. De acordo com sua análise, alguns conseguem mencionar habilidades gerais e específicas requeridas pelo mercado de trabalho, mas fazem-no de modo fragmentado e isolado. Parecem identificar apenas o perfil transmitido pelos meios de comunicação, e não o modo como ele estaria ajustado às habilidades e competências próprias de sua área de atuação. Outra conclusão é que a indefinição do papel profissional, relacionada a fragilização dos limites de atuação profissional entre áreas afins e ao fato de o mercado solicitar um profissional com cada vez mais conhecimentos e domínio de técnicas multidisciplinares, contribui para a decisão de fazer pós-graduação com o intuito de ampliar competências. Esses estudantes percebem que somente com o curso de graduação não teriam condições de atender

aos requisitos do mercado, pois, além dos já mencionados, atualmente existe uma grande diversificação de perfis. No caso da Psicologia, por exemplo, essa diversificação é visível pelo fato de inúmeras especialidades terem sido criadas para atender a novas demandas do mercado, tornando cada vez mais difícil pensar em um único perfil do psicólogo.

A fragilidade na definição do perfil profissional parece contribuir para a insegurança profissional, com repercussões para a inserção no mercado de trabalho, afirma Gondim. Ela questiona se há uma grade curricular capaz de abarcar todas as atividades e competências profissionais que se pretende incluir e se a diversificação de atuação em algumas áreas não levaria a uma redefinição dos limites entre profissões e da identidade profissional.

Analisando os elementos discutidos, Gondim (2002) constata que, para esses estudantes, a formação teórica é inadequada pelo descompasso entre o curso básico e o profissionalizante e, também, pelo fato de, nas disciplinas profissionalizantes, os professores não terem a experiência necessária para oferecer modelos práticos, derivados das teorias estudadas e analisadas. A ausência de obrigatoriedade de estágio em alguns cursos, os convênios que priorizam a mão de obra barata estudantil em detrimento do aprendizado e a ausência de apoio e integração das empresas juniores com as instâncias de formação tornam-nas insuficientes para atender à demanda requerida no mercado de trabalho. Com isso, os alunos entendem que a formação profissional deve ser obtida fora da universidade, sentem-se despreparados para enfrentar as contingências do mercado de trabalho, e buscam a pós-graduação não apenas por reconhecerem a necessidade permanente de qualificação, mas, principalmente, devido ao despreparo profissional.

Uma das soluções apontadas pela autora para minimizar a deficiência da formação prática seria a ênfase do curso para o mercado, reconhecendo, no entanto, que ela não seria facilmente viabilizada, pois a estrutura curricular não conseguiria acompanhar a instabilidade do mercado e também estenderia, em muito, a duração do curso superior para ver atendidas as especificidades de um perfil tão amplo e diversificado.

Gondim (2002, p. 307) conclui, afirmando que

> “as poucas oportunidades de exercício prático oferecidas durante o processo de graduação, e que estão relacionadas com as dificuldades de se articular de modo integrado a formação científica e a profissionalizante, contribuem para o sentimento de insegurança experimentado pelo estudante, para o delineamento de um perfil fragmentado e para a fragilização na construção de uma identidade profissional que prejudicam a visualização de perspectivas concretas de inserção no mercado de trabalho".

Esses elementos serão retomados ao se analisar a formação em Psicologia e os dados obtidos nas respostas dos egressos aos questionários aplicados.

2. 2. Inserção e atuação de psicólogos

Uma revisão da literatura sobre a inserção profissional de psicólogos permite afirmar, juntamente com Bastos (1990, p. 28), que "... dados abrangentes sobre a situação de emprego da categoria são escassos e inexistem pesquisas que acompanhem ao longo do tempo, como se comportam as variáveis determinantes do emprego do psicólogo..."

Foram encontradas nessa revisão poucas pesquisas realizadas especificamente com egressos e as encontradas restringem-se a egressos de determinadas instituições e de determinados locais do país. A discussão conjunta desses trabalhos e de outros que se propuseram a investigar a inserção, a área de atuação preferida por psicólogos e o modo como avaliam a formação recebida, permitirá conhecer melhor essa categoria profissional.

Assim como Yamamoto, Siqueira e Oliveira (1997), podemos afirmar que a insatisfação com os caminhos assumidos pela profissão, com questões éticas e com a amplitude da área, são fatores que instigam a realização de estudos acerca da profissão de psicólogo. O mapeamento das áreas de atuação preferenciais, das atividades efetivamente desenvolvidas, bem como da emergência ou não de novas formas de atuação e de inserção é prática que vem se repetindo desde o estudo pioneiro de Sylvia Leser de Mello, na década de setenta. Esse trabalho tinha como objetivo avaliar a profissão de psicólogo por meio da inserção profissional dos egressos dos primeiros cursos de formação instalados depois da regulamentação da profissão em São Paulo (Mello, 1975).

É importante lembrar, como faz Yamamoto (1988), que a regulamentação da profissão, em 1962, estabelecia um conjunto de atividades que deveriam ser privativas do psicólogo, e não áreas de especialização. Todavia, talvez em função dessas atividades previstas, talvez pela própria tradição da psicologia antes da lei regulamentadora, após a formação dos primeiros profissionais do Estado de São Paulo, Mello (1975), por meio da análise das respostas de 198 egressos a questionário, identificou 4 grandes áreas de atuação profissional: ensino, clínica, escolar e industrial, com prevalência acentuada na área clínica. Surgiram desses dados reflexões sobre as condições de desenvolvimento da Psicologia como profissão em São Paulo, assim como sobre o significado e as implicações que a prevalência da orientação clínica poderiam ter para o seu desenvolvimento em nossos meios.

Em relação ao mercado de trabalho, Mello (1975) pôde constatar que os psicólogos de São Paulo encontravam ocupações dentro de sua área profissional, podendo até desenvolver duas ou três atividades distintas concomitantemente. Apesar de a docência no ensino superior absorver, naquela época, muitos dos participantes da pesquisa em função da criação contínua de novos cursos, Mello já assinalava que não absorveria nem a quarta parte dos diplomados em um futuro próximo. Com a regulamentação da profissão e dos cursos, segundo ela, a Psicologia passou a ser mais valorizada e técnicos começaram a ser preparados, mas aderindo "aos padrões societários de culto ao profissional liberal" (p. 41) e se "... antes da regulamentação profissional, o psicólogo, bem ou mal, trabalhava nas escolas, nas indústrias, em cargos públicos que, muitas vezes, ajudaram a criar... havia algo de mais urgente a realizar, que era demonstrar, fosse como fosse, a importância social da profissão" (p. 42). A linha clínica, no entanto, se mostrou "como a mais realizável" (p. 42), pois, mesmo as faculdades que já possuíam Cursos de Psicologia em nível de graduação ou pós-graduação "não estavam habilitadas a formar profissionais, seja pela sua tradição de estudos teóricos, seja pelo seu distanciamento da aplicação das técnicas, seja pela dificuldade de promover estágios" (p. 42).

Mello extraiu três conclusões principais da análise desses dados: o ensino superior e a clínica particular representavam o mercado de trabalho mais importante para o psicólogo em São Paulo; os profissionais da área preferiam atividades autônomas e expressavam essa tendência pelo aumento de atividades desenvolvidas em clínicas e consultórios particulares,

com conseqüente abandono de outras atividades; e, a seu ver, essas opções não facilitariam o reconhecimento do valor social da profissão.

Na década de oitenta, trabalhos sobre a profissão, a formação profissional e as preferências por área de atuação em Psicologia se multiplicaram. Grande importância nessa discussão tiveram os realizados por Carvalho (1982, 1984a, 1984b e 1989), por Carvalho e Kavano (1982), pelo Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região (1984) com egressos de São Paulo, assim como as pesquisas realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988 e Bastos, 1990) que abrangeram todo o território nacional e procuraram caracterizar o exercício da profissão no país.

Carvalho, por meio de entrevistas realizadas com 605 psicólogos formados por quatro faculdades paulistanas entre os anos de 1976 e 1979, os quais representavam 20% do total de psicólogos de São Paulo, propôs-se a atualizar o levantamento feito por Mello (1975), a analisar as opções por área de trabalho e as condições para obtenção de trabalho entre psicólogos recém-formados, além de analisar o que entendiam por atuação psicológica. O primeiro aspecto a se observar, segundo Carvalho (1982, p. 6), foi o aumento de profissionais na área, tendo em vista que Mello, em 1970, trabalhou "com aproximadamente 200 psicólogos, que constituíam a população total de psicólogos formados em São Paulo".

Pôde-se constatar, também, "tendência consistente à redução na atuação de psicólogos dentro da Psicologia". Segundo Mello, em 1970, quase 90% dos psicólogos formados mantinham ocupação na área, enquanto que, no estudo de Carvalho (1982, p. 6), esse índice era de 70%, além de a proporção de psicólogos atuando fora da área também ter aumentado de 1,5% para 10%. Esses dados lhe permitiram concluir que "no final da década de setenta, havia mais trabalho do que psicólogos; em 1980 há mais psicólogos do que trabalho." A área clínica e a área do trabalho mostravam expansão, enquanto a de ensino mostrava ligeira tendência à retração e a da educação não apresentava sinais de expansão, nem de retração. As respostas dos participantes evidenciavam sua atração pela atividade em clínica, tanto pelos constantes trabalhos desenvolvidos sem remuneração nessa área, como pela freqüência com que essas atividades eram desenvolvidas juntamente com as de outras áreas, o que ocorria também em relação à área de ensino.

A atividade escolhida pelo psicólogo, ainda segundo Carvalho e em acordo com outros trabalhos já discutidos, é determinada por fatores internos e externos. Ela afirma que a escolha por área de atuação em Psicologia é determinada pelo tipo de formação recebida, por características e opções pessoais e pelo mercado de trabalho, fatores que se influenciam mutuamente. Surge, no entanto, uma questão relativa ao motivo pelo qual grande parte dos recém-formados insiste "... em procurar a área clínica e, principalmente em atuar na clínica particular... apesar da saturação que já é sensível, por exemplo, nas baixas remunerações, e nas limitações que esse tipo de atuação implica para o alcance social da profissão..." (p. 8).

Na tentativa de respondê-la, Carvalho (1982) constata que "as relações entre a sociedade e a profissão não se dão apenas ao nível da imagem ou representação social da profissão", como concluíra Mello (1975), "mas também pelos espaços que concretamente a sociedade oferece para a atuação do psicólogo, que por sua vez são determinados tanto pela imagem da profissão como pela identificação das necessidades a que ela pode atender", fatores que não são unilaterais, mas se retroalimentam continuamente (p. 11). Aprofundando a análise desses dados, divulgada em dois outros artigos (Carvalho e Kavano, 1982 e Carvalho, 1982), ficou clara a forte correlação existente entre a área de opção e a área de atuação, sugerindo que a distribuição dos psicólogos no mercado de trabalho seria mais determinada pelas preferências desenvolvidas pelos profissionais em relação às modalidades de trabalho em Psicologia do que por outros fatores. Nas entrevistas com os psicólogos participantes da pesquisa, constatou-se, ainda, que aspiravam a um trabalho que fosse ao mesmo tempo gratificante, economicamente compensador e socialmente relevante e que consideravam a atividade clínica como a mais gratificante, as atividades ligadas à Psicologia do trabalho como mais viáveis economicamente e, as ligadas à Psicologia Escolar e Social, como as de maior relevância social.

A análise das justificativas por área de opção mostrou que a atividade clínica é considerada a mais gratificante por possibilitar relação de ajuda, direta e íntima, com o outro, imagem que, segundo a mesma autora, era mantida e reforçada pelo fato de os cursos de formação de psicólogos mostrarem e ensinarem aos alunos basicamente a atuação em clínica e o atendimento psicoterapêutico individual. Dados como esses levaram-na a afirmar que o curso poderia promover mudanças "... numa direção desejável se ele puder expressar ou ser afetado pelas necessidades sociais em relação à profissão...", tornando-se o contato entre o

curso e a sociedade mais concreto e mais direto e, ao mesmo tempo, criando-se espaços de atuação. Porém, Carvalho (1982, pp. 16-17) já alertava que "... a criação de espaços sem que haja alterações na formação do profissional é pouco eficaz: corremos o risco de termos espaços vazios ou mal ocupados (já há alguma evidência de que isso acontece) porque nossos profissionais não estão preparados para eles nem dispostos a assumi-los."

Ainda analisando as respostas dadas pelos psicólogos recém-formados, da amostra a qual já nos referimos, Carvalho (1984a e 1984b) pôde extrair conclusões sobre o conceito de atuação profissional, constatando que eles priorizavam o critério "natureza da agência" ou o local de trabalho, em detrimento do critério "natureza da atividade", sinalizando que sua percepção da profissão provavelmente dificultaria a consolidação de uma atuação mais diversificada e que sua identidade profissional baseava-se no "... uso de certas técnicas em certas situações e não pela natureza psicológica dos fenômenos ou eventos com que ele lida" (Carvalho, 1984a, p. 11).

Carvalho (1984a, p. 13) detectou, também, indícios de abertura de espaços para a atuação de psicólogos em diversos níveis institucionais, tanto públicos como particulares, acompanhando a tendência de redução do exercício autônomo que se verificava em todas as profissões liberais. "A inexistência", no entanto, "de modelos de atuação alternativa, as limitações na conceituação do que é atuação psicológica" e "as dificuldades do psicólogo com sua identidade frente a profissões afins" traziam problemas para a expansão da atuação, pois, mesmo quando existiam espaços, os profissionais sentiam-se pouco confortáveis e inseguros para desenvolver modalidades alternativas de trabalho, tendendo a abandoná-las para buscar a clínica tradicional.

Em um outro artigo Carvalho (1989) se detém na análise da avaliação que os psicólogos fizeram do curso de Psicologia que freqüentaram. A formação teórica foi considerada boa e a prática insuficiente na maioria das instituições pesquisadas. Por enfatizar apenas uma área os formandos sentiam-se inseguros a respeito dos domínios necessários a outras áreas, porém justamente o aprofundamento em uma delas era avaliada positivamente. Carvalho (1989, pp. 20-21) conclui, a partir desses dados, que "...a diversidade de enfoques teóricos no curso é extremamente positiva, num sentido de FORMAÇÃO, e não só de

informação ao aluno sobre possibilidades de opção..." e que a formação é fundamental, pois permite "...formar um profissional que vai atuar em qualquer área...". Carvalho (1984b, p. 8) sugere, ainda, que uma forma de minimizar os problemas revelados por seu estudo, "não seria dar 'formação prática' em cada uma das possíveis situações de atuação do psicólogo... mas, sim capacitar o aluno para a análise dessas situações, e do nível em que a atuação psicológica é possível em cada uma delas, para a escolha - ou mesmo a criação ou adequação - de técnicas para essa atuação..." proposta que parece estar de acordo com as das Diretrizes Curriculares de Psicologia, recentemente aprovadas.

O Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e o Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região, na tentativa de obter o perfil do psicólogo inscrito nessa região, encomendaram pesquisa sobre a categoria, publicada em 1984, que acrescenta dados aos investigados por Carvalho. O contingente de profissionais do sexo feminino atuante em São Paulo era de 87,6%, sobrepondo-se, muito, ao masculino. As idades de mais da metade dos profissionais era inferior a 30 anos e, cumulativamente, 89,7% tinham menos de 40 anos. A formação de 85,2% dos profissionais havia sido feita em faculdades particulares; 42,4% haviam complementado sua formação com cursos de especialização, principalmente na área clínica, seguida da organizacional e da educacional; 11,8% haviam feito o mestrado e 1,7% o doutorado. As razões apontadas para fazer pós-graduação foram "a ligação do curso com o trabalho que os psicólogos vinham desenvolvendo (35,7%)... a intenção de trabalhar na área (16,3%) ..." e "... a insuficiência da graduação (15,4%)." (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, 1984, p. 25). A formação teórica foi considerada boa pela maioria dos participantes (52,5%), enquanto que a formação prática foi considerada regular por quase metade deles (40,4%). As razões referem-se ao fato de que "a formação foi dada com uma só perspectiva", que houve "demasiada teoria sem organização", que o curso e os estágios estavam "desvinculado[s] da realidade", que havia "falta de estágios", além de outras (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região, 1984, p. 27).

Em relação à situação profissional dos participantes da pesquisa em discussão, verificou-se que 66% exerciam a profissão, concentrando-se, prioritariamente, na área clínica (27,5%), seguida da organizacional (15,0%) e da escolar (4,6%), enquanto que no ensino de Psicologia e na área comunitária ou social as porcentagens eram ainda menores (3,3% e 0,6%

respectivamente). Um pouco mais de um quarto dos psicólogos entrevistados exerciam atividades em mais de uma área; em alguns casos, uma delas estava fora da Psicologia, ao passo que 22,7% deles só exerciam atividades profissionais fora da Psicologia sob a alegação de a renda ser insuficiente, por terem dificuldade de encontrar emprego na área, seja por falta de mercado, seja por formação insuficiente.

Também na década de oitenta, o Conselho Federal de Psicologia realizou estudo, com uma amostra escolhida aleatoriamente entre os psicólogos inscritos em todos os Conselhos Regionais, a fim de conhecer a categoria. Rosas, Rosas e Xavier (1988, p. 35) ao analisarem alguns dados obtidos nessa pesquisa concluíram que, desde a regulamentação da profissão, "a categoria vem crescendo ano a ano, de modo inegavelmente expressivo", mas que os inscritos nos Conselhos Regionais de Psicologia são em número "bem menor do que os portadores de diploma de graduação na área" e perguntaram-se sobre as razões que levaram essas pessoas a não atuarem na profissão escolhida. O rápido aumento de cursos de formação, sem um número de psicólogos preparados para atender a essa demanda, sacrificou a qualidade dos mesmos ocasionando despreparo e impossibilidade de competir por vagas no mercado de trabalho e foi considerado fator responsável pela não atuação na área. Além disso, dos 58.277 psicólogos em atividade profissional no país, aproximadamente 75% se encontravam nos Estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, com forte concentração nas capitais, o que torna a concorrência ainda mais acirrada nesses locais. Diante disso Rosas, Rosas e Xavier (1988, p. 40) sugerem "a criação de novas estratégias de formação e a abertura de um novo e fascinante campo de pesquisa", relacionadas à necessidade de se rever o conjunto de disciplinas eletivas que compõem o currículo dos cursos de graduação em Psicologia, para que se possa preparar profissionais que busquem outros mercados de trabalho, que se arrisquem, que desafiem a si mesmos e se proponham a se adaptar a uma realidade cultural talvez diferente, mas que enfrentem o que chamaram de a "interiorização da Psicologia".

Gomide (1988, p. 71), analisando outros dados da mesma pesquisa, também apontou o "crescimento assustador" da classe como razão para que "apenas metade dos formados em Psicologia" requeressem suas inscrições nos Conselhos e tentassem se inserir profissionalmente. Segundo sua análise, grande parte dos respondentes considerou sua formação insuficiente em quase todos os setores sobre os quais foram questionados (fundamentação filosófica, metodológica e científica; experiência científica; conhecimentos

teóricos dos processos psicológicos básicos; conhecimentos sobre as ciências que fundamentam a Psicologia - Biologia, Sociologia, Antropologia). Relacionando os dados obtidos nessa pesquisa aos obtidos por Carvalho (1984a e 1984b), já mencionados anteriormente, ela concluiu que a dificuldade em conceituar atuação psicológica poderia dificultar a abertura de novas possibilidades de trabalho em Psicologia. Além disso, Gomide (1988, p. 75) verificou que apenas os índices relativos à atuação em clínica (técnicas de observação de comportamento; conhecimentos em testes psicológicos; conhecimento e domínio de técnicas de entrevista e prática de Psicologia Clínica) mostravam relativa suficiência, enquanto "os conhecimentos práticos (em estágios) na área escolar e na área organizacional úteis para a atividade profissional foram avaliados como insuficientes por 47,1% e 48,9%, respectivamente, dos entrevistados". Esses dados confirmaram outros, levantados anteriormente, de que a formação mais comum era a que preparava o psicólogo para a atuação clínica em consultórios.

Langenbach e Negreiros (1988, pp. 86-87) analisaram os dados obtidos na pesquisa em questão referentes à formação complementar e concluíram que o psicólogo "não se limita apenas à aquisição contínua do saber...", mas encontra-se em "... permanente aperfeiçoamento da própria personalidade... através das psicoterapias." Constataram que a área clínica é a que mais investe em formação complementar, o que sugere que os próprios psicólogos, principalmente os recém-formados, mantêm a profissão ao contratarem serviços de outros profissionais, seja para submeterem-se a psicoterapias, seja para a coordenação de grupos de estudo ou para supervisões, modalidades de complementação da formação mais assinaladas.

D'Amorim (1988) analisou outros dados da mesma pesquisa e constatou que 70,8% dos participantes exerciam a profissão, embora 25% destes só atuassem em tempo parcial, pois desenvolviam outras atividades paralelas. Sua atividade profissional concentrava-se na área clínica (63,3%), organizacional (36,3%) e escolar (33,5%). Também confirmando os dados obtidos por Carvalho e já discutidos, D'Amorim (1988, p. 143) afirmou que "os psicólogos estão encontrando dificuldade em atuar nas atividades para as quais foram preparados na graduação" e que "os índices de não-exercício são mais altos em São Paulo (25,6%) e no Rio de Janeiro (18,6%), o que parece confirmar uma interpretação baseada na saturação do mercado para o tipo de profissional que está sendo formado, pois estas regiões têm o maior número de cursos de graduação."

Pasquali (1988, p. 149), analisando dados referentes às condições de trabalho dos psicólogos entrevistados na pesquisa coordenada pelo CFP, mostrou que "o índice de emprego dos psicólogos não pode ser considerado baixo, pois 77% trabalham, enquanto apenas cerca de 55% das pessoas de mais de 10 anos de idade[9] são economicamente ativas no país", mas sugeriu que sejam avaliadas as condições gerais de trabalho, tais como as formas de admissão no emprego, relações empregatícias, carga horária, remuneração, etc. Nesse sentido, os dados revelam que as formas de admissão variam muito de região para região, mas permitem concluir que "a profissão de psicólogo inicia-se como atividade liberal, tendendo a crescer significativamente nessa direção com o passar dos anos... o psicólogo abre espaço no mercado de trabalho investindo recursos próprios e independentizando-se" (p. 152). Variava também, de região para região, o predomínio entre vínculos empregatícios e o exercício autônomo da profissão, porém Pasquali verificou que grande parte dos recém-formados entrava no mercado de trabalho como empregado e passava gradualmente para a condição de autônomo e que, quando comparada com as demais profissões, a porcentagem dos que se inseriam como autônomos já era maior, caracterizando a profissão de psicólogo como uma profissão liberal.

Ainda em 1988, Yamamoto desenvolveu uma pesquisa com a finalidade de comparar os dados nacionais com os de seu Estado. Participaram 149, dos 234 psicólogos do Rio Grande do Norte, e foi possível verificar que 59,1% atuavam na área clínica; 13,4% na área organizacional; 10,1% em ensino; 8,1% na área escolar e apenas 0,7% exerciam atividades que não puderam ser classificadas dentro das quatro áreas clássicas. O estudo permitiu verificar também que menos de 10% dos participantes encontravam-se desempregados ou atuando em outras profissões, mas o autor alerta para o fato de que a amostra foi construída com psicólogos registrados no respectivo Conselho Regional de Psicologia e esse fator pode justificar índices de não inserção profissional tão baixos.

Outro estudo de interesse, que marca o final desta década, é o de Bastos (1990). Ele analisou informações obtidas junto a 1.424 profissionais, de 21 unidades da federação, por ocasião da eleição de representantes para os órgãos de classe da categoria, realizada em 1989.

[9] Apesar de causar estranhamento a idade referida é a que consta na obra citada e nela não há qualquer justificativa para que essa idade seja considerada como referência.

Os informantes tinham idades que variavam de 22 a 65 anos, graduaram-se em instituições públicas federais (207), públicas estaduais (91), particulares (662) e confessionais (408) e 85,7% pertencia ao sexo feminino.

Bastos (1990) relacionou a situação do psicólogo no mercado de trabalho à formação acadêmica e levantou a hipótese "de que egressos de distintas instituições formadoras poderiam refletir, no seu trabalho, as condições e políticas diversas que as caracterizam." (p. 29). Os resultados obtidos mostraram que 15,5% de profissionais não estavam exercendo a profissão, mas que esse índice é duas vezes maior nos grupos de egressos das escolas particulares e das escolas públicas federais do que o observado entre os egressos das universidades públicas estaduais. Esses números, segundo o mesmo autor, eram também superiores aos índices de desemprego no País na época do levantamento, e, associados ao fato de que pouco mais de ¼ da amostra não se dedicava exclusivamente à psicologia, poderiam indicar a precariedade da inserção dos psicólogos no mercado de trabalho. Outro problema relativo ao mercado de trabalho é que quase 20% dos psicólogos do sexo masculino combinavam um emprego dentro com outro fora da psicologia, pois o que recebiam com os trabalhos em Psicologia não era suficiente para o orçamento familiar. Em decorrência disso, cerca de 1/3 dos que só atuam na profissão mantém dois ou mais empregos; o salário dos que atuam fora da Psicologia representa 3,18 vezes, na média geral, o auferido com o exercício da profissão e esta média é superior entre os egressos de escolas públicas federais (3,81) e particulares (3,61).

A área clínica, de acordo com os resultados dessa mesma pesquisa, continuava exercendo maior poder de atração sobre os psicólogos e era considerada por eles como trabalho principal, mesmo quando o trabalho secundário proporcionasse maior renda e absorvesse maior quantidade de tempo semanal. A atividade clínica era, também, mantida com maior freqüência junto a trabalhos em outras áreas: 50,4% dos trabalhos secundários eram na área clínica.

A associação entre inserção no mercado de trabalho e as instituições formadoras com suas dependências jurídicas revelou que os egressos de instituições públicas federais, quando comparados com os demais, apresentam maior número de empregos em psicologia (42,5%

têm pelo menos dois trabalhos); egressos de instituições públicas estaduais apresentam a maior remuneração média, próxima da obtida pelos graduados em instituições confessionais, enquanto que egressos de escolas particulares e os de instituições públicas federais obtinham salários bem menores e apresentavam maior dificuldade de inserção no mercado, o que os levava a buscar ou manter empregos fora da Psicologia.

Bastos (1990, p. 38) concluiu sua análise mostrando que "... o modelo de atuação revela-se basicamente o mesmo, independente do tipo de instituição em que o psicólogo se graduou..." e que "as instituições formadoras têm atuado como reprodutoras de um modelo básico de atuação que consiste no desempenho de tarefas tradicionalmente confiadas aos psicólogos, nos seus diversos ambientes de trabalho." Assim como Callegari (2001), ele também mostrou a existência de forças extrínsecas e intrínsecas à profissão para determinar o quadro descrito e conclui que "... a ampliação do mercado e das condições de remuneração dos psicólogos, como de outros profissionais da área social, dependem da ampliação dos serviços públicos, ou seja, de o estado assumir, efetivamente, deliberações constitucionais que assegurem educação, saúde e assistência à população..." (p. 38). Por outro lado, no tocante às forças intrínsecas que poderiam explicar as dificuldades enfrentadas pelo profissional, ele constata que "a formação acadêmica em larga medida dissociada da investigação, tem como conseqüências não só a precária qualidade dos serviços prestados... mas a não construção de modelos de atuação mais apropriados à população do seu país e às conjunturas de crise que parecem permanentes." (p. 39)

Os dados obtidos nos estudos realizados na década de oitenta permitiram caracterizar o profissional de Psicologia, suas possibilidades e limites em termos de atuação e de especialização. Ficaram evidentes os problemas na formação deste profissional, que limitavam o desenvolvimento da ciência e restringiam sua participação na transformação da sociedade. As pesquisas desenvolvidas na década de noventa tentaram complementar as anteriores, a fim de planejar caminhos que permitissem a modificação dessas condições.

Um dos estudos realizados com essa finalidade foi realizado por Garbulho (1994) e levantou as dificuldades que 44 egressos do Curso de Psicologia da UNESP de Bauru perceberam na formação recebida e o modo como repercutiram em sua atuação profissional, a

fim de embasar mudanças curriculares a serem implementadas nessa universidade. Por meio de um questionário, respondido por 41 psicólogos do sexo feminino e 3 do sexo masculino, formados entre os anos de 1984 a 1989, com idades variando entre 24 a 45 anos, ela pôde constatar que 32 tinham atuado como psicólogos, mas apenas 27 continuavam a atuar. Estes se distribuíam pela área clínica (40%), organizacional (40%), educacional (10%), social-comunitária (6,6%) e ensino (3,3%). Os 12 egressos que nunca atuaram na área mencionaram o mercado de trabalho escasso, o fato de ter salário mais vantajoso em outra área de atuação e a necessidade de uma formação complementar para começar a desenvolver atividade em Psicologia, como razões para não iniciarem a carreira.

Dos 27 participantes da pesquisa de Garbulho que atuavam em Psicologia, 14 tinham mais de um emprego, por questões financeiras ou por satisfação pessoal, e as atividades complementares que desenvolviam se concentravam basicamente na área clínica, como autônomos, ou no ensino para o 2º grau. Comparando a via de acesso ao primeiro emprego e ao emprego atual, ela verificou que diminuíram as contratações por indicação e as atividades autônomas, com concomitante aumento no acesso via concurso público e via processo seletivo.

Em relação à satisfação profissional, a mesma pesquisa revelou que 81,4% dos participantes estavam exercendo atividades que realmente gostariam de exercer, por identificação com a área, com o tipo de população atendida, com o serviço público e com o atendimento primário, enquanto que 18,6% não estavam satisfeitos, pois atuavam em outra área, afastavam-se do desenvolvimento organizacional pela estrutura da empresa ou pelo próprio sistema, porque gostariam de atuar em Psicologia Clínica e porque o Serviço Municipal exigia o atendimento a vários projetos ao mesmo tempo. A área organizacional apresentava os maiores índices de insatisfação (36,3%), apesar de ser a que melhor remunerava.

Em relação à formação complementar, a autora em questão verificou que 5 participantes faziam outra graduação. Desses, 3 continuavam a atuar na área, enquanto os outros 2 nunca atuaram. Garbulho constatou, também, que a maior parte da formação complementar dos psicólogos de sua amostra concentrava-se na freqüência a cursos de curta

duração (61,3%), sendo pequeno o número de participantes que procuraram o mestrado (6,8%) ou cursos de especialização (2,0%). As justificativas referiam-se à dificuldade em conciliar esses cursos com o trabalho, a problemas financeiros e à distância dos grandes centros que ofereciam este tipo de formação. Os motivos apontados por aqueles que não buscaram qualquer formação complementar eram semelhantes.

Dos 27 psicólogos atuantes em Psicologia na época do estudo em questão, apenas 3 não tinham freqüentado cursos de qualquer natureza. Entre os motivos apontados para a busca de formação complementar, os mais freqüentes foram: maior conhecimento, atualização e aperfeiçoamento do conhecimento psicológico, aumento da chance de oferta de trabalho e oportunidades de ingresso na carreira docente. A deficiência na graduação foi apontada por apenas dois participantes.

Ao serem questionados sobre as dificuldades percebidas na experiência profissional, os egressos relacionaram a insegurança profissional à inexperiência e ao insuficiente conhecimento obtido na graduação. Eles afirmaram perceberem-se sem experiência para trabalhar em equipe e mencionaram, ainda, dificuldades relacionadas a conteúdos curriculares específicos, tais como conhecimento precário em avaliação psicológica e em testes, pouco conhecimento para lidar com crianças, poucas opções de estágios, assim como dificuldades com disciplinas específicas, tanto com relação ao conteúdo quanto pela carga horária insuficiente.

O trabalho do Conselho Federal de Psicologia, ao organizar dois estudos (CFP, 1992 e 1994), foi de fundamental importância nesse período. Investigou-se a demanda social do psicólogo, em contrapartida à sua caracterização realizada anteriormente (CFP, 1988). Conforme assinalaram Francisco e Bastos (1992), a principal vertente de estudo sobre a atuação do psicólogo existente detinha-se na análise de tendências dominantes na profissão, com ênfase em seus problemas e limites, fundamentados em estudos quantitativos, e, com isso, transformações sutis, mas responsáveis pelas mudanças contínuas nas práticas profissionais e nas ofertas de serviços que o psicólogo prestava à comunidade, deixavam de ser analisadas. Foi esse movimento que se constituiu no objeto de estudo dos trabalhos a serem analisados.

Um levantamento bibliográfico sobre estudos relacionados ao mercado de trabalho publicados entre os anos de 1980 a 1992 foi organizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1992), a fim de mapear as tendências já consolidadas nas diversas áreas de atuação profissional, aquelas em consolidação e as emergentes. Em todas as áreas estudadas - clínica, escolar e educacional, organizacional e social - foi registrada ampliação do campo de atuação, com a democratização da atenção dada pelos psicólogos à comunidade e empenho em levar o atendimento psicológico aos setores menos favorecidos da sociedade, ao lado da participação em níveis gerenciais mais sofisticados do planejamento e da administração, determinando mudanças na atuação profissional e conseqüente aumento da demanda de qualificação profissional. Ficou evidente, também, a conscientização e a instauração de uma atuação condizente com as relações dialéticas entre o indivíduo e a cultura, ao lado de contradições internas geradoras de posturas distintas, mas sempre atreladas a preocupações com as pessoas, com o seu cotidiano, com suas crenças.

A análise realizada nas publicações referentes à área clínica revelou que à consolidação em instituições particulares, mesclavam-se trabalhos junto a instituições públicas e à comunidade, utilizando-se de um modelo não médico em trabalhos multidisciplinares que poderiam envolver pais, monitores, enfermeiros, a família e até educadores de rua.

Em relação à Psicologia Escolar e Educacional, a pesquisa mostrou que, entre os locais mais consolidados de atuação, estavam as escolas, especialmente as de primeiro e segundo grau. Atendimento ao aluno era prática consolidada, porém ampliava-se com atividades de assessoria a administradores, professores e pais, consideradas em consolidação ou, em alguns setores, até mesmo como atividade emergente. Em consolidação encontravam-se também atividades de orientação, supervisão e consultoria, envolvendo ou implicando uma atuação conjunta com a equipe de profissionais ou com professores em remediação ou prevenção notadamente de problemas de aprendizagem e de comportamento. Verificou-se, ainda, algumas possibilidades de inserção em outros níveis e tipos de escolas, em instituições de reabilitação, hospitais, programas de rua e de lazer, nas quais os profissionais vinham atuando remediativa ou preventivamente não só junto aos alunos e ao corpo técnico da escola, mas também junto a pais, à escola como um todo, ou mesmo dentro de um enfoque mais global, incluindo também a comunidade em que a instituição escolar se insere. Além disso,

constatou-se que a atividade de pesquisa se consolidava e aparecia a conscientização e a incorporação dessa atividade como parte integrante e decorrente do fazer desse profissional.

Na área do trabalho, práticas consolidadas ou tradicionais, como recrutamento e seleção, treinamento, avaliação de desempenho e estudos ou intervenções no comportamento micro-organizacional, vinham sofrendo inovações técnicas ou adquirindo novas feições quando inseridas nos modernos modelos de gestão. As mudanças significativas referiam-se à perda de importância dos testes psicológicos nos processos de seleção, busca de metodologias de análise de trabalho que incorporassem uma dimensão prospectiva face à alteração dos processos de trabalho; ênfase na educação aberta e autogerenciamento dos programas de treinamento; avaliação de desempenho específica por objetivo e partilhada por supervisores e trabalhadores; crescente influência de enfoques cognitivistas no estudo do comportamento humano nas organizações impondo novas teorias motivacionais e de liderança.

A partir desse estudo pôde-se concluir que os psicólogos buscavam consolidar uma atuação que não se restringisse às atividades de mensuração de características psicológicas e intervenção frente a problemas de ajustamento dos indivíduos; que fazeres profissionais que demandam maior qualificação e amadurecimento, como as de assessoria e consultoria, ganhavam mais expressão e que se procurava trabalhar com fenômenos mais globais e mais complexos, com maior poder de intervenção e articulado com fazeres específicos de outros profissionais. Essas mudanças também foram verificadas no exame das propostas curriculares realizado pelo mesmo estudo e nas experiências de mudanças apresentadas pelas instituições formadoras.

Dando continuidade a esses trabalhos, o Conselho Federal de Psicologia organizou outro estudo que identificasse os movimentos inovadores nas práticas já consolidadas e as demandas que se colocavam para a formação. Com ele o Conselho Federal de Psicologia (1994) pretendia dar subsídios às discussões em andamento sobre a atualização necessária dos currículos dos cursos de graduação de Psicologia Para que esse objetivo fosse alcançado, foram entrevistados profissionais de diversas áreas - clínica, escolar e educacional, organizacional e social, que incluiu também as áreas jurídica e do esporte -, escolhidos em função de suas práticas, consideradas inovadoras por seus pares.

Bastos e Achcar (1994), ao analisarem os dados obtidos, perceberam a existência de movimentos comuns às diversas áreas de atuação, por meio dos quais apontaram tendências de mudanças detectadas na prática profissional do psicólogo. Essas tendências referiam-se, primeiramente, à reformulação dos esquemas conceituais que embasavam as práticas profissionais para que permitissem compreender o indivíduo e os fenômenos psicológicos de forma integrada, gerando a busca de referenciais e conhecimentos de outras disciplinas ou campos do saber para embasar a análise e a intervenção frente a problemas concretos. Também em função dessa nova concepção, as práticas apresentavam características diferenciadas das tradicionais, sendo executadas, preferencialmente, em equipes multidisciplinares e em caráter preventivo. Foram ainda detectadas tendências de mudanças relativas à população atendida, que se ampliava e diversificava para atingir segmentos socialmente excluídos da sociedade e às posturas assumidas, que se mostraram mais críticas e mais comprometidas socialmente. Ficou clara, finalmente, a tendência à ampliação da influência das intervenções realizadas por meio da ascensão a cargos mais altos nas instituições nas quais trabalhavam os profissionais.

A conclusão dos referidos autores é que o curso de graduação deve propiciar ao futuro psicólogo o desenvolvimento de uma postura que lhe permita buscar o conhecimento de forma autônoma, manter-se continuamente atualizado, além de ser capaz de produzir novos conhecimentos em função de sua prática e de criticar e/ou contextualizar os já existentes; uma postura que lhe possibilite apreender demandas políticas e sociais de trabalho, atentar para a abertura e redefinição de espaços com visão pluralista e reflexão crítica sobre a atuação e seus resultados; além de desenvolver habilidades interpessoais, comunicabilidade, flexibilidade, empreendedorismo e capacidade argumentativa.

Seguindo esta linha de análise, Yamamoto e Campos (1997) questionaram-se sobre as condições que qualificariam uma prática como emergente ou um espaço como novo dentro da Psicologia. Segundo eles, dever-se-ia considerar que, no interior dos campos consagrados de atuação, diversas modalidades novas de ação podem e têm sido desenvolvidas e que modalidades convencionais de ação poderiam ser desenvolvidas em espaços novos, além do fato de que o novo, por si mesmo, não se constitui em garantia de avanço teórico-metodológico, nem de prática socialmente mais conseqüente. Consideraram que "tanto a construção de novos espaços quanto o desenvolvimento de novas práticas podem ser saudadas

enquanto uma ampliação de oportunidades de trabalho por parte do profissional de psicologia, e apenas tendencialmente, como possibilidade da gestação do novo em direção a uma inserção social mais significativa por parte do psicólogo".(p. 96)

A adequação da formação acadêmica para fazer face à nova realidade que desponta foi novamente levantada. Como assinalado em outros pontos deste trabalho, a qualidade da formação, assim como o fato de ela estar em grande parte nas mãos da rede privada de ensino, foram apontados por Yamamoto e Campos como inadequados para enfrentar as exigências que vêm sendo postas aos profissionais, que também se sentem despreparados para enfrentá-las. O caminho da formação generalista, maneira de fornecer base teórico-prática sólida que permita o preparo de um profissional crítico e criativo, torna-se inviável na medida em que se questiona sobre como se prepararia um profissional para uma habilitação múltipla. Outro ponto de relevância a ser considerado é o de que há cada vez menos incentivo financeiro à pesquisa e que a maioria dos psicólogos se forma em instituições particulares, com pequenos investimentos neste campo. Esse aspecto levou os pesquisadores a concluírem que a ampliação do conhecimento na área sofrerá prejuízos cada vez maiores e que a formação, consequentemente, será precária e tecnicista e dificilmente preparará psicólogos aptos a abrirem novos campos de atuação e a ocuparem espaços e populações-alvos novos.

Yamamoto e Campos (1997, p. 108) alertam, ainda, para o fato de que "... as novidades que se desenham no horizonte da Psicologia brasileira não são, necessariamente, alvissareiras..." Por se tratarem de processos, mostram-se abertos, mas cabe a preocupação de que, apoiadas em "...uma compreensão tecnicista, fragmentada, restrita da Psicologia, adstrita aos marcos das disciplinas estanques..." e pelo elitismo da profissão, não se consigam trilhar novos caminhos.

Dois outros trabalhos realizados nesta década trazem informações sobre a condição dos psicólogos no País, mas estudam mais detidamente os que atuam em São Paulo. Um deles foi realizado pelo Conselho Regional de Psicologia - 6ª Região e pretendeu recadastrar os psicólogos inscritos nessa região, o outro, realizado por Maluf, tinha como objetivos coletar dados de tipo avaliativo sobre os cursos de Psicologia através de seus egressos, conhecer os problemas de caráter teórico ou prático que esses psicólogos enfrentavam no exercício de sua

profissão e apreender as tendências, ou os avanços que, do ponto de vista desses psicólogos, estão ocorrendo na Psicologia brasileira (CRP-06, 1995 e Maluf, 1996a).

Vê-se, por meio dos resultados desses estudos, que 85.551 psicólogos estavam inscritos nos Conselhos de Psicologia e destes, aproximadamente 33.271 atuavam no Estado de São Paulo (Maluf, 1996a). A Psicologia continuava sendo uma profissão feminina (89,24% ou 86,5% dos participantes, segundo CRP-06 ou Maluf respectivamente) e jovem (18,85% dos participantes tinham entre 26 a 30 anos de idade; 50,29% entre 31 a 40 anos, enquanto que 21,91% estavam na faixa de 41 a 50 anos, de acordo com estudo do CRP-06). Dos 111 cursos de graduação em Psicologia existentes no país, 36 estavam concentrados em São Paulo, sendo 27 da rede privada, 5 da rede pública e sobre 4 deles não se conseguiu informação precisa. Em conformidade com esse dado, 86,45% dos participantes havia feito sua formação em escolas particulares. De todos os participantes, 31,81% haviam feito outros cursos, sendo 81,35% de especialização; 14,85% de mestrado; 3,41% de doutorado e 0,39% de pós-doutorado.

De acordo com o recadastramento feito pelo CRP-06 (1995) pôde-se verificar que 70,49% dos participantes atuavam na área; as instituições públicas apresentavam maiores chances de inserir profissionalmente seus egressos, especialmente as federais (81,24%) e as estaduais (81,67%), enquanto que essas chances diminuíam nas municipais (73,94%) e, principalmente, nas particulares (69,00%). O consultório continuava a ser o local predominante de atuação (40,75%), seguido da área organizacional (12,39%), da pesquisa (8,10%) e da docência (7,79%). Dos participantes, 47,06% trabalhavam como autônomos; 29,65% eram contratados pela CLT; 12,06% eram estatutários e 4,83% trabalhavam como voluntários ou tinham atividades esporádicas em Psicologia. As instituições particulares eram as que mais empregavam psicólogos (62,39%), seguida das públicas (24,22%).

O estudo de Maluf (1996a) acrescentou informações às já mencionadas. Psicólogos avaliaram a formação recebida fazendo referências às instituições, aos cursos, aos professores e aos alunos. Em relação aos cursos, único aspecto que abordaremos pela relação com os objetivos de nossa pesquisa, a autora pôde verificar que as referências de caráter negativo predominaram e, assim como no estudo de Carvalho (1989), a ênfase única - seja ela em uma

área de atuação, seja em um determinado enfoque teórico - foi considerada negativa. Além disso, os participantes consideraram que houve desarticulações nos cursos que freqüentaram, tais como entre teoria e prática, ou entre o curso e a realidade, que dificultaram sua inserção do profissional, assim como o desenvolvimento de práticas mais eficazes. Em função dessas conclusões, Maluf (1996a, pp.82-83) recomendou "a criação de mecanismos de controle da qualidade das condições físicas e materiais das instituições", "processos de avaliação dos cursos de psicologia, condicionando seu funcionamento aos resultados de tais avaliações" e "exigência de melhor qualificação dos docentes autorizados a lecionarem nos cursos de formação."

No que se refere aos problemas, de tipo teórico ou prático, enfrentados por esses psicólogos, Maluf verificou que o maior número deles eram decorrentes da formação e dificultaram ou a inserção profissional ou o desempenho satisfatório das funções. A essas dificuldades os respondentes acrescentaram as de atualizar-se, pois os custos são altos quando comparados aos salários recebidos pela categoria. Também se verificou a preocupação com o reconhecimento e com a imagem que a população e os empregadores têm dos profissionais, a qual, sem dúvida, está diretamente relacionada à formação e ao preparo desse profissional para enfrentar o mercado de trabalho e desempenhar as tarefas que lhes são atribuídas.

Os participantes da pesquisa de Maluf puderam identificar avanços na Psicologia brasileira ao constatarem que a "a atuação começa a ocorrer fora dos consultórios, visando intervenções mais rápidas e eficazes; o psicólogo conquista espaço na mídia e diversifica seus conhecimentos (38,66%); está havendo maior aceitação da atuação dos psicólogos por parte dos órgãos públicos; a psicologia se democratiza, volta-se para o social (21,21%); o psicólogo está sendo mais reconhecido por outros profissionais e pela população (13,63%); sua atuação está ocorrendo junto a populações desfavorecidas (6,06%); o psicólogo está se tornando um profissional mais independente, mais seguro, atualizado, com maior consciência de classe (6,06%); os CRPs estão mais atuantes (0,75%); o psicólogo está podendo assumir todas as áreas de RH (3,03%); e sendo atuante em psicologia escolar (0,75%); está se impondo uma visão holística e multidisciplinar da Psicologia (9,84%)" (pp.85-86)

Taverna (1997), em estudo com 72 egressos de instituição formadora do Estado de São

Paulo que haviam concluído o curso de Psicologia entre os anos de 1992 a 1994, e utilizando-se de questionário e entrevista semi-estruturada para amostra selecionada, procurou conhecer o perfil desses egressos e constatou que 43% deles tinham mais de 25 anos e que sua amostra era constituída fundamentalmente por população feminina. Dos participantes, 75% exerciam a profissão de psicólogos enquanto que apenas 25% não a exerciam.

Dos participantes que não atuavam em Psicologia, 88% não o faziam por terem outra profissão enquanto que 12% não atuavam profissionalmente em qualquer área. Dos egressos que não exerciam atividade profissional em Psicologia, 55% procuraram trabalho na área ao término do curso de graduação, mas abandonaram a profissão em função da baixa remuneração, principal motivo da desistência do exercício da profissão, e também devido à dificuldade em se manterem nas instituições nas quais iniciaram suas atividades, seja por demissão ou porque elas encerraram atividades.

Em relação aos que exerciam a profissão, Taverna verificou que 37% o faziam na área clínica, 35% na área organizacional, 16% na educacional, 6% na área hospitalar, 3% na social e outros 3% em marketing educacional, sendo as três últimas consideradas emergentes, pela própria pesquisadora. O trabalho em consultório era exercido por 61% dos egressos e 33% dos que trabalhavam em outras áreas tinham o consultório como atividade paralela, enquanto que apenas 39% deles tinham atividades paralelas em outras áreas. O ensino no segundo ou terceiro graus mostrou-se como atividade exercida por 13% desses participantes.

Outros dados obtidos por Taverna referiam-se ao fato de 66% da população pesquisada exercer uma única atividade em Psicologia, apesar de o ganho não ser suficiente para 60% deles, que completavam o orçamento exercendo outra atividade fora da Psicologia, contavam com a ajuda da família, recebiam aposentadoria ou dispunham de bolsa de estudo. Segundo a autora, esse fato apontava para a precariedade da condição salarial dos psicólogos e para a existência de trabalho na área que, mesmo parecendo mais diversificado, ainda não era capaz de possibilitar a autonomia financeira dos profissionais.

As dificuldades de inserção no mercado de trabalho foram sentidas por 63% dos egressos e, segundo Taverna, elas se referiam à falta de clientes, à dificuldade de

aprimoramento nos estudos, à falta de experiência, à competitividade, à dificuldade financeira, à falta de oferta de trabalho, ao preconceito e ao descrédito ou ao pequeno reconhecimento da necessidade do profissional de Psicologia. Apesar das dificuldades, 75% dos participantes continuaram a estudar e fizeram-no, preferencialmente, em cursos de especialização. Chama a atenção o fato de que também havia 75% de egressos inseridos profissionalmente, o que levou Taverna a concluir que "quem trabalha, continua estudando; precisa continuar estudando para continuar trabalhando!" (p. 102)

Yamamoto, Siqueira e Oliveira (1997) desenvolveram pesquisa no Rio Grande do Norte, a fim de obter uma caracterização geral e ampla das trajetórias acadêmica e profissional dos psicólogos natalenses e comparar a evolução da profissão neste Estado com a do País, conforme dados apresentados na coletânea do Conselho Federal de Psicologia (CFP 1988, 1992, 1994). Foram aplicados 190 questionários, sendo 88,4% dos participantes do estudo do sexo feminino e 75,3% com até 40 anos de idade.

Em relação à formação acadêmica, os autores constataram que a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) é responsável pela formação de 77,4% dos psicólogos registrados no Estado. O aluno deste curso optava por uma área de estágio curricular obrigatório e a opção pela área clínica vinha sendo feita por aproximadamente 65% dos alunos, o que apenas confirma dados anteriormente discutidos. Destaca-se, no entanto, o fato de a área hospitalar ter atingido o quarto lugar (seguida pelas áreas organizacional e escolar), o que parece indicar que "mudanças na configuração da formação e interesses dos docentes..." introduziram "...alterações perceptíveis no delineamento de todo o campo de atuação do profissional local" (p. 5)

No tocante ao exercício profissional, Yamamoto, Siqueira e Oliveira constataram que 85,8% dos participantes exerciam a profissão e que 48,8% deles tinham mais de um vínculo em Psicologia. 67,6% dos participantes desenvolviam suas atividades na área da saúde; 14,4% na área do trabalho; 10,1% na educacional e 2,1% na social. A modalidade tradicional clínica mostrou-se novamente predominante e era exercida por 61,7% desses psicólogos, enquanto o consultório particular continuava com a preferência dos profissionais. Exclusivamente no setor público atuavam 46% dos participantes, ao passo que 59,5% do total da amostra atuava no setor público e no privado, o que se mostrava como uma oportunidade de atuação mais

substantiva para setores da população sem acesso direto ao atendimento privado e uma tendência de absorção de trabalhadores bastante interessante, que poderia estar relacionada à abertura de novas áreas, além de evidenciar um maior reconhecimento social do profissional, mesmo nas áreas tradicionais.

Os autores concluíram esse estudo reiterando que "a busca de novas alternativas – seja motivada por imposição do mercado, seja por avaliações internas indicando a necessidade de mudanças -, exige, por outro lado, o correspondente desenvolvimento de novos suportes teórico-metodológicos – implicando alterações substantivas na formação do psicólogo. Considerando-se que se trata de uma formação que ainda não conseguiu equacionar os crônicos problemas relativos à preparação profissional nos moldes 'tradicionais', certamente há uma tarefa árdua pela frente ao propor inovações substantivas em seus rumos." (p. 9)

Outro estudo (Yamamoto, Jucá e Carvalho, 1997) retomou a discussão sobre a formação, tendo em vista o fato de que continuava sendo grande o contingente de egressos dos cursos superiores da área que renunciavam, voluntária ou involuntariamente, ao exercício da profissão em Natal, assim como outros estudos apontavam que acontecia com psicólogos do País (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região, 1984; D'Amorim, 1988; Bastos, 1990 e Yamamoto, Siqueira e Oliveira, 1997).

Dos 485 psicólogos formados entre os anos de 1981 a 1995, em Natal, 123 (25,3%) não estavam inscritos no Conselho Regional de Psicologia local. Yamamoto, Jucá e Carvalho realizaram entrevista com 10 deles para tentar conhecer melhor as razões do atual não exercício e constataram que em 4 casos o não exercício era voluntário enquanto que em 6 casos ele era involuntário. Das pessoas entrevistadas para as quais o não exercício era voluntário, uma delas revelou que não desempenhava outra atividade remunerada, enquanto que três outras exerciam outra atividade remunerada que lhes proporcionava mais rendimentos ou maior flexibilidade de tempo. Em relação às pessoas para quem o não exercício da Psicologia era involuntário, 5 exerciam outra atividade remunerada que também oportunizava melhores ganhos, enquanto se preparavam para atuar na área, pois não sentiam em condições fazê-lo e apenas para uma delas o não exercício decorria de desemprego. Os autores concluíram que o não exercício profissional voluntário em Psicologia parece ser,

também, influenciado pelo fato de ela ser uma profissão predominantemente feminina, como estudos já anteriores já demonstraram, além do fato de a Psicologia ser vista como um "conhecimento válido para a vida", como uma forma humanitária de "ajuda ao outro", ou simplesmente, como um "aprimoramento cultural" , desconsiderando-se o mercado de trabalho e o exercício profissional (p. 83).

Em estudo realizado no final da década, Yamamoto (2000) observou mudanças em curso na Psicologia, ainda que premidas pelas transformações da sociedade atual que geram mudanças nas condições de inserção profissional e do próprio mercado de trabalho. Essas mudanças fizeram com que, de profissionais liberais os psicólogos se tornassem trabalhadores assalariados que buscam abrir possibilidades antes inexploradas de ação. Dados obtidos no Rio Grande do Norte mostravam, no entanto, que 81,3% dos psicólogos praticavam a psicoterapia nas suas diversas modalidades, independentemente do local em que os profissionais desenvolvessem suas atividades. A avaliação psicológica mostrou-se, segundo esse estudo, a atividade mais freqüente em empresas, escolas e na categoria “outros locais” (p. 221), sendo desenvolvida por 75,3% dos profissionais e atingindo o segundo lugar em termos de freqüência.

A revisão dos estudos e pesquisas na área da formação e atuação em Psicologia permite-nos concluir, em acordo com Yamamoto (2000, pp. 226-227) que “... os psicólogos estão, de fato, abrindo novos espaços de atuação... e com parcelas da população antes não alcançadas pela ação do psicólogo..." mas "... é inescapável a conclusão de que prevalece a reiteração de atividades tradicionais em relação à emergência de novas práticas..." e que "... a psicologia muda em aspectos secundários, mantendo intacto o núcleo central”.

As conclusões das pesquisas e estudos discutidos parecem permitir, ainda em acordo com Yamamoto (2000), que a reiteração das práticas convencionais está vinculada ao modo como esse profissional é preparado para atuar, sendo "... fundamental que a psicologia amplie sua base técnica para dar suporte às novas modalidades de ação" (p. 230).

Os dados obtidos nos estudos sobre a formação e atuação em Psicologia permitiram-nos extrair conclusões sobre as atividades profissionais na área e sobre alguns problemas a

serem enfrentados. Pretendemos, no capítulo a seguir, levantar elementos que nos permitam analisar de modo mais específico a formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

3. FORMAÇÃO, INSERÇÃO PROFISSIONAL E ATUAÇÃO NA ÁREA EDUCACIONAL

A formação e o preparo que vem sendo fornecido ao futuro psicólogo para o trabalho na educação e as práticas mais freqüentes em Psicologia Escolar ou Educacional têm sido discutidas por diversos autores. A fim de subsidiar a análise dos dados da presente pesquisa, serão retomados aspectos históricos que permitam compreender como a Psicologia e a Educação foram se articulando, que contribuições a ciência psicológica trouxe para as questões educacionais e que atividades foram sendo desenvolvidas ao longo do tempo por aqueles que a ela se dedicavam. Estudos que discutem a formação em Psicologia e o preparo para esse tipo de atividade, assim como o papel que o psicólogo tem assumindo junto às instituições educacionais e as críticas que se acumularam no século passado em função das práticas desenvolvidas também serão analisados.

3.1. Psicologia e Educação: um pouco de história

O campo da Psicologia da Educação, Educacional ou Escolar tem uma história relativamente recente, mas as relações que se estabeleceram entre a Psicologia e a Educação sempre foram extremamente complexas. Compreender melhor essas relações permite aprofundar nossa compreensão sobre a Psicologia Escolar e Educacional, como ramo da Psicologia científica e área de atividade profissional e, para isso, iniciaremos este capítulo retomando um pouco da história e das articulações que se construíram ao longo dela.

Assim como grandes historiadores da área relacionam o início da Psicologia científica aos trabalhos experimentais de Wundt (Boring, 1929; Schultz e Schultz, 1992), as aplicações dessa ciência à educação têm seu marco inicial associado às publicações do livro *Educational Psychology* e da revista *Journal of Educational Psychology*, por E. L. Thorndike, em 1903, pois com essas publicações ele deu origem a um corpo doutrinário específico, com um nome também específico (Maluf, 1994a; Goulart, 1999).

Em sua análise histórica, Yazlle (1997) considera importante relembrar as condições sócio-políticas e econômicas vigentes à época desses primeiros estudos. Ela alerta para o fato de que o laboratório em que Wundt realizava seus experimentos foi planejado "em uma sociedade que havia realizado a revolução industrial e a revolução política, emergido do Antigo Regime e superado os dogmas da Igreja através do pensamento científico; uma sociedade com um capitalismo consolidado, cuja estrutura política, jurídica, social, econômica e cultural estava assentada nos princípios da ideologia liberal" que "... permitia-se prognosticar o equilíbrio, a harmonia e o progresso da humanidade se fossem encontrados mecanismos adequados para a manutenção de seu modelo econômico e social, evidentemente assentados nos princípios do individualismo, da liberdade, da igualdade de oportunidades, da propriedade e da segurança" (p. 13). A educação institucionalizada e pública começa a ser uma reivindicação, pois é vista, nestas circunstâncias, como a instância que poderia concretizar o ideal da igualdade de oportunidades da sociedade democrática (Yazlle, 1997; Saviani, 1989).

Passados alguns anos, no entanto, foi possível perceber que a escola não tinha conseguido atingir a todos igualmente, muitos continuavam sem aprender e sem conquistar as vantagens dessa nova sociedade que se instalara. Na tentativa de compreender as razões que levavam algumas pessoas a se distinguirem das outras em termos de desempenho, surgem nos Estados Unidos e na Europa explicações de caráter científico da psicologia, da antropologia e da biologia, absorvidas pelos pesquisadores e educadores brasileiros, que colocarão no indivíduo e em suas características particulares a determinação das diferenças sociais. Testes psicológicos e teorias racistas, antropológicas e frenológicas passam a explicar as diferenças individuais, para justificar as sociais. Por volta do final do século XIX, a Psicologia e a Educação se articulam cabendo à primeira a classificação de crianças com dificuldades escolares e a busca de métodos educacionais que permitissem que se ajustassem às exigências da sociedade vigente (Yazlle, 1997; Patto, 1997; Souza, 1998).

Em função das mudanças de estilos de vida, advindas do novo modelo econômico e do incremento da produção industrial, surgem problemas sociais de diversas ordens, como assinala Oakland (1993). A mudança de estilos de vida, de ambientes mais próximos e centrados nas famílias para ambientes e contextos despersonalizados, com a expansão do ensino público nas cidades e a crescente ocorrência de problemas ligados a menores, são

algumas das questões que demandam profissionais especializados para resolvê-las em escolas e órgãos jurídico-legais competentes, incrementando o desenvolvimento de atividades que pertencem à área atualmente denominada de Psicologia Escolar ou Educacional. Pfromm Netto (1996, p. 22) acrescenta que "tal como aconteceu em relação a numerosas criações do gênio (e engenho) humano" essas e outras circunstâncias "... fizeram com que, mais ou menos à mesma época, concepções, procedimentos e iniciativas geralmente apontados como pontos de partida da Psicologia Escolar surgissem tanto na América como na Europa" e destaca a obra de Edouard Claparède, *Psychologie de l'enfant et pédagogie experimentale,* de 1909, como a primeira a fornecer um panorama bastante abrangente do que viria a caracterizar a área denominada de Psicologia Escolar.

Como precursores de atividades ligadas à infância e às questões escolares nos Estados Unidos, no final do século XIX, Pfromm Netto (1996) aponta Granville Stanley Hall e Lightner Witmer, já mencionado como o primeiro a ministrar cursos para a preparação de profissionais. Stanley Hall, já em 1882, começa a realizar estudos com crianças em escolas e lidera movimento pelo qual se desenvolvem associações preocupadas com as questões do desenvolvimento infantil em diversos países. É através dele e dessas associações recém-constituídas que grande parte dos estudos, das pesquisas e das publicações nessa área são desenvolvidas e fortalecem os laços entre a psicologia e a escola. Witmer criou em 1896 a primeira clínica psicológica de que se tem notícia nos Estados Unidos, e é destacado como o precursor em atividades reconhecidas como clínicas e escolares, pois se dedicou à investigação e ao tratamento de problemas de desenvolvimento em crianças escolares, principalmente aqueles que interferissem em seu progresso escolar, por meio de avaliações psicológicas individuais. Pudemos constatar, diante desses dados, e ainda seguindo a análise de Pfromm Netto (1996), que a Psicologia Escolar teve seu início ligado às preocupações com o desenvolvimento infantil e seus problemas; os estudos e as pesquisas a ela relacionados eram realizados dentro do modelo clínico e associados, primordialmente, às deficiências e às anormalidades. Nomes como os de Lewis M. Terman e Arnold Gesell, primeira pessoa a receber o título oficial de psicólogo escolar pelo Conselho Estadual de Educação de Connecticut, também se destacam por estudos semelhantes.

Goulart (1999) acrescenta a esses os nomes de Dewey que, no início do século XX, baseando-se no pragmatismo norte-americano de William James, de quem foi discípulo, se

preocupou com o modo como a educação devia ser ministrada e formulou os princípios da escola ativa, adaptando-se ao momento da industrialização crescente, e o de Thorndike que, na mesma época, se preocupou com as questões da aprendizagem. Desse modo, apoiado no comportamento de Watson e no funcionalismo de James, surgiu, nos Estados Unidos, um enfoque peculiar para os problemas da educação e da aprendizagem que delineou a área de conhecimento e de aplicação conhecida como Psicologia Escolar ou Educacional.

Na Inglaterra, por outro lado, Francis Galton já tinha desenvolvido instrumentos que permitiam medir diversos aspectos relacionados à aprendizagem a fim de comprovar a determinação hereditária da inteligência e, em 1886, criou também "uma espécie de serviço psicológico ou centro de orientação infantil" (Pfromm Neto, 1996, p. 26), enquanto que Cyril Burt foi contratado, em 1913, como o primeiro psicólogo escolar.

No início do século XX, na França, Alfred Binet e seu colaborador, Theodor Simon, também criaram instrumentos para avaliar as crianças que necessitavam de educação especial. Deste modo a tendência a buscar formas precisas e experimentais de avaliação e de observação de crianças e de seus desempenhos, teve como base os estudos desses precursores e modelaram as primeiras articulações entre a Psicologia científica e a Educação na Europa. Ainda de acordo com o levantamento de Pfromm Netto (1996), foi na França dos finais do século XIX que se definiu uma Psicologia Escolar com seus vários propósitos de pesquisa, intervenção e ajuda concreta aos escolares, desenvolvida por Henri Wallon, René Zazzo e Gratiot-Alphandery. O projeto de reforma de Ensino Langevin-Wallon, idealizado após o término da 2ª Guerra Mundial, "foi o primeiro texto no mundo a definir oficialmente Psicologia Escolar como campo específico de atividades de natureza psicológica" tendo sido orientado por uma concepção de que deve haver "... uma intervenção psicológica contínua, permanente, junto a cada aluno, considerado individualmente desde o início de sua escolarização" (p. 29). Para atender a essas necessidades os psicólogos escolares franceses, geralmente "professores primários e secundários, são preparados em cursos de dois anos de duração ou mais... que culminan com a obtenção do diploma de 'Psycho-pédagogie' pelo menos, ou, na maioria dos casos, do diploma mais valorizado de 'Psychologie Appliquée'" (p. 29).

No Brasil, segundo Antunes (1999), um marco de grande significado para o desenvolvimento da psicologia e de suas aplicações à educação foi a Reforma Benjamin Constant, de 1890. Ela levou o nome do titular do então Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos e propunha mudanças no ensino do País na tentativa de dar-lhe maior cientificidade, segundo os padrões positivistas comteanos, que influenciavam diretamente nossa cultura por meio do grande intercâmbio com a França. Uma das mudanças que propôs foi a substituição da disciplina Filosofia pelas disciplinas Psicologia e Lógica. No Pedagogium, criado em 1890 para ser o propulsor dessas reformas, passou a funcionar, em 1906, o Laboratório de Psicologia Experimental, o primeiro de que se tem notícia em nosso país, revelando a importância que a Psicologia passou a ter para a educação com a Reforma assinalada.

O Laboratório de Psicologia Experimental, anexo ao Pedagogium, foi criado e supervisionado por Binet, responsável pelo desenvolvimento das escalas para mensuração de desempenho escolar e de inteligência, confirmando que concepções ligadas ao positivismo e ao objetivismo científico direcionavam as mudanças em curso. Manuel Bonfim (1868-1932) foi encarregado de dirigi-lo, mas, ao estudar as relações entre pensamento e linguagem, verificou a importância do ambiente para a construção das funções psicológicas, questionou a validade das técnicas de avaliação e de mensuração utilizadas (Antunes, 1996), "desencantou-se com as limitações e a insuficiência da psicologia de laboratório para a compreensão do pensamento" (Yazlle, 1997, p. 20) e abandonou sua direção.

Em 1914, Ugo Pizzoli, criou o Laboratório de Pedagogia Experimental junto a Escola Normal de São Paulo. Em 1925 Lourenço Filho o substituiu na coordenação do Laboratório e começou a realizar e a orientar pesquisas experimentais, além de introduzir, na educação brasileira, obras de representantes do pensamento científico e liberal norte-americano da época que impulsionaram a criação do Serviço de Psicologia Aplicada, em 1931. Esse e outros trabalhos que Lourenço Filho realizou marcaram nossa educação e delinearam a regulamentação e a formação em Psicologia em nosso país (Yazlle, 1997). Outros laboratórios e medidas educativas que tinham como base a Psicologia foram surgindo e se expandindo em nossos meios.

Em 1918, Ulisses Pernambucano de Mello Sobrinho apresentou tese sobre "Classificação de Crianças Anormais" na qual salientava a necessidade de educação e assistência a essas crianças. Com esses ideais se engajou, posteriormente, a Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e educadora, que também trouxe importantes contribuições para o desenvolvimento da educação e da Psicologia em nosso país. Ela seguia os princípios da psicologia funcionalista de Claparède, com quem estudou, mas a eles acrescentava a preocupação sociocultural da escola russa e a perspectiva psicanalítica de Adler sobre o desenvolvimento da personalidade, demonstrando o impacto do meio sociocultural sobre o desenvolvimento cognitivo. Campos (1997) afirma que ela se apropriava e transformava o conhecimento disponível na época sobre a natureza humana com o objetivo de intervir na sociedade, promovendo, assim, o desenvolvimento de novas concepções de subjetividade e, conseqüentemente, de novas ações sociais.

Apesar das valiosas contribuições que Manoel Bomfim, Ulisses Pernambucano, Helena Antipoff e outros educadores deram para que idéias psicológicas fossem aplicadas à educação, as concepções de fenômeno psicológico e de ciência vinculadas ao positivismo e à experimentação predominaram, a preocupação com a avaliação e mensuração fortaleceu-se nos laboratórios que foram sendo instalados em diversas escolas normais espalhadas pelo país. Podemos observar, como faz Yazlle (1997, p.18), apoiando-se nas fontes referidas por Lourenço Filho (2004 [1955]), que "movimentos de reprodução alternado-se com movimentos de resistência aos padrões culturais e à manutenção do projeto social burguês" podem ser encontrados na sociedade brasileira da época.

Como bem assinalaram Goulart (1999) e Antunes (1999, p. 67) "a conquista da autonomia pela Psicologia no Brasil teve, na educação, um dos mais importantes substratos para sua realização", ela "tornou-se uma ciência básica e instrumental para a Pedagogia, o que acarretou seu desenvolvimento, quer no plano teórico, quer no plano prático", ao ser colocada como disciplina obrigatória nos cursos preparatórios para professores e em cursos de especialização e de pós-graduação.

Na busca de uma educação de qualidade e na tentativa de superação dos graves problemas educacionais existentes em nosso país no início do século passado, a Psicologia

desenvolveu-se dando suporte científico aos processos de aprendizagem e de desenvolvimento humanos, mas seu desenvolvimento, restrito praticamente aos laboratórios recém-criados, centrou-se na mensuração e avaliação da inteligência e nas dificuldades escolares encontradas nos alunos, assim como nos estudos sobre maturação e sobre prontidão para a aprendizagem, o que propiciou a escamoteação de graves problemas sociais, pela visão cientificista e individualizada que permeava esses estudos (Maluf, 1994a). Conforme lembra Yazlle (1997), nas relações entre a Psicologia e a Educação pode-se notar uma forte presença dos modelos biológico e físico de ciência, predominantes na Medicina, que impulsionaram e delinearam práticas de laboratório e avaliativas em detrimento de preocupações com o estudo do comportamento humano em uma perspectiva global e contextualizada. É também nessa linha que a influência da psicanálise se fez presente nas escolas, com os conceitos de normalidade e anormalidade e o estudo das perturbações emocionais e seus reflexos na escolarização das crianças e adolescentes.

Com a expansão industrial brasileira da década de 20, inicia-se uma maior pressão para que a educação qualifique a mão de obra necessária para o novo mercado de trabalho que, associada a movimentos populares de características nacionalistas e movimentos culturais revolucionários apoiados pela vitória da Revolução Russa, acentuaram o desejo da burguesia e das novas gerações em participarem mais diretamente das decisões nacionais, rompendo com a ordem oligárquica e impulsionando o surgimento do Movimento da Escola Nova (Yazlle, 1997).

Introduzido no Brasil por Anísio Teixeira e Lourenço Filho, o Movimento da Escola Nova ou escolanovismo defendia os ideais democráticos norte-americanos, baseava-se no mito da igualdade de oportunidades, no papel da educação em oferecer condições para que os indivíduos pudessem desenvolver suas potencialidades, neutralizando eventuais desordens na sociedade. Com esses ideais era necessária uma educação de qualidade, baseada em princípios científicos, a fim de que se garantisse a organização democrática da sociedade, que encontra na Psicologia e em seus testes psicológicos, em seus conceitos de inteligência, maturidade, prontidão e em sua nova concepção de infância, elementos auxiliares para a consecução de uma educação científica que explicasse as diferenças individuais de desempenho (Saviani, 1984; Yazlle, 1997; Souza, 1998).

A pressão para a democratização do ensino resultou em uma abertura à escolarização das classes populares. A expansão dela resultante, no entanto, foi quase que só quantitativa e para atender às necessidades da industrialização emergente. O desenvolvimento dos Serviços de Orientação Profissional e dos Serviços de Inspeção Médico-Escolar, posteriormente denominado Serviço de Saúde Escolar, oportunizaram, no entanto, a construção de testes e de métodos de avaliação para a busca de perfis ajustáveis às necessidades desse novo projeto social (Yazlle, 1997; Souza, 1998).

Ainda em função da democratização do ensino, uma grande preocupação dos participantes do Movimento da Escola Nova referia-se à educação dos educadores, pois acreditavam que por meio dela conseguiriam implantar uma educação renovadora e democrática. A criação da Universidade de São Paulo e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, em 1934, que tinha alguns dos pioneiros do Movimento da Escola Nova em seu corpo de docentes, foi oportunidade para a criação da Cadeira de Psicologia como disciplina obrigatória para os três primeiros anos do currículo de filosofia e da utilização do Laboratório da Escola Normal de São Paulo, a ela incorporado em 1935, para o desenvolvimento de pesquisas e atividades práticas na área (Yazlle, 1997; Pereira, 1971).

Mudanças legais na área da educação surgem com o Estado Novo, regime autoritário conduzido por Getúlio Vargas, acentuando as diferenças sociais em decorrência das diferenças propostas entre trabalho manual e intelectual. Escolas públicas, preparatórias para o trabalho manual, são criadas junto ao Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e ao Serviço Nacional do Comércio (SENAC), enquanto outras escolas, em sua maioria particulares, preparam para o ensino superior e, portanto, para o trabalho intelectual, o que leva Yazlle (1997, p. 30) a assinalar que "oficializa-se...", com essas medidas, "... através da educação, a discriminação social."

As atividades em Psicologia se difundem na sociedade brasileira pelas Escolas Normais e Institutos de Educação, além dos Centros e Serviços de Orientação, criados, principalmente, para atender às demandas de escolares. Em 1956, por exemplo, foi criado o Serviço de Psicologia da Prefeitura Municipal de São Paulo para o qual eram contratados educadores que haviam concluído o Curso de Especialização em Psicologia Clínica, oferecido

pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que atendiam os alunos dos parques infantis municipais (equivalentes às escolas de educação infantil atuais) e as crianças encaminhadas pelas escolas municipais. Atividades de psicologia vinculadas aos meios escolares tiveram, portanto, desde seu início, a influência do modelo médico e da visão clínica e individualizada. Conforme mostra Yazlle (1997, p. 31), esse serviço se mostrou "... inviável e insuficiente...", já àquela época, "... na medida em que um número muito grande de escolares permanecia nas filas e listas de espera..."

Em 1961 é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em discussão desde 1948, mas, ainda segundo Yazlle (1997, p. 32), "... vence o pensamento conservador..." e a educação pública para as camadas menos favorecidas da sociedade é negligenciada, aumentando os índices de fracasso e evasão escolar, que passam a ser explicados pela carência cultural ou, pelas desvantagens sócio-culturais como fatores impeditivos para um bom desempenho escolar. As desvantagens, perceptíveis nas áreas emocional, intelectual, motora e lingüística deverão ser superadas pela educação compensatória. A Psicologia, aderindo e desenvolvendo essas teses que surgiram nos Estados Unidos, altera o pressuposto de que os fatores biológicos determinam o desempenho das pessoas, mas passa a ter como pressuposto que os fatores ambientais produzem déficits, instalando o determinismo sociológico, calcado em padrões de normalidade baseados nas classes dominantes, a partir dos quais se iniciam atividades assistencialistas de recuperação de indivíduos.

3. 2. Formação e atuação em Psicologia Escolar e Educacional

Oakland e Sternberg (1993), mostram que houve um acentuado desenvolvimento da Psicologia Escolar e Educacional nos anos subseqüentes ao nascimento da própria Psicologia e que depois da segunda Guerra Mundial suas dimensões internacionais começam a ser reconhecidas. Segundo os autores, relatório da UNESCO de 1948, que coletou informações de 43 Ministérios da Educação em países desenvolvidos e em desenvolvimento sobre as características gerais da Psicologia, a regulamentação da disciplina e a importância da pesquisa, já revelava o grande interesse de educadores e de outras autoridades educacionais pela área que, na maioria dos países, se responsabilizava pelos diagnósticos de crianças excepcionais para identificar e tratar de suas dificuldades e da implantação de programas

educacionais adaptados às suas realidades. O relatório detectou, ainda, que esses serviços eram restritos a áreas urbanas e executados por profissionais que tinham recebido treinamento universitário em educação e em psicologia e que apontavam a importância da pesquisa para o desenvolvimento de um trabalho com qualidade.

Os autores já citados (Oakland e Sternberg, 1993) detectaram, também, que o crescimento da Psicologia e da Psicologia Escolar e Educacional é altamente influenciado por fatores diversos, internos e externos à própria ciência, mas relacionadas às características culturais dos países analisados, tais como as condições econômicas e o sistema educacional do país. Eles concluíram que a "qualidade nos serviços da psicologia escolar tende a existir em países que dão um alto valor na educação e que tem um sistema educacional bem desenvolvido" (p. 17).

Comparando as características assinaladas pelos autores citados e as já mencionadas sobre o sistema educacional brasileiro, podemos reconhecer indícios de que as dificuldades encontradas na formação e, principalmente na inserção profissional de psicólogos na área educacional, devem-se ao fato de termos um sistema educacional ainda pouco desenvolvido, que se ampliou quantitativamente, mas ainda precisa aprimorar-se para efetivamente ensinar todas as crianças. Em acordo com Azuma (1984), Oakland e Sternberg (1993, p. 17), consideram que o desenvolvimento da Psicologia se dá em "... cinco estágios: a) o estágio pioneiro, no qual aparece a relevância da psicologia; b) um estágio introdutório, no qual a psicologia é aceita como importante disciplina de estudo; c) um estágio de tradução e adaptação, feito para aplicar os conceitos e a tecnologia ocidentais; d) um estágio nacionalista, no qual novos conceitos e tecnologia apropriados para o país são desenvolvidos; e) um estágio de integração, no qual a psicologia está livre da influência ocidental exclusiva e desenvolve orientações consistentes com as características culturais dominantes." Utilizando-nos dessa classificação em estágios, poderíamos afirmar que tanto o sistema educacional brasileiro como a Psicologia Escolar desenvolvida em nosso país ainda caminham no sentido de desenvolver orientações consistentes e adaptadas às nossas características culturais, o que reforça a idéia da necessidade de uma Psicologia Escolar adequada à nossa realidade e consistente com a cultura e as leis que vigoram em nosso país.

Levantamento sobre a Psicologia Escolar em países desenvolvidos e em desenvolvimento realizado por Oakland e Sternberg (1993, p. 23) revelou que há uma grande ênfase em trabalhos com o primeiro nível de escolarização, que atingem tanto a educação regular como a especial, em vários graus. Eles verificaram que

> "os serviços mais comuns, prestados diretamente aos estudantes em todos os países, incluem orientação vocacional e acadêmica, aconselhamento pessoal e acadêmico, intervenções baseadas no currículo educacional. Os serviços indiretos, como a consultoria com profissionais e pais, observações, testes e educação especial também são comumente encontrados entre os psicólogos escolares do mundo. Serviços diretos de terapia e ensino, assim como serviços indiretos de pesquisa e desenvolvimento organizacional, da escola e comunidade, programas de treinamento em serviço e desenvolvimento de testes ocorrem menos freqüentemente."

Alguns problemas que podem impedir a continuidade do crescimento da Psicologia Escolar, segundo os mesmos autores (Oakland e Sternberg, 1993), são a falta de profissionalismo dentro da área, conflitos nas equipes de liderança dentro da profissão e dificuldades na seleção de estudantes e na preparação de normas; a falta de pesquisa e de avaliação dos trabalhos realizados constituem a maior barreira para o profissionalismo e é considerada a maior ameaça.

No Brasil, em 1962, com a Lei Federal n. º 4.119, foi regulamentada a profissão de psicólogo. Ela previa que a formação se desse em curso de nível superior, com 5 anos de duração e estabelecia, em seu artigo 16, que as Faculdades que mantivessem cursos de Psicologia deveriam organizar Serviços Clínicos e de aplicação à Educação e ao Trabalho. O artigo 4º do decreto-lei n. º 53.464, de 21 de janeiro de 1964, regulamentou a Lei 4.119 e previa como funções do psicólogo, dentre outras, a utilização de métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução de problemas de ajustamento, enquanto o artigo 10 previa que os cursos deveriam obedecer ao currículo mínimo, já discutido em capítulo anterior.

Ao estabelecer como uma das funções específicas a "orientação psicopedagógica", o decreto-lei que regulamentou a profissão normatizou a atuação do psicólogo que elegeu a educação como campo de trabalho.

O psicólogo poderia, a partir desse decreto, ser um dos especialistas do ensino, cabendo-lhe atividades que, realizadas na escola ou em instituições a ela vinculadas, promovessem a eficiência do ensino, por meio do conhecimento psicológico já disponível (Mello, 1975; Reger, 1989). Yazlle (1997, p. 35) lembra que foi "... graças aos programas de educação compensatória e aos projetos remediativos com enfoque clínico que a Psicologia Escolar foi se firmando no Brasil, como área de atuação do psicólogo", enquanto que Guzzo e Wechsler (1993) assinalaram que a Psicologia Escolar, durante mais de meio século, se caracterizou pela avaliação de prontidão escolar, organização de classes, diagnósticos e encaminhamentos para serviços especializados, atividades marcadas mais pela psicometria e pelo caráter médico e remediativo.

A educação, propulsora de grande parte do desenvolvimento da Psicologia, passou a figurar como uma das áreas de atuação, porém pode-se verificar pelas pesquisas e estudos já discutidos neste trabalho (Mello, 1975; Carvalho, 1982; Carvalho e Kavano, 1982; Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e CRP-06, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990; CRP-06, 1995, por exemplo), que a área clínica sempre foi priorizada por grande parte dos profissionais. Postos de trabalho na área, tanto públicos como privados, foram desaparecendo na maioria dos Estados da União e, como apontou Angelini (1975), raríssimas eram as escolas em nosso país que contavam com os serviços profissionais de um psicólogo.

O psicodiagnóstico e a avaliação psicológica, com aplicação e interpretação de técnicas próprias, foram atividades consideradas inerentes e exclusivas do psicólogo e passaram a ser a atividade mais desenvolvida e mais pesquisada, como se as demais não fossem tão dignas e não fossem tão científicas ou tão específicas desse profissional.

A disciplina Psicologia **do** Escolar e Problemas de Aprendizagem, uma dentre as que poderiam ser escolhidas pelos institutos de ensino superior para compor o currículo mínimo exigido para a formação profissional, era o único contato com a área da educação que muitos estudantes de Psicologia tinham enquanto essa formação vigorou. Pode-se depreender de seu título a concepção subjacente à disciplina, pois, a priori, colocava o problema como sendo do indivíduo que aprende - **o escolar** - e estabelecia que o curso deveria preparar o profissional dando-lhe meios para resolvê-los. Esses meios, no entanto, excluíam a idéia de que é na

interação com o ambiente e na apropriação dos símbolos e instrumentos já desenvolvidos que se constrói o ser humano. Sem uma visão mais crítica da situação, sem uma maior experiência, consciência e amadurecimento, foram surgindo explicações para o fracasso escolar e para as dificuldades relativas ao processo ensino/aprendizagem que culpabilizavam o indivíduo e sua família e escamoteavam a problemática social inerente, sempre calcadas nas medidas e nas avaliações das características individuais, a fim de atender, inclusive, às exigências e concepções de ciência aceitáveis naquelas condições histórico-sociais.

Em finais da década de setenta e início da de oitenta do século passado, severa crítica a esse modelo de atuação psicológica e a essa concepção de Psicologia surgiu e ganhou força. Diante disso, começou a se revelar o autoritarismo presente neste tipo de prática e sua ineficácia na transformação das condições existentes. Witter (1977, p. 19-20), por exemplo, mostra que a atuação do psicólogo escolar se restringia a atividades do tipo clínico, pois, ao aplicar testes e outras técnicas psicológicas, seja para fins de diagnóstico ou tratamento, o profissional "mantinha-se alheio ao processo de ensino-aprendizagem e às relações criança-professor, material-tecnologia". Andaló (1984), por seu turno, defendeu a posição de que o psicólogo, na área da educação, teria duas opções de atuação, a de um psicólogo escolar clínico, ou a de um psicólogo escolar agente de mudanças. A atividade do psicólogo escolar que, vinculada a saúde mental, traduz as queixas em problemas de ajustamento e adaptação, tomando a escola como adequada e não questionando currículos, programas, técnicas de ensino e demais aspectos da instituição foi denominada de psicologia escolar clínica e criticada pela visão conservadora e adaptativa que contém. Outra alternativa de atividade, considerada pela autora mais adequada, foi a do psicólogo como agente de mudanças dentro da instituição-escola, funcionando como "catalisador de reflexões, um conscientizador dos papéis representados pelos vários grupos que compõem a instituição" (p.46).

Surgem também nesse mesmo período discussões relativas à denominação mais adequada à área e as distinções porventura existentes entre Psicologia Escolar e Psicologia Educacional.

Em relação a essa questão, Van Kolck (1985, p. 27) afirma que até então não havia sido feita uma distinção clara entre as duas denominações e que "alguns preferem usar,

indiscriminadamente, um dos dois adjetivos; outros defendem a abrangência maior de Educacional, como incluindo todas as atividades relacionadas à Educação e, portanto, não limitadas à escola; enquanto um outro grupo, argumentando com o sentido mais teórico e menos aplicado de Educacional, considera a Psicologia Escolar designativa de uma atuação direta e profissional".

Por sua vez, Pereira (1975, p. 46-47) assume posição semelhante considerando que a Psicologia Educacional representa uma contribuição científica que se caracteriza no conjunto de conhecimentos sobre problemas que interessam à educação, reúne campos especiais de investigação da ciência psicológica que possam trazer contribuições para a eficácia do processo educativo, enquanto que a Psicologia Escolar "consiste na introdução do psicólogo na escola... é uma área de aplicação da Psicologia voltada para a solução de problemas escolares concretos que possam perturbar os objetivos educacionais".

Assumimos a posição de Maluf (1991, p. 171) que, após exame da literatura sobre Psicologia e Educação, acredita que devam ser "tratadas como equivalentes as denominações Psicologia Educacional, Psicologia Escolar, Psicopedagogia", pois "seus objetos de estudo se entrecruzam de tal modo que as distinções entre elas podem ser vistas como diferenças de nuances e ênfases, carentes de substancialidade e de consensualidade para se constituírem em áreas discretas", o que ocorre, também em relação à atuação profissional tendo em vista que, segundo a autora, os três profissionais desempenham atividades semelhantes, fazendo-se, a diferenciação, apenas pela formação ou não em curso de Psicologia.

Wechsler (1989) procurando definições sobre psicólogo escolar, afirma ter encontrado consenso internacional sobre seu papel e sua identidade: "aquele profissional que, devido à sua formação e experiências subseqüentes, trabalha para melhorar o processo ensino-aprendizagem, em seu aspecto global (cognitivo, emocional e social), através de ações ou serviços oferecidos a indivíduos, grupos, famílias e organizações... a atuação do psicólogo escolar pode abranger uma ampla área de serviços, tais como: orientação psicopedagógica, diagnóstico, aconselhamento vocacional, intervenção, reabilitação, consultoria, treinamentos, ensino, supervisão, encaminhamentos, desenvolvimento organizacional, seleção de pessoal, desenvolvimento e avaliação de programas, prevenção e pesquisa" (p. 26).

A mesma autora questiona, no entanto, se este é o profissional que encontramos no Brasil. Dados obtidos em pesquisa de âmbito nacional, realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, permitem que a pesquisadora conclua que os profissionais apresentam características distintas, a começar pela sua inserção na educação que é menor, provavelmente porque em sua formação predominam estágios e disciplinas que o preparam para atuar na área clínica, assim como os cursos de extensão, de especialização, de mestrado e doutorado que esses profissionais procuram (cursos na área de testes e de psicodiagnóstico foram procurados por 43% dos respondentes, enquanto que os específicos na área de psicologia escolar foram procurados por 22,5% deles). Wechsler (1989) acreditava, em acordo com Van Kolck (1985) e com Maluf (1991), que esta realidade já vinha se modificando e que, principalmente em Estados como o Rio de Janeiro e São Paulo, atividades de cunho preventivo e institucional estavam começando a ser implementadas. Estas mudanças começaram a ocorrer em função de mudanças nas grades curriculares de muitas instituições de ensino superior que visavam uma formação mais completa e vinham contemplando diferentes possibilidades de atuação; além do surgimento e desenvolvimento de cursos de especialização e mestrado na área de psicologia escolar ou educacional.

Respostas dadas por 139 psicólogos a um questionário, distribuído no I Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, promovido pela Associação Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, permitiram que Wechsler e Guzzo (1993) verificassem que a linha cognitivista predominava como orientação teórica, apesar da grande diversidade encontrada; que a maior parte dos respondentes trabalhava com o 1º grau (equivalente ao Ensino Fundamental atual), talvez em função dos altos índices de evasão e repetência encontrados à época do estudo; e que as principais atividades que esses psicólogos desenvolviam eram a orientação aos professores (78%), atendimento a pais, individual e grupal (70%), observação em salas de aula (60%) e encaminhamentos (50%), consideradas pelas autoras atividades tradicionais. Alguns psicólogos, no entanto, mencionaram atividades diversificadas, tais como a realização de treinamentos e workshops (45%), ensino (40%), prevenção (38%), supervisão (37%), pesquisa (36%), avaliação curricular (35%) e consultoria (32%), atividades essas que vinham sendo distribuídas ao longo das horas/atividade dos profissionais indicando que ele gastava menos tempo com trabalhos individuais. As autoras verificaram, ainda, que o tempo de atuação na área mostrava-se superior ao indicado por outras pesquisas o que modificava a hipótese corrente de que os psicólogos mantinham-se na

educação somente como "trampolim para a área clínica" (Wechsler e Guzzo, 1993, p. 27) e que as dificuldades para o exercício profissional ainda residiam na precária formação, tanto teórica quanto prática, como apontaram 70% dos respondentes.

Quando se faz uma revisão da literatura sobre essa questão pode-se verificar que muitas pesquisas começaram a ser desenvolvidas e grande parte delas relaciona a formação profissional aos problemas detectados nas práticas vigentes. De acordo com Maluf (2001b) podemos atribuir esse estado de coisas ao fato de os cursos de graduação terem sempre se mantido à margem de avaliações que lhes garantissem qualidade, fazendo-se sua expansão de modo desenfreado e aliada, às vezes, a interesses puramente econômicos, enquanto os de pós-graduação, pelas constantes avaliações, sempre conseguiram manter níveis razoáveis de qualidade e eficácia.

De acordo com Guzzo e Wechsler (1993), a formação do psicólogo escolar se dava no âmbito do curso como um todo e de forma não claramente definida. Os currículos apresentavam, à época, uma formação mais generalizada em detrimento de conteúdos de caráter mais psicológico e prático, deficiência na formação que acaba por dificultar a inserção profissional numa área que necessita de profissionais bem preparados para enfrentar os graves problemas existentes na educação pública e privada do país. Para isso os profissionais têm procurado se especializar, têm se envolvido com questões educacionais mesmo que não atuem diretamente em escolas e têm valorizado a intervenção de caráter preventivo e o trabalho em equipe multidisciplinar junto a professores.

Nessa mesma linha de raciocínio, Balbino (1988a e b), por meio de pesquisa realizada com os psicólogos escolares fortalezenses detecta que a área clínica de atuação é a predominante na formação e no interesse entre os psicólogos e que as atividades desenvolvidas por eles recaem na área clínica (81%), com pouca participação na organização do trabalho escolar e na proposta curricular da escola, sendo estas, raramente desenvolvidas em caráter interdisciplinar.

A pesquisadora constatou, também, que as dificuldades encontradas na prática profissional referem-se à falta de preparo, sentida pelos próprios psicólogos, que sugerem

melhoria na formação teórico-prática e busca de práticas alternativas. Além desse, são levantados problemas relativos à insatisfação com os salários e a necessidade de complementá-los com atividades paralelas em outras áreas (geralmente na área clínica), dificuldades relativas ao descrédito que a educação tem em nosso país e os conflitos com os outros profissionais que atuam na escola, principalmente os orientadores educacionais que têm a legislação a seu favor. Diante dessas dificuldades de reconhecimento e de busca de possibilidades de atuações mais eficazes, Balbino (1988a) assinala que "é importante que os profissionais comprometidos com a área vislumbrem saídas visando buscar a identidade profissional do psicólogo escolar, enquanto agente social importante no processo de mudança a partir das contradições da escola" (p.7).

Partindo da constatação de que os problemas referentes à formação do psicólogo no Brasil passam pela questão da importação do modelo tecnicista de ensino e a transposição de um modelo teórico-prático sem vinculação com a nossa realidade social, a autora propõe mudanças que vão desde a reformulação curricular, à reestruturação dos estágios, ao desenvolvimento de pesquisas e eventos na área para que o profissional possa aprimorar-se, mas também passam pela criação de cursos de atualização, extensão e de pós-graduação na área. A autora discute a impossibilidade de solucionar os problemas apresentados, "visto que são extremamente complexos e transcendem o âmbito da Psicologia, passando pelos condicionantes políticos e econômicos da estrutura social, pela finalidade e pelo próprio conceito de homem utilizado" mas acredita que se faz necessário "através de mediações, materializar uma prática, que venha transformar essa realidade... mobilização que deve abranger: os profissionais, os órgãos representativos da categoria profissional, e principalmente os cursos de formação de psicólogos (Idem, p. 8).

Conscientes de que um dos motivos que levavam a esse tipo de atuação residia na precariedade da formação e no limitado preparo para o trabalho na área da educação presente nos cursos de graduação em Psicologia, pesquisadores passaram a defender a idéia de que deveria haver uma especialização para o trabalho nessa área (Guzzo e Wechsler, 1993) e, indo mais adiante, Van Kolck (1985, p. 27) considerava oportuno que o Conselho Federal de Psicologia cuidasse "da regulamentação do registro de Psicólogo Especialista, atribuição que a legislação lhe confere", projeto que só se efetivou recentemente.

Os órgãos responsáveis pela profissão, preocupados com essa situação, realizaram debates e estudos na tentativa de compreendê-la e de modificá-la. Apontavam, como outro elemento a ser investigado, o grande interesse por parte de alunos e profissionais de Psicologia pela área clínica, em detrimento de outras, como a escolar ou educacional.

Parecia inegável, diante de tudo isso, que novas habilidades ou novas atividades deveriam ser propostas para formar um psicólogo que pudesse se inserir melhor no mercado de trabalho e isso vem sendo feito desde a década de oitenta, com a apropriação dessa crítica e da tentativa de construir novas práticas.

A disciplina acima referida - Psicologia **do** Escolar e Problemas de Aprendizagem -, por exemplo, vem ganhando novas características e denominações como, por exemplo, Psicologia **na** educação, Psicologia **e** educação, Psicologia Educacional ou, mesmo, como ainda defendem alguns, Psicologia Escolar, na tentativa de demonstrar que há locais, além da escola, onde as práticas educacionais estão presentes e devem ser trabalhadas, mas que há uma especificidade de trabalho nos meios onde a educação formal se dá. Constróem-se também modelos de trabalho específicos para os psicólogos dessa área, que envolvem não apenas **o** aluno, mas toda a instituição, e que se tornam mais consistentes e eficazes na medida em que as investigações e intervenções são mais adequadas a nossa realidade e se propõem a transformá-la, tornando-a mais justa e mais humana.

Podemos verificar a presença de profissionais de Psicologia em diversos locais e eles vêm superando uma atuação puramente remediativa, construindo estratégias para lidar com os novos contextos de trabalho e um modelo de atuação profissional mais acessível a segmentos populacionais antes excluídos pela prestação de serviços via instituições, o que vem contribuindo para romper esse modelo de profissional liberal. Todavia as mudanças encontradas ainda são tênues e aparecem sob determinadas condições das quais temos pouco conhecimento. Na área escolar, mais especificamente, convivem, lado a lado, modelos de atuações e práticas extremamente críticas e inovadoras e atuações permeadas pela visão curativa e individualizada, que é denunciada por ser estigmatizadora e por fazer recair sobre o próprio indivíduo, de modo exclusivo, a culpa pelo problema.

Podemos encontrar, desde a década de noventa, estudos que investigam as condições e o preparo mais condizente para o trabalho nessa área da Psicologia e que tentam delinear a identidade deste profissional, pois também se constata que há uma crise relativa a esse aspecto.

Almeida (2001, p. 44), por exemplo, analisando e sintetizando estudos e pesquisas realizados até então, defronta-se com uma realidade que considera não muito promissora para a Psicologia Escolar: a formação nessa área não é priorizada na grade curricular dos cursos, geralmente é considerada inadequada, desvinculada de nossa realidade sociocultural, teoria e prática são dicotomizados e diversos modelos são utilizados. Além disso, aponta ela, "a identidade profissional do psicólogo parece situar-se entre *dois modelos*, oscilando de forma pendular entre o *clínico* (de caráter curativo-terapêutico) e o *preventivo* (de caráter mais educacional e pedagógico)".

Maluf (2003, p.137), por sua vez, defende a tese de que "a Psicologia Escolar no Brasil está entrando em uma nova fase, na qual se multiplicam ações afirmativas que dão respostas a vigorosas e pertinentes críticas formuladas sobretudo na década de oitenta" e já apontadas anteriormente. Ela reconhece que sua forma emergente é multifacetada e pode ser reconhecida mais pelas ações dos profissionais do que pelo discurso. Esses "*novos psicólogos escolares* desenvolvem práticas com. maior adequação às necessidades da realidade social brasileira" (Maluf, 2003, p. 138).

Pode-se constatar que a área em questão vem se estruturando e se mostrando relevante em locais como o Distrito Federal, por exemplo, onde há contratação oficial destes profissionais (Araújo e Almeida, 2003) e formação continuada dos mesmos, porém, na maioria dos outros Estados da União, a realidade com a qual nos defrontamos é bastante diferente (Campos e Jucá, 2003; Fontoura, 2000; Barreto, 1999 e Alves, 1997); apesar de encontrarmos práticas que envolvem a elaboração de políticas educacionais, planejamento e avaliação de programas de ensino, capacitação de docentes, preparação e orientação de educadores nos processos de inclusão de deficientes no ensino público comum e atendimento a portadores de necessidades especiais, encontramos, também, práticas avaliadoras e classificatórias, papel reconhecido e procurado em grande parte das instituições educacionais.

Além disso, em consultórios particulares, psicólogos considerados clínicos atendem a demanda que vem das diversas instituições educacionais, utilizando-se desse último tipo de prática.

O psicólogo escolar poderia contribuir com as escolas utilizando-se dos conhecimentos da ciência psicológica, oferecendo subsídios ao professor no que se refere aos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno (Correia, Lima e Araújo, 2001 e Correia, 2004), ou atuando junto à área organizacional da instituição como um todo (Caetano, 1992, p. 3) contudo, estudos realizados desde a década de oitenta mostram que, para isso, haveria necessidade de maior embasamento teórico nos cursos de Psicologia para um trabalho eficiente nas escolas (Masini, 1982; Sant'Anna, 1984; Neves, 1989, entre outros). Constatou-se, como já assinalado, que os psicólogos foram sempre mais preparados para a atuação na área clínica e que, em função dessa formação, ao trabalharem em instituições educacionais, priorizavam a triagem e a orientação a pais, a professores ou aos alunos-problema, numa linha clínica de atendimento, quase sempre individual, e que associavam a esse o trabalho em consultórios (Neves, 1989).

O levantamento de estudos relativos à formação e a atuação dos psicólogos nos meios escolares permite concluir que a precária formação, oferecida pela maioria dos cursos de graduação, propicia o desenvolvimento de atividades freqüentemente criticadas por se mostrarem ineficazes. As críticas se referem ao fato de que as atividades desenvolvidas na área escolar e educacional nem sempre caracterizam uma área específica de atuação, elas se assemelham às da área clínica e sofrem pela falta de uma identidade própria. Referem-se também ao fato de que os trabalhos nos meios educacionais carecem de conhecimentos sobre políticas públicas e sobre o funcionamento dos sistemas educacionais em nosso país, o que leva os psicólogos a, acriticamente, se debruçarem sobre questões de inteligência, desenvolvimento, aprendizagem, memória e outros, sem contextualizá-los, sem buscar nos dinamismos presentes em nossa realidade a constituição das queixas recebidas.

Diante dessas condições e em acordo com Yazlle (1997, p. 36) é que, apesar de nos ressentirmos com a precariedade dos espaços nos quais encontramos psicólogos educacionais ou escolares atuando, nos preocupamos com a ampliação desses espaços profissionais, pois

"... o que se tem verificado é que a maioria dos psicólogos que atuam na rede pública de ensino - e com freqüência na rede pública de saúde, atendendo à demanda de crianças com dificuldades escolares - tem oferecido um trabalho que se restringe a práticas individualizadas, mantendo os modelos clínicos tradicionais, oriundos das práticas higienistas, contribuindo para que tanto a Psicologia quanto a Educação se apresentem como meros veículos de ajustamento".

É preciso, portanto, que os cursos de graduação em Psicologia contenham mais do que informações. É preciso que sejam planejados de modo a formar profissionais e cidadãos críticos, conhecedores da realidade e capazes de integrar as informações que dela advém na análise do fenômeno psicológico a ser estudado, conhecedores da necessidade de aprimoramento contínuo na execução de práticas éticas e eficazes.

Maluf (1991) relembra que os cursos de pós-graduação em Psicologia Educacional, voltados para a formação do pesquisador e do professor universitário, surgiram no clima de centralização autoritária de nosso país, no final da década de 60 e início dos anos 70. Com a instalação deles aumentava-se o controle do Estado sobre a Educação promovendo, neste processo, "a consagração e a exigência da 'neutralidade científica' em nossos meios acadêmicos." Os anos 90, no entanto, apontavam "... para o reconhecimento... da fundamental distinção entre ciência e ideologia ... que a ciência nasce ligada a interesses históricos ..." (p. 171). É, portanto, no reconhecimento da condição social e histórica do comportamento humano que se insere a possibilidade de construção de uma Psicologia Crítica "que se mostre capaz de situar historicamente seu próprio conhecimento e seu compromisso político com os agentes da transformação da estrutura social, e não mais, ou não só, com os interesses em sua conservação" (p. 171).

A partir dessas explicações, a pesquisadora reconhece que a formação que os futuros profissionais estão recebendo em seus cursos não garante a capacitação necessária para enfrentarem os problemas escolares, em parte "pela unilateralidade das relações tradicionalmente estabelecidas entre a Psicologia e a Educação, bem como pelos comprometimentos históricos da ciência psicológica com a ideologia dominante nas sociedades capitalistas" (p. 174). A preparação dos profissionais, segundo ela, "... deve passar

necessariamente pela percepção do papel social do psicólogo, pela consciência das determinações ideológicas na constituição da ciência psicológica, pela capacitação no exercício de uma Psicologia crítica e transformadora" (p. 174).

Pareceu-nos imprescindível o acompanhamento de egressos de cursos de Psicologia para conhecermos suas posições sobre a atuação profissional em Psicologia Escolar e Educacional. O problema e os objetivos desta pesquisa serão expostos no próximo capítulo.

4. PROBLEMA E OBJETIVOS

Como resultado da exposição e da análise dos estudos sobre a formação e atuação profissional em Psicologia, realizada nos capítulos anteriores, percebemos avanços e também desafios a serem enfrentados. Neles foram levantadas características da formação que dificultam a inserção profissional e restringem ou limitam o desenvolvimento da área sendo, a mais apontada, a ênfase dos cursos de graduação no modelo clínico, com conteúdos curriculares e estágios que preparam o aluno para o atendimento individual e para o desenvolvimento de práticas prioritariamente curativas.

No que diz respeito à área designada como Psicologia Escolar e Educacional, os trabalhos realizados permitiram acompanhar transformações relativas às modalidades de atuação e às concepções sobre os problemas vividos pelas instituições de ensino. Além disso, esses trabalhos permitiram concluir que os cursos de graduação nem sempre estão preparando os alunos para desenvolverem atividades bem sucedidas nessa área ou para desenvolverem com maior compromisso social as tarefas impostas pelas demandas atuais, principalmente as que se referem às escolas públicas, que atendem às camadas da população menos favorecidas. Grande defasagem entre teoria e prática, associada a estágios precários e insuficientes para o preparo dos alunos, são alguns dos aspectos que as pesquisas apontam como responsáveis pelo pouco desenvolvimento da área e pela dificuldade encontrada pelos profissionais para a criação de práticas diferenciadas e mais eficazes.

Os elementos relativos à formação e à atuação profissional em Psicologia apontados pela revisão da literatura que fizemos, podem ter se alterado em função das propostas curriculares discutidas desde a década de oitenta, pela formação da Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia do MEC/INEP e pelas sucessivas avaliações, também organizadas e coordenadas pelo MEC/INEP, pelas quais passaram as Instituições de Ensino Superior. Nos perguntamos se, diante das alterações que vêm ocorrendo nos curso de graduação em Psicologia, há também mudanças nas práticas desenvolvidas por psicólogos recém-formados, principalmente no que se refere à área escolar e educacional. e se eles apresentam interesses profissionais diferentes dos mencionados nas pesquisas já realizadas.

Objetivos

A presente pesquisa tem como principais objetivos:

1) Investigar quais são e como evoluem ao longo de dois anos os interesses por área de atuação, as práticas que desenvolvem e as expectativas que egressos de cursos de Psicologia apresentam no período de inserção profissional e de especialização;

2) Investigar as posições dos egressos de cursos de Psicologia sobre o papel do psicólogo na área escolar e educacional e suas concepções sobre questões relativas ao fracasso escolar.

Diante dos problemas relativos à formação em Psicologia e, em especial, à formação em Psicologia Escolar e Educacional, o presente estudo se propõe a aprofundar o conhecimento sobre a realidade dessa área a fim de trazer subsídios teóricos e práticos para os cursos de graduação. Pretende, também, fornecer elementos para a melhoria da formação dos futuros profissionais de psicologia escolar e educacional e para a construção de práticas mais eficazes nos meios educacionais.

São objetivos específicos da pesquisa:

1) Investigar se os egressos de cursos de Psicologia conseguem inserir-se profissionalmente e em que áreas atuam;

2) Saber em que medida as atividades que desenvolvem atendem às suas expectativas profissionais;

3) Conhecer as necessidades e os problemas enfrentados pelos egressos em relação à continuidade de sua formação;

4) Conhecer os tipos de especializações que realizam;

5) Saber se têm interesse em atuar na área Escolar e Educacional;

6) Conhecer suas opiniões sobre a produção de laudos psicológicos que têm sido utilizados para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem e os motivos que podem explicar esses problemas;

7) Investigar o que os egressos valorizam e consideram importante para um trabalho de qualidade em educação;

8) Conhecer posições a respeito do compromisso social do psicólogo;

9) Verificar possíveis diferenças entre egressos de instituições públicas ou privadas no que diz respeito a inserção profissional, a continuidade da formação e a atuação na área escolar e educacional.

5. MÉTODO

5. 1. Local e Participantes

Participaram da pesquisa estudantes do 5º ano de cursos de Psicologia.

Tendo em vista os limites de recursos para a realização da pesquisa, quatro estratégias foram utilizadas para convidar os estudantes a participarem do estudo:

1) Contato direto, feito por meio de visita da pesquisadora a algumas instituições de ensino superior, nas quais sabíamos que funcionavam cursos de Psicologia e que autorizaram que convidássemos pessoalmente os estudantes de 5º ano a participarem;

2) Contato com profissionais e professores de cursos de Psicologia que se dispusessem a convidar estudantes a participarem da pesquisa e que colaborassem na coleta de dados, quando o contato pessoal não era autorizado ou era inviável por razões de tempo e de distância;

3) Contatos, presenciais e virtuais, com estudantes de Psicologia, em locais distintos daqueles nos quais faziam seus cursos de graduação. Alguns contatos foram feitos por ocasião da XXXI Reunião da Sociedade Brasileira de Psicologia (SBP) e do XI Encontro da Associação Brasileira de Psicologia Social (ABRAPSO), pois a pesquisadora pôde participar desses encontros, que coincidiram com o período de início da coleta de dados, e os aproveitou para convidar os estudantes presentes a participarem da pesquisa e a colaborarem na coleta de dados. Outros contatos foram feitos com representantes de cursos em associações estudantis, por indicação de professores e de psicólogos;

4) Contato presencial ou virtual com estudantes do 5º ano de Psicologia, indicados por colegas que já participavam da pesquisa.

O primeiro contato com os possíveis participantes da pesquisa ocorreu entre os meses de outubro de 2001 a abril de 2002. Esse processo se prolongou na tentativa de se conseguir

contatos com o maior número de instituições, de professores e de estudantes possível. Foi demorado também em função de uma greve nas universidades federais que paralisou todas as atividades de ensino impedindo o contato com os possíveis participantes, que só retomaram suas atividades em fevereiro ou março, quando foi possível fazer os convites e efetivar a coleta de dados.

O grupo de participantes da pesquisa foi constituído dentro das possibilidades e dos limites deste estudo, que tinha como meta agrupar o maior número de formandos possível. Nesse primeiro contato obtivemos a adesão de 832 estudantes, porém 67 não quiseram continuar participando ou não forneceram dados para contato posterior.

5. 2. Instrumentos e procedimentos

A pesquisa foi delineada sob a forma de um estudo de caráter longitudinal, voltado para a descrição e análise do perfil de egressos, segundo as percepções que têm e que informam a respeito de sua trajetória.

No delineamento foram seguidas as orientações de Sampieri, Collado e Lucio (1991) para estudos longitudinais. Foram elaboradas pela pesquisadora quatro fases ou etapas de aplicação, com quatro questionários construídos com base na literatura da área, conforme relatado abaixo.

5. 2. 1. Procedimento de aplicação

Em função da grandeza de nosso território, da existência de diversas regiões e cidades com cursos de Psicologia, nas quais poderíamos encontrar estudantes de 5º ano que pudessem participar desta pesquisa e a fim de superar as dificuldades de deslocamento, levando-se em conta os limites deste trabalho, diversos recursos foram utilizados para aplicação dos questionários. Foram eles:

1) Quando se abria a possibilidade, era marcada uma visita à instituição para que a pesquisadora aplicasse o primeiro questionário;

2) Os questionários eram encaminhados por meio de uma pessoa instruída pelo pesquisador, que os aplicava seguindo as instruções;

3) Formandos que concordaram em participar e, depois de instruídos, levaram os questionários a seus professores ou supervisores pedindo que aplicassem

4) Formandos que concordaram em participar e, depois de instruídos, levaram os questionários e solicitaram aos seus colegas que o respondessem.

Optou-se por utilizar como instrumento de coleta de dados o questionário, por meio do qual se poderia abranger um número maior de pessoas, fazendo-lhes perguntas sobre as variáveis de interesse para a pesquisa.

O fato de os participantes se encontrarem em diferentes regiões do país tornaria inviável o acompanhamento de um grupo de pessoas ao longo de dois anos, se não fossem planejados questionários que permitissem a coleta das informações necessárias. A grande distância entre os participantes e a pesquisadora implicou na escolha de um instrumento auto-aplicável, que pudesse ser encaminhado pelo correio eletrônico ou pelo correio convencional. Quatro questionários diferentes foram elaborados, um para cada etapa da pesquisa. Todos foram compostos com questões abertas e fechadas e, em um deles, utilizou-se também uma escala, do tipo Likert.

1ª Aplicação

O primeiro questionário (Anexo 1) foi aplicado entre os meses de outubro de 2001 a abril de 2002. Grande parte dos estudantes o respondeu nas instituições de ensino superior nas quais concluíam sua graduação em Psicologia. Alguns foram encaminhados pelo correio eletrônico, com as devidas orientações, quando estudantes que ficavam sabendo da pesquisa manifestavam interesse em participar.

No primeiro questionário, a pesquisadora se apresentava, fornecia seu endereço e convidava o concluinte a participar voluntariamente da pesquisa. Os que concordassem deveriam fornecer seus dados para contato posterior e a pesquisadora se comprometia a manter sigilo.

Perguntava-se, nesse questionário, sobre as preferências por estágios e por áreas de atuação dos participantes, pelas características do trabalho do psicólogo na educação que valorizavam e as que questionavam, além de dados demográficos.

Foram respondidos 832 questionários, porém 67 questionários tiveram de ser anulados, pois 46 participantes manifestarem a intenção de não continuar participando da pesquisa e 21 não forneceram dados que permitissem novos contatos. Conforme se pode ver na Tabela 2, na primeira etapa desta pesquisa trabalhamos com os dados de 765 egressos de cursos de Psicologia.

Tabela 2 – Número de participantes da pesquisa distribuídos por sexo e pela Instituição a qual pertence o Curso de Psicologia realizado[10] com sua Dependência Administrativa e localização geográfica por região do país

N.º da Instituição	Região em que está localizada	Dependência Administrativa	Participantes Sexo Masc.	Sexo Fem.	Total
1	SE	Privada	8	46	54
2	SE	Privada	2	13	15
3	SE	Privada	4	31	35
4	SE	Privada	0	25	25
5	S	Privada	1	19	20
6	SE	Privada	1	12	13
7	SE	Privada	2	30	32
8	SE	Privada	2	38	40
9	SE	Privada	1	24	25
10	SE	Privada	12	117	129
11	SE	Privada	3	21	24
12	SE	Privada	3	35	38
13	SE	Privada	1	28	29
14	S	Privada	0	3	3
16	SE	Privada	0	1	1
18	SE	Privada	3	56	59
19	S	Privada	3	25	28
20	SE	Privada	0	5	5
21	SE	Privada	4	42	46
25	S	Privada	3	11	14
Subtotal			53	582	635
17	NE	Pública Federal	1	0	1
23	SE	Pública Federal	4	12	16
24	N	Pública Federal	3	26	29
26	S	Pública Federal	0	4	4
28	NE	Pública Federal	3	8	11
29	NE	Pública Federal	1	12	13
30	N	Pública Federal	2	14	16
31	NE	Pública Federal	1	0	1
32	SE	Pública Federal	0	1	1
15	SE	Pública Estadual	0	5	5
22	SE	Pública Estadual	5	7	12
27	S	Pública Estadual	2	19	21
Subtotal			22	108	130
Total			75	690	765

[10] Para preservar o sigilo quanto às instituições participantes preferiu-se adotar um número para cada uma delas, atribuído à medida que os questionários foram chegando.

2ª Aplicação

O 2º questionário (Anexo 2) foi aplicado entre os meses de setembro e novembro de 2002.

Os procedimentos de aplicação utilizados nessa fase foram três. Em primeiro lugar utilizamos o endereço eletrônico, sempre que o participante o houvesse mencionado, tendo em vista o custo e a rapidez deste veículo. Quando não havia, o questionário impresso, juntamente com envelope selado para retorno, era enviado pelo correio regular, como segundo recurso. Como terceiro, utilizamo-nos do contato telefônico, quando os dados fornecidos estavam incompletos ou ilegíveis, não permitindo a comunicação imediata. Por meio desse contato, confirmávamos o interesse do egresso em continuar participando da pesquisa e, se mantido o interesse, uma maneira de encaminhar os questionários era acordada.

Após o envio dos questionários via internet, muitos endereços eletrônicos foram recusados e muitas mensagens de que o endereço era desconhecido ou de que a caixa de mensagens do destinatário estava cheia foram recebidas. Tentamos enviar mais uma vez a mensagem pelo correio eletrônico àqueles que tinham suas caixas de mensagens cheias. Aos destinatários com os quais não conseguimos contato pela internet, enviamos questionários pelo correio regular, com envelope selado para retorno. Quando não recebíamos resposta à mensagem de correio eletrônico, depois de algumas semanas, também fizemos contato telefônico, seguindo-se o procedimento já descrito. Novas remessas de cartas foram feitas periodicamente em função dessas ocorrências, o que prolongou a coleta de dados.

Apesar de todas essas tentativas houve uma perda amostral e o número de questionários respondidos nessa fase foi de 395.

Como nessa época os participantes já deveriam ter concluído o curso de graduação, nesse questionário perguntava-se se o psicólogo estava desempenhando atividade profissional e qual era ela. Uma escala de tipo Likert permitiu verificar em que medida a atividade desempenhada atendia suas expectativas e, justificando a resposta dada, os problemas ou dificuldades encontradas. Questionamos, ainda, se tinham feito ou estavam fazendo cursos em

Psicologia ou em outra área. Aos que trabalhavam na área escolar e educacional, pedimos que assinalassem as atividades que executavam, entre algumas listadas.

3ª Aplicação

A terceira coleta de dados ocorreu entre os meses de junho e agosto de 2003, por meio de um novo questionário (Anexo 3).

Seguimos o procedimento de aplicação já descrito e enviamos o terceiro questionário àqueles participantes que responderam ao primeiro e ao segundo instrumento, pois acreditamos que aqueles que não responderam aos contatos feitos na segunda fase não tinham mais interesse em participar da pesquisa.

Apesar das diversas tentativas houve nova perda amostral e 268 questionários retornaram.

Perguntava-se, no terceiro questionário, se o psicólogo participante estava desempenhando atividade profissional em Psicologia e em que área. Se não estivesse desempenhando, pedia-se que explicasse as razões. Perguntava-se, também, se tinha tido possibilidade de se atualizar; de que maneira o fizera; em que área da Psicologia trabalharia, se pudesse escolher livremente e, se trabalharia na área escolar e educacional, se tivesse oportunidade. Sua opinião sobre a produção de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem, motivos explicativos para esses problemas e caminhos para sua superação foram solicitados. Aos que atuavam na área escolar e educacional questionava-se sobre o local onde desenvolviam suas atividades e o que considerava essencial para um trabalho de qualidade nessa área.

4ª Aplicação

Um novo instrumento foi aplicado entre os meses de maio a julho de 2004 (Anexo 4).

Conforme planejamento, esse seria o último questionário a ser aplicado, por isso optamos por enviá-lo a todos os participantes da amostra, seguindo procedimento já descrito. Pretendíamos, com essa medida, atingir um número maior de egressos e obter mais informações.

De todos os questionários enviados, 218 retornaram.

No quarto questionário perguntávamos novamente ao participante se estava desempenhando atividade profissional e qual era ela. Perguntamos, também, se fizera ou se estava fazendo cursos complementares ao de graduação, quais eram eles, e, se não tivesse feito nenhum, que explicasse os motivos. Sua posição em relação à questão financeira, de satisfação pessoal e do compromisso social do psicólogo na sua área de trabalho também foi questionada. Aos que estavam desempenhando atividade profissional na área da Psicologia Escolar e Educacional, pedimos que nos dessem informações sobre concepções relativas ao fracasso escolar, sobre o conhecimento que têm e sobre suas posições a respeito da "postura crítica" em educação, além de questionarmos sobre as diferenças na atuação em escolas públicas, privadas e em centros de saúde.

5. 2. 2. Procedimento de análise dos dados

Todos os dados obtidos, nas 4 etapas da pesquisa, foram distribuídos segundo a instituição na qual o respondente concluiu o curso de graduação em Psicologia e a dependência administrativa do mesmo, a fim de que pudéssemos acompanhar possíveis variações.

Como há diferença entre o número de participantes que concluíram seus cursos em instituições de ensino públicas e privadas, os dados obtidos nas questões objetivas foram somados e transformados em porcentagens para possibilitar a comparação.

A análise dos dados obtidos na questão de número 2 do segundo questionário desta pesquisa, aquela na qual utilizamos uma escala do tipo Likert para ver em que medida a atividade que o egresso estava desempenhando correspondia às suas expectativas foi feita considerando-se os dois primeiros pontos da escala (níveis 1 e 2) como indicativos de que a

atividade corresponde pouco às expectativas, o ponto central (3) como indicativo de correspondência mediana e os dois últimos (4 e 5) como indicativos de que a atividade corresponde muito às suas expectativas. Após essa classificação também foi feita a soma e o cálculo das porcentagens.

Para a análise dos dados obtidos nas questões abertas utilizamo-nos das orientações de Bardin (1991), sobre a análise de conteúdo e, após diversas leituras categorias de classificação foram levantadas permitindo a categorização das mesmas. A literatura da área e as pesquisas já realizadas serviram de referencial para a classificação das respostas e para a categorização das mesmas. Quando o número de respostas era grande, procedeu-se, também, à quantificação dessas respostas e à transformação dos valores obtidos em porcentagens.

Serão apresentados, a seguir, os resultados da análise dos dados coletados no período de outubro de 2001 a julho de 2004.

O período de realização das coletas, o instrumento utilizado e o número de respondentes em cada etapa estão discriminados abaixo:

ETAPAS	INSTRUMENTO	PERÍODO	RESPONDENTES
1ª	1º questionário-Anexo 1	Outubro/2001-Abril/2002	765
2ª	2º questionário-Anexo 2	Setembro/2002-Novembro/2002	395
3ª	3º questionário-Anexo 3	Junho/2003-Agosto/2003	269
4ª	4º questionário-Anexo 4	Maio/2004-Julho/2004	217

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

No presente estudo foram coletados e analisados os dados de egressos de cursos de Psicologia, por um período de cerca de dois anos e meio, com o objetivo de investigar sua formação, suas preferências, oportunidades de trabalho e possível atuação na área educacional, bem como outras questões conexas. Os resultados dessa análise serão expostos sob a forma de quatro etapas da pesquisa.

6.1. Primeira Etapa

Desta primeira etapa participaram concluintes de cursos de graduação em Psicologia que responderam a questionário (Anexo 1) aplicado entre os meses de outubro de 2001 a abril de 2002, nas faculdades em que estudavam.

6.1.1. Distribuição Sócio-demográfica

Obtivemos um total de 765 questionários válidos, respondidos por formandos de 32 Cursos de graduação em Psicologia, dos quais 20 localizavam-se na Região Sudeste, 6 na Região Sul, 4 na Região Nordeste e 2 na Região Norte (cf. Tabela 2). Dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) no Relatório-Síntese do Provão de 2001, ano do início da coleta de dados, mostravam que, dos 123 cursos de Psicologia avaliados em todo o país, 69 estavam localizados na Região Sudeste; 26, na Região Sul; 17, na Nordeste; 6, na Centro-Oeste e 5, na Norte, confirmando a tendência de concentração de cursos na região sudeste verificada nesta amostra. Dentro os da região Sudeste, 42 se situavam em São Paulo e representavam 34,0% dos avaliados pelo INEP, e 18, ou 56,25% dos representados nesta pesquisa. Dados do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988), do Conselho Regional de Psicologia de São Paulo (CRP-6ª Região, 1995) e da Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP - site www.abepsi.org.br/facul/index.htm, acessado em julho de 2003) também confirmavam a grande concentração de formandos na região sudeste, tendo em vista a quantidade de cursos aí existentes, vinculados, em sua maioria, a instituições particulares de ensino.

Em relação à instituição de origem pode-se ver que 130 participantes concluíam seus cursos em universidades públicas (38 em públicas estaduais e 92 em públicas federais) enquanto 635 concluíam-no em universidades, centros universitários ou faculdades privadas. Pelo Relatório-Síntese já mencionado, pode-se ver que, dos 123 cursos avaliados, 25 estavam instalados em universidades federais; 9, em estaduais; 3, em municipais e 86, em domínios privados, confirmando a concentração de cursos e, conseqüentemente, de formandos pelas faculdades, centros universitários ou universidades de dependência administrativa particular. O Censo Escolar do Ensino Superior de 2001(MEC/INEP, Censo Escolar, Ensino Superior, 2001) registrou 156 universidades no país, das quais 71 públicas, com 816.900 estudantes e 85 privadas, com 1.139.600 estudantes. Existiam, ainda, 66 Centros Universitários e apenas 2 estavam vinculados a órgãos públicos e tinham 5.800 das 338.300 matrículas, enquanto que das 1.036 Faculdades isoladas, apenas 82 eram públicas e detinham 80.600 das 538.300 matrículas. Esses dados revelam que o grande contingente de universitários encontrava-se na rede particular de ensino e nos Centros Universitários, que desde 1995 vêm crescendo em quantidade.

Entendemos que estes dados conferem maior confiabilidade ao nosso estudo, cuja delimitação, como explicado anteriormente, deveu-se aos limites das condições em que pôde ser realizada a pesquisa. Soma-se a isso a conhecida dificuldade de acesso a instituições de ensino superior brasileiras para fins de pesquisa.

Dentre os participantes da pesquisa 75 são do sexo masculino e 690 do sexo feminino. Apesar de a distribuição encontrada nas diversas faculdades apresentar certa variabilidade, em apenas quatro delas o número de estudantes do sexo masculino ultrapassou 15%, o que ocorreu em algumas grandes universidades públicas, estaduais e federais, e em apenas uma particular. Diante disso parece possível considerar que dados obtidos em pesquisas anteriores (CFP, 1988; Yamamoto, 1988; CRP - 06, 1995; Campos, Silva Filho, Campos e Rocha, 1996; Cruces, 1998; Marques, Chippari, Campos e Prado Filho, 1999; Custódio, Duarte, Fontes e Calegare, 2001; Conselho Federal de Psicologia - site http: //www. pol.org acessado em julho 2003, entre outras) praticamente se repetem e que a Psicologia ainda se mantém como profissão eminentemente feminina, fenômeno que vem intrigando a comunidade científica desde o estudo piloto de Rosemberg (1983).

Vale ainda assinalar que, de acordo com Cunha (2003), já em 2001 a maioria dos estudantes de curso superior (56,0%) era do sexo feminino e freqüentava cursos noturnos (57,0%). Esses dados permitem afirmar que o predomínio de mulheres não se dá apenas em Psicologia, mas, nessa profissão, ele parece ser maior.

Pela Tabela 3 constata-se que as idades dos participantes estão distribuídas entre 21 e 57 anos. A maior porcentagem de concluintes de muitas das instituições de ensino concentra-se na faixa dos 21 aos 25 anos, mas há também percentuais significativos nas faixas etárias entre os 26 e os 35 anos de idade, principalmente quando se observam algumas das instituições de ensino particulares. Esses dados diferem pouco dos obtidos em outras pesquisas realizadas com estudantes de Psicologia e confirmam que o ingresso e o término dos cursos ocorrem, geralmente, dos 18 ou 19 anos até os 24 ou 26 anos, mas podem ser retardados em função de variáveis sócio-econômicas da população estudada (pode-se consultar Cruces, 1998; Silva e Campos, 1992; Taverna, 1997; Pfeiffer e Günther, 1992; Campos, Silva Filho, Campos e Rocha, 1996, entre outros) ou de outras condições menos conhecidas.

Tabela 3 - Distribuição dos Participantes da Pesquisa por Instituição e Faixa Etária

Inst. Públicas	21-25	26-30	Faixa 31-35	Etária 36-40	41-45	46-50	>50	Total
15	5	0	0	0	0	0	0	5
22	9	2	1	0	0	0	0	12
27	16	3	2	0	0	0	0	21
17	1	0	0	0	0	0	0	1
23	12	3	1	0	0	0	0	16
24	15	10	0	3	1	0	0	29
26	4	0	0	0	0	0	0	4
28	10	1	0	0	0	0	0	11
29	11	2	0	0	0	0	0	13
30	9	4	1	1	1	0	0	16
31	0	1	0	0	0	0	0	1
32	1	0	0	0	0	0	0	1
Subtotal	93	26	5	4	2	0	0	130
Inst. Privadas	21-25	26-30	Faixa 31-35	Etária 36-40	41-45	46-50	>50	Total
1	18	18	6	6	4	2	0	54
2	7	4	1	0	2	1	0	15
3	16	10	3	3	3	0	0	35
4	11	8	2	2	1	1	0	25
5	14	3	1	0	2	0	0	20
6	8	2	2	1	0	0	0	13
7	15	8	2	1	3	2	1	32
8	23	9	4	1	3	0	0	40
9	20	1	3	0	1	0	0	25
10	107	18	2	0	1	0	1	129
11	12	4	4	1	3	0	0	24
12	13	12	6	3	1	0	3	38
13	25	4	0	0	0	0	0	29
14	1	1	0	0	0	1	0	3
16	1	0	0	0	0	0	0	1
18	34	10	2	4	3	5	1	59
19	21	5	0	2	0	0	0	28
20	5	0	0	0	0	0	0	5
21	21	8	8	4	3	1	1	46
25	11	2	1	0	0	0	0	14
Subtotal	383	127	47	28	30	13	7	635
Total	476	153	52	32	32	13	7	765

6. 1. 2. Áreas de atuação e estágios preferidos.

Neste primeiro questionário foram investigadas as preferências dos concluintes de cursos de Psicologia por áreas de atuação. Três perguntas foram feitas:

1ª - qual a área da Psicologia preferida;
2ª - a área a que pertencia o estágio de que mais gostou e
3ª - a área que escolheria para trabalhar, se tivesse liberdade de escolha.

Devido ao fato de o mercado de trabalho em Psicologia apresentar diferenças significativas de área para área, de haver possibilidades salariais diferentes e de cada concluinte apresentar características pessoais distintas que influenciam suas escolhas, ao construirmos este instrumento de pesquisa partimos da hipótese de que a área de atuação preferida poderia não ser a mesma pretendida para inserção profissional. Acreditávamos, ainda, que essas duas escolhas teriam relação com os estágios realizados, pois são eles que permitem ao futuro profissional conhecer e preparar-se para os diversos campos de atuação, dado que parece ter se confirmado com as respostas dos participantes.

O número de respostas às perguntas 1, 2 e 3 foi superior ao número de participantes, visto que muitos citaram mais de uma área. Optou-se por categorizar todas e por agrupá-las, respeitando-se as denominações dadas pelos próprios concluintes. Conforme se pode ver nas Tabelas 4, 5 e 6 optou-se, também, pela separação das mesmas em dois grupos: um com os dados de concluintes das faculdades particulares e outro com os das públicas para possíveis comparações.

Área de atuação preferida

Observando-se a Tabela 4 verificamos que a *área clínica* foi preferida por 59,4% dos concluintes das escolas privadas e por 54,6% dos concluintes das escolas públicas. Suas respostas expressam preferências por abordagens teóricas (todas as mais conhecidas e difundidas são citadas), em vertentes individual, grupal, familiar e de casal, nas diversas fases da vida. Preferências por clínica em Psicossomática, Psicoterapias Breves, Psicodiagnósticos,

Psicologia Clínica em saúde mental ou em psicopatologia, tratamento com dependentes químicos, reabilitação de excepcionais e de crianças com problemas de aprendizagem, além da Neuropsicologia, também foram mencionadas.

Tabela 4 – Respostas dos participantes quanto à área de atuação preferida *

Área de Atuação	∑ Privadas	% Privadas	∑ Públicas	% Públicas	∑ Total	% Total
Clínica e da Saúde	496	59.4	94	54.6	590	58.6
Trabalho e Organizacional	133	15.9	31	18.0	164	16.3
Escolar e Educacional	74	8.8	23	13.3	97	9.6
Institucional e Social	98	11.8	18	10.5	116	11.5
Jurídica e Criminal	17	2.0	0	0.0	17	1.7
Esporte	9	1.1	2	1.2	11	1.1
Acadêmica e de Pesquisa	3	0.4	3	1.8	6	0.6
Não tem preferência/ Não respondeu	5	0.6	1	0.6	6	0.6
Total	835	100.0	172	100.0	1007	100.0

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

Comparando-se esses resultados aos obtidos por outros pesquisadores, pudemos encontrar semelhanças. A preferência que estudantes de Psicologia e psicólogos manifestam pela área clínica de atuação vem sendo assinalada e, com freqüência associada a preocupações com a possibilidade de limitar o desenvolvimento da profissão. Mello (1975) em uma antiga e conhecida pesquisa, na qual 80% dos participantes exerciam atividade, exclusiva ou não, na área clínica, foi a primeira a levantar esse problema e, depois dela, pesquisas realizadas com profissionais (CFP, 1988; CRP-06, 1995; Maluf, 1996a; Yamamoto, 2002) e com estudantes de Psicologia (Campos, Campos, Silva Filho e Rocha, 1996; Cruces, 1998) vêm mostrando esse mesmo resultado e levantando a possibilidade de que a formação profissional acentuaria a tendência que os estudantes já trazem ao iniciarem seus cursos, retroalimentando esse campo e esse modelo de atuação em detrimento dos demais.

Convém lembrar que "Psicologia Clínica" foi expressão utilizada por Lightner Witmer em 1896, a fim de diferenciar os fazeres de seus alunos, preocupados com os problemas de desenvolvimento e de aprendizagem de crianças, dos fazeres médicos (Cunha, 1993; Lo

Bianco, Bastos, Nunes e Silva, 1994). De acordo com a avaliação que os autores fazem podemos afirmar que essa dissociação ocorreu em termos acadêmicos, mas, na prática, manteve-se sempre a concepção médica de doença, de transtorno e cura com a utilização do modelo clínico a ele associado e não, como era de se esperar, o desenvolvimento de novo método de trabalho, apoiado em um raciocínio clínico. Essa ênfase no modelo clínico, nem sempre associada à boa e adequada utilização do raciocínio clínico é assinalada por nós como motivo de preocupação e de crítica, e não o exercício de atividades na área clínica.

Apesar de haver pouca diferença nas respostas dadas pelos dois grupos, alguns concluintes de instituições públicas fizeram opções por "clínica em instituições" ou "clínica social em instituições". Baseando-nos na diferenciação que fazem Lo Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994), constatamos que atividades "clássicas" ou tradicionais na área continuam sendo as preferidas por esses estudantes mas, ao lado destas, aparecem atividades emergentes que fazem "interseção com o social"(p.14) e dão "ênfase à valorização e afirmação de tudo o que diz respeito ao 'contexto social'"(p. 12). Pudemos observar ainda, que as atividades denominadas de "clínica em instituições" ou de "clínica social" são atividades que saem dos consultórios, abrangem grupos de pessoas e parecem ter caráter mais preventivo do que curativo, por essas características se diferenciam das tradicionais.

Em acordo ainda com os mesmos autores, afirmamos que "a caracterização e denominação das atividades na área clínica é uma tarefa de difícil empreendimento. A começar pela própria definição do que seja 'psicologia clínica'" (p.7), pois, ao acompanharmos o desenvolvimento da profissão e os resultados de pesquisas que vêem sendo realizadas (CFP, 1992 e 1994; Yamamoto e Campos, 1997; Yamamoto e Cunha, 1998; Yamamoto, Câmara, Silva e Dantas, 2001; Yamamoto, Trindade e Oliveira, 2002), assim como os resultados deste estudo, verificaremos que há movimentos de ampliação da área e atividades que, apesar de não apresentarem as características comumente encontradas neste campo da Psicologia, nele devem ser incluídos, como o foi a "clínica social em instituições". Se, por um lado, a dificuldade em classificar atividades em áreas de atuação surge, por outro acreditamos que isso se deva a movimentos e a abertura de espaços, assinalados e desejados, e ao conseqüente aparecimento de práticas em consolidação e de práticas emergentes (Witter, Bastos, Bomfim e Guedes, 1992; CFP, 1994), o que nos parece promissor.

A análise dos dados permitiu observar, ainda seguindo a discussão de Lo Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994), a presença de atuações pertencentes à área clínica e consideradas emergentes. Incluímos nesse grupo as atividades denominadas de psicologia hospitalar, de psicologia da saúde e arteterapia por serem aquelas nas quais se adota o modelo clínico, mas, em muitas situações, ele parece ser utilizado a fim de ampliar os atendimentos a setores menos favorecidos da população, seja em Hospitais Gerais, em Unidades Básicas de Saúde, em Centros de Referência e em Equipamentos de Saúde Pública ou organizações não governamentais, nos quais os benefícios que a Psicologia pode trazer a portadores de sofrimentos diversos são difundidos e adotados como fundamentais para a melhoria da qualidade de vida. A área hospitalar foi mencionada como preferida de 14,1% dos concluintes das escolas privadas e por 9,3% dos concluintes das públicas; a área denominada de Psicologia da Saúde por 1,5% dos concluintes de cursos privados e por 7,0% de públicos; enquanto que a arteterapia aparece como preferência por 0,1% dos concluintes das instituições privadas, dados que nos permitem afirmar que essas atividades se fortalecem pela sua presença e divulgação nos meios acadêmicos, e que a Psicologia Hospitalar talvez já possa ser considerada área em consolidação (CFP, 1992) enquanto a Psicologia da Saúde e a Arteterapia como atividades emergentes.

Apesar de a diferença quantitativa não ser grande pudemos verificar que nas faculdades públicas as preferências recaem mais sobre atividades clínicas voltadas para a saúde, para setores em consolidação ou emergentes da clínica, enquanto que as preferências dos concluintes de escolas particulares parecem centrar-se em locais e em modelos tradicionais de atendimento ou seja, em consultórios.

A *área do trabalho e organizacional* foi a segunda pela qual os estudantes manifestaram preferência. Ela foi escolhida por 15,9% dos concluintes das escolas privadas e por 18,0% dos concluintes das escolas públicas. Atividades ligadas a recursos humanos, seleção e treinamento de pessoal, tradicionalmente executadas nessa área da Psicologia, apareceram como opções, mas também surgiram outras, relativas à saúde mental do trabalhador e a psicologia do consumidor e de vendas, que podem ser consideradas emergentes.

A *psicologia escolar e educacional* foi preferida por 8,8% dos concluintes de faculdades particulares e por 13,3% de públicas. Cabe aqui retomar a discussão sobre a dificuldade de classificar determinadas práticas, aqui citadas, em uma determinada área de atuação, o que parece decorrer da diversidade de atuações possíveis e, concomitantemente, aos avanços da profissão. No caso da área educacional ou escolar, como no da área clínica, práticas "clássicas" ou tradicionalmente realizadas pelos profissionais que atuam em educação foram citadas, assim como práticas emergentes ou diferenciadas. Os participantes de nossa pesquisa manifestaram interesse em desenvolver atividades com crianças com problemas de aprendizagem, com crianças especiais ou excepcionais, trabalhos ligados à reabilitação e à orientação vocacional, "tradicionais" na área, mas também trabalhos institucionais envolvendo professores e demais funcionários, com caráter bastante diferenciado em termos epistemológicos, éticos e de compromisso social.

Alguns grupos de alunos de determinadas faculdades apresentaram grande interesse pela área escolar ou educacional levando-nos a supor que nelas os estágios e as atividades relacionadas à educação acentuaram esse interesse. Não pudemos, no entanto, isolar e ou discriminar as condições responsáveis por esse fenômeno, pelo menos não nesse momento do trabalho, mas pudemos verificar que as atividades mencionadas pelos participantes de escolas públicas vinculavam-se, em maior número, a trabalhos com a escola como um todo e revelaram a preocupação em trabalhar em equipe, enquanto que nos concluintes das escolas particulares as opções por trabalhos individuais e centrados no próprio aluno com problemas ou dificuldades foram mencionadas com maior freqüência. Se relacionarmos esses dados aos relativos à área clínica e da saúde, acima discutidos, poderemos levantar a hipótese de que esse fenômeno ocorre pela ênfase que os cursos colocam na formação para atendimentos individuais, realizados em consultórios e baseados na avaliação e no tratamento de problemas.

Dado importante a ser assinalado é que alguns participantes mencionaram preferência por trabalhos em instituições ligadas à área escolar, outros assinalaram preferência por trabalhos em Psicologia Clínica de reabilitação de crianças excepcionais, especiais ou com problemas de aprendizagem e escolares, enquanto outros mencionaram preferência pela psicopedagogia para atendimento a crianças com os mesmos problemas, dificultando a já mencionada classificação por área. Apesar disso e baseando-nos nas discussões relativas às práticas tradicionais, em consolidação e emergentes apresentadas nas pesquisas patrocinadas

pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP 1992 e 1994), consideramos todas as práticas mencionadas acima como pertencentes à área escolar ou educacional.

Outras atividades mencionadas pelos concluintes podem ser agrupadas na *área institucional e social.* São atividades do tipo daquelas que Bomfim, Freitas e Campos (1992) denominaram de "fazeres em psicologia social". Referem-se a práticas pertencentes às áreas social, institucional, social/comunitária, social/institucional, comunitária, ou de análise institucional, conforme denominadas pelos próprios respondentes. Essas práticas são as preferidas por 11,8% dos concluintes de cursos de Psicologia privados e por 10,5% dos concluintes de cursos públicos. Esses índices parecem indicar o crescimento da área, assim como a consolidação de práticas que, apoiadas no conhecimento disponível, buscam intervir na realidade a fim de transformá-la. Vale ressaltar que apesar das diferenciações em termos de denominações, as atividades realizadas em instituições de todos os tipos e em comunidades são mencionadas tanto pelos concluintes de cursos públicos como particulares, com resultados equivalentes. Estes permitiram-nos confirmar a consolidação da área e verificar que, apesar de não ser uma das áreas de estágio obrigatório no currículo mínimo para os cursos de graduação, é uma das áreas para a qual vem sendo dada grande importância, talvez pela necessidade, cada vez maior, de trabalhos que atendam às necessidades de nossa sociedade.

Atividades designadas como *psicologia forense, jurídica ou criminal* foram mencionadas por 2,0% dos concluintes de escolas particulares e não foram mencionadas por nenhum concluinte de cursos públicos. Os dados obtidos nessa primeira fase não nos permitem conclusões, mas é possível levantar a hipótese de que estágios nessa área estejam sendo implementados nos cursos de administração privada pelo crescimento da demanda e do interesse que os alunos vêm demonstrando por atuações a ela relacionadas, principalmente se levarmos em conta que não foram encontradas respostas em que concluintes de escolas públicas manifestassem preferência por estágios nessa área. Esses resultados parecem confirmar a emergência de práticas nesse campo de trabalho.

Outra área mencionada como preferida é a do *esporte*, citada por 1,1% dos concluintes de escolas particulares e por 1,2% dos de escolas públicas, confirmando sua emergência (CFP, 1994).

A limitação de escolhas por áreas como a jurídica e criminal e do esporte pode ser atribuída ao fato de serem poucas as pessoas preparadas para desenvolverem, nas instituições de formação, estágios e atividades preparatórias para os formandos e de que não constam do currículo da grande maioria dos cursos, o que os leva a preferir trabalhos em setores já conhecidos e para os quais se sentem mais seguros (Carvalho, 1982; Cruces, 1998).

Além dessas, preferências pela *área acadêmica e da pesquisa* também foram mencionadas (0,4% dos concluintes das escolas privadas e 1,8% das públicas).

Não foi encontrada qualquer menção à *psicologia do trânsito*. Em nosso entender, isso parece ocorrer por não existirem, nos cursos de formação pesquisados, essa modalidade de estágio levando-nos a pensar em uma limitação da formação, visto que essa é uma das áreas da Psicologia em que a exigência legal da avaliação psicológica para obtenção da Carteira Nacional de Habilitação garante mercado de trabalho para o profissional. Na maioria das vezes, no entanto, ele nem conhece a lei e não é preparado para executar esse trabalho, o que vem acarretando problemas vastamente divulgados tanto na mídia comum quanto em jornais e revistas dos órgãos de classe.

Estágio preferido

Os dados da Tabela 5 mostram os resultados referentes à questão de número 2 do questionário, a que se refere aos estágios de que os concluintes mais gostaram durante seu curso.

Tabela 5 - Respostas dos participantes quanto aos estágios de que mais gostaram*

Estágios agrupados por área de atuação	∑ Privadas	% Privadas	∑ Públicas	% Públicas	∑ Total	% Total
Clínica e da Saúde	463	61.3	84	57.6	547	60.6
Escolar e Educacional	108	14.2	18	12.3	126	14.0
Organizacional e do Trabalho	77	10.2	33	22.6	110	12.2
Institucional e Social	84	11.1	8	5.5	92	10.2
Jurídica e Criminal	6	0.8	0.0	0.0	6	0.7
Esporte	3	0.4	0.0	0.0	3	0.3
Não tem preferência / Não respondeu	15	2.0	3	2.0	18	2.0
Total	756	100.0	146	100.0	902	100.0

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

As respostas dadas pelos concluintes a essa questão parecem revelar as poucas opções oferecidas pelas instituições formadoras, pois em alguns grupos de concluintes são citados apenas os estágios clássicos, aqueles obrigatórios pelo currículo mínimo, enquanto que outros grupos citaram maior variedade deles. Mesmo que se leve em conta que os formandos podem não ter mencionado estágios que fizeram parte de sua grade curricular, parece-nos pouco provável que nenhum deles aponte determinada modalidade ou, que todos se limitem a escolher apenas os "tradicionais".

O interesse acentuado pela *área clínica* também pode ser notado nas 463 (61,3%) das 756 escolhas relativas a estágios feitas pelos concluintes de cursos privados e por 84 (57,6%) das 146 escolhas feitas pelos concluintes de cursos públicos, confirmando mais uma vez a preferência de estudantes por essa área.

A *área escolar e educacional* ocupa o segundo lugar na preferência do grupo de estudantes das faculdades privadas, mas nas públicas fica em terceiro lugar (Tabela 5).

Os estágios realizados na *área organizacional e do trabalho*, por sua vez, ocupam o segundo lugar na preferência dos concluintes das escolas públicas e o quarto na dos concluintes das escolas privadas.

Os dados obtidos permitem-nos concluir que as áreas tradicionais da Psicologia - clínica, escolar e educacional, organizacional e do trabalho - continuam a predominar como modalidades de estágios e de práticas ensinadas aos estudantes em formação. A área social também apresenta índices relativamente altos e que superam, pelo menos no grupo de concluintes de faculdades particulares, os estágios realizados na área organizacional e do trabalho.

Os demais estágios, talvez por pertencerem a áreas em consolidação ou emergentes, apareceram apenas em cursos de graduação de administração privada, e com índices pouco expressivos (*área jurídica e criminal e área do esporte*). Apesar de nos questionarmos sobre as razões pelas quais apenas os respondentes de instituições particulares elegeram esses estágios como preferidos, não temos elementos que nos permitam extrair conclusões sobre esse fenômeno.

Deve-se ressaltar aqui que a dificuldade de classificação das atividades por áreas de atuação já foi assinalada e pode fazer com que os estágios, da forma como os concluintes os denominaram, envolvam atividades que devessem ser agrupadas em áreas distintas. Pode-se aqui retomar a discussão que fazem Yamamoto e Campos (1997) ao assinalarem o risco de se associar a abertura de novos campos ou de novos espaços de trabalho a novos locais de estágios ou de atividades profissionais em Psicologia, pois nem sempre locais distintos, como hospitais, podem ser palco de atividades distintas e mais críticas enquanto que locais "tradicionais" podem ser palco de práticas dos dois tipos.

Diante dos dados expostos parece-nos possível afirmar que há uma maior preocupação, nos cursos de Psicologia, em oferecer estágios que preparem os psicólogos para a prática em contextos e a espaços diversificados. Os profissionais formados dessa maneira talvez possam atender melhor às demandas de nossa realidade, pois em seus estágios já têm experiências diversificadas em locais também diversificados. Essa preocupação parece estar presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (Brasil, MEC/ Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior, Parecer 0062/2004, 2004) que propõe que a formação se dê em um núcleo comum e básico, que visa "garantir ao profissional o domínio de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-

los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e intervenção em processos psicológicos" (p.2), e articulados "ao redor de eixos estruturantes..." pelos quais os cursos definirão "domínios da Psicologia em que concentrarão atividades" (p.3).

Preferências em livre escolha

A análise dos dados obtidos com a terceira pergunta do primeiro questionário, a que questiona sobre *a área de atuação que escolheria se pudesse*, revela que, se pudessem, 53,8% dos concluintes das escolas particulares e 52,5% dos das públicas, trabalhariam na *área clínica*, como se vê na Tabela 6. A área se mantém como preferida e pudemos notar a presença de menções não apenas pela clínica tradicional, realizada em consultórios, mas também a preferência pelas áreas denominadas de hospitalar, da saúde e psicoprofilaxia.

Tabela 6 - Respostas dos participantes quanto a área de atuação em Psicologia que escolheria para trabalhar *

Área de Atuação	∑ Privadas	% Privadas	∑ Públicas	% Públicas	∑ Total	% Total
Clínica e da Saúde	440	53.8	83	52.5	523	53.7
Organizacional e do Trabalho	147	18.0	28	17.7	175	18.0
Escolar e Educacional	86	10.5	23	14.6	109	11.2
Institucional e Social	107	13.1	14	8.9	121	12.4
Jurídica e Criminal	17	2.1	1	0.6	18	1.8
Esporte	7	0.8	1	0.6	8	0.8
Pesquisa e Acadêmica	5	0.7	5	3.2	10	1.0
Não tem preferência/ Não respondeu	8	1.0	3	1.9	11	1.1
Total	817	100.0	158	100.0	975	100.0

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

A *área do trabalho ou organizacional* figurou em segundo lugar, talvez pelo número significativo de concluintes que a preferiram afirmando ser a mais rendosa e de mais fácil colocação. Essa informação confirma nossa idéia de que nem sempre a área preferida é a procurada para iniciar a carreira de psicólogo.

A área *escolar e educacional,* assim como a *institucional e social*, se destacam e assumem terceira e quarta posições nas escolhas dos concluintes das escolas públicas. Para os concluintes das escolas particulares, no entanto, a *área social e institucional* ocupa o terceiro lugar em preferência, enquanto que a *escolar e educacional* ocupa o quarto.

As demais atividades escolhidas apresentam índices menores e as áreas *jurídica e criminal,* assim como a do *esporte*, aparecem como emergentes.

6.1. 3. Características do trabalho do psicólogo escolar valorizadas ou questionadas

Na quarta questão do primeiro questionário os alunos deveriam mencionar *características do psicólogo na educação que valorizavam e que questionavam*.

Dos 765 questionários válidos, 210 (27,5%) não continham respostas a essa questão ou as respostas dadas não puderam ser categorizadas porque eram incompreensíveis, não se referiam à questão proposta ou continham apenas comentários; 315 (41,2%) traziam características valorizadas e questionadas; 24 (3,1%) continham apenas características questionadas e 216 (28,2%) apenas valorizadas.

Como se poderá observar em algumas respostas escolhidas para exemplificar nossas afirmações, em 210 dos 765 questionários válidos, a questão em análise não foi respondida ou as respostas dadas não puderam ser categorizadas pois nelas os participantes mencionavam que não haviam entendido a pergunta, que não sabiam respondê-la por não terem afinidade ou conhecimento para fazê-lo, não se expressaram de modo que pudéssemos entender suas posições, ou, suas respostas não se referiram ao trabalho do psicólogo na educação.

> Participante 556[11] - "Acredito que esta pergunta ficou mal formulada – deixou dúvidas – então me disponho a estar respondendo por e-mail, caso vocês tenham interesse. Por favor, mandem a pergunta reformulada e estarei respondendo com o maior prazer. Grata, G."

[11] Um número foi atribuído a cada participante para que pudéssemos acompanhar suas respostas ao longo do estudo sem a necessidade de identificá-lo. Todas as frases foram transcritas literalmente dos questionários.

Participante 520- "Não tenho conhecimento sobre a área."

Participante 578 - "Não me identifico com a área de Psicologia Escolar."

Participante 5 - "Orientação geral sobre o ser humano, tanto na área profissional como pessoal".

Participante 141 - "1-Ética; 2-competência; 3-profissionalismo; 4-trabalho multidisciplinar – ressalto a importância da 'psicologia na área da saúde' em relação às outras áreas profissionais da área da saúde? (divulgação do nosso papel e nossa atuação); Questiono: 1- Será que somos éticos em todos os momentos da profissão? Por que existe tantos escândalos envolvendo psicólogos e a falta de ética? 2- A cobrança dos resultados são muito imediatistas em qualquer área da psicologia por parte das pessoas que não conhecem o papel do psicólogo? Por que somos reconhecidos após a realização das atividades na instituição? 3- Por que os profissionais da psicologia não são uma classe unida e luta pelos seus direitos em relação ao plano de saúde na família e psicopedagogia?"

Participante 234 - "Valorizo: diálogo interdisciplinar; cognição emocional em conjunto à cognição intelectual, vivências práticas; Questiono: o construtivismo real, diferente do ideal, associo o real, por experiência, como algo "muito permissivo", meio "indefinido" não pela teoria, mas sim, pela prática. Penso que há uma distância grande entre a prática construtivista e a teoria construtivista."

Participante 369 - " Valorizo: o saber da teoria através da prática. Questiono: muitas vezes a visão "tapada" dos educadores que não querem perceber o momento que vivemos e sem seguir as regras de sempre para que nada se modifique. É mais conveniente 'seguir anos a mesma teoria'."

Participante 411 - "Valorizo os aspectos em si, nos aspectos gerais, pois não são para todos essa função de lidar com o outro e no sentido de ajuda-lo a encontrar, direcionar seus caminhos e não interferindo com outros papéis. Questiono o porque existe tantas pessoas precisando de orientação, apoio, há muitas demandas e tá pouco espaço e campo de trabalho para o psicólogo. Visto para grande demanda."

Participante 552 - "Como em qualquer área da psicologia, valorizo o trabalho que segue o método cientifico, e sendo assim, tem controle das variáveis do fenômeno estudado, realizando a crítica de resultados."

A análise desse grupo de respostas parece revelar que parte desses formandos tem dificuldade para expressar claramente suas idéias por escrito, como se pode observar pelas colocações dos participantes 5 e 15, acima transcritas. Esse fenômeno tem sido discutido com muita freqüência nos últimos anos, chegando, inclusive, a ser levantado nas análises das respostas dadas por concluintes aos "Provões" realizados nos anos de 2001, 2002 e 2003 pelo MEC/INEP, geralmente associado à deficiência no ensino formal atual. Vem sendo também pesquisado, especialmente em universitários, por Santos e Joly (Sampaio e Santos, 2002; Silva e Santos, 2004; Cunha e Santos, 2005; Joly e Paula, 2005) a fim de subsidiar práticas

mais adequadas de formação profissional. Parte, também, do grande número de questões que tiveram que ser anuladas por serem incompreensíveis seja por problemas de sintaxe ou gramaticais, além de serem incoerentes com a pergunta feita (como se vê nos participantes 411 e 234); enquanto outras são feitas com palavras rebuscadas, frases sofisticadas, mas sem qualquer nexo e, portanto, vazias de conteúdo (como na dos participantes 141, 234 e 369) ou repetem frases de autores reconhecidos na área, como um refrão talvez porque sem convicção ou consistência (como se vê nas dos participantes 522 e 306).

Esses dados parecem revelar, ainda, que uma parte significativa de concluintes tem pouco envolvimento com a área educacional ou escolar, provavelmente em função da formação que tiveram, como se vê nas respostas dos participantes 520 e 578. Essa constatação parte do grande número de questões em branco ou que continham afirmações que expressavam diretamente a não afinidade com a área e/ou conhecimento insuficiente para respondê-la – muitos afirmam, inclusive, que não tiveram estágio em educação.

Utilizando a leitura flutuante e as orientações de Bardin (1991) sobre análise de conteúdo, foram construídas seis categorias de respostas. São elas:

Categoria 1 - Atividades diagnósticas, de apoio ou de orientação direcionadas aos alunos, aos alunos e seus familiares ou aos professores, considerados individualmente ou em grupos;

Categoria 2 - Atividades que envolvem a escola como um todo, que buscam nas relações entre os participantes do processo ensino/aprendizagem soluções para as queixas ou dificuldades.

Categoria 3 - Atividades que envolvem a família, além da escola como um todo, e que buscam sua maior integração ao processo ensino/aprendizagem para a solução das queixas ou dificuldades.

Categoria 4 - Atividades que vão além das comumente desenvolvidas nas escolas e envolvem problemas e questões cotidianas das comunidades.

Categoria 5 - Respostas em que são nomeadas características dos profissionais necessárias ou impeditivas para o desempenho das funções de psicólogo nos meios educacionais.

Categoria 6 - Respostas que manifestam satisfação ou insatisfação com as condições da educação no país e/ou com as condições dos profissionais de Psicologia Escolar e Educacional

As características que os respondentes valorizavam ou questionavam foram categorizadas em separado, portanto o número de respostas e o de categorias não é igual.

Características valorizadas

Analisando primeiramente as características valorizadas veremos que a soma de respostas dadas é de 530, assim distribuídas:

Categoria 1 – 108;
Categoria 2 - 231;
Categoria 3 - 57;
Categoria 4 - 47;
Categoria 5 - 87 e
Categoria 6 - 0.

Categoria 1 (108 respostas): valorização de práticas de atendimento, diagnóstico, de apoio ou terapêuticas, aos alunos, aos familiares destes ou aos professores.

Exemplos de respostas:

> Participante 7: "Relação pais e filhos no incentivo e participação da vida escolar, capacidade do profissional de educação no trato dos ensinos aprendizagem."
>
> Participante 12: "O trabalho que o psicólogo faz com o indivíduo individualmente."

Participante 13: “A posição do Psicólogo, tem que ser de uma forma que leve o aluno a superar suas dificuldades através de motivação, e que possa encarar suas dificuldades e nunca, taxando o aluno, como medíocre, etc., e valorizando suas iniciativas”

Participante 25: “O psicólogo através de palestras orientar e fazer com que os alunos mantenham uma disciplina e respeito perante aos funcionários e colegas da escola.”

Participante 204: “Valorizo: a capacidade de perceber as dificuldades emocionais que estão inseridas (ou por trás) das dificuldades escolares.”

Participante 208: “(DO PSICOLOGO NA ESCOLA?) Acredito ser de total importância, o “apoio” emocional (o conhecer/reconhecer/detectar problemas) e indicar –encaminhar a pessoa que necessita ao profissional competente (por exemplo) “Apoio” aos professores entre outros.”

Participante 268: “Valorizo a aplicação de testes projetivos como o TAT; a Psicoterapia Breve; a orientação aos professores e pais e a orientação vocacional”

Participante 275: “Valorizo o psicodiagnóstico dentro da escola”

Participante 418: “O trabalho do psicólogo é relevante não apenas do ponto de vista da educação, mas de saúde como um todo, a partir do momento em que é um facilitador do autoconhecimento e, portanto, da transformação do sujeito em direção à sua realização plena".

Participante 447: “Valorizo a possibilidade de se trabalhar com grupos afastando-se um pouco do atendimento individualizado”

Participante 529: “O psicólogo que eu valorizo é aquele que atua junto ao aluno sem se preocupar com teorias, regras ou qualquer tipo de pré-requisito.”
Participante 573: “Valorizo trabalhar com o grupo de professores.”

Participante 594: “Prevenção de dificuldades causadas em crianças em virtude de relacionamentos com pais”

Participante 606: “Atendimento as crianças e pais e possíveis encaminhamentos e como mobilizar os pais para a procura de ajuda.”

As atividades a serem desenvolvidas na educação, na concepção desse grupo de concluintes, devem centrar-se nos indivíduos – sejam eles os alunos, seus pais ou os professores. De suas colocações depreende-se a idéia de que é importante detectar onde está o problema a fim de resolvê-lo, de que devem buscar as causas e as conseqüências para os comportamentos no próprio indivíduo que não se adequa ao seu ambiente, que, de alguma maneira, tem dificuldades em integrar-se e às tarefas propostas. É função do psicólogo, dentro dessa concepção, fazer levantamentos de alunos com problemas de aprendizagem, em

crianças normais ou especiais, pois, por meio dos instrumentos disponíveis na psicometria ou no psicodiagnóstico é que obterá respostas às queixas com as quais se depara nas escolas.

Esse grupo de concluintes valorizam o trabalho que o psicólogo faz individualmente, a fim superar dificuldades através da motivação, da valorização de suas iniciativas e auxílio no desenvolvimento da pessoa e de suas potencialidades. Eles parecem não estabelecer relação entre ensino e aprendizagem, entre professor e aluno, entre aluno e ambiente de aprendizagem, pois fazem colocações das quais se depreende que a aprendizagem é interna ao indivíduo, que ele já tem dentro de si as condições adequadas para inserir-se em seu ambiente e para as aprendizagens necessárias, bastando que alguém lhe facilite esse processo. Esse tipo de visão, no entanto, parece gerar também, de outro lado, a idéia de que a responsabilidade pelo sucesso ou pelo fracasso é do próprio indivíduo ou está contida em sua própria natureza.

As respostas incluídas nessa categoria indicam a necessidade de os psicólogos escolares lutarem contra os estigmas, de assumirem uma postura preventiva na escola, mas sem levar em conta a construção social do indivíduo e a participação do ambiente no desenvolvimento de aprendizagens, os estigmas são produzidos, as diferenças transformadas em deficiências e acabam por atuar como adaptadores de indivíduos "problemas" a sociedades "perfeitas". Parece faltar-lhes a percepção de que o ser humano é agente que produz cultura e cria história - a sua e a da sociedade em que vive – e a de que a educação é um processo sociocultural.

Categoria 2 (231 respostas): valorização de atividades que envolvem a escola como um todo, que buscam nas relações entre os participantes a melhoria do processo ensino/aprendizagem e as soluções para as queixas ou dificuldades encontradas.

Exemplos de respostas:

> Participante 94 – "Mediação entre as pessoas da escola sem ser trabalho de psicoterapia; questiono trabalho de psicoterapia em escola".
>
> Participante 111 – "Quanto ao que se refere à valorização, acredito que o psicólogo na educação é um facilitador neste âmbito, uma vez que possibilita a desmistificação de muitos aspectos, como o estigma e /ou rótulo às crianças portadoras de deficiências, qualquer que seja ela, ou a crianças com

problemas de aprendizagem. E além disso, num trabalho com a equipe técnica de uma unidade escolar (professores, coordenação, direção), pode possibilitar (o psicólogo) à um melhor relacionamento interpessoal entre eles, isto é, membros da equipe técnica, bem como para com seus alunos, e assim, conseqüentemente, propiciar aos profissionais da educação, um espaço para que possam rever seu papel de educador, reavaliando suas condutas, entre outros aspectos. Desta forma possibilitando uma melhoria no âmbito escolar, como um todo.".

Participante 160 – "Trabalhar a relação professor/aluno. Trabalhar na escola a questão da sexualidade, principalmente a gravidez precoce. Entender e trabalhar os alunos estigmatizados como "problema". Entender o aluno em sua totalidade e não apenas fatos isolados de seu comportamento. Aproximar mais os professores dos alunos e de sua realidade.".

Participante 189 – "1. Orientação para adolescentes. 2. Trabalho reflexivo em grupo. 3. Trabalhar a importância da família. 4. Reflexão sobre agressividade e violência em nossa sociedade."

Participante 443 – "O psicólogo institucional ele está mais próximo da realidade das pessoas. E também por poder prestar serviços a um número maior de clientes.

Participante 445 – "Acredito que o psicólogo pode ajudar num direcionamento (descobrir novos caminhos) e entrosamento entre as várias instâncias da instituição (professores, direção, alunos) e para que não haja uma cristalização de velhos padrões de conduta, de pensamento, etc.

Participante 478 – "Possibilidade de fazer uma leitura institucional, de focar e intervir nas relações, de explicitar o não dito, de acompanhar e se adequar ao ritmo das pessoas, ser um olhar estrangeiro que possibilita mudança.

Participante 489 – "O trabalho do psicólogo educacional me parece importante porque: atua, ou deveria atuar, diretamente na realidade institucional responsável pelos atuais processos pedagógicos; trabalha os conteúdos pertinentes a processo de aprendizagem, tal como talvez não o faça outros profissionais, com a visão psicológica (cognitiva e emocional) da rede educacional; pode estar mais habilitado a sugerir propostas inovadoras no que tange às políticas educacionais do país.".

Participante 559 – "Trabalha relações de poder; participa do aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem; construir novo olhar sobre a relação professor-aluno.".

Participante 653 – "Acho louvável a visão do psicólogo quando, ao avaliar problemas educacionais, não julga a criança ou qualquer outra pessoa como 'culpada' pelos problemas, mas analisa as contingências que atuaram para isso. Acho que a educação é uma questão mais ampla e que o psicólogo não pode dar conta dos problemas sozinho.".

Participante 716 - "Valorizo práticas que considerem a instituição escolar de uma forma global, evitando as fragmentações no trabalho como a atuação voltada somente para alunos (com aplicação de testes projetivos, aconselhamento, etc), ou voltado somente para a família do aluno. Acredito na atuação junto a professores e equipe pedagógica com o intuito de avaliar todo o contexto escolar suas relações.".

Participante 756 – "Valorizo o trabalho de psicólogos na inclusão escolar, em trabalhos psicopedagógicos, informativos e preventivos.".

Os participantes que deram respostas incluídas nesta categoria parecem adotar um ponto de vista oposto ao daqueles incluídos na primeira categoria. Eles valorizaram atividades profissionais em Psicologia que analisem as contingências promotoras e mantenedoras das queixas e dos problemas de aprendizagens. Manifestaram, também, idéias indicativas de que a educação é um fenômeno tão complexo que o psicólogo não conseguirá resolver os problemas que surgem nessa área sozinho, e, por isso, deverá atuar de modo integrado e multidisciplinar junto à equipe pedagógica, analisando o contexto escolar e as relações que nele se estabelecem.

As concepções e os paradigmas que sustentam essas práticas parecem distintos na medida em que a educação é vista como processo, do qual muitos participam e todos têm sua devida importância. A visão de fenômeno psicológico e de educação implícita nesta categoria de respostas faz com que os participantes mostrem-se mais críticos em relação às "queixas", analisando-as como produto das relações e do contexto no qual foram construídas. Acreditam que devem desenvolver a capacidade reflexiva de todos os envolvidos para que, em conjunto e com maior comprometimento, todos se impliquem na resolução das mesmas.

O psicólogo na educação, para esses respondentes, deve ser um facilitador das relações interpessoais, deve propiciar aos profissionais da educação um espaço para que possam refletir sobre seus papéis, reavaliando suas condutas e desmistificando estigmas ou rótulos atribuídos às crianças que apresentem dificuldades de aprendizagem ou deficiências. Parecem perceber que atuando desse modo podem prestar serviços a um número maior de clientes e podem, ao incitar a reflexão e o questionamento sobre as queixas escolares, desviar o foco do fracasso escolar da criança para um campo mais amplo, institucional.

Além do intenso trabalho a ser realizado para diminuir a evasão, a repetência e o fracasso escolar, nesta categoria de respostas ficam claras, também, as preocupações com a prevenção de problemas freqüentes em algumas etapas do desenvolvimento humano e com a melhoria da qualidade de vida.

Categoria 3 (57 respostas): atividades que envolvem a família, além da escola como um todo.

Exemplos de respostas:

> Participante 91 – "Valorizo o trabalho do psicólogo como intermediador entre pais, alunos, professores e administração, propondo ações que vão de encontro às necessidades encontradas..."
>
> Participante 102 – "Entender a dinâmica da escola; trabalhar as relações entre os profissionais e alunos dentro da escola; fazer um trabalho de apoio e estruturação da família."
>
> Participante 218 – "1. O trabalho de mediador entre pais, filhos e professores na escola, atuando como psicohigienista e esclarecendo momentos do desenvolvimento".
>
> Participante 485 – "Valorizo: - um trabalho a partir da multideterminação do fenômeno, com os pais e a escola; - o resguardo da função educativa da escola, sem que se procure suprir a função do professor; - o trabalho individual e com grupos para uma análise dos determinantes sócio-históricos do fracasso escolar."
>
> Participante 497 – "1. Orientação professor-aluno; 2. Orientação ao aluno possivelmente tido como "problema"; 3. orientação ou até palestras aos pais."
>
> Participante 504 – "1. estar aberto a ouvir pais, professores, alunos e coordenadores. 2. Conhecimento dos direitos da criança, bem como LBD. 3. A afetividade. 4. Atuar como mediador, facilitador, entre a direção da escola, professores, pais e alunos."
>
> Participante 598 – "Valorizo o trabalho do psicólogo como agente facilitador do processo de aprendizagem, permitindo a aproximação de professores e pais de questões e questionamentos ligados ao relacionamento com a criança, visando a melhoria da escola, dos profissionais e do relacionamento familiar, a partir do melhor conhecimento pessoal de cada sujeito."
>
> Participante 672 – "Valorizo: Esclarecimento de pais e professores em relação ao comportamento dos filhos e alunos, ajudar crianças com dificuldades de aprendizagem e/ou de estudo. Ampliar as relações família/escola, melhora no ambiente escolar tornando-o agradável e prazeroso etc."

Os participantes que fizeram colocações inseridas nessa categoria parecem acreditar que a participação da família na escola é fundamental para o processo de aprendizagem. Além da preocupação do psicólogo com a escola como um todo, vista como instituição determinada pela sociedade na qual nos inserimos, eles parecem acreditar que é necessário integrar a família ao processo educacional por ser ela a base cultural e social destes indivíduos.

A colaboração entre os pais e a escola, segundo investigação de Cavalcante (1998), traz benefícios e efeitos positivos no rendimento e nos problemas de comportamento dos alunos. A autora em questão, assim como muitos dos concluintes cujas respostas foram

incluídas nessa categoria, acredita que é função do psicólogo a de assumir a liderança no desenvolvimento das parcerias entre família e escola, pois "na realidade, a escola não só tem a capacidade de influenciar positivamente seus alunos e famílias, como tem o dever de assim fazê-lo" (p. 155).

Nas colocações inseridas nessa categoria pudemos identificar, ainda, a função preventiva de determinadas intervenções profissionais, como aquelas destinadas a esclarecer aspectos e momentos do desenvolvimento humano, orientando pais e professores em relação ao comportamento dos filhos e alunos e ampliando as relações entre escola e família.

Categoria 4 (47 respostas): valorização de atividades que não são comumente desenvolvidas nas escolas pois envolvem problemas e questões cotidianas das comunidades.

Exemplos de respostas:

> Participante 43 – "Orientação a respeito da sexualidade e drogas, embora não é realmente o que vemos acontecer dentro das salas de aula. Acompanhei o estágio educacional e verifiquei que realmente o seu papel é importante na sala de aula."
>
> Participante 81 – "Inserção do adolescente no mercado de trabalho; conscientização do adolescente sobre valores."
>
> Participante 151 – "Precisaria ter grupos de orientação a respeito de drogas, sexualidade, métodos contraceptivos, profissões, etc."
>
> Participante 453 – "Valorizo – 1.análise institucional, 2.intervenção em instituições de relevante importância na construção da cidadania, 3. possibilidade de atuação com diferentes faixas etárias e sócio-econômicas, 4.trabalho com a promoção de saúde e não necessariamente com a doença, 5. Interface com diferentes áreas."
>
> Participante 521 – "capacidade de atuar em equipe multidisciplinar; - conhecimento de questões sobre saúde publica. - preparo para trabalhar com outro modelo que não a clínica tradicional."
>
> Participante 623 – "Poder desenvolver um trabalho de prevenção primária, secundária e terciária junto à comunidade ampliando assim a área de atuação do psicólogo."
>
> Participante 707 – "O que valorizo é a contribuição que o psicólogo pode dar para quebrar preconceitos, estigmas como sobre a indisciplina e também tentar esclarecer características das fases do desenvolvimento dos alunos, percebendo que vários comportamentos são comuns as fases e não são falta de respeito ou indisciplina como consideram às vezes."

> Participante 724 – "O questionamento ou a valorização do trabalho deste profissional perpassa anteriormente a visão de mundo, de aprendizagem e do papel da instituição educacional em nossa sociedade em que o psicólogo se fundamenta. É esta base que diferencia uma atuação interdisciplinar contextualizadas que leve em conta a interação entre os aspectos pedagógicos e psicológicos, e a complexidade envolvida na educação, de uma intervenção clínica fragmentada e destituída de significações e relações com o universo educacional (o que seria supervalorizar o aspecto psicológico na compreensão e intervenção em detrimento dos aspectos sociais, pedagógicos, etc? Esta última: postura é, para mim, bastante questionável."

A educação, dentro da visão desses concluintes, é um fenômeno social, que vai além da escola - instituição que a promove, mas que sofre influência da cultura e do ambiente no qual está inserida. É função do psicólogo, para eles, incitar a reflexão sobre essas questões e sobre a importância da educação para a transformação dos indivíduos e de suas comunidades.

Considerando a educação como promotora de desenvolvimento humano e da construção de modos de enfrentamento dos problemas cotidianos, é valorizada a participação do psicólogo na equipe pedagógica a fim de ajudá-la a entender melhor esse processo, pois é o diálogo e a reflexão que promoverão e possibilitarão a construção de aprendizagens fundamentais ao cotidiano, como são as mencionadas por eles. O trabalho institucional é de relevante importância na construção da cidadania, segundo esses concluintes, pois traz a possibilidade de atuação com diferentes faixas etárias e diferentes camadas sócio-econômicas e por ser um trabalho em que se promove saúde.

Nessa mesma direção, Rocha (1999, p. 184), a partir de pesquisa-intervenção realizada com dados obtidos na literatura disponível nas interfaces entre Psicologia e Educação e em entrevistas com professores e supervisores de escolas do Rio de Janeiro, detectou que "uma das principais controvérsias presentes na prática dos profissionais de psicologia que trabalham com as questões da educação está na definição de um modelo de atuação para o psicólogo na escola...", organizando-se, suas reflexões e propostas em torno da categorização do psicólogo como um profissional da saúde (com um modelo que denomina de clínico) ou da cultura (modelo que ela denomina de pedagógico), a partir de onde definem atividades pertinentes. Porém, ainda segundo a visão da mesma autora, nas formas de trabalho de cada um dos modelos "as relações de tutela se constituem no eixo central norteador do fazer psicológico e o modo de funcionamento do processo de ensino- aprendizagem que se instala clama por técnicos e especialistas que dêem conta do chamado fracasso escolar" (p. 185), sendo o

trabalho institucional a alternativa para um trabalho de contextualização e de mobilização que favorece a democratização das relações.

Categoria 5 (87 respostas): características que consideram importantes e necessárias a uma atuação profissional em Psicologia considerada eficiente e adequada para os meios educacionais.

Exemplos de respostas:

> Participante 11 – "O que eu valorizo é um trabalho sério realizado por um profissional sério e consciente"
>
> Participante 92 – "1)Comprometimento profissional; 2) técnica teórica e prática e 3) ética profissional."
>
> Participante 104 – "Valorizo: Comprometimento, ética, conhecimento, coerência, amor, criatividade e sensibilidade."
>
> Participante 119 – "Ética, seriedade, envolvimento e permanente interesse em adquirir novos conhecimentos."
>
> Participante 149 – "Dinâmico; observador, atento as constantes mudanças; flexível; pronto sempre a se deparar com resistências, de todos os lados."
>
> Participante 274 – "Valorizo: observador, questionador, resistente a frustração."
>
> Participante 365 – "Valorizo características como atenção, dedicação, paciência, etc."
>
> Participante 368 – "Valorizo: observação, descrição do desenvolvimento do ser humano, ouvir as pessoas sem fazer juízo de valores, buscar traduzir o que está inconsciente."
>
> Participante 482 – "Valorizo: comprometimento com a educação, dedicação, determinação, interesse em estar bem informado, saber sobre os problemas sociais, ter bom conhecimento do desenvolvimento humano, da motivação, das relações interpessoais. Ter uma visão ampla do funcionamento da escola – seus mitos, a circulação de idéias, as verdades "escondidas", a história escolar. Enfim, um profissional dinâmico e comprometido com seu trabalho"
>
> Participante 571 – "Ética; comprometimento, engajamento; aperfeiçoamento teórico/prático; escolha de uma corrente teórica e não o ecletismo."
>
> Participante 652 – "Espírito investigativo, constante atualização do trabalho,"
>
> Participante 704 – "1. Comprometimento com o trabalho; 2. Postura profissional (ética); 3. Ter claro qual é o seu papel e seu objetivo; 4. Saber trabalhar em equipe."

> Participante 719 – "Flexibilidade; Considerar a questão da interdisciplinaridade; Boa capacidade de adaptação; Valorização do conhecimento cientifico; Valorização da equipe pedagógica;"

Podemos observar, ao analisar as características que esses concluintes valorizam, que a ética é uma das mais citadas, ela é vista como fundamental para que o trabalho seja eficiente e deve estar aliada ao respeito e à compreensão aos indivíduos.

Esses respondentes parecem valorizar como características fundamentais para atuação de qualidade na área da educação a responsabilidade, o comprometimento profissional e o envolvimento com o que faz. A constante atualização, o permanente interesse em adquirir novos conhecimentos, o aperfeiçoamento teórico e prático, a escolha de uma corrente teórica e não o ecletismo e a ação coerente com a teoria escolhida, parecem ser percebidas como a sustentação necessária ao desenvolvimento de atuações mais eficientes em educação. Segundo eles, ser observador, questionador, criativo e valorizar o conhecimento científico são características que permitirão a construção de novas maneiras de atuar, de práticas que se adeqüem à realidade. Para que isso seja possível eles alertam, no entanto, que se deve ser resistente a frustração, dinâmico, flexível e com boa capacidade de adaptação.

Observando as características que os concluintes valorizam para o trabalho do psicólogo na educação verificamos semelhanças com as levantadas por Maluf (1994, pp. 192-193). A partir de entrevistas realizadas com profissionais bem sucedidos na área a pesquisadora levantou elementos que parecem propiciar atuação eficiente e transformadora. É fundamental, para ela, que o futuro psicólogo familiarize-se com a noção de interdisciplinaridade e que desenvolva habilidades de trabalho em equipe, que a educação seja vista em toda a sua amplitude de fenômeno social, político, econômico e mesmo ideológico e que se reconheçam os determinantes sócio-históricos do comportamento, o que também é destacado por alguns participantes desta pesquisa.

Categoria 6 (não foram encontradas respostas nessa categoria): valorização das condições educacionais do país ou dos profissionais de Psicologia Escolar e Educacional

As respostas encontradas parecem confirmar nossa idéia de que novas perspectivas para a área da educação começam a se delinear, pois o que esses participantes mais valorizaram foram as atividades que envolvem a instituição educacional como um todo, as que buscam nas relações entre os participantes dos processos de ensino e aprendizagem soluções para as queixas ou dificuldades e não as atividades diagnósticas direcionadas aos alunos, comumente mais valorizadas (Yazlle, 1997; Souza, 1996; Maluf, 2003).

Características questionadas

As características questionadas pelos participantes no trabalho do psicólogo na educação somaram 343, assim distribuídas:

Categoria 1 – 128
Categoria 2 - 17
Categoria 3 - 1
Categoria 4 - 5
Categoria 5 - 119
Categoria 6 - 73

Categoria 1 (128 respostas): questionamento de práticas de atendimento, diagnóstico, de apoio ou terapêuticas, aos alunos, aos familiares destes ou aos professores.

Exemplos de respostas:

> Participante 99 – "Questiono o ato de praticar "clínica" dentro da escola, muitas pessoas desconhecem ainda o papel do psicólogo dentro da escola;"
>
> Participante 118 – "Questiono a atuação do psicólogo escolar diante de laudos mal feitos que rotulam e patologizam muitas crianças, segregando-as frente as demais e,"
>
> Participante 268 – "Questiono os trabalhos de plantão nas escolas."
>
> Participante 434 – "Aplicação de testes sem levar em conta a realidade vivenciada; A psicologia desvinculada da realidade da escola."
>
> Participante 450 – "e questiono em parte a orientação vocacional apenas baseada em testes."

Participante 460 – “Questiono: o uso de rótulos (que alguns psicólogos fazem), a verticalização, a falta de contato com os profissionais, com as crianças, o trabalho clínico na escola, a não inclusão da família na comunidade escolar".

Participante 485 – “Questiono: - a interdisciplinaridade corporativista no trabalho com a queixa escolar. O psicólogo ocupa-se mais com o número de encaminhamentos a realizar do que com as condições da família, contribuindo para a fabricação de um doente; caráter classificatório do diagnóstico, comprando o peixe “naturalizado” vendido pela escola sem contribuir para a modificação do trabalho institucional; - a carência de uma delimitação clara do trabalho. Muitos defendem a busca de uma causalidade inconsciente na produção da queixa, trabalhando psicoterapicamente. Tal causalidade pode existir, mas é complicado admitir que os pais coloquem seus problemas na criança para requerer a atenção do psicólogo. É importante resguardar a especificidade do trabalho com a queixa escolar. Tal como ouvi ontem, a figura do psicopedagogo é o símbolo do fracasso do psicólogo escolar e do psicopedagogo...;”

Participante 487 – “Questiono: apenas o fato de muitos psicólogos educacionais terem como meta de seu trabalho a adaptação e o enquadre do indivíduo em padrões pré-estabelecidos, na maioria das vezes totalmente obsoletos, que fogem ao respeito pelo ser humano.”

Participante 488 – “Acho horrível, psicólogos da educação que se prestam ao papel de disciplinadores ou que tem como função corrigir meninos problema.”

Participante 511 – “Mero “preparador” de psicodiagnósticos; trabalho individualista e descontextualizado.”

Participante 531 – “A visão apenas clínica dentro da escola eu questiono por não abranger ou favorecer tudo o que a psicologia pode proporcionar.”

Participante 598 – “Questiono o papel do psicólogo como mero reprodutor do sistema vigente, sem uma postura crítica. Também vejo com cuidado a restrição de sua função à mera aplicação de testes de QI para oferecer diagnósticos que possam rotular estudantes.”

Participante 639 – “Questiono práticas como psicodiagnósticos executados com “ferramentas”, testes psicológicos, bem como praticas que não esclarecem as suas implicações e conseqüências políticas.”

Participante 734 – “Como mero aplicador de testes quando os alunos apresentam qualquer “desvio” de comportamento, quando não está a serviço da criança mas sim da escola.”

Praticamente todas as respostas agrupadas nessa primeira categoria questionam o psicodiagnóstico, os testes e a psicometria em geral para a avaliação de alunos ou para a orientação profissional ou vocacional (como ainda é chamada por alguns).

Os concluintes cujas respostas foram incluídas nesta categoria percebem que caracterizar o aluno como normal ou anormal, por meio de laudos mal feitos que rotulam e

patologizam muitas crianças, apenas segrega-as das demais, influencia a visão dos outros profissionais e não as ajuda a superarem suas dificuldades. Consideram que essas práticas fazem parte de uma psicologia acrítica, tradicional e desvinculada da realidade da escola. Também questionam-nas por serem atividades clínicas que contribuem para o desconhecimento das possibilidades de atuação psicológica dentro da escola e não utilizam todo o potencial que há na psicologia. Esse tipo de trabalho, ainda segundo eles, tende a ser uma forma de adaptar as pessoas à ordem estabelecida e não a transformá-la e ao seu ambiente.

Categoria 2 (17 respostas): questionamento de atividades que envolvem a escola como um todo, que buscam nas relações entre os participantes a melhoria do processo ensino/aprendizagem e as soluções para as queixas ou dificuldades encontradas.

Exemplos de respostas:

> Participante 32 – "O aspecto organizacional do psicólogo na instituição, dificuldades que existe em trabalhar na organização da instituição, em lidar com a diretoria."
>
> Participante 154 – "questiono: introdução de novos meios de ensino, como fazer com que os docentes aceitem."
>
> Participante 220 – "Questiono até que ponto o professor está integrado com os problemas que podem se apresentar no aluno e sua integração com o psicólogo."
>
> Participante 461 – "Questiona: se atuação é somente institucional, se esta não acaba, também, sendo terapêutica."
> Participante 514 – "Questiono o trabalho em conjunto com os professores, que às vezes não permite que o psicólogo o auxilie em seu trabalho."
>
> Participante 581 – "Questiono – o trabalho do psicólogo escolar não vinculado a diagnóstico e atendimento clínico."
>
> Participante 587 – "Eu questiono o por que o psicólogo não tem um trabalho mais clínico dentro de uma escola, podendo atender crianças e adolescentes e fazer trabalhos em grupo."
>
> Participante 607 – "Questiono o trabalho do psicólogo nas instituições educacionais pois o mesmo está o serviço da instituição e perdem o olhar para o indivíduo. O trabalho em instituições poderia ser melhorado. Ex.: uma classe do ensino infantil que possua "crianças problemas" poderia ser aplicada a hora do jogo ou outra técnica qualquer para um trabalho efetivo com as crianças e não só indicarem terapia."
>
> Participante 684 – "questiono: receptividade dos pais, professores e administração – interdisciplinaridade"

As atividades em educação que envolvem a escola como um todo parecem ser questionadas em função das dificuldades que o próprio trabalho institucional apresenta. Os concluintes que fazem essas colocações parecem temer que psicólogos que trabalham em instituições se contaminem pelos seus usos e costumes, que não consigam enfrentar as dificuldades que existem nessas organizações e em suas diretorias.

Questionam, ainda, a eficácia do trabalho nessas instituições educacionais pois acreditam que não haja receptividade por parte dos pais, dos professores e da administração para trabalhos interdisciplinares. Concepções de indivíduo, de fenômeno psicológico e de aprendizagem que se centram no indivíduo, que o vêem como isolado de seu ambiente, parecem levar a atuações também individualizadas e ao questionamento de práticas que não são direcionadas especificamente para o indivíduo que apresenta a dificuldade. Acreditam, subsidiados por essas concepções, que o trabalho do psicólogo nas instituições educacionais está a serviço da instituição e não do indivíduo.

Categoria 3 (1 resposta): questionamento de atividades de psicólogos na educação que envolvem a família, além da escola como um todo.

Apenas um participante fez colocação que se incluísse nessa categoria. Esse dado comprova a idéia de que essas são atividades valorizadas e não questionadas pelos novos profissionais da área. Resposta:

> Participante 27 – "questionamento: porque o psicólogo dentro da educação não trabalha a família do aluno?"

Categoria 4 (5 respostas): questionamento de atividades que não são comumente desenvolvidas nas escolas pois envolvem problemas e questões cotidianas das comunidades.

Por haver um número restrito de respostas incluídas nessa categoria, elas são transcritas a seguir:

> Participante 289 – "Questiono – a atitude de alguns profissionais de abordarem temas complexos e de pouco interesse para os estudantes."

> Participante 329”- “Questiono: Autoritarismo, limites impostos pela escola. Preconceitos por parte dos alunos que os professores muitas vezes reforçam.”
>
> Participante 335 – “A presença do psicólogo na mídia, em particular televisiva, contudo, questiono se o que é divulgado corresponde ao que realmente possa acrescentar em termos educativos.”
>
> Participante 354 – “Questiono: a abrangência do trabalho, que muitas vezes acaba tendo que “abarcar” aspectos mais pertinentes a área clínica, devido ao aspecto carente do público alvo.”
>
> Participante 363 – “Questiono: Trabalhos na área de prostituição? Trabalhos na área de direção?”

Os participantes, cujas respostas foram incluídas nessa categoria parecem desconfiar de que um trabalho de maior abrangência seja possível pelas características da clientela atendida. Deixam claro, no entanto, que é preciso questionar o autoritarismo da instituição escola, os preconceitos que ela mesma reforça e que os temas a serem abordados devem ser cuidadosamente escolhidos e trabalhados, o que, de certo modo, reforça as colocações já feitas sobre o tipo de trabalho e sobre o tipo de profissional valorizado pela maioria dos concluintes que participaram desse estudo.

Categoria 5 (119 respostas): características questionadas ou consideradas impeditivas para o desempenho adequado das funções de psicólogo nos meios educacionais.

Exemplos de respostas:

> Participante 31 – “porque o mesmo não se impõe nesta área, seria por falta de orientação na formação...”
>
> Participante 54 – “questiono a indicação para acompanhamento psicológico ou se haverá continuidade com o trabalho/ tipo de continuidade; profissionais não bem preparados.”
>
> Participante 67 – “questiono a falta de profissionais nesta área e o comprometimento efetivo dos envolvidos.”
>
> Participante 73 – “a formação acadêmica eminentemente ligada a psicanálise”
>
> Participante 109 – “questiono o pouco espaço que o psicólogo alcançou até hoje nas escolas.”
> Participante 250 – “O trabalho que é mais levado pra o lado pedagógico é o que eu questiono.”
>
> Participante 276 – “remuneração do psicólogo escolar.”

> Participante 326 – "Questiono: a postura de alguns profissionais (a falta de profissionalismo e sensibilidade de alguns). Alguns profissionais da educação não sabem ao certo o seu papel."
>
> Participante 384 – "dificuldade da instituição desvencilhar o psicólogo escolar e clínico e do próprio psicólogo em não assumir este papel."
>
> Participante 418 – "Em relação a questionamentos, creio ser necessário um maior rigor na formação profissional, para garantir um trabalho ético e efetivo, posteriormente."
>
> Participante 483 – "Questiono: 1) na prática, a viabilidade de se executar um trabalho com as características valorizadas acima levando em consideração as exigências do mercado de trabalho, 3) quando mal desempenhado pode servir para reforçar os preconceitos, estereótipos e cristalizações presentes na instituição escolar e no exercício da educação, 4) a baixa remuneração do psicólogo da educação, sem considerar aqueles profissionais os quais trabalham como docentes em Universidades públicas e particulares."
>
> Participante 638 – "Questiono a inabilidade e impotência para lidar com problemas que lhe são propostos."
>
> Participante 698 – "Questiono: se há desenvolvimento acadêmico científico suficiente nesta área."
>
> Participante 755 – "O que eu questiono é a tentativa de enquadrar as relações em tais espaços a teorias ou propostas organizacionais, como se fosse o possuidor de uma fórmula para o bom e eficiente funcionamento da educação, como se isso não tivesse ligado a questões muito mais amplas de nossa organização social e não fosse necessário um pensar a respeito dela pra um enfrentamento mais sério das mínimas questões operacionais de trabalho."

Procedimentos estigmatizadores e o clinicalismo na escola são retomados, reafirmando a postura desses estudantes de que o profissional em educação deve atuar na instituição, e não apenas com o aluno ou com o professor.

A baixa remuneração do psicólogo da educação também é questionada mas os próprios respondentes parecem perceber que ela pode estar relacionada ao fato de que os profissionais não estão bem preparados, têm uma formação acadêmica eminentemente voltada para clínica e em especial para a psicanálise que gera dificuldades na busca de soluções mais criativas, uma certa acomodação, assim como dificuldade em se impor e se comprometer efetivamente com o trabalho.

A falta de demarcação na área de educação, deixando outros profissionais assumirem a área da psicologia sem nada fazer, a forma como alguns psicólogos desempenham suas

atividades, sem preocuparem-se em atualizar-se ou aprimorar-se e a postura de alguns profissionais são também questionadas e em determinadas colocações relacionadas à precária formação na área. É possível depreender desses questionamentos duas conseqüências: prejuízos para o próprio profissional, como os relativos à remuneração, e à própria profissão ou à educação em geral que não desfruta dos benefícios que a Psicologia poderia fornecer.

Outros participantes, no entanto, parecem considerar que o pouco valor dado ao profissional de Psicologia ocorre apenas em função da incompreensão, por parte dos membros da instituição educacional, não percebendo a interdependência e inter-relação dos fenômenos.

Categoria 6 (73 respostas): questionamento sobre as condições educacionais do país ou dos profissionais de Psicologia Escolar e Educacional.

Exemplos de respostas:

> Participante 3 – "Questiona: O psicólogo educacional é visto com pouco valor, ou seja, mais um no mercado. "
>
> Participante 19 – "O que eu questiono é a dificuldade que há nas escolas em colocar psicólogos para atuar na área. Talvez pela própria falta de interesse dos formandos em psicologia atuar nessa área, o que abriu um grande espaço para os psicopedagogos. "
>
> Participante 66 – "questiono a disponibilidade dos profissionais destas instituições em aceitar nosso trabalho."
>
> Participante 107 - "Questiono o sistema escolar, por não exigir a inserção do psicólogo nas redes escolares. "
>
> Participante 115 – "possibilidades de atuação, dentro do regime político vigente. "
>
> Participante 143 – "Questiono até quando a educação pretende caminhar separada da psicologia, visto que ainda existe muita resistência por parte de professores e diretores em trabalhar em conjunto com a psicologia. "
>
> Participante 146 – "Mas questiono se o psicólogo tem realmente um papel definido na escola, aonde começa e termina seu campo de atuação? Percebo que o campo de trabalho é vasto, mas não está definido, ou não está claro, nem também é valorizado pelos profissionais da escola, porque também não percebem realmente qual é o papel do psicólogo na escola. "
>
> Participante 208 – "Questiono (a não abertura para esse profissional na escola) e com todo o preparo acadêmico, muitas vezes, o profissional não executar – todas as suas habilidades e melhor atender a demanda desta determinada instituição. "

> Participante 314 – "Acho de suma importância a participação do psicólogo no processo educativo, porém é importante se ressaltar o desconhecimento por parte do senso comum de quais são as reais atuações deste profissional que neste campo, tanto por leigos quanto por companheiros de profissão."
>
> Participante 555 – "Questiono a forma que a escola tenta se utilizar do trabalho do psicólogo para normatizar as crianças."
>
> Participante 667 – "O que eu questiono é o sistema de inclusão. "
>
> Participante 673 – "Questiono a inexistência da obrigatoriedade (institucional e política) de um psicólogo na Escola e a que papéis o psicólogo escolar se submete para ocupar um espaço na escola e também me irrito com os psicólogos de um modo geral não produzem textos, trabalhos sobre sua prática. "

As colocações dos participantes incluídas nessa categoria permitem-nos constatar que as dificuldades de inserção profissional na área e a valorização desse profissional são bastante conhecidas na medida em que são retomadas as críticas, já feitas, à instituição educacional que não utiliza os serviços de Psicologia. As hipóteses explicativas para essa situação situam-se na própria falta de interesse dos formandos em psicologia em atuarem nessa área, abrindo espaços para os psicopedagogos; ao desconhecimento das possibilidades de atuação profissional neste campo, tanto por leigos quanto por profissionais da área; e ao fato de que há profissionais que não executam bem seu trabalho, não são capazes de atender a demanda de determinada instituição.

Ao analisarem a condição da Psicologia na Educação, alguns participantes questionam a disponibilidade dos profissionais destas instituições em aceitar trabalhos nessa área, considerando que os problemas residem na condição da própria escola. Muitos outros, no entanto, parecem perceber a determinação sócio-histórica e política do sistema educacional, e conseqüentemente da instituição escolar, ao questionarem o sistema escolar e o regime político vigente por não exigirem a inserção do psicólogo nas redes escolares. Parecem perceber, também, que se não está bem preparado, se não há interesse em atuar nessa área e se não tem uma postura eficaz e ética na instituição o retorno, para si e para a profissão será restrito.

Alguns respondentes levantam questões relativas à identidade do psicólogo escolar, ao seu papel nas instituições e ao fato de que a educação e a psicologia não deveriam caminhar

separadas. Pudemos concluir, a partir de suas colocações, que percebem que há uma rede de fatores inter-relacionados e influenciando-se mutuamente a serem trabalhados e modificados para que os psicólogos possam atuar com qualidade nos meios educacionais. Questionar o sistema de inclusão, a forma como as escolas podem se utilizar do trabalho do psicólogo para normatizar as crianças, a submissão do psicólogo à instituição ou sua desvalorização pela equipe pedagógica só parecem possíveis na medida em que o psicólogo está melhor preparado para sua função e desenvolve técnicas que lhe permitam trabalhar em prol da efetiva inclusão de todos no sistema educacional e social para que seja valorizado pela equipe escolar e pela comunidade para a qual trabalha.

Sintetizando os dados da primeira etapa

Os dados obtidos junto aos concluintes de cursos de Psicologia que se propuseram a participar da pesquisa por nós realizada revelam predominância de pessoas jovens e do sexo feminino, elementos que reafirmam o que outros estudos realizados com estudantes e profissionais de Psicologia já haviam revelado (CFP, 1988; Yamamoto, 1988; Silva e Campos, 1992; Pfeiffer e Günther, 1992; CRP - 06, 1995; Taverna, 1997; Campos, Silva Filho, Campos e Rocha, 1996; Cruces, 1998; Marques, Chippari, Campos e Prado Filho, 1999; Custódio, Duarte, Fontes e Calegare, 2001; Conselho Federal de Psicologia - site http: //www. pol.org acessado em julho 2003, entre outras).

No que se refere à preferência por estágios e áreas de atuação, os resultados obtidos nessa primeira etapa evidenciaram o predomínio acentuado de opções pela área clínica, dado também já detectado nos demais estudos de que se tem notícia (CFP, 1988; CRP-06, 1995; Maluf, 1996a; Yamamoto, 2002; Campos, Campos, Silva Filho e Rocha, 1996; Cruces, 1998). Essas preferências, no entanto, aparecem associadas à emergência de novas modalidades de atuação e de estágios curriculares que parecem trazer avanços na medida em que saem dos consultórios e ocupam espaços públicos ou privados diferenciados, onde são desenvolvidos trabalhos em equipes multiprofissionais e voltados também à prevenção e orientação.

Além disso, pudemos verificar que novas áreas de atuação se delineiam, pois os concluintes se preparam e têm interesse em desenvolver trabalhos nas áreas institucional e

social, do esporte e jurídica, criminal ou forense. Essas áreas parecem se estruturar e se ampliar à medida em que pesquisas são desenvolvidas e em que estudantes são treinados para desenvolvê-las nos estágios curriculares dos cursos de graduação.

Em relação à área escolar e educacional os avanços mostraram-se visíveis nas respostas de grande parte dos concluintes que questionaram atividades profissionais centradas nos alunos e em suas famílias, de cunho diagnóstico, terapêutico ou de orientação e valorizaram atuações que se centram na escola como um todo, que envolvem todos os participantes do processo, e que buscam a compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem nas relações que se estabelecem entre a escola, a sociedade e seus membros. se dado merece destaque pois traz novas perspectivas para a área na medida em que estudos, mesmo os mais recentes, mostram que as práticas profissionais de psicólogos, diante das queixas escolares, mantém-se ineficientes e trazem, em seu bojo, concepções preconceituosas para com as crianças de classes populares e suas famílias (Boarini e Borges, 1998; Cabral e Sawaya, 2001).

Em contraste com o argumento aparentemente crítico de muitas das respostas, preocupam-nos, no entanto, as contradições, a fragilidade e a pouca sustentação dos mesmos. Parece-nos que os modelos estudados são reproduzidos, mas sem a devida sustentação e crítica, que talvez só possam ser conquistados com a especialização na área associada à experiência profissional. É possível que tragam, também, o desenvolvimento de formas personalizadas e criativas de atuação.

6. 2. Segunda Etapa

Desta segunda etapa participaram 395 psicólogos recém graduados que responderam ao segundo questionário (Anexo 2), enviado a todos os participantes da primeira etapa que concordaram em continuar participando da pesquisa, nos meses de setembro a novembro de 2002.

6. 2.1. Distribuição Sócio-demográfica

Foram feitos diversos contatos com os concluintes que haviam manifestado interesse em continuar participando desta pesquisa, tanto por meios convencionais como eletrônicos, mas, ainda assim, uma perda amostral de 370 participantes foi registrada.

Na Tabela 7 pode-se ver os participantes desta segunda etapa da pesquisa (395 psicólogos), distribuídos segundo as faculdades nas quais concluíram seus cursos de graduação. Com exceção da Universidade Federal de Pernambuco, que nesta etapa não teve qualquer representante, a distribuição mantém as características da primeira etapa.

Tabela 7 – Número de participantes da primeira e da segunda etapas da pesquisa

Instituições	Dep. Administrativa	Participantes 1ª etapa	Participantes 2ª etapa
15	Pública Estadual	5	5
22	Pública Estadual	12	6
27	Pública Estadual	21	11
17	Pública Federal	1	0
23	Pública Federal	16	13
24	Pública Federal	29	13
26	Pública Federal	4	3
28	Pública Federal	11	8
29	Pública Federal	13	8
30	Pública Federal	16	9
31	Pública Federal	1	1
32	Pública Federal	1	1
Subtotal		130	78
1	Privada	54	38
2	Privada	15	7
3	Privada	35	21
4	Privada	25	10
5	Privada	20	12
6	Privada	13	8
7	Privada	32	12
8	Privada	40	18
9	Privada	25	17
10	Privada	129	58
11	Privada	24	8
12	Privada	38	17
13	Privada	29	16
14	Privada	3	3
16	Privada	1	1
18	Privada	59	30
19	Privada	28	10
20	Privada	5	2
21	Privada	46	23
25	Privada	14	6
Subtotal		635	317
Total		765	395

Também pela Tabela 7 podemos ver que há, nesta etapa da pesquisa, uma participação proporcionalmente maior de concluintes de cursos vinculados ao poder público, sejam eles estaduais ou federais e menor participação, também em termos proporcionais, de concluintes de entidades privadas. Talvez isso ocorra pelo fato de que naquelas, os participantes, em sua maioria, começaram a desenvolver atividades na área e mostram, portanto, a necessidade de

troca e de convívio com seus pares, além de que, pela própria formação, tendem a compreender e a valorizar mais as pesquisas de um modo geral, o que nem sempre ocorre em instituições particulares, nas quais o treino em pesquisa é precário ou inexistente. Tal relação foi estabelecida em função dos muitos comentários anexados aos questionários que elogiavam a iniciativa de estudar justamente a formação em Psicologia e reafirmavam a importância do objetivo proposto.

6. 2. 2. Inserção profissional

Sobre a inserção profissional dos 395 respondentes verificou-se que 318 deles (80,5%) estavam desenvolvendo alguma atividade profissional, enquanto 77 (19,5%) não estavam, como mostra a Tabela 8.

Tabela 8 – Número de participantes que desempenhavam ou não atividade profissional

	SIM				NÃO		
Inst. Públicas	Em Psicologia	Em outra área	Em Psicologia e em outra área	Não especificou a área	∑ Sim	∑ Não	Total
15	3	1	0	0	4	1	5
22	4	1	0	0	5	1	6
27	6	0	0	1	7	4	11
23	9	0	0	0	9	4	13
24	6	2	1	0	9	4	13
26	3	0	0	0	3	0	3
28	7	0	0	0	7	1	8
29	8	0	0	0	8	0	8
30	3	2	0	0	5	4	9
31	1	0	0	0	1	0	1
32	1	0	0	0	1	0	1
Subtotal	51	6	1	1	59	19	78
Inst. Privadas	Em Psicologia	Em outra área	Em Psicologia e em outra área	Não especificou a área	∑ Sim	∑ Não	Total
1	21	7	2	0	30	8	38
2	1	2	0	0	3	4	7
3	13	3	0	0	16	5	21
4	7	3	0	0	10	0	10
5	8	1	0	0	9	3	12
6	6	0	0	1	7	1	8
7	8	3	1	0	12	0	12
8	5	3	0	3	11	7	18
9	9	3	1	0	13	4	17
10	33	9	2	4	48	10	58
11	3	4	0	0	7	1	8
12	10	1	2	0	13	4	17
13	11	4	0	0	15	1	16
14	3	0	0	0	3	0	3
16	1	0	0	0	1	0	1
18	22	4	2	0	28	2	30
19	3	1	1	0	5	5	10
20	2	0	0	0	2	0	2
21	17	2	1	0	20	3	23
25	5	1	0	0	6	0	6
Subtotal	188	51	12	8	259	58	317
Total	239 75,2%	57 17,9%	13 4,1%	9 2,8%	318 80,5%	77 19,5%	395 100,0%

Dos 318 participantes que desempenhavam atividade profissional, 239 (75,2%) faziam-no na área da Psicologia, 57 (17,9%) em outras áreas, 13 (4,1%) desempenhavam atividades em Psicologia e em outra área, isto é, mantinham suas funções anteriores e, concomitantemente, iniciavam atividades como profissionais de Psicologia, e 9 (2,8%) não especificaram a atividade profissional que desenvolviam.

Dos 77 participantes que não exerciam atividades profissionais, a maioria justificou que isso acontecia pela dificuldade encontrada para se inserir no mercado, seja porque a condição econômica não lhe permitia montar consultório próprio, seja porque não conseguia oportunidade para desempenhar tarefas como psicólogo. Alguns mencionaram que estavam tentando fazer cursos para complementar a formação, pois se sentiam despreparados para iniciar atividade na área, o que nos permite questionar que tipo de formação tiveram em seus cursos de Psicologia.

Pode-se verificar que os psicólogos desse estudo, em sua maioria, conseguiram colocações na área em um prazo de tempo bastante curto. Os dados da Tabela 8 parecem promissores, pois sugerem boa capacidade de inserção no mercado de trabalho.

A análise qualitativa das informações fornecidas pelos egressos, no entanto, revela que essa inserção é relativa e parcial, pois grande parte desses profissionais atende a um número reduzido de clientes (por vezes continua a atender apenas aquele da clínica-escola em que fez seu estágio de formação), ou então vem trabalhando como voluntário em instituições, em comunidades ou projetos. Baixos salários e subempregabilidade do profissional de Psicologia já apareciam nas pesquisas realizadas pelo CFP (1988), por Bastos (1990) e pelo CRP-06 (CRP-06, 1995) e parecem se manter.

A Tabela 9 permite acompanhar a distribuição dos 239 participantes que estavam trabalhando em Psicologia e dos 13 que estavam trabalhando em Psicologia e em outra área por áreas de atuação. Considerando-se que alguns participantes mencionaram mais de uma atividade e que, portanto, o número de participantes não equivale ao de áreas de atuação, podemos verificar que 116 egressos das instituições de ensino superior particulares e 25 das públicas estavam atuando na área clínica ou da saúde; 54 egressos de instituições particulares

e 6 de instituições públicas, na área organizacional ou do trabalho; 20 egressos de instituições particulares e 15 de públicas, na escolar ou educacional; 15 egressos de instituições particulares e 3 de públicas, na área social ou institucional; 12 egressos de instituições particulares e 8 de públicas atuavam na área acadêmica lecionando, desempenhando funções técnicas e auxiliares ou em pesquisa (mestrados, programas de extensão ou aprimoramentos universitários e afins); 2 egressos de instituições particulares, na área do trânsito; 1 egresso de instituição particular e 1 de pública, na área do esporte; 1 egresso de instituição particular, na área jurídica ou criminal; 1 egresso de instituição particular atuava como representante de testes para avaliação psicológica na região sul do país e 1 trabalhava na produção de eventos em Psicologia, enquanto 10 egressos de instituições particulares e 2 de públicas não especificaram a área na qual estavam atuando.

Tabela 9 – Áreas da Psicologia em que atuavam os participantes da segunda etapa da pesquisa *

Áreas de Atuação	∑ Privadas	% Privadas	∑ Públicas	% Públicas	∑ Total	% Total
Clínica e da Saúde	116	49.8	25	41.7	141	48.2
Organizacional e do Trabalho	54	23.2	6	10.0	60	20.6
Escolar e Educacional	20	8.6	15	25.0	35	11.9
Institucional e Social	15	6.4	3	5.0	18	6.1
Acadêmica e de Pesquisa	12	5.2	8	13.3	20	6.8
Trânsito	2	0.9	0	0.0	2	0.7
Esporte	1	0.4	1	1.7	2	0.7
Jurídica e Criminal	1	0.4	0	0.0	1	0.3
Representação de testes psicológicos	1	0.4	0	0.0	1	0.3
Produção de eventos em Psicologia	1	0.4	0	0.0	1	0.3
Não especificou a área	10	4.3	2	3.3	12	4.1
Total	233	100.0	60	100.0	293	100

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes

A área da Psicologia na qual a maior parte desses psicólogos atuava, nesse momento da pesquisa, era a clínica. Talvez isso ocorra pela possibilidade de se inserir no mercado de trabalho sem depender de contratação formal, porém Carvalho e Kavano (1982) detectaram que há forte correlação entre área de opção e área de atuação, dado que parece se confirmar

nesse grupo de psicólogos recém-formados, pois na primeira fase dessa pesquisa verificou-se que essa era a área de preferência de grande parte dos respondentes.

Das 141 pessoas que estavam desenvolvendo atividades na área clínica, 99 desenvolviam-nas apenas nessa área, fazendo atendimentos em consultórios particulares, em hospitais gerais e em unidades de saúde específicas, tais como de dependentes químicos, além de fazê-las em equipamentos de atenção à saúde mental. As demais, além de atuarem em consultórios particulares, atuavam também em instituições, em empresas ou consultorias voltadas para a área de recursos humanos, em escolas, em organizações não governamentais, em centros de formação de condutores de veículos, com representação de testes psicológicos, fazendo pesquisa ou dando aulas, isto é, associavam a área clínica a outras áreas de atuação em Psicologia.

Das 60 pessoas que desenvolviam atividades na área do trabalho, 49 faziam-no apenas nessa área, enquanto que uma associava essa área à clínica e ao magistério; duas, à área escolar e educacional e as demais associavam-na à clínica. Elas desenvolviam atividades como assessores ou consultores em recursos humanos, analistas de desenvolvimento em recursos humanos, analistas de desenvolvimento humano, de seleção e treinamento de pessoas e outras afins.

Na área escolar e educacional, na qual 35 dos participantes atuavam, 18 desenvolviam trabalhos somente nesta área e mencionavam atividades de orientação educacional ou vocacional, consultoria em educação e desenvolvimento, saúde na escola, voluntariado em creches e trabalhos com portadores de necessidades especiais ou seus familiares, além de trabalhos de apoio a vestibulandos em cursinhos pré-vestibulares; 3 associavam-na a outras profissões; 2, à área do trabalho e 12, à área clínica.

Percebe-se que a área clínica é aquela na qual a maioria dos participantes estava atuando e aquela na qual a maioria queria atuar. Em suas explicações, muitos mencionaram que mantinham-se em outras áreas por necessitarem de recursos financeiros, mas que, se pudessem, ficariam apenas em seus consultórios. A área clínica, além de ser aquela na qual a maioria desenvolvia atividades profissionais, era também aquela com a qual praticamente

todas as demais se associavam. Isso parece se dever ao fato de que ela é a mais almejada, a mais idealizada e que, mesmo que por pequeno tempo e com ganhos irrisórios, como apontam pesquisas anteriores (CFP, 1988; CRP–06, 1995), a ela muitos desejam se dedicar.

Comparando-se a distribuição dos psicólogos da segunda etapa da pesquisa por áreas de atuação profissional em Psicologia (Tabela 9) e a distribuição dos participantes da primeira etapa pelas áreas nas quais escolheriam trabalhar (Tabela 6) constataremos que as porcentagens por áreas apresentam semelhanças (Figura 1).

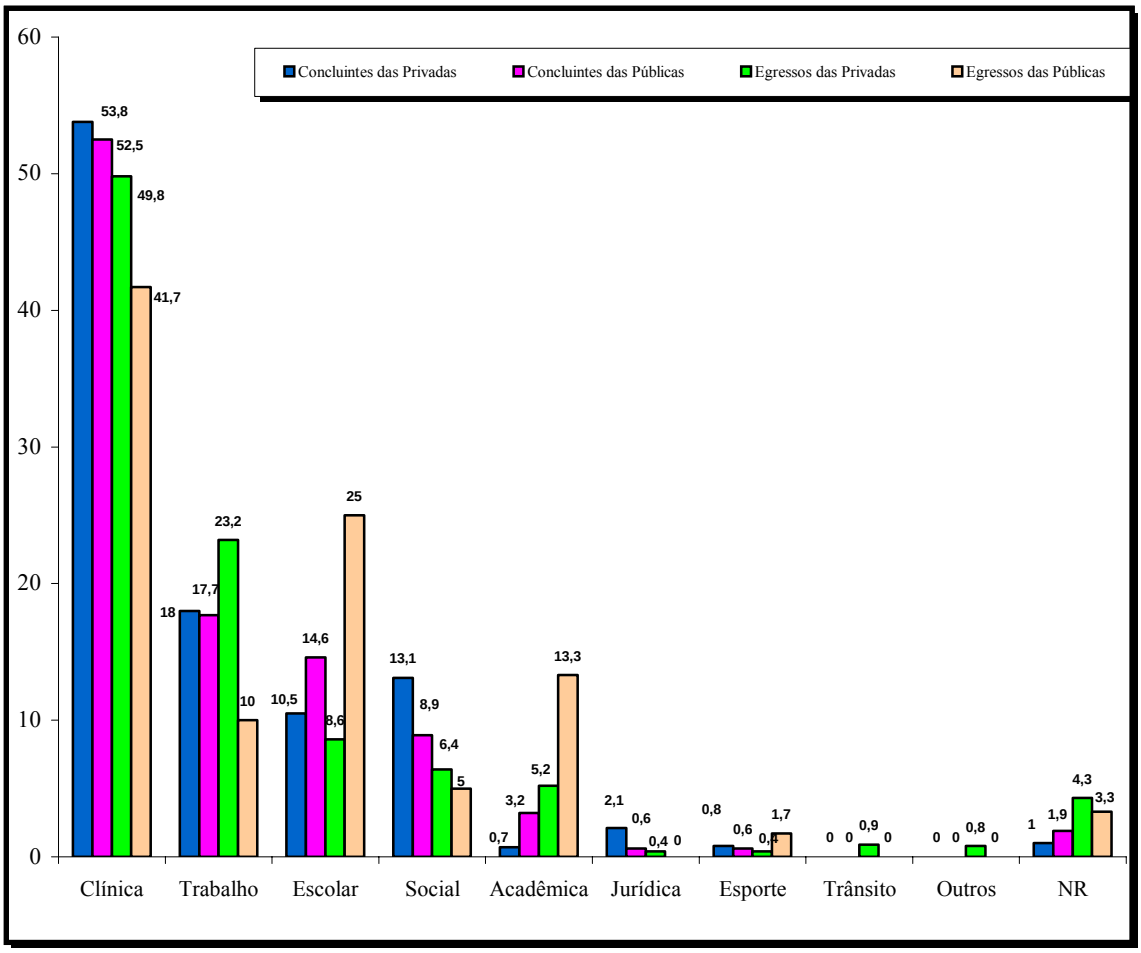

Figura 1 – Comparação entre as áreas de atuação preferidas pelos concluintes e as áreas em que estão inseridos os participantes da segunda etapa da pesquisa.

A área clínica tinha sido mencionada como a preferida pela maioria dos participantes da primeira etapa desta pesquisa e nela também estavam inseridos muitos dos participantes da segunda etapa desta pesquisa. Em relação às outras áreas de atuação algumas diferenças aparecem e merecem ser assinaladas.

Pode-se observar que a inserção profissional na área escolar ou educacional é maior entre os egressos das escolas públicas do que entre os egressos das escolas particulares, assim como é maior a porcentagem de participantes da segunda etapa que estão atuando nesta área do que a porcentagem de participantes que mostraram preferência por ela na primeira etapa, seja das escolas particulares ou das públicas.

Em relação à área do Trabalho também podemos observar que há maior inserção profissional entre os egressos de escolas particulares, superando, em termos percentuais, a preferência por essa área mencionada pelos concluintes na primeira etapa desta pesquisa, tanto das escolas particulares quanto das públicas.

Estes dados permitem-nos concluir que, apesar de a área clínica ser a preferida pelos estudantes de Psicologia, ao inserirem-se profissionalmente eles o fazem em outras áreas nas quais conseguem colocações. Este é, sem dúvida, um elemento com o qual devemos nos preocupar ao formar profissionais, tendo em vista que poderão atuar em áreas para as quais podem não ter sido devidamente preparados.

6. 2. 3. Satisfação dos egressos com seu trabalho

A segunda pergunta do questionário em análise pedia que o psicólogo assinalasse em que medida a atividade desempenhada por ele correspondia às suas expectativas, em uma escala de 5 pontos, do tipo Likert. Analisando-se os níveis de satisfação assinalados pelos respondentes, pudemos verificar que as atividades profissionais atendem às expectativas de grande parte deles, tendo em vista o fato de que a maioria assinala os níveis 4 e 5 da escala. Entre aqueles que não estão atuando em Psicologia, no entanto, as posições se dividem. Há menções de que fazem aquilo que lhes dá prazer, mas há também manifestações de

insatisfação justificadas por não estarem desenvolvendo atividade na área para a qual se prepararam.

Entre os que trabalham na área clínica e da saúde, a maioria (56,8%) assinala os níveis 4 e 5 da escala, indicando que ela corresponde muito às expectativas que tinham. Apesar de justificarem que estão no começo, que o início em um consultório é difícil, que o retorno financeiro é pequeno e insuficiente, esses mesmos profissionais sentem-se realizados por fazerem exatamente aquilo que gostam e que os realiza. Alguns, no entanto, manifestam insatisfação com os custos ou com o retorno financeiro, apontando-os como um aspecto negativo da atividade mas, ainda assim, assinalam níveis altos de satisfação e associam a baixa remuneração a sua condição de iniciante, a sua pouca experiência e à necessidade de se especializar. Parte deles (26,3%), em função dessas mesmas questões financeiras, assinala o nível 3 da escala, indicativo de que a atividade corresponde medianamente às expectativas e outra parte (16,9%) assinala os níveis 1 e 2, indicativos de que não está correspondendo às expectativas.

Dentre aqueles que se dedicam à área organizacional e do trabalho, os resultados mostram-se semelhantes. A maioria (51,0%) assinala os níveis 4 e 5 da escala. Parte significativa (37,7%) assinala o nível 3, indicativo que ela corresponde medianamente às suas expectativas e pequena parcela assinala os níveis 1 e 2 (11,3%). Nessa área, no entanto, outras justificativas aparecem e a principal delas é que a empresa limita as possibilidades de trabalho, torna rotineiras algumas práticas e não viabiliza outras. A necessidade de se seguir sempre regras da instituição também traz insatisfações. Poucas são as justificativas relativas a questões econômicas nessa área da Psicologia. Encontram-se, no entanto, respostas de pessoas insatisfeitas porque gostariam de trabalhar na área clínica e não nessa, nos níveis 3, 4 e 5 da escala.

Os psicólogos recém-formados que se inseriram na área escolar e educacional parecem também ter satisfeitas as suas expectativas, na medida em que suas respostas encontram-se concentradas em grande parte no nível 3 (46,2%) e outra parte significativa nos níveis 4 e 5 (43,6%). Pequena parcela (10,2%) assinala os níveis 1 e 2, indicativos de que ela corresponde pouco às expectativas. Aqueles que o fazem, justificam que essa insatisfação ocorre porque há

pouco reconhecimento do trabalho desse profissional, na medida em que a instituição prefere o lucro a um trabalho melhor, e que há pouca disponibilidade ou pouco envolvimento de muitos professores com o trabalho. Além desses fatores, os psicólogos dessa área apontam também a questão da remuneração como motivo de insatisfação, pois os trabalhos realizados às vezes são voluntários e, quando remunerados, os salários são baixos e aquém das expectativas. Apesar disso, a gratificação com o trabalho em si é sempre mencionada.

Em relação aos níveis em que as atividades desenvolvidas em outras áreas correspondem às expectativas dos que as desempenham pudemos observar resultados semelhantes e freqüentemente indicativos de que atendem em grande parte às expectativas. A remuneração percebida é apontada repetidas vezes como fator negativo, talvez porque muitos desses psicólogos trabalhavam como voluntários. Outros fatores responsáveis pelo fato de a atividade desenvolvida não atender às expectativas, também citados por diversos participantes, é a falta ou a precariedade de recursos e o pouco investimento na área, justificativas encontradas com maior freqüência entre os que trabalhavam em instituições e em órgãos públicos.

6. 2. 4. Outros cursos de formação realizados

Nas perguntas 4 e 5, pedia-se que os participantes informassem se tinham realizado ou estavam realizando cursos, qual curso ou cursos tinham realizado ou estavam realizando e que justificassem, se fosse o caso, porque não os tinham realizado.

Pode-se observar na Tabela 10 que, dos 395 participantes, 188 tinham feito ou estavam fazendo cursos na área da Psicologia, enquanto que 204 não tinham feito e nem estavam fazendo. Parece possível afirmar que esses profissionais buscam formas de se aperfeiçoar para exercer suas atividades profissionais, complementando a formação que receberam na graduação.

Tabela 10 – Número de psicólogos que estavam ou não fazendo curso(s) na área da Psicologia

Inst. Públicas	Sim	Não	Não Respondeu	Total
15	3	2	0	5
22	5	1	0	6
27	4	7	0	11
23	7	6	0	13
24	9	4	0	13
26	3	0	0	3
28	5	3	0	8
29	6	2	0	8
30	2	7	0	9
31	1	0	0	1
32	0	1	0	1
Subtotal	45	33	0	78
Inst. Privadas	**Sim**	**Não**	**Não Respondeu**	**Total**
1	16	22	0	38
2	1	6	0	7
3	10	11	0	21
4	5	5	0	10
5	6	6	0	12
6	5	3	0	8
7	5	7	0	12
8	5	13	0	18
9	3	14	0	17
10	31	27	0	58
11	3	5	0	8
12	5	10	2	17
13	10	6	0	16
14	3	0	0	3
16	0	1	0	1
18	14	16	0	30
19	4	5	1	10
20	0	2	0	2
21	15	8	0	23
25	2	4	0	6
Subtotal	143	171	3	317
Total	188	204	3	395

São mencionados cursos de diversos tipos e com diversos enfoques temáticos ou teóricos. Eles variam desde grupos de estudos e supervisões de atendimentos clínicos, extensão e especialização, até os aprimoramentos, as pós-graduações e mestrados.

Alguns participantes haviam realizado ou estavam realizando mais de um curso, não se encontrando, portanto, equivalência entre o número deles e o número de participantes. Como se vê na Tabela 10, na qual os egressos estão distribuídos por instituições nas quais concluíram seus cursos de graduação, que apenas em alguns grupos o número de egressos que fizeram ou estavam fazendo cursos na área da psicologia era maior que o número dos que não tinham feito e nem estavam fazendo cursos, sendo a maior parte de dependência pública.

Foram mencionados 233 cursos, dos quais 7 são em nível de mestrado, 14 são cursos de pós-graduação, 23 de especialização e todos os demais de aprimoramento, extensão ou formação em determinada especialidade. Pode-se questionar, como o fazem o Sistema Conselho de Psicologia e a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia, sobre a qualidade e a eficácia dos mesmos e se, efetivamente, poderão contribuir para um melhor desempenho profissional, porém os elementos obtidos são insuficientes para uma análise mais aprofundada ou para o estabelecimento de relações como essas.

Na área da Psicologia são mencionados 233 cursos, que foram realizados por 188 psicólogos. Desses, 166 pertencem à área clínica e da saúde, sendo 116 sobre teorias ou técnicas psicoterápicas e outros 50 sobre temas relativos à saúde e à área hospitalar; 27, à área organizacional e do trabalho; 21, à área escolar e educacional; 6, à área do trânsito; 3, à área jurídica e criminal; 1, à do esporte e 9, a outras áreas.

Nos cursos relativos à área clínica e da saúde, os participantes buscam aprender métodos e técnicas para atendimento psicoterapêutico, individual ou grupal, em crianças, adolescentes ou adultos, sem mencionar qualquer teoria ou linha específica da Psicologia, Quando determinadas teorias são enfocadas, a psicanálise supera todas os demais, com 38 cursos, contra 41 que não especificam a teoria; 10 em psicodrama ou gestalt-terapia, 7 na linha junguiana, 7 na abordagem corporal ou reichiniana, 6 em análise experimental do comportamento, 2 na abordagem sistêmica e 1 na fenomenológica existencial. Tal aprendizagem ou o aprofundamento em teorias é o que parece buscar esse profissional em

início de carreira, e disto pudemos concluir que, se é nesta área que grande parte dos participantes trabalhava ou pretendia trabalhar, era também nesta área que se desenvolviam e se aprimoravam.

Os cursos da área da saúde ou hospitalar mencionado referem-se, direta ou indiretamente, a patologias, à psicossomática e à psicologia hospitalar propriamente dita, seja esta psicologia a aplicada nos hospitais gerais ou nos diversos equipamentos públicos de atendimento a portadores de sofrimento mental. Esses cursos atingem o segundo lugar em procura por esse grupo de psicólogos recém-formados, o que parece ser reflexo de uma mudança contínua e gradual da clínica tradicional – individual, curativa e que se centrava em consultórios – para o público, multiprofissional e preventivo.

Na área organizacional e do trabalho os cursos mencionados estão voltados para a gestão de pessoas, administração de recursos humanos, dinâmicas e testes usados para a seleção de pessoas, bem como para a seleção e para o treinamento de pessoal. Eles ocupam o terceiro lugar entre os procurados por esse grupo de profissionais.

Já os cursos da área escolar e educacional ocupam o quarto lugar e dentre eles encontram-se os mestrados, os de pós-graduação em psicopedagogia, a licenciatura em Psicologia e outros que envolvem orientação profissional e vocacional ou problemas de aprendizagem.

Cursos de capacitação e preparo para perito e examinador em Psicologia do Trânsito foram mencionados por 6 pessoas, 2 mencionaram cursos na área jurídica, 1 na área criminal e 1 na área do esporte, o que permite reafirmar a idéia de emergência dessas áreas pelo interesse, ainda pequeno mas constante, de aperfeiçoamento e de desenvolvimento de atividades relativas a elas.

Há, ainda, alguns outros cursos – nove - que não se destinam a uma área específica, mas podem ser utilizados em diversos campos de atuação e que, por isso, foram agrupados. São cursos sobre laudos psicológicos, especialização no Psicodiagnóstico de Rorschach e no

Psicodiagnóstico Miocinético ou em Violência Doméstica à distância, que podem contribuir para a atuação profissional em diferentes áreas.

Analisando-se as justificativas dadas pelos 204 participantes que não fizeram e nem estão fazendo cursos em Psicologia, pode-se afirmar que eles percebem a importância de continuar a sua formação e têm clareza da necessidade de fazê-lo. Alguns dão mais de uma razão para a não realização de qualquer curso, portanto os números de justificativas não equivalem ao de psicólogos que responderam à questão proposta, mas é possível agrupa-las.

A justificativa mais freqüente para a não realização de cursos, encontrada nas respostas de 85 participantes, é a de que, apesar de sentirem necessidade de complementar sua formação, não o fazem devido a sua condição financeira. As respostas indicam que esses psicólogos gostariam de fazer outros cursos, sentem a necessidade e sabem a importância de fazê-los, porém reclamam dos altos custos e das dificuldades que o iniciante tem em inserir-se no mercado com ganhos que lhe permitam arcar com os custos de uma formação adequada, seja com análise pessoal e supervisão ou grupos de estudos para os casos atendidos, seja através de outros cursos que lhes darão suporte para um desempenho eficiente. Outra justificativa, encontrada nas respostas de 12 participantes, é justamente a de que, por participarem de grupos de estudo, supervisões, estágios complementares ou por estudarem para concursos e processos seletivos, não conseguem se dedicar ou investir em outros cursos em função dos altos custos despendidos nessas atividades e na própria análise.

As respostas dadas por 37 participantes confirmam a importância que dão a essa formação continuada. Eles explicaram que estavam planejando e se preparando para fazê-la e mencionaram, inclusive, nomes, tipos de cursos e programas das universidades nos quais aconteceriam. Na maioria das vezes as justificativas para não os terem iniciado relacionavam-se a questões burocráticas. Essas questões envolviam, por exemplo, o fato de o curso ter iniciado antes que tivesse se inscrito no Conselho de Psicologia ou que tivesse terminado a graduação. Outras referiam-se ao fato de que estavam inscritos para cursos de pós-graduação, mas aguardavam que o número de inscritos fosse suficiente para o início. Outras, ainda, em função da formatura recente, esperavam o início de um novo semestre ou de um novo período para começar a freqüentar os cursos que pretendiam.

Outro grupo de justificativas, dadas por 22 participantes, revelou mais uma dificuldade a ser enfrentada. Em muitos locais, seja no interior de São Paulo ou em outros Estados do país, não se encontravam cursos para que os recém-formados pudessem dar continuidade a sua formação, dificultando ainda mais a sua profissionalização, não só por tornar seu custo ainda mais alto, mas também pela dificuldade de acesso e de oportunidade para fazê-la. Nessa mesma linha, outras 16 justificativas giravam em torno da falta de tempo, pois, em muitos casos, os cursos são oferecidos em horários de trabalho, impedindo ou dificultando a especialização de alguns psicólogos.

As justificativas dadas por 15 pessoas envolviam questões pessoais, tais como licença-maternidade, casamento e outras semelhantes; as dadas por outras 4 pessoas referiam-se ao fato de não estarem no país ou não estarem atuando na área; enquanto que 6 pessoas pretendiam descansar, antes de iniciar outra etapa de estudos e apenas 18 não se justificaram.

Esses dados parecem confirmar a importância dada à formação continuada, na medida em que são poucas as respostas que não contêm justificativas ou nas quais as justificativas recaem no âmbito particular. Pode-se perceber, por elas, a necessidade que esses recém-formados têm de especializar-se e a preocupação que se depreende das mesmas em como poderão fazer isso. Suas angústias e as cobranças que se fazem caminham no sentido contrário ao dos ganhos que poderiam permitir satisfazê-las ou diminuí-las.

Na Tabela 11 pode-se observar a quantificação referente aos cursos realizados ou não pelos participantes, em outras áreas. Dentre os participantes, 89 mencionaram cursos que fizeram ou que estavam fazendo, à época, enquanto que 288 não os tinham feito e 18 não responderam a essa questão.

Tabela 11 – Número de psicólogos que tinham feito ou estavam fazendo curso(s) em outra área

Inst. Públicas	Sim	Não	Não Respondeu	Total
15	1	3	1	5
22	1	5	0	6
27	5	6	0	11
23	2	10	1	13
24	5	7	1	13
26	0	3	0	3
28	1	6	1	8
29	2	6	0	8
30	4	4	1	9
31	1	0	0	1
32	0	1	0	1
Subtotal	22	51	5	78
Inst. Privadas	Sim	Não	Não Respondeu	Total
1	7	30	1	38
2	0	7	0	7
3	5	15	1	21
4	0	10	0	10
5	1	8	3	12
6	2	5	1	8
7	6	4	2	12
8	6	12	0	18
9	4	12	1	17
10	13	44	1	58
11	1	7	0	8
12	2	15	0	17
13	6	10	0	16
14	2	1	0	3
16	0	1	0	1
18	5	23	2	30
19	2	8	0	10
20	0	2	0	2
21	5	17	1	23
25	0	6	0	6
Subtotal	67	237	13	317
Total	89	288	18	395

Os cursos realizados por esse grupo de recém-formados, pertencentes a diversas áreas do conhecimento, apresentaram uma certa variedade, porém menor que os mencionados na questão anterior.

Pudemos observar que os cursos de línguas estrangeiras eram os mais freqüentados pelos participantes, aparecendo em 41 respostas. Dentre eles, os de inglês predominaram e foram mencionados por 32 psicólogos, talvez em função da necessidade que o aprofundamento em pesquisas ou em temas de Psicologia exija ou porque pretendiam inscrever-se em programa de mestrado, como mencionaram alguns. Outras línguas, como o espanhol, o alemão, o francês e idiomas, de modo genérico, foram também mencionados.

Outros cursos de formação superior tais como Teologia, Pedagogia, Tradutor, Filosofia, Bacharel em Lingüística e em Português, Administração, Educação Física e Ciências Sociais foram ou estavam sendo realizados, assim como estudos em nível de mestrado em Ciências Sociais, em Educação e Formação e Especialização em Jornalismo. Não há informações que nos permitam saber se eles foram realizados antes ou depois da graduação em Psicologia.

Algumas especializações foram também mencionadas, tais como Psicopedagogia, Gerontologia e em Saúde Integral do Adolescente. Esses cursos foram considerados por eles como sendo de outra área e não de Psicologia, porém parecem ampliar a atuação em Psicologia, complementar informações necessárias a essa atuação.

Outros cursos citados podem ser classificados como pertencentes à área de recursos humanos e também são de domínio conexo, podendo ampliar a formação em Psicologia e contribuir para a atuação profissional, principalmente se ela se der na área do trabalho. Foram ainda citados cursos na área da educação, que também parecem se relacionar a necessidades profissionais, assim como os da área de recursos humanos. É provável que, ao desempenhar suas tarefas em outras áreas que não a Psicologia, os participantes foram sendo capacitados em campos que têm relações com a profissão atual. Dentre esses cursos foram citados alguns como: Desenvolvimento de Analista de Treinamento, Gerenciamento de Processos, Cursos relacionados a Recursos Humanos e Departamento de Pessoal, Recursos humanos –

Competências, Relações Humanas e Motivação ou Curso para Capacitação de Professores, Educação, Berçarista, Língua de Sinais, entre outros.

Cursos na área da informática e outros que parecem contribuir para a colocação em postos de trabalhos também foram procurados. Dentre eles destacam-se: Como procurar emprego, Como se tornar um consultor, Saber empreender (do SEBRAE), Administração para organizações do terceiro setor, entre outros.

Esses cursos parecem indicar, mais uma vez, a necessidade de se profissionalizar e de se aperfeiçoar que o mercado de trabalho impõe a esses recém-formados.

6. 2. 5. Egressos que atuam na área educacional

Na terceira pergunta deste segundo questionário pedíamos aos participantes que trabalhavam como psicólogos escolares ou como psicólogos na educação que assinalassem, entre uma série de atividades listadas, aquelas que executavam. Baseando-se na literatura já referida, foram listadas atividades comumente desenvolvidas por profissionais da área consideradas tradicionais (psicodiagnóstico de alunos utilizando-se de testes psicométricos, por exemplo) e consideradas críticas (orientação/reuniões com professores para enfrentamento dos casos de alunos com dificuldades, por exemplo). A partir das respostas dadas, com a quantidade e o tipo de atividades assinaladas pelos participantes pretendíamos ter mais informações sobre as práticas profissionais desenvolvidas nos meios educacionais.

Ao responderam à primeira questão deste questionário, sobre a área de atuação, 34 pessoas mencionaram que estavam desempenhando atividade profissional na área da educação (Figura 1). Ao responderem à terceira questão, no entanto, um número maior deles, 48, assinalaram atividades, entre as listadas (Tabela 12). Esse fato permitiu que concluíssemos que trabalhavam em instituições, em organizações não governamentais ou outros locais nos quais exerciam atividades relacionadas à educação, e, assim sendo, optamos por analisar todas essas atividades e não apenas as assinaladas pelas pessoas que se auto-consideraram psicólogos educacionais.

Tabela 12 – Atividades desenvolvidas pelos participantes da segunda etapa da pesquisa na área escolar ou educacional*

	Instituições																					
Atividades	1	3	4	7	8	9	10	12	13	14	15	18	22	23	24	25	27	28	29	30	32	∑
Psicodiagnóstico	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	0	2	0	0	1	1	2	0	1	0	0	12
Outros tipos de avaliação	0	3	1	0	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	0	2	1	0	13
Atendimento Psicopedagógico	1	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	2	0	1	1	0	0	9
Atendimento Terapêutico	2	0	1	1	0	0	2	1	0	0	0	3	1	2	2	0	1	0	0	0	0	16
Encaminhamento de alunos	2	1	1	1	1	1	0	1	0	0	0	2	0	0	2	0	2	2	2	1	0	19
Outras atividades com alunos	1	1	0	2	0	2	1	0	0	1	2	4	0	0	1	0	1	2	2	2	1	23
Avaliação de professores	0	1	0	0	0	2	1	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	1	7
Orientação Psicopedagógica aos professores	1	2	0	0	0	1	2	0	0	0	1	2	0	0	2	0	3	2	0	1	1	18
Apoio e encaminhamento de professores	1	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	0	2	0	8
Reuniões com professores	2	2	0	1	1	2	2	0	0	1	1	2	1	1	2	1	3	2	2	2	1	29
Reuniões para planejamento	0	2	0	0	0	2	1	0	0	0	1	1	0	0	1	0	2	2	0	1	0	13
Outros trabalhos com professores	0	3	0	1	0	1	0	0	1	0	2	0	0	0	1	0	2	2	1	2	0	16
Trabalhos com funcionários	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	1	1	0	7
Trabalhos com famílias	2	1	0	1	1	1	1	2	0	1	1	2	1	1	2	0	2	2	1	1	0	23
Reuniões com famílias	1	2	0	0	0	2	2	0	0	1	0	2	0	2	2	0	2	3	1	1	1	22
Trabalho com comunidade	2	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1	0	13
Reuniões ou Orientações para a formação	3	1	0	1	2	2	2	2	0	0	1	4	1	0	1	0	1	3	1	1	0	26

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

A análise das razões que levaram os respondentes a assinalarem as atividades desenvolvidas por psicólogos escolares ou educacionais, sem citarem a referida área como aquela na qual estava inserido, levou-nos a refletir sobre a identidade deste profissional, como já fizeram outros pesquisadores (Maluf, 1991 e 1994a; Almeida, 2001). Por um lado é possível afirmar que ela ainda encontra-se pouco configurada, na medida em que os próprios profissionais atuantes na área têm dificuldade em caracterizar-se ou em especificar a que área pertencem as atividades que desenvolvem. Por outro lado, os locais onde trabalham não podem determinar a que área pertencem as práticas desenvolvidas, e, nesse sentido, esse grupo de psicólogos, ao classificar suas atividades, parece ter avançado ao apreender modalidades diferenciadas de atuação em Psicologia.

Conforme apontam Yamamoto & Campos (1997) o hábito de associar-se a área a locais de trabalho é fator que também dificulta a classificação de atividades como emergentes, pois trabalhos considerados tradicionais podem, ao serem vistos com maiores detalhes, demonstrar inovações, enquanto outros, considerados emergentes, podem variar apenas em termos de locais. Vem daí, a nosso ver, a necessidade de se verificar a qualidade da atuação e não apenas o local onde ela é desenvolvida, para que se constate a eventual mudança de paradigmas ou a transformação nos serviços prestados.

Pode-se notar pelos dados obtidos, que a inserção na área da educação é pequena, quando comparada à área clínica, porém aparece sempre como a segunda ou a terceira área que emprega profissionais. Nesta etapa da pesquisa 12,2% dos respondentes estavam desenvolvendo atividades que classificaram como relativas à educação e os índices observados em todos os grupos de profissionais, independentemente da instituição na qual tenham feito seu curso de graduação, mostram pouca variabilidade. Pode-se constatar, no entanto, que um maior número de egressos de algumas das instituições estão inseridos na área da educação, o que nos leva a supor que a formação em geral e os estágios realizados fazem diferença, pois permitem ou não que psicólogos se preparem e se interessem pela área.

Acompanhando a Tabela 12, com as atividades mencionadas pelos profissionais que atuam em educação, constatamos que orientações ou reuniões com professores para tratar questões relativas aos alunos com dificuldades, fazem parte da rotina da maioria deles. As

reuniões e orientações visando questões de formação integral, talvez por fazerem parte dos temas transversais eleitos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e freqüentemente desenvolvidos por psicólogos ou estagiários de Psicologia nas escolas, também é atividade realizada por muitos respondentes. Atividades em grupos e interdisciplinares tinham, para esses profissionais, prioridade em relação às que se centravam em indivíduos.

O trabalho com famílias para resolver problemas e dificuldades com os alunos e outras atividades com alunos ocupavam o terceiro lugar entre as desenvolvidas. Esse dado parece permitir que se conclua que esses profissionais buscavam resolver questões de aprendizagem ou de comportamento envolvendo não só os membros da escola, mas também a família desses aprendizes. Além disso, as reuniões com as famílias dos alunos para oferecer orientação e criar melhores relações com a escola ocupava o quarto lugar dentre as atividades desenvolvidas, confirmando nossa hipótese de que buscavam meios de integração e de reflexão para a solução conjunta dos problemas, a fim de promover melhor qualidade de vida para os envolvidos.

Os psicólogos vinham assumindo, nesses locais, papel fundamental. Pareciam exercer a função de mediadores ou de promotores de relações interpessoais sadias e transformadoras, no sentido dado por Bleger (1992) e Vygotsky (1989 e 1998).

Os profissionais que assinalaram a alternativa "outras atividades" desenvolviam trabalhos preventivos ao uso de drogas, a prostituição e a violência, dinâmicas e trabalhos em grupos ou grupos terapêuticos com alunos; oficinas temáticas, aconselhamento e orientação a pais e professores; assim como palestras nas quais se escolhem temas de interesse e necessários para a equipe ou para o grupo de alunos. A integração entre a equipe de profissionais que trabalha nestas instituições, assim como o caráter preventivo das atividades citadas, parecem ir de encontro às características tão exigidas de uma Psicologia que se propõe a ser crítica e transformadora, em oposição àquela considerada tradicional e que, ao se preocupar com a avaliação individual, exclui e estigmatiza.

Atividades tradicionais também foram mencionadas por esses profissionais. Observações de alunos para avaliação e diagnóstico, psicodiagnósticos de alunos por meio de

testes psicométricos, assim como avaliação de professores, que podem levar a conseqüências adversas àquelas pretendidas se realizadas de modo acrítico e inconsistente por esses profissionais, apareceram em menor número, se comparadas às anteriormente citadas.

Martínez (2003), questionando informalmente psicólogos recém-formados sobre o compromisso social da Psicologia, obteve uma grande diversidade de respostas que variavam desde aquelas "cujo eixo central era uma prática profissional de qualidade..." (p. 143) até aquelas "... cujo centro é a utilização da Psicologia para contribuir na solução de alguns grandes problemas da realidade nacional como a miséria, a fome e o analfabetismo" (p.144).

Pode-se afirmar, ainda acompanhando as reflexões de Martínez (2003), que a Psicologia, como qualquer outra ciência, é uma construção humana e que, tanto a produção como a utilização do conhecimento científico são expressões da concepção de mundo, da ideologia e dos valores de seus autores. "Indiscutivelmente", continua ela, "existem como parte do corpo de conhecimentos da Psicologia, conhecimentos mais úteis ou mais próximos do que outros às necessidades de uma prática profissional compromissada com a eqüidade e com o desenvolvimento social..."(p.145). Assim, ainda que os psicólogos participantes da pesquisa ora em discussão, continuem desenvolvendo atividades que vêm sendo desenvolvidas desde a constituição da Psicologia como profissão em nosso país, a maior parte deles opta por práticas que assinalam uma postura mais crítica e mais compromissada com a construção de práticas educacionais que respeitem as individualidades desenvolvendo ao máximo os potenciais de cada um.

Os paradigmas nos quais pautam essas ações também parecem passar por transformações e parecem exigir dos profissionais novas posturas para as quais, no entanto, nem sempre há suficiente preparo, seja no plano técnico, seja no plano pessoal. Observamos, nesse início de século, transformações em termos de paradigmas e de posturas éticas. Elas trazem consigo novas exigências, tanto em termos de atitudes quanto de práticas, cobrando-nos, por exemplo, que nos preparemos para construir uma Psicologia Escolar e Educacional que propicie e efetive a inclusão de todas as crianças na escola, além daquelas portadoras de necessidades especiais, e, para isso, tanto a construção da identidade profissional quanto a formação de profissionais melhor preparados deverá ser também garantida.

Sintetizando os dados obtidos na segunda etapa

Os dados obtidos junto aos egressos de cursos de Psicologia nesta segunda etapa da pesquisa permitiram-nos constatar que grande parte deles teve possibilidade de iniciar atividade profissional como psicólogo em um curto espaço de tempo, tendo em vista que haviam concluído a formação na área há aproximadamente 8 meses.

Pudemos verificar que a maioria dos respondentes desta etapa atuava na área clínica, a preferida também pela maioria dos concluintes, na primeira etapa. Apesar de esta ser uma das áreas consideradas clássicas na Psicologia, pudemos constatar que atividades preventivas, em saúde pública, em hospitais e em instituições - governamentais e não governamentais - são desenvolvidas por esses profissionais, indicando que a área se reconfigura e se amplia, buscando novos espaços e modalidades alternativas de atenção a populações que antes não tinham acesso a esses serviços.

Atividades profissionais nas áreas do trabalho e organizacional, escolar e educacional, institucional e social, também vinham sendo desenvolvidas por parte desses profissionais recém-formados. A inserção de profissionais nessas áreas mostra-se bem menor do que a observada na área clínica, porém nelas também pudemos notar a presença de atividades consideradas clássicas, ao lado de atividades que atendam às necessidades de um maior número de indivíduos, multidisciplinares e de caráter preventivo, além de curativo.

Áreas como as do trânsito, do esporte, jurídica e criminal também absorvem parte dos respondentes desta segunda etapa da pesquisa, confirmando sua emergência e assinalando, mais uma vez, a transformação gradativa dos profissionais que buscam novas formas de atender às necessidades que surgem.

As atividades desenvolvidas por grande parte dos respondentes atendem suas expectativas. Os que estavam inseridos na área clínica foram os que se mostraram mais satisfeitos, apesar de apontarem dificuldades econômicas, seja para manutenção de consultórios, seja por estarem atendendo a um pequeno número de pacientes. Dentre os inseridos nas demais áreas, a satisfação também era grande, porém em níveis menores e,

predominantemente nas áreas escolar e educacional ou social e institucional, o pouco investimento e a pouca valorização do profissional foram considerados motivos para que a satisfação não fosse completa.

Na tentativa de explorar novos campos de atuação e de desenvolver atividades diferenciadas, grande parte dos profissionais em questão buscaram especializar-se, por meio de supervisões, participação em grupos de estudo ou da realização de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou aprimoramento, especialização e mestrados. Os de aprimoramento e extensão foram os mais procurados.

Dentre os temas da Psicologia sobre os quais os respondentes procuraram cursos, os da área clínica e da saúde predominaram fortemente, porém também foram mencionados cursos voltados para os demais campos de atuação. Como esses profissionais estão, em grande parte, inseridos na área clínica parece-nos que a busca de aprimoramento nessa área é coerente com a necessidade de complementar a formação e de atender as exigências que o mercado lhes coloca, além da satisfação que esse tipo de estudo lhes traz.

Dentre aqueles que estavam desenvolvendo atividades na área escolar e educacional, atividades de orientação ou reuniões com professores e pais para enfrentamento de dificuldades, além de atividades preventivas com alunos sobre temas diferenciados foram as mais mencionadas. Esses dados nos levaram a acreditar que novas práticas em educação estão se delineando e que estas se pautam em novas posturas éticas e em uma nova Psicologia, mais comprometida com as questões sociais na medida em que se pautam na construção sócio-histórica e cultural da humanidade.

Ao compararmos as preferências por área de atuação mencionadas pelos participantes da primeira etapa desta pesquisa com as áreas de atuação na qual estavam inseridos os participantes da segunda etapa, pudemos observar que a inserção profissional na área escolar e educacional era maior entre os egressos das escolas públicas do que entre os egressos das escolas particulares, assim como é maior a porcentagem de participantes da segunda etapa que estão atuando nesta área do que a porcentagem de participantes que mostraram preferência por ela na primeira etapa, seja das escolas particulares ou das públicas. Em relação à área do

organizacional e do trabalho também pudemos observar que há maior inserção profissional entre os egressos de escolas particulares, superando, em termos percentuais, a preferência por essa área mencionada pelos concluintes na primeira etapa desta pesquisa, tanto das escolas particulares quanto das públicas. Esses dados suscitam questionamentos sobre a formação profissional em Psicologia e parecem merecer maior reflexão que, a nosso ver, deve se pautar em dois aspectos:

1) Apesar da preferência pela área clínica de atuação e da dedicação a ela, seja nos estágios ou nas especializações realizadas, os profissionais em Psicologia ocupam postos que lhes exigem outras especializações. Existe preparo suficiente para a realização dessas atividades?

2) As preferências dos concluintes das escolas públicas e particulares por áreas de atuação e as atividades que desenvolvem como profissionais apresentam certas diferenças. A formação que tiveram pode ser a causa dessas diferenças? Que características dos cursos de graduação em Psicologia poderiam determinar essas diferenças?

6. 3. Terceira Etapa

Participaram desta etapa da pesquisa 269 psicólogos que receberam o terceiro questionário (Anexo 3) entre os meses de junho a agosto de 2003. Os respondentes, nesse período, deveriam ter concluído seus cursos de graduação em Psicologia há mais de um ano.

6. 3. 1. Distribuição Sócio-demográfica

Apesar das diversas tentativas de contato por meios convencionais e eletrônicos, nova perda amostral ocorreu e dos 395 participantes da segunda fase, 269 responderam ao questionário nesta terceira fase.

Na Tabela 13 pode-se comparar os participantes de cada uma das fases, distribuídos pelas instituições nas quais concluíram seus cursos de graduação. Pode-se verificar que a distribuição pelas universidades mantém semelhanças com a equivalência, em termos de dependência administrativa, registrada pelo MEC/INEP em seus relatórios e já discutida em relação à amostra inicial. Egressos de cursos de Psicologia de todas as instituições representadas na segunda fase responderam ao terceiro questionário.

Tabela 13 – Número de participantes da primeira, da segunda e da terceira etapa da pesquisa

Instituições	Dependência Administrativa	Participantes 1ª Etapa	Participantes 2ª Etapa	Participantes 3ª Etapa
15	Pública Estadual	5	5	4
22	Pública Estadual	12	6	6
27	Pública Estadual	21	11	9
23	Pública Federal	16	13	9
24	Pública Federal	29	13	11
26	Pública Federal	4	3	4
28	Pública Federal	11	8	4
29	Pública Federal	13	8	6
30	Pública Federal	16	9	5
31	Pública Federal	1	1	1
32	Pública Federal	1	1	1
	Subtotal	130	78	60
1	Privada	54	38	22
2	Privada	15	7	4
3	Privada	35	21	12
4	Privada	25	10	6
5	Privada	20	12	9
6	Privada	13	8	6
7	Privada	32	12	7
8	Privada	40	18	13
9	Privada	25	17	10
10	Privada	129	58	32
11	Privada	24	8	6
12	Privada	38	17	12
13	Privada	29	16	12
14	Privada	3	3	2
16	Privada	1	1	1
18	Privada	59	30	25
19	Privada	28	10	8
20	Privada	5	2	1
21	Privada	46	23	16
25	Privada	14	6	5
	Subtotal	635	317	209
	Total	765	395	269

6. 3. 2. Inserção profissional e área de atuação em Psicologia

Na primeira pergunta do terceiro questionário solicitávamos ao participante que respondesse se estava ou não desempenhando atividade profissional em Psicologia. Caso estivesse, pedíamos que mencionasse em que área e, se não estivesse, que justificasse.

Na Tabela 14 pode-se comparar o número de participantes da segunda e da terceira etapa que estavam ou não exercendo atividade profissional em Psicologia, distribuídos por instituições nas quais concluíram seus cursos de formação. Pudemos verificar que egressos de algumas instituições apresentavam maior inserção profissional na terceira etapa do que na segunda, comparativamente aos demais e a eles mesmos, ainda que se leve em conta a perda amostral ocorrida. Egressos de outras instituições, no entanto, apresentavam fuga desemprego na profissão, seguindo nomenclatura utilizada por Bastos (1990) e por Yamamoto, Jucá e Carvalho (1997), pois havia, em termos proporcionais e não só relativos, um número menor de pessoas inseridas profissionalmente na terceira etapa da pesquisa, comparando-se à segunda. Apesar de serem poucos os psicólogos desempregados, alguns começaram a desistir da Psicologia, justificando, em suas respostas, que não conseguiram nova colocação na área ou que não puderam mais manter consultório que vinham mantendo.

Tabela 14 – Número de participantes que desempenhavam atividade profissional em Psicologia na segunda e na terceira etapa da pesquisa

Inst. Públicas	2 ª Etapa			3ª Etapa		
	Sim	Não	Total	Sim	Não	Total
15	4	1	5	3	1	4
22	5	1	6	5	1	6
27	7	4	11	8	1	9
23	9	4	13	5	4	9
24	9	4	13	7	4	11
26	3	0	3	3	1	4
28	7	1	8	4	0	4
29	8	0	8	4	2	6
30	5	4	9	2	3	5
31	1	0	1	1	0	1
32	1	0	1	0	1	1
Subtotal	59 (75,6%)	19 (24,4%)	78 (100,0%)	42 (70,0%)	18 (30,0%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	2 ª Etapa			3ª Etapa		
1	30	8	38	20	2	22
2	3	4	7	3	1	4
3	16	5	21	9	3	12
4	10	0	10	5	1	6
5	9	3	12	8	1	9
6	7	1	8	5	1	6
7	12	0	12	3	4	7
8	11	7	18	7	6	13
9	13	4	17	7	3	10
10	48	10	58	25	7	32
11	7	1	8	4	2	6
12	13	4	17	9	3	12
13	15	1	16	11	1	12
14	3	0	3	2	0	2
16	1	0	1	1	0	1
18	28	2	30	19	6	25
19	5	5	10	4	4	8
20	2	0	2	1	0	1
21	20	3	23	13	3	16
25	6	0	6	4	1	5
Subtotal	259 (81,7%)	58 (18,3%)	317 (100,0%)	160 (76,6%)	49 (23,4%)	209 (100,0%)
Total	318 (80,5%)	77 (19,5%)	395 (100,0%)	202 (75,1%)	67 (24,9%)	269 (100,0%)

Entre os 269 respondentes da terceira etapa desta pesquisa, 202 (75,1%) estavam exercendo atividades profissionais em Psicologia, enquanto 67 (24,9%) não estavam.

Dos 67 participantes que não estavam exercendo atividade profissional como psicólogos, 15 não o faziam porque tinham atividades em outras áreas, consideradas mais rendosas ou mais estáveis; 30 por falta de oportunidade; 9 por desemprego ou por terem deixado de manter consultórios; 5 por serem bolsistas em programas de mestrado; 4 por razões pessoais (gravidez, casamento, doença e mudança de país); 1 por se achar despreparado; 1 por não ter se empenhado o suficiente e 2 não justificaram suas respostas.

Dos 202 psicólogos que estavam exercendo atividades profissionais em Psicologia, 154 mencionaram uma única atividade, 41 duas atividades, 6 três atividades em áreas distintas da Psicologia e 1 não respondeu a questão.

A área clínica e da saúde, além de absorver maior número de profissionais, era também aquela com a qual os participantes mais associavam outras atividades. Foram mencionadas associações da área clínica e da saúde com a institucional e social, com a organizacional ou do trabalho, com a escolar e educacional, com a acadêmica e da pesquisa, com a do trânsito, além de ela encontrar-se presente também em combinações de três áreas, dentre as já mencionadas. Isso talvez ocorra pela possibilidade que a clínica oferece de ajustar horários, principalmente quando se dá em consultórios e em trabalhos autônomos.

Na Tabela 15 pode-se observar a distribuição dos egressos por área na qual desempenhavam suas atividades profissionais. Em função da associação de áreas de atuação em Psicologia o número de atividades mencionadas não mostra equivalência com o de participantes.

Tabela 15 - Áreas da Psicologia em que atuavam os participantes da terceira etapa da pesquisa*

Inst. Públicas	Trabalho	Escolar	Clinica	Esporte	Inst. e Social	Júridica	Trânsito	Pesquisa	N/R	Total
15	0	1	3	0	1	0	0	0	0	5
22	0	1	5	0	0	0	0	1	0	7
27	0	2	6	1	1	0	0	0	0	10
23	0	2	3	0	1	0	0	0	0	6
24	3	0	5	0	0	0	0	0	0	8
26	1	0	1	0	1	0	0	0	0	3
28	0	3	3	0	0	0	0	0	0	6
29	1	1	3	0	0	0	0	0	0	5
30	0	1	0	0	0	1	0	0	0	2
31	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Sub total	5 (9,3%)	11 (20,4%)	30 (55,6%)	1 (1,8%)	5 (9,3%)	1 (1,8%)	0 (0,0%)	1 (1,8%)	0 (0,0%)	54 (100,0%)
Inst. Privadas	**Trabalho**	**Escolar.**	**Clinica Saúde**	**Esporte**	**Inst. e Social**	**Júri Dica**	**Trânsito**	**Pesquisa**	**N/R**	**Total**
1	6	4	16	0	3	0	0	0	0	29
2	0	1	3	0	0	0	0	0	0	3
3	3	3	5	1	0	0	0	0	0	12
4	1	0	3	0	1	0	0	0	0	5
5	2	0	6	0	1	0	1	0	0	10
6	2	1	4	0	0	0	1	0	0	8
7	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
8	3	2	3	0	1	0	0	0	0	9
9	1	0	5	0	2	0	0	0	0	8
10	7	4	15	0	3	0	0	0	0	29
11	1	1	3	0	0	0	0	0	0	5
12	3	1	6	0	2	0	0	0	0	12
13	2	4	7	0	1	0	0	0	0	14
14	1	1	2	0	1	0	0	0	0	5
16	0	1	1	0	0	0	0	0	0	2
18	7	4	12	0	1	0	0	0	0	24
19	1	2	2	1	1	0	0	0	0	7
20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
21	1	0	9	0	3	0	0	0	1	14
25	1	0	1	0	2	0	0	0	0	4
Sub total	42 (20,5%)	29 (14,1%)	106 (51,7%)	2 (1,0%)	22 (10,7%)	1 (0,5%)	2 (1,0%)	0 (0,0%)	1 (0,5%)	205 (100,0%)
ToTal	47 (18,1%)	40 (15,4%)	136 (52,5%)	3 (1,2%)	27 (10,4%)	2 (0,8%)	2 (0,8%)	1 (0,4%)	1 (0,4%)	259 (100,0%)

***** Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

Como se pôde ver na Tabela 15, a área clínica ou da saúde empregava o maior número de participantes desta pesquisa, com 136 pessoas ou 52,5%; a área organizacional ou do trabalho empregava 47 pessoas ou 18,1%; a área escolar e educacional 40 ou 15,4%; a área institucional e social 27 ou 10,4%; a do esporte 3 ou 1,2%; a jurídica e criminal 2 ou 0,8%; a do trânsito também 2 ou 0,8%; a acadêmica e da pesquisa, 1 ou 0,4% e 1 não mencionou a área que atuava.

A Figura 2 compara a inserção profissional dos egressos participantes da segunda e da terceira etapa da pesquisa e permite constatar que, apesar da perda amostral, havia maior porcentagem de participantes da terceira etapa atuando na área clínica e da saúde. Pode-se notar, também, maior porcentagem de egressos de escolas públicas inseridos na área escolar e educacional, se comparados aos das particulares. Na terceira etapa da pesquisa pode-se observar maior inserção de egressos das instituições particulares na área escolar e educacional, se comparados aos da segunda etapa. O número de participantes que atuavam na área acadêmica ou de pesquisa na terceira etapa era inferior ao da segunda, o que parece se dever à conclusão dos aprimoramentos, mencionados por muitos participantes da segunda etapa, mas não da terceira.

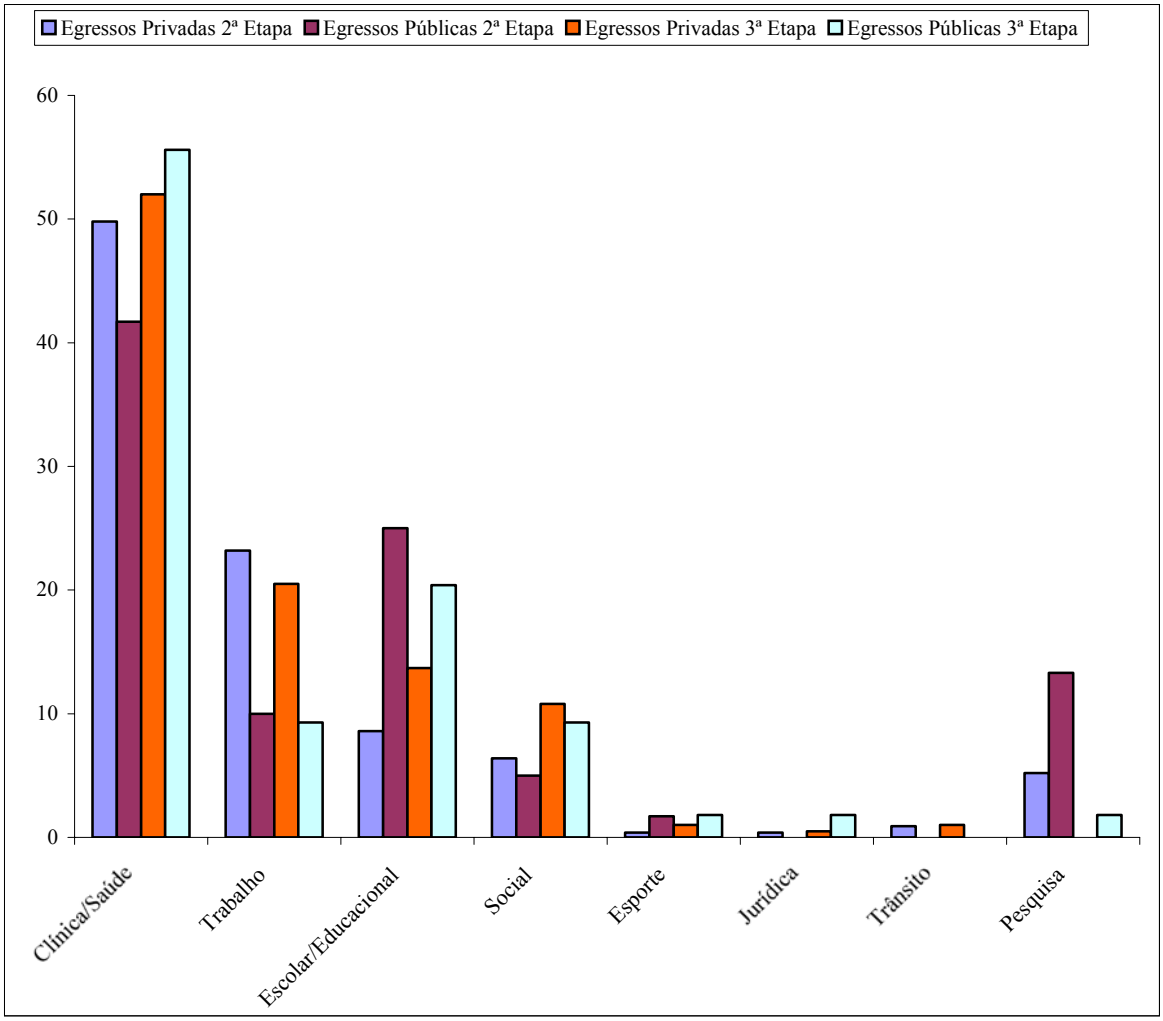

Figura 2 – Áreas em que atuavam os participantes da segunda e da terceira etapas da pesquisa

Apesar do predomínio de atuações em áreas clássicas da Psicologia pode-se verificar que a inserção na área institucional e social assume índices próximos aos das áreas escolar e educacional ou organizacional e do trabalho. Parece haver, nesse sentido, ampliação de postos de trabalho em organizações governamentais e não governamentais e em instituições que abrem espaços para a atuação de psicólogos.

As áreas jurídica e criminal, do esporte e do trânsito novamente aparecem com índices pouco expressivos, mas mantendo os espaços já conquistados.

6. 3. 3. Atualizações e especializações realizadas pelos egressos

A segunda pergunta do questionário referia-se às possibilidades de atualização que esse grupo de egressos teve e quais os meios pelos quais puderam fazê-la.

Pode-se verificar na Tabela 16, que dos 269 participantes dessa fase, 246 tiveram possibilidade de atualizar-se e 23 não tiveram essa possibilidade.

Tabela 16 – Número de participantes que relataram ter participado de atividades de atualização depois da graduação

Inst. Públicas	Sim	Não	Total
15	4	0	4
22	6	0	6
27	9	0	9
23	8	1	9
24	11	0	11
26	4	0	4
28	4	0	4
29	6	0	6
30	5	0	5
31	1	0	1
32	1	0	1
Subtotal	59 (98,3%)	1 (1,7%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	**Sim**	**Não**	**Total**
1	21	1	22
2	3	1	4
3	9	3	12
4	6	0	6
5	8	1	9
6	6	0	6
7	7	0	7
8	11	2	13
9	8	2	10
10	29	3	32
11	4	2	6
12	10	2	12
13	11	1	12
14	2	0	2
16	1	0	1
18	21	4	25
19	8	0	8
20	1	0	1
21	16	0	16
25	5	0	5
Subtotal	187 (89,5%)	22 (10,5%)	209 (100,0%)
Total	246 (91,4%)	23 (8,6%)	269 (100,0%)

Dos 23 participantes que não tiveram possibilidade de atualizar-se, 9 não o fizeram por questões financeiras; 6 por questões pessoais; 6 por falta de tempo ou por falta de interesse, pois atuavam em outras áreas e 2 não explicaram porque. Com suas justificativas os participantes parecem perceber a necessidade de continuar sua formação.

Dos participantes que não haviam se atualizado, 16 não estavam trabalhando ou estavam trabalhando em outras áreas, o que nos permite supor que não tinham interesse ou não tinham condições financeiras para atualizar-se. Dos participantes que não puderam atualizar-se e estavam trabalhando, 5 mencionaram que não o fizeram por problemas financeiros, 1 por falta de tempo e 1 por falta de interesse em atualizar-se na área em que atuava.

Diante dos dados exposto parece possível supor que, como outras pesquisas (CFP, 1988; CRP-06, 1995) já apontaram, os ganhos auferidos com a profissão sejam insuficientes para que esses egressos se mantenham e dêem continuidade à sua formação. Cabe questionarmos se o preparo que tiveram na graduação é suficiente para que atuem eficientemente.

Como se pode ver na Tabela 17, dos 246 participantes que haviam se atualizado 191 o fizeram por meio de leituras, 123 por palestras, 20 participando de encontros promovidos pelos Conselhos Regionais de Psicologia, 68 pela participação em Congressos, 148 realizando cursos e 27 por outros meios. Os grupos de estudo e as supervisões foram os outros meios pelos quais 12 pessoas se atualizaram, a maioria em psicanálise; assistir aulas como ouvinte em programas de mestrado foi o meio pelo qual 3 respondentes se atualizaram; estágios, participação em projetos de pesquisa e estudos diversos foram outros meios pelos quais 6 respondentes se atualizaram.

Tabela 17 – Atividades voltadas para atualização, das quais os respondentes participaram

Inst. Públicas	Leituras	Palestras	Encontros CRP	Congressos	Cursos	Outros	∑
15	4	2	0	1	4	1	12
22	6	5	1	3	4	2	21
27	9	5	2	4	6	2	28
23	4	3	0	2	5	0	14
24	8	4	1	1	9	3	26
26	4	2	0	3	3	0	12
28	4	4	2	4	2	2	18
29	6	3	0	2	5	0	16
30	4	3	1	0	3	0	11
31	1	1	1	1	1	0	5
32	1	0	0	0	0	0	1
Subtotal	51	32	8	21	42	10	164
Inst. Privadas	Leituras	Palestras	Encontros CRP	Congressos	Cursos	Outros	∑
1	16	12	2	1	7	4	42
2	2	0	0	0	1	0	3
3	7	4	0	4	5	1	21
4	3	2	0	3	4	0	12
5	8	3	0	2	4	0	17
6	5	3	0	2	4	1	15
7	6	4	1	3	5	1	20
8	9	6	1	5	6	1	28
9	7	6	0	2	3	1	19
10	17	12	3	7	18	4	61
11	3	3	0	0	2	0	8
12	9	5	1	2	8	0	25
13	9	5	1	5	9	3	32
14	1	1	1	1	1	0	5
16	1	1	0	0	1	0	3
18	15	12	2	4	11	1	45
19	6	1	0	1	5	0	13
20	0	1	0	0	0	0	1
21	13	8	0	2	8	0	31
25	3	2	0	3	4	0	12
Subtotal	140	91	12	47	106	17	413
Total	191	123	20	68	148	27	577

Atualização através de leituras

Dos 191 egressos que assinalaram a leitura como forma de atualização, 14 não citaram ou não se lembram dos nomes dos livros que leram e 10 tinham feito leituras em outras áreas.

Dentre os respondentes, 26 mencionaram que se atualizaram pela leitura de revistas como Viver, Você S.A., Insight ou as publicadas pelos Conselhos de Psicologia; 7 mencionaram livros da área ou didáticos, sem especificar quais, incluindo a revisão de material usado na graduação. Um único participante mencionou a leitura de artigos em sites de psicologia na internet, também sem especificar qual.

As leituras mencionadas pelos egressos pertencem às diversas áreas de atuação profissional da Psicologia, além de abordarem diversos temas relativos à ciência psicológica. Leituras da área clínica e da saúde foram as mais citadas e a psicanálise a que mais se destacou como abordagem teórica.

Dentre as respostas que citavam leituras relativas à área clínica ou da saúde, 60 citavam nominalmente grandes psicanalistas ou suas obras. Alguns outros respondentes citaram temas comumente abordados pela psicanálise, tais como: o inconsciente, a histeria, a psicopatologia segundo Freud e a constituição do ser na família ou leituras sobre psicanálise e psicoterapia infantil.

Outras leituras na área clínica e da saúde, também em número significativo, se referiam a autores ou temas ligados às técnicas psicoterapêuticas ou psicanalíticas, tais como entrevistas, questões transferenciais entre psicólogo e paciente, questões do inconsciente e a própria psicoterapia, em seu manejo e em suas diversas modalidades.

Temas que também se destacaram nas leituras mencionadas foram os relativos a teorias da personalidade, a psiquiatria e a psicopatologia. Também foram mencionadas algumas obras relativas à avaliação psicológica.

Leituras relativas às áreas da educação e da aprendizagem foram mencionadas por um grande número de participantes, sem que pudéssemos detectar ênfase em uma determinada abordagem teórica, apesar de serem mencionados livros específicos de Jean Piaget (Seis

Estudos de Psicologia) e de Vygotsky (Formação Social da Mente e suas obras completas). No que se refere aos temas, prevaleceram a deficiência e a inclusão de crianças com necessidades especiais na educação formal, mas também foram mencionados problemas de aprendizagem, orientação sexual em escolas, hiperatividade, disciplina, limites, professor, psicologia do jogo, atitudes, motivação e psicopedagogia.

No que se refere à área do trabalho alguns livros forma citados, tendo como temas a avaliação de desempenho, recursos humanos, psicodinâmica do trabalho, relacionamento interpessoal, gestão de pessoas, treinamento e marketing.

Respostas nas quais foram mencionadas leituras relativas a área social apareceram em menor número, assim como à área da Psicologia do Esporte. Leituras sobre orientação vocacional ou profissional, sobre psicossomática e psicologia hospitalar e sobre psicologia geral ou de introdução à Psicologia também foram mencionadas, mas em quantidades pouco significativas.

Cursos e especializações

Quarenta e um participantes que concluíram sua formação inicial em faculdades públicas e cento e cinco que a concluíram em faculdades privadas tinham participado de cursos depois da graduação, sendo eles de atualização e formação, extensão, pós-graduação e especialização, MBAs e em programas de mestrado.

Quatro psicólogos formados pelas escolas públicas haviam realizado ou estavam realizando mestrado; um estava fazendo MBA em Gestão Empresarial; dois tinham feito ou estavam fazendo cursos de pós-graduação; vinte e um faziam cursos de especialização e treze faziam cursos de extensão, formação ou atualização nas áreas clínica e do trabalho.

Dos psicólogos formados pelas escolas particulares, 3 estavam participando ou já haviam participado de programas de mestrado; 7 tinham realizado ou realizavam cursos de pós-graduação; 33 de especialização; 7 de aprimoramento; 3 de aperfeiçoamento; 6 de

formação; 3 de extensão e 41 haviam participado de cursos rápidos, introdutórios ou de atualização. Os cursos realizados, em sua maioria, tratavam de temas da área clínica ou formavam e especializavam terapeutas nas diversas abordagens, principalmente, na clínica psicanalítica. Alguns participantes haviam se especializado ou aprimoraram conhecimentos nas áreas da saúde pública e do trabalho, enquanto que para as áreas jurídica, do trânsito e da educação inclusiva apenas um psicólogo realizara curso rápido ou de atualização.

6. 3. 4. Áreas de atuação escolhidas pelos egressos

A terceira pergunta deste questionário investigava a área da Psicologia que os participantes escolheriam para trabalhar, se pudessem.

Como se vê na Tabela 18, o número de respostas é maior que o de respondentes, pois muitos participantes indicaram mais de uma área. Das 341 escolhas; 172 ou 50,5% pertenciam à área clínica e da saúde; 54 ou 15,8% à área organizacional e do trabalho; 47 ou 13,8% à área escolar e educacional; 32 ou 9,4% à institucional e social; 11 ou 3,2% à área acadêmica e de pesquisa; 9 ou 2,6% à do esporte; 7 ou 2,1% à jurídica e criminal e 1 ou 0,3% à do trânsito. Não responderam ou não escolheram qualquer área 8 participantes.

Tabela 18 – Área na qual os participantes gostariam de trabalhar *

Instit. Públicas	Org. e Trabalho	Esc. e Ed.	Clinica e Saúde	Esporte	Inst. e Social	Júridica	Trânsito	Pesquisa/acadêmica	N/R	Total
15	0	1	2	0	1	0	0	0	0	4
22	0	0	5	0	1	0	0	2	0	8
27	1	1	8	0	1	0	0	1	0	12
23	1	1	6	1	1	0	0	2	0	12
24	4	3	6	0	1	0	0	0	0	14
26	2	0	1	0	0	0	0	0	1	4
28	0	1	3	0	0	0	0	0	0	4
29	1	1	2	0	1	0	0	1	1	7
30	1	1	4	0	0	0	0	0	0	6
31	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
32	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1
Sub total	10 (13,7%)	11 15,1%	37 (50,7%)	1 (1,4%)	6 (8,2%)	0 (0,0,%)	0 (0,0,%)	6 (8,2%)	2 (2,7%)	73 (100,0%)
Inst. Privadas	**Org. e Trabalho**	**Esc. e Ed.**	**Clinica e Saúde**	**Esporte**	**Inst. e Social**	**Júridica**	**Trânsito**	**Pesquisa/acadêmica**	**N/R**	**Total**
1	4	4	15	0	4	1	0	0	2	30
2	1	0	3	0	0	0	0	0	0	4
3	3	2	9	2	1	0	0	1	0	18
4	0	0	3	0	3	0	0	1	0	7
5	2	1	5	0	1	1	1	1	0	12
6	2	1	4	0	1	0	0	0	0	8
7	1	3	4	0	2	0	0	0	0	10
8	5	3	8	1	0	0	0	0	0	17
9	4	0	6	0	0	0	0	0	0	10
10	4	3	20	3	4	2	0	1	3	40
11	2	0	4	0	0	1	0	0	0	7
12	3	2	9	0	1	0	0	0	0	15
13	2	5	7	1	4	0	0	0	0	19
14	1	1	0	0	0	0	0	0	0	2
16	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
18	5	6	16	0	2	0	0	1	0	30
19	2	1	5	1	1	0	0	0	0	10
20	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
21	2	4	15	0	1	0	0	0	0	22
25	1	0	2	0	1	1	0	0	0	5
Sub total	44 (16,4%)	36 (13,4%)	135 (50,4%)	8 (3,0%)	26 (9,7%)	7 (2,6%)	1 (0,4%)	5 (1,9%)	6 (2,2%)	268 (100,0%)
Total	54 (15,8%)	47 (13,8%)	172 (50,5%)	9 (2,6%)	32 (9,4%)	7 (2,1%)	1 (0,3%)	11 (3,2%)	8 (2,3%)	341 (100,0%)

* Respostas múltiplas: a soma é maior que o total de respondentes.

A área clínica e da saúde foi a mais escolhida pelos egressos, tanto das escolas públicas como das privadas. Além desse, outros pontos merecem destaque: a área organizacional e do trabalho foi a segunda na preferência dos egressos das escolas particulares e a terceira na preferência dos egressos das escolas públicas; a área escolar e educacional foi a segunda na preferência dos egressos das escolas públicas, mas a terceira na preferência dos egressos das escolas privadas; escolhas pela área jurídica e criminal e pela área do trânsito apareceram apenas nas respostas de psicólogos formados pelas escolas particulares. Diante desses resultados parece possível concluir que a preferência por áreas de atuação mantém certa estabilidade, conformada no curso de graduação.

A Figura 3 compara as atividades profissionais dos egressos desta terceira etapa da pesquisa com as atividades que desenvolveriam, se pudessem escolher livremente. Apesar das semelhanças, alguns dados chamam a atenção: em relação à área do trabalho é maior a quantidade de egressos que nela se inseririam, se pudessem, do que os que nela estavam atuando; o mesmo acontece em relação à área da pesquisa ou acadêmica e à área do esporte; na área social, no entanto, uma porcentagem menor dos participantes que nela estavam atuando se manteriam, se pudessem escolher livremente.

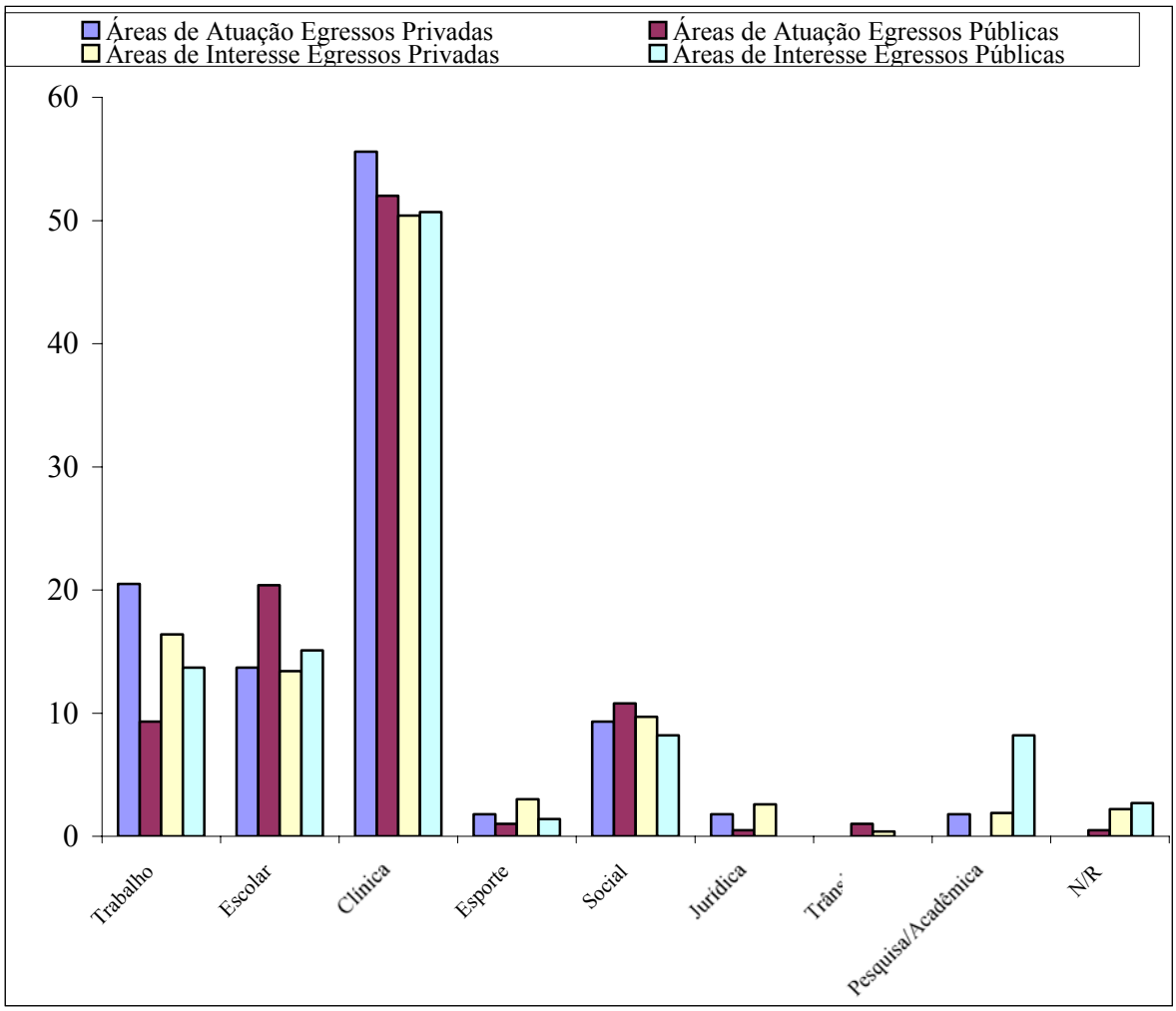

Figura 3 - Comparação entre as atividades desenvolvidas pelos participantes da terceira etapa da pesquisa e as que desenvolveriam se pudessem escolher livremente

6. 3. 5. A atuação na área educacional

Interesse pelo trabalho na área escolar e educacional

A quarta questão deste terceiro questionário pretendia conhecer se os participantes tinham ou não interesse em atuar na área escolar e educacional.

Como se vê na Tabela 19, dos 269 participantes desta etapa da pesquisa 50,2% trabalhariam na área escolar e educacional, se tivessem oportunidade; 7,4% já estavam trabalhando nessa área; 6,7% talvez trabalhassem; 33,8% não trabalhariam e 1,9% não se posicionaram frente a essa questão. Esses resultados nos permitem concluir que essa é uma área na qual a maioria dos psicólogos trabalharia, se lhes fosse dada oportunidade.

Tabela 19 - Opções dos participantes frente à atuação na área escolar e educacional

Inst. Públicas	Sim	Não	Talvez	Já Trabalha	N/R	Total
15	2	2	0	0	0	4
22	3	2	0	1	0	6
27	4	4	0	0	1	9
23	3	3	2	1	0	9
24	8	1	0	2	0	11
26	3	1	0	0	0	4
28	2	1	0	1	0	4
29	1	3	1	1	0	6
30	4	0	0	1	0	5
31	1	0	0	0	0	1
32	1	0	0	0	0	1
Subtotal Públicas	32 (53,3%)	17 (28,3%)	3 (5,0%)	7 (11,7%)	1 (1,7%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	Sim	Não	Talvez	Já Trabalha	N/R	Total
1	13	6	2	0	1	22
2	2	1	1	0	0	4
3	6	3	0	2	1	12
4	3	3	0	0	0	6
5	2	7	0	0	0	9
6	3	3	0	0	0	6
7	5	2	0	0	0	7
8	5	6	2	0	0	13
9	4	6	0	0	0	10
10	12	12	2	4	2	32
11	2	2	2	0	0	6
12	9	3	0	0	0	12
13	5	2	1	4	0	12
14	1	1	0	0	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	13	8	3	1	0	25
19	3	4	0	1	0	8
20	0	1	0	0	0	1
21	11	3	2	0	0	16
25	4	1	0	0	0	5
Subtotal	103 (49,3%)	74 (35,4%)	15 (7,2%)	13 (6,2%)	4 (1,9%)	209 (100,0%)
Total	135 (50,2%)	91 (33,8%)	18 (6,7%)	20 (7,4%)	5 (1,9%)	269 (100,0%)

Os participantes que trabalhariam na área escolar e educacional, se tivessem oportunidade, o fariam por se interessarem por questões relativas à educação e à aprendizagem, por terem afinidade com crianças e adolescentes, por terem experiência gratificante e enriquecedora na área, por ser uma atividade dinâmica, além de a considerarem uma área interessante, com bom mercado de trabalho e carente de intervenções profissionais. Muitos a consideraram atraente por trabalhar, inclusive preventivamente, com a qualidade de vida e saúde mental das pessoas, por trabalhar diretamente com questões sociais, econômicas, de cidadania e por ser compromissada com as transformações necessárias ao país. Apesar dessa atração, alguns respondentes manifestaram receio em assumir atividades nessa área por se sentirem despreparados, por terem consciência de que a experiência adquirida foi pequena, enquanto outros apenas assumiriam atividades em programas de inclusão e educação especial, em psicomotricidade ou junto à equipe de professores e orientadores.

Os participantes que estavam trabalhando na área se consideraram satisfeitos com as possibilidades de atuação e com os resultados obtidos.

Entre os participantes que responderam com um talvez, quando questionados se trabalhariam na área escolar e educacional, as justificativas centraram-se no fato de não haver identificação com a área, apesar de serem atraídos por algumas características inerentes a ela. Alguns, por exemplo, mostraram interesse em dar aulas ou fazer pesquisas, enquanto outros mostraram interesse em atuar diretamente com crianças. Apesar de considerarem gratificantes e interessantes as experiências que tiveram nos estágios da área, alguns respondentes não a considerariam como a primeira opção, enquanto outros hesitaram porque não gostariam de desempenhar o papel de clínicos e avaliadores e acreditavam que esses seriam os papéis que lhes caberiam, em função das concepções ainda vigentes.

Os participantes que afirmaram que não atuariam na área escolar e educacional, se tivessem oportunidade, não o fariam em função da baixa remuneração, por não se identificarem ou não terem interesse pela área, por não terem afinidade nem segurança com as funções do psicólogo no contexto escolar, porque conhecem as dificuldades do trabalho em escolas e as tendências de se patologizar e rotular todas as dificuldades.

As posições dos participantes a respeito da elaboração de laudos psicológicos

A quinta pergunta deste terceiro questionário investigava a posição dos participantes sobre a elaboração de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem. Dentre os 269 participantes desta etapa da pesquisa, 110 ou 40,9% manifestaram-se favoravelmente à elaboração de laudos para o encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem, 59 ou 21,9% manifestaram-se contrariamente, 41 ou 15,3% manifestaram-se tanto favoravelmente quanto contrariamente e 59 ou 21,9% não responderam ou não se posicionaram sobre essa questão.

A literatura sobre a produção de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem é vasta (Patto, 1993; Maluf, 1994a e 2003; Souza, 1996; Machado, 1996; Salazar, 1997, entre outros). As críticas ao psicodiagnóstico, à avaliação do aluno que é descontextualizada das condições escolares que a produzem e da compreensão do sistema educacional como dependente do sistema sócio-econômico do país, vêm se acentuando desde o final da década de setenta. Na década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (versões publicadas pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em 1997 e 1999) dela derivados, essas críticas tornaram-se ainda mais contundentes impulsionando a criação de novas políticas de inclusão das pessoas com deficiências no sistema educacional comum, assentadas também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990). Todos esses documentos exigiram novas posturas e novas medidas frente às questões educacionais.

Ainda que essas questões venham sendo discutidas de modo mais contundente nas décadas de oitenta e noventa e que muitas publicações divulguem pesquisas sobre o assunto (Patto, 1984, 1993, 1997; Custódio, 1996; Souza, 1996, 1997, 2000; Checchia e Souza, 2003; Souza e Machado, 1997; Machado, 1996, 2000; Salazar, 1997; entre outras) foi significativo o número de participantes desta etapa da pesquisa que não responderam à questão (17 participantes), ou que a responderam sem se posicionar por não conhecerem o assunto e a polêmica a que nos referíamos nesta quinta pergunta (24 participantes), além daqueles que fizeram comentários sobre a atuação ou a formação do psicólogo sem se posicionar sobre a temática proposta (18 participantes). Diante desses dados parece possível concluir que a formação desses egressos foi precária, pelo menos em relação às questões educacionais e às possibilidades de atuação em Psicologia Escolar e Educacional.

É significativo, também, que 110 ou 40,9% dos participantes tenham se posicionado favoravelmente à confecção de laudos e ao encaminhamento de crianças às classes especiais ou aos consultórios para atendimento psicoterápico e orientação familiar. É importante assinalar, no entanto, que, dos que se posicionaram favoravelmente, apenas 7 participantes não justificaram suas respostas, todos os demais manifestaram preocupações com o tipo de laudo realizado e apontaram a necessidade de competência ética e técnica para a realização de um bom trabalho.

Os respondentes que se manifestaram favoravelmente à produção de laudos, apontaram como condições imprescindíveis que eles fossem feitos com absoluto rigor, em casos realmente necessários, e que houvesse muita cautela com a estigmatização, tanto dos alunos quanto dos profissionais, que eles podem provocar. Os cuidados éticos foram mencionados em muitas respostas, nas quais os participantes, de maneira geral, enfatizaram que o profissional deve estar plenamente embasado para efetuar este procedimento, evitando que sejam mal aproveitados ou que possam ser usados inadequadamente.

Alguns outros participantes mostraram-se favoráveis à confecção de laudos por acreditarem que podem ajudar a conhecer a criança e suas dificuldades a fim de buscar tratamentos e procedimentos adequados para superá-las. Segundo eles os laudos são necessários para que as crianças recebam a devida atenção nas suas dificuldades e possam desenvolver seu potencial. Alguns desses participantes mostraram também a importância dos laudos para encaminhamentos clínicos mais eficazes, justificaram que ele poderá facilitar o trabalho do profissional que receber a criança que apresente problemas emocionais e seja encaminhada para tratamento.

Outros participantes defenderam a produção de laudos baseando-se no fato de que são os profissionais mais aptos a fazerem-no, pois a formação de psicólogos os prepara para isso. Eles acreditam que não podem eximir-se dessa responsabilidade para que as crianças com problemas de aprendizagem não fiquem sem a ajuda de que necessitam e para que profissionais de outras áreas não assumam essa tarefa, fazendo-a sem o devido preparo e com problemas ainda maiores.

Finalmente também são favoráveis à confecção de laudos e encaminhamentos alguns outros participantes que acreditavam que o psicólogo tem a função de mostrar aos pais as dificuldades que não tenham percebido em seus filhos, que a escola e seus membros devem exercer função preventiva.

Essas respostas permitem-nos constatar que, apesar de terem se mostrado favoráveis à confecção dos laudos, esses psicólogos preocuparam-se com as questões éticas e técnicas neles implícitas. Com isso demonstraram ter desenvolvido, ao menos parcialmente, uma crítica relativa ao uso dos instrumentos que têm à disposição e ao atendimento às queixas escolares.

Dos participantes desta terceira fase que responderam à questão proposta, 41 ou 15,3% manifestaram-se tanto favoravelmente quanto contrariamente à confecção de laudos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem. Suas colocações deixaram clara a importância do laudo, mas sempre condicionadas às condições nas quais os mesmos são produzidos e às características que devem ter.

Uma das condições apontada por alguns respondentes é que o psicólogo deve se assegurar da importância do laudo e da função que ele terá. Ele deve ser escrito de forma clara, para que pais e outros profissionais o compreendam. Só dessa forma pode ser ferramenta útil para o trabalho do professor que queira ter um resultado melhor ou para orientar o trabalho do próprio psicólogo.

Manifestaram-se contrariamente à produção de laudos para encaminhamento de crianças 59 ou 21,9% dos participantes desta etapa da pesquisa. As razões pelas quais os participantes mostraram-se contrários baseavam-se, em sua maioria, no fato de que os laudos contribuem para o aparecimento de rótulos e são estigmatizadores. Foi questionada, também, a capacitação dos profissionais para essa tarefa ou as possibilidades técnicas que eles têm para atender a essa exigência. De acordo com a opinião de alguns respondentes, muitos desses laudos não têm bases e nem fundamentos sólidos porque o psicólogo não tem os conhecimentos que deveria ter sobre educação, não tem experiências reais sobre o desenvolvimento infantil para elaborar laudos mais adequados às necessidades dos professores.

Outros participantes contrários à produção de laudos justificam suas posições por considerarem que os laudos fazem recair sobre a criança a culpa pelas dificuldades que apresenta, além de impedirem que se conheça efetivamente a criança e suas dificuldades. Segundo esses participantes os laudos podem ser úteis para auxiliar na condução do tratamento, mas acabam servindo muito mais para conformar identidades e não possibilidades de transformações.

Outros participantes são contrários à produção de laudos para encaminhamento de crianças, por considerarem que as avaliações das dificuldades de aprendizagem devem envolver a escola, a família e demais condições que possam produzi-las e que a elaboração de laudos restringe o problema ou a dificuldade à criança.

Finalmente, outros participantes mostraram-se contrários à avaliação da criança e à produção de laudos de encaminhamento por considerarem que há graves problemas no próprio sistema educacional e que o psicólogo escolar deveria assumir funções que trouxessem maiores benefícios e se mostrassem mais eficazes na resolução desses problemas. Segundo eles, o psicólogo deveria considerar todos os aspectos que constituem este universo, que é a instituição e o sistema escolar.

Os problemas de aprendizagem, na visão dos participantes

A sexta questão deste terceiro questionário pedia que os participantes se posicionassem em relação aos motivos que, segundo suas opiniões, poderiam explicar as causas dos problemas de aprendizagem freqüentemente encontrados nas crianças de classes populares que freqüentam as escolas públicas. Eles deveriam atribuir valores, de zero a três, a 6 proposições distintas:

1) Suas famílias são desestruturadas;
2) São vítimas de desigualdade social;
3) Já têm deficiências intelectuais devido a desnutrição e outras causas;
4) Sofrem as conseqüências do preparo inadequado de seus professores;
5) São problemáticas, segundo laudos e diagnósticos psicológicos e
6) Estão em escolas que não têm um currículo e uma pedagogia adaptada para elas.

Em relação à primeira proposição, pudemos constatar que a maioria dos participantes considerou que o fato de as famílias das crianças das classes populares serem desestruturadas pode ser a causa para os problemas de aprendizagem que essas crianças com freqüência apresentam. Como se vê na Tabela 20, dos 269 participantes desta etapa da pesquisa, 44 ou 16,3% dos participantes não se posicionaram diante desta afirmação; 82 ou 30,5% consideraram este como um fator altamente motivador para o surgimento das dificuldades, atribuindo-lhe valor 3; 72 ou 26,8% consideraram-no motivador, atribuindo-lhe valor 2; 57 ou 21,2% consideraram-no pouco motivador, atribuindo-lhe valor 1; enquanto que 14 ou 5,2% dos participantes não o consideraram motivador, atribuindo-lhe valor 0.

Tabela 20 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "Suas famílias são desestruturadas" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	1	1	2	0	0	4
22	0	2	1	2	1	6
27	1	3	3	2	0	9
23	1	2	3	2	1	9
24	2	3	3	1	2	11
26	0	1	1	2	0	4
28	1	2	0	1	0	4
29	0	1	1	3	1	6
30	0	1	2	1	1	5
31	0	1	0	0	0	1
32	0	1	0	0	0	1
Subtotal	6 (10,0%)	18 (30,0%)	16 (26,7%)	14 (23,3%)	6 (10,0%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	0	5	4	8	5	22
2	0	0	0	3	1	4
3	0	1	1	5	5	12
4	0	1	2	1	2	6
5	0	2	3	3	1	9
6	0	2	1	2	1	6
7	0	1	3	3	0	7
8	1	0	7	2	3	13
9	3	4	0	2	1	10
10	0	7	9	13	3	32
11	0	2	2	2	0	6
12	0	1	2	6	3	12
13	1	4	3	1	3	12
14	0	0	1	1	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	0	4	9	6	6	25
19	1	2	4	0	1	8
20	1	0	0	0	0	1
21	1	3	4	5	3	16
25	0	0	1	4	0	5
Subtotal	8 (3,8%)	39 (18,7%)	56 (26,8%)	68 (32,5%)	38 (18,2%)	209 (100,0%)
Total	14 (5,2%)	57 (21,2%)	72 (26,8%)	82 (30,5%)	44 (16,3%)	269 (100,0%)

Analisando-se as respostas dadas à segunda proposição da sexta pergunta, pudemos constatar que a maioria dos respondentes tende a considerar que o fato de as famílias das classes populares serem vítimas da desigualdade social pode ser um fator explicativo para as dificuldades de aprendizagem que as crianças a elas pertencentes, que freqüentam as escolas públicas, apresentam. Podemos observar na Tabela 21 que 79 ou 29,3% dos participantes atribuíram-lhe valor 2, considerando-o como motivo explicativo para as dificuldades de aprendizagem, enquanto que 43 ou 20,6% dos participantes atribuíram-lhe valor 3, considerando-o como um fator de grande peso na explicação para essas dificuldades. De outro lado, 71 ou 26,4% dos participantes atribuíram a esse fator o valor 1, considerando-o como um fator pouco explicativo, enquanto que 18 ou 6,7% dos participantes atribuíram-lhe valor 0, indicando que não consideram que este seja um fator que possa explicar as dificuldades que essas crianças apresentam. Devemos assinalar, ainda, que 40 ou 14,9% dos participantes não responderam à questão o que pode significar dificuldade em se posicionar sobre um tema polêmico, mas que vem sendo debatido e pesquisado há algum tempo por Patto (1984 e 1993), Moysés e Collares (1992) e Collares (1994), entre outros.

Tabela 21 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "São vítimas da desigualdade social" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	0	0	2	2	0	4
22	0	1	1	3	1	6
27	1	3	2	3	0	9
23	2	1	2	3	1	9
24	1	3	1	4	2	11
26	0	0	3	1	0	4
28	1	0	2	1	0	4
29	0	1	5	0	0	6
30	0	4	0	1	0	5
31	0	0	1	0	0	1
32	0	1	0	0	0	1
Subtotal	5 (8,3%)	14 (23,3%)	19 (31,7%)	18 (30,0%)	4 (6,7%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	1	7	6	4	4	22
2	0	1	1	1	1	4
3	0	3	3	1	5	12
4	0	2	2	0	2	6
5	0	1	5	2	1	9
6	0	1	2	2	1	6
7	1	3	2	1	0	7
8	1	3	3	2	4	13
9	0	4	4	1	1	10
10	5	7	10	7	3	32
11	0	3	1	2	0	6
12	1	2	4	3	2	12
13	1	4	0	5	2	12
14	0	1	0	1	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	1	6	6	5	7	25
19	1	2	3	1	1	8
20	0	1	0	0	0	1
21	0	4	6	4	2	16
25	1	2	2	0	0	5
Subtotal	13 (6,2%)	57 (27,3%)	60 (28,7%)	43 (20,6%)	36 (17,2%)	209 (100,0%)
Total	18 (6,7%)	71 (26,4%)	79 (29,3%)	61 (22,7%)	40 (14,9%)	269 (100,0%)

A opinião dos respondentes em relação à terceira asserção, colocada na questão 6, se dividiu. A Tabela 22 mostra que 97 ou 36,0% dos participantes atribuíram à asserção valor 1 considerando, desse modo, que deficiências intelectuais, advindas da desnutrição ou de outras causas, é fator pouco explicativo para as dificuldades de aprendizagem que crianças das classes populares e que freqüentam as escolas públicas apresentam, enquanto que 44 ou 16,4% atribuíram-lhe valor 0, considerando que deficiências intelectuais advindas de desnutrição ou de outras causas não podem explicar as dificuldades de aprendizagem que elas apresentam. Por outro lado, 58 ou 21,6% dos participantes atribuíram-lhe valor 2, considerando que pode ser fator explicativo para o surgimento de dificuldades na aprendizagem e 29 ou 10,8% atribuíram-lhe valor 3, considerando-o, portanto, como um fator que pode explicar as dificuldades que elas freqüentemente apresentam. Em relação a esta asserção 41 ou 15,2% dos participantes não se posicionaram.

Tabela 22 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "Já têm deficiências intelectuais devido à desnutrição e outras causas" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	2	2	0	0	0	4
22	1	4	0	0	1	6
27	1	5	2	1	0	9
23	2	5	1	0	1	9
24	1	3	3	1	3	11
26	1	3	0	0	0	4
28	2	1	0	1	0	4
29	1	3	0	1	1	6
30	2	1	2	0	0	5
31	0	1	0	0	0	1
32	1	0	0	0	0	1
Subtotal	14 (23,3%)	28 (46,7%)	8 (13,3%)	4 (6,7%)	6 (10,0%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	3	7	6	2	4	22
2	0	1	1	1	1	4
3	0	1	1	5	5	12
4	1	3	0	0	2	6
5	1	1	4	2	1	9
6	1	1	2	1	1	6
7	0	5	1	1	0	7
8	1	3	3	3	3	13
9	2	6	0	1	1	10
10	6	8	11	4	3	32
11	0	3	1	2	0	6
12	1	3	7	0	1	12
13	3	4	1	0	4	12
14	0	2	0	0	0	2
16	0	1	0	0	0	1
18	3	9	5	2	6	25
19	3	2	1	1	1	8
20	1	0	0	0	0	1
21	4	6	4	0	2	16
25	0	3	2	0	0	5
Subtotal	30 (14,4%)	69 (33,0%)	50 (23,9%)	25 (12,0%)	35 (16,7%)	209 (100,0%)
Total	44 (16,4%)	97 (36,0%)	58 (21,6%)	29 (10,8%)	41 (15,2%)	269 (100,0%)

Ao considerarem a quarta asserção da sexta questão deste terceiro questionário, a maioria dos respondentes considerou que os problemas de aprendizagem das crianças das classes populares e que freqüentam escolas públicas ocorrem como conseqüência do preparo inadequado de seus professores. Na Tabela 23 podemos ver que 95 ou 35,3% dos participantes atribui-lhe valor 2, indicando que acreditam que o preparo inadequado dos professores pode explicar as dificuldades de aprendizagem que apresentam, enquanto 86 ou 32% dos participantes atribuem-lhe valor 3 acreditando, portanto, ser este um fator altamente explicativo para as dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, 39 ou 14,5% dos participantes atribuem-lhe valor 1, indicativo de que acreditam que há pouca relação entre o preparo inadequado dos professores e as dificuldades de aprendizagem e 7 ou 2,6% dos participantes atribuem-lhe valor 0, indicando que não vêem nenhuma relação entre as dificuldades das crianças e o preparo dos professores. Pode-se verificar, também, que 42 ou 15,6% dos participantes não se posicionaram.

Tabela 23 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "Sofrem as conseqüências do preparo inadequado de seus professores" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	0	0	1	3	0	4
22	0	1	2	2	1	6
27	0	0	5	4	0	9
23	0	2	4	2	1	9
24	1	1	2	6	1	11
26	0	0	2	1	1	4
28	0	0	1	3	0	4
29	1	0	3	2	0	6
30	0	1	1	3	0	5
31	0	0	1	0	0	1
32	0	0	1	0	0	1
Subtotal	2 (3,3%)	5 (8,3%)	23 (38,3%)	26 (43,4%)	4 (6,7%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	0	4	6	8	4	22
2	0	1	1	1	1	4
3	0	0	4	3	5	12
4	0	0	3	1	2	6
5	0	2	3	3	1	9
6	0	2	2	1	1	6
7	1	2	4	0	0	7
8	1	1	6	1	4	13
9	0	1	6	2	1	10
10	1	2	15	10	4	32
11	1	3	1	1	0	6
12	0	3	1	7	1	12
13	0	1	6	2	3	12
14	0	0	1	1	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	0	4	6	8	7	25
19	0	3	2	2	1	8
20	0	0	1	0	0	1
21	0	4	2	7	3	16
25	1	1	2	1	0	5
Subtotal	5 (2,4%)	34 (16,3%)	72 (34,4%)	60 (28,7%)	38 (18,2%)	209 (100,0%)
Total	7 (2,6%)	39 (14,5%)	95 (35,3%)	86 (32,0%)	42 (15,6%)	269 (100,0%)

As respostas à quinta proposição permitiram concluir que a maioria dos participantes não acredita que os problemas de aprendizagem ocorram pelo fato de as crianças terem sido consideradas problemáticas em avaliações psicológicas às quais foram submetidas. Na Tabela 24 podemos ver que 115 ou 42,7% dos participantes atribui valor 0 a essa asserção, indicando que o resultado dos laudos e psicodiagnósticos não tenham qualquer relação com os problemas de aprendizagem que as crianças das classes populares que freqüentam as escolas públicas apresentam; 57 ou 27,1% dos participantes atribui-lhe valor 1, indicando que os laudos podem ser fator pouco explicativo para os problemas de aprendizagem que as crianças apresentam; 26 ou 9,7% dos participantes acreditam que os laudos podem ser fator explicativo para os problemas de aprendizagem, atribuindo-lhe valor 2 e apenas 8 ou 3,0% dos participantes atribuem-lhe valor 3, indicando que os resultados dos laudos e psicodiagnósticos podem ser fator explicativo para os problemas de aprendizagem. Em relação a essa asserção 47 ou 17,5% dos participantes não se posicionaram.

Tabela 24 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "São problemáticas, segundo laudos e diagnósticos psicológicos" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	4	0	0	0	0	4
22	1	3	1	0	1	6
27	4	1	4	0	0	9
23	5	3	0	0	1	9
24	4	3	1	0	3	11
26	3	1	0	0	0	4
28	2	1	1	0	0	4
29	3	2	0	0	1	6
30	3	2	0	0	0	5
31	1	0	0	0	0	1
32	1	0	0	0	0	1
Subtotal	31 (51,7%)	16 (26,7%)	7 (11,6%)	0 (0,0%)	6 (10,0%)	60 (100,0)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	6	9	1	1	5	22
2	1	1	1	0	1	4
3	1	2	4	0	5	12
4	2	1	1	0	2	6
5	1	5	1	1	1	9
6	2	2	1	0	1	6
7	2	2	2	1	0	7
8	3	3	3	0	4	13
9	5	2	1	1	1	10
10	17	11	1	0	3	32
11	4	1	0	0	1	6
12	5	5	0	1	1	12
13	6	2	0	0	4	12
14	1	1	0	0	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	11	4	1	1	8	25
19	6	1	0	0	1	8
20	1	0	0	0	0	1
21	7	3	2	1	3	16
25	3	2	0	0	0	5
Subtotal	84 (40,2%)	57 (27,3%)	19 (9,1%)	8 (3,8%)	41 (19,6%)	209 (100,0%)
Total	115 (42,7%)	73 (27,1%)	26 (9,7%)	8 (3,0%)	47 (17,5%)	269 (100,0%)

As respostas à sexta asserção, da sexta questão, deste terceiro questionário permitiram verificar que a maioria dos participantes considera que os problemas de aprendizagem surgem porque as crianças das camadas populares estão em escolas que não têm currículo e pedagogia adaptadas a elas. Pode-se ver na Tabela 25 que 78 ou 29,0% dos participantes atribuíram a essa asserção valor 3, indicando que acreditam que há uma forte relação entre os problemas de aprendizagem e o fato de a escola não ter um currículo e uma pedagogia adaptadas a essas crianças; 76 ou 28,2% dos participantes atribuíram valor 2 à afirmação, indicando que acreditam que exista relação entre os dois fenômenos; 61 ou 22,7% dos participantes atribuíram-lhe valor 1, o que indica que acreditam que a o currículo e a pedagogia das escolas não pode ser fator explicativo para os problemas de aprendizagem e 18 ou 6,7% dos participantes atribuíram-lhe valor 0, indicado que acreditam que não haja qualquer relação entre currículo e pedagogia das escolas e problemas de aprendizagem. Pudemos constatar, também, que 36 ou 13,4% dos participantes não se posicionaram.

Tabela 25 - Valores atribuídos pelos participantes à proposição "Estão em escolas que não têm um currículo e uma pedagogia adaptada a elas" como motivo explicativo para os problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças de classes populares que freqüentam escolas públicas

Inst. Públicas	0	1	2	3	NR	Sub-total
15	1	1	0	2	0	4
22	0	1	0	4	1	6
27	0	1	6	2	0	9
23	0	3	3	2	1	9
24	0	3	3	4	1	11
26	1	1	0	1	1	4
28	0	1	0	3	0	4
29	1	1	3	1	0	6
30	0	0	4	1	0	5
31	0	0	0	1	0	1
32	0	0	0	1	0	1
Subtotal	3 (5,0%)	12 (20,0%)	19 (31,7%)	22 (36,7%)	4 (6,6%)	60 (100,0%)
Inst. Privadas	0	1	2	3	NR	Subtotal
1	3	2	8	6	3	22
2	0	1	1	1	1	4
3	0	2	4	1	5	12
4	0	1	2	1	2	6
5	0	2	4	2	1	9
6	1	2	1	1	1	6
7	1	3	3	0	0	7
8	0	6	1	2	4	13
9	0	2	2	5	1	10
10	4	5	8	12	3	32
11	1	3	2	0	0	6
12	2	3	3	3	1	12
13	0	2	4	4	2	12
14	0	0	1	1	0	2
16	0	0	0	1	0	1
18	1	6	5	8	5	25
19	0	3	2	2	1	8
20	0	0	0	1	0	1
21	1	4	4	5	2	16
25	1	2	2	0	0	5
Subtotal	15 (7,2%)	49 (23,4%)	57 (27,3%)	56 (26,8%)	32 (15,3%)	209 (100,0%)
Total	18 (6,7%)	61 (22,7%)	76 (28,2%)	78 (29,0%)	36 (13,4%)	269 (100,0%)

A partir da avaliação que os respondentes do terceiro questionário da pesquisa fizeram às asserções propostas na sexta questão, pudemos verificar as concepções que têm sobre os problemas de aprendizagem que as crianças das classes populares que freqüentam escolas públicas tendem a apresentar.

Na Figura 4, pode-se ver, em percentuais, os valores atribuídos pelos respondentes às asserções que lhes foram propostas para análise. Esses dados evidenciam que concepções organicistas, inatistas ou as relacionadas à carência cultural ainda direcionam as explicações relativas aos problemas de aprendizagem apresentados pelas crianças das classes populares que freqüentam escolas públicas e gratuitas. Pode-se observar, no entanto, que as avaliações de muitos respondentes revelam concepções distintas, baseadas em posturas mais críticas frente às condições das escolas, de seus professores, dos métodos que utilizam. Essas concepções parecem basear-se no fato de que toda criança é capaz de aprender, mas que são necessárias condições propícias para que o conhecimento possa ser construído.

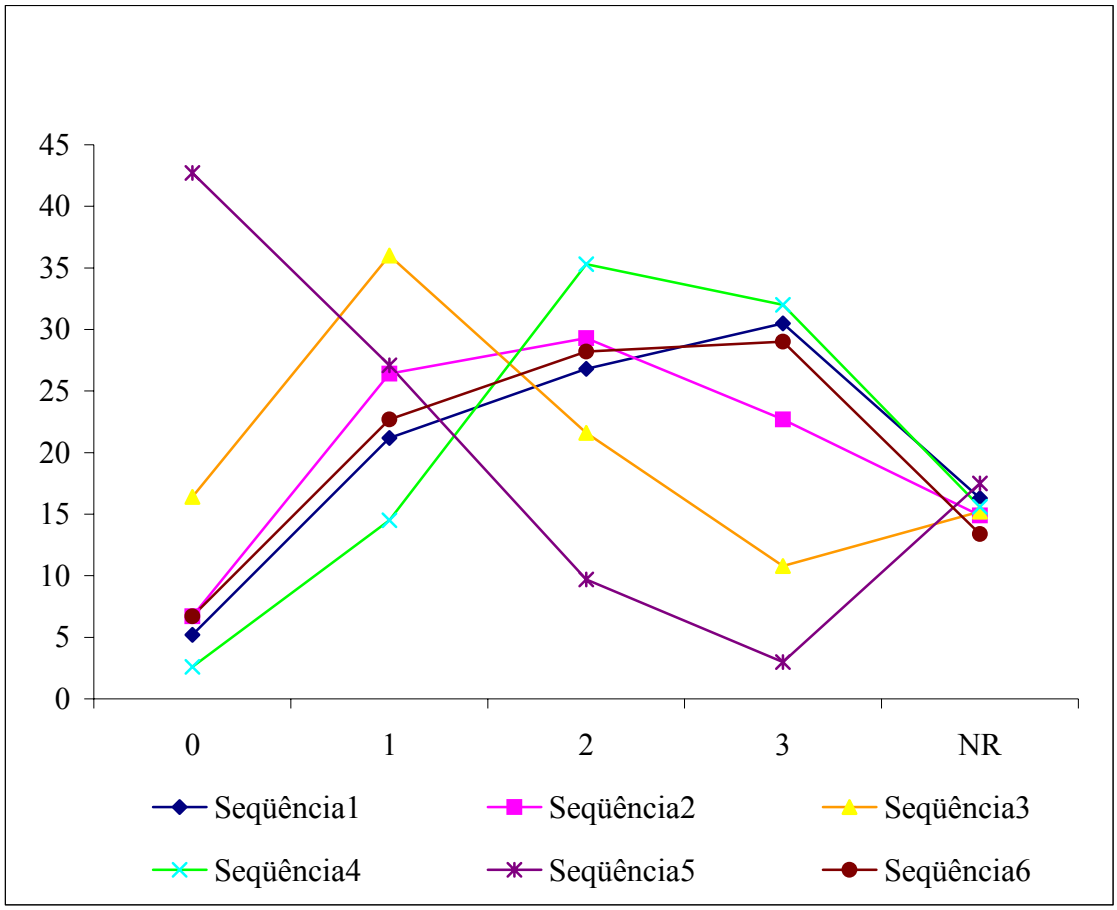

Figura 4 - Valores atribuídos às proposições da sexta questão

A maioria dos participantes atribuiu à asserção *"suas famílias são desestruturadas"* valores 2 ou 3, indicativos de que acreditam que a desestruturação familiar pode ser motivo explicativo para os problemas de aprendizagem das crianças das camadas populares. Por outro lado, a maioria dos respondentes também atribuiu valores 2 e 3 à asserção *"são vítimas de desigualdade social"*, o que é indicativo de que, segundo o ponto de vista desses respondentes, ela pode ser motivo explicativo para os problemas de aprendizagem que apresentam. Desse modo parece-nos possível concluir que, apesar de explicações que culpem as famílias e sua condição sócio-econômica pelos problemas que as crianças apresentam na escola, os psicólogos já podem assumir postura mais crítica avaliando, também, que são vítimas de uma estrutura social e de uma condição econômica que as exclui. Concepções mais críticas parecem permanecer ao lado de concepções menos críticas e mais centrados nos indivíduos ou em suas famílias.

Em relação às asserções *"já têm deficiências intelectuais devido à desnutrição e outras causas"* e *"são problemáticas, segundo laudos e diagnósticos psicológicos"* pode-se constatar que a maioria dos respondentes atribui-lhes valores 0 ou 1, indicativos de que não acreditam que sejam motivos explicativos para os problemas de aprendizagem ou que são motivos que pouco podem explicá-los, confirmando que parecem assumir posturas mais críticas, seja em relação às condições orgânicas ou às inatas como produtoras dos problemas de aprendizagem, seja em relação às possibilidade de avaliar essas crianças e produzir laudos ou psicodiagnósticos reveladores dos problemas de aprendizagem que apresentem.

Os elementos já levantados parecem confirmar-se, mais uma vez, com os valores atribuídos nas respostas às asserções *"sofrem as conseqüências do preparo inadequado de seus professores"* e *"estão em escolas que não têm um currículo e uma pedagogia adaptada para elas."* A elas a maioria dos respondentes atribuem valores 2 e 3 indicando que acreditam que o preparo dos professores, os currículos e a pedagogia utilizada, podem ser fatores explicativos para os problemas de aprendizagem que as crianças apresentam. Esses psicólogos, portanto, mostram que suas posturas diante das queixas escolares dependerão da análise de todo o contexto escolar no qual elas foram produzidas. Parece-nos que percebem a importância de estudar não apenas a criança, sua família ou seu ambiente mais próximo, analisados acriticamente e sem as dimensões políticas, éticas e sócio-econômicas produtoras das desigualdades e dos problemas daí advindos.

Caminhos para a superaração dos problemas de aprendizagem das crianças das classes populares e escolas públicas, na visão dos participantes

Na sétima pergunta deste terceiro questionário investigamos qual era o caminho que, segundo a opinião dos participantes, permitiria a superação dos problemas de aprendizagem que as crianças das classes populares que freqüentam as escolas públicas muitas vezes apresentam. Dentre os 269 participantes desta etapa, 20 não responderam à questão ou a resposta não foi considerada.

De acordo com as orientações de Bardin (1991), as respostas foram agrupadas em 5 categorias:

1. Atendimentos psicológicos e encaminhamentos de alunos com dificuldades para investigar as causas e propor tratamentos;

2. Mudanças que envolvam os membros da escola, principalmente os professores, no sentido de melhor preparar-se, de atualizar-se ou de mudar concepções e métodos de ensino;

3. Mudanças que envolvam a escola, em termos institucionais e em termos de sua estrutura sócio-política e administrativa;

4. Mudanças que envolvam a maior integração entre todos os membros da escola, com outros profissionais, familiares e a comunidade;

5. Mudanças que envolvam as condições sócio-econômicas e educacionais do país, fornecendo às famílias recursos e orientações para que melhor enfrentem esse e outros problemas.

1. Atendimentos psicológicos e encaminhamentos de alunos com dificuldades para investigar as causas e propor tratamentos

Entre os caminhos que permitiriam a superação das dificuldades de aprendizagem encontradas em crianças das camadas populares, um deles, sugerido por 28 participantes, é o trabalho psicológico com essas crianças.

Exemplos de respostas:

> Participante 69 - De acordo com o psicodiagnóstico realizado, fazer os encaminhamentos necessários (psicoterapia, psicomotricidade, médico, etc...).
>
> Participante 195 - Talvez se um Psicólogo trabalhasse na escola com dinâmicas de grupo o problema poderia ser amenizado.
>
> Participante 364 – Primeiramente a escola através de professores e psicólogos precisariam analisar a situação de cada aluno, para então realizar um trabalho de orientação com os pais e com a criança, de preferência que sejam encaminhados para uma psicóloga fora da escola.
>
> Participante 382 - Possibilitar um acompanhamento terapêutico para essas crianças (trabalham constantemente com esses problemas de aprendizagem). Desenvolver um projeto educacional com foco na dificuldade de aprendizagem e montar uma boa equipe para colocá-lo na prática.

> Participante 488 – Reinventar a escola e ouvir estas crianças terapeuticamente. Ouvir também professores e funcionários. Fazer grupos terapêuticos periódicos em todas as salas de aula (preventivos).
>
> Participante 518 – Acho que o psicólogo escolar em escolas públicas ajudaria a minimizar o problema, uma vez que poderia ser detectado problemas de aprendizagem, questões familiares e de nutrição dos alunos. Há muitos casos de crianças que vão à escola com fome, além daquelas que já têm alguma dificuldade em decorrência de subnutrição infantil.
>
> Participante 613 - Algumas vezes a criança não se adapta a sua turma ou professora, isto normalmente é ignorado e colocado como sendo um problema da criança. Em geral a criança em si não tem ou tem poucos problemas, mas o meio os providencia. A desigualdade social, e de informação não tem fácil solução, bem como a situação familiar disfuncional independe de quanto dinheiro há na família, mas de que recursos ela dispõe, como apoio profissional para suprir deficiências e orientar adequadamente. O caminho então é a profilaxia, oferecer a mais pessoas serviços de qualidade para desmistificar a psicologia e ampliar a informação. Isto olhando para a psicologia, para a sociedade, não há outra expressão: aumentar a qualidade de vida.
>
> Participante 718 - Investir em estudos, preparando melhor o profissional responsável para elaborar o laudo.

Por meio das respostas incluídas nessa categoria pode-se perceber que os participantes acreditavam que as questões relativas às dificuldades de aprendizagem são de responsabilidade da própria criança ou de seus familiares. Eles poderão contribuir para a sua superação avaliando as causas dessas dificuldades e indicando tratamentos necessários. Na visão de alguns participantes, basta investir na contratação de psicólogos preparados adequadamente para essa tarefa e os problemas de aprendizagem das escolas públicas estarão resolvidos.

Apesar de alguns participantes, mencionarem atividades de cunho preventivo e informativo pudemos notar nas respostas incluídas nessa categoria, a visão pouco crítica que ainda têm sobre a escola, seu papel, sua função social e sobre as condições sociais que determinam as desigualdades de classes e todas as demais a ela atreladas. Saviani (1989), tratando das condições de analfabetismo e evasão escolar, agrupa as diversas pedagogias em dois grupos: as críticas e as não críticas. Para fazer essa separação ele se baseia no fato de que as do segundo grupo não levam em conta os determinantes sociais da educação formal e entendem que a educação é "... instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade" (p.15). Nesse mesmo sentido parece possível afirmar que as respostas dos participantes incluídos nessa categoria deixam de levar em conta a determinação do processo de educação formal pelos valores e ideologias da sociedade da qual ele deriva e a qual ele sustenta, que é um sistema político administrativo com regras e leis estabelecidas por sistemas maiores que o regem. Deixando de levar em conta essas características, eles parecem acreditar

que apenas determinantes individuais e psicológicos precisam ser trabalhados para que as dificuldades de aprendizagem sejam superadas.

2. Mudanças que envolvam os membros da escola, principalmente os professores, no sentido de melhor preparar-se, de atualizar-se ou de mudar concepções e métodos de ensino

As respostas dadas por 46 participantes e incluídas na segunda categoria propõe, como caminho para a superação das dificuldades de aprendizagem, mudanças nos membros da escola, principalmente nos professores, a fim de melhor prepará-los. Segundo esses participantes esse é um aspecto considerado fundamental para que possam compreender as crianças e suas dificuldades, descobrir novos métodos e recursos de ensino, assim como propor currículos mais adaptados à realidade delas.

Exemplos de respostas:

> Participante 76 - Oferecer cursos de aperfeiçoamento aos professores para que possam ter capacidade de entender e orientar melhor esse tipo de aluno, conscientização dos pais.
>
> Participante 108 - O sistema educacional precisa melhorar muito, há professores despreparados, acredito que seria este o primeiro passo.
>
> Participante 124 – Um dos caminhos que ajude a superar alguns desses problemas, talvez seja uma união maior entre os professores e diretores da escola, no sentido de desenvolverem atividades e programas que buscam a adesão dos alunos e seus pais, estimulando o interesse destes (alunos e pais) pela escola.
>
> Participante 245 - Dar um rótulo para uma criança é fácil, porém o grande desafio é encontrar novas formas de ensinar, encontrando maneiras para que o aluno consiga superar as suas dificuldades. A dificuldade não pode ser um impedimento e sim apenas uma característica, este é o caminho.
>
> Participante 216 - Acho que é necessário motivar os professores reconhecendo o seu trabalho e valorizando financeiramente também. Estimular os alunos com aulas criativas e tratando de assuntos atuais.
>
> Participante 254 - Um bom trabalho de psicologia escolar, com aperfeiçoamento dos profissionais da escola, que possuem, na maior parte do casos, inabilidade técnica, e não possuem equilíbrio psicológico para dar aula, fazendo apenas a atividade por causa de dinheiro, e que não se importam com o aprendizado, apenas se a classe fica quieta ou não.
> Participante 294 – Maior incentivo aos professores, com melhores salários, atualização e recursos pedagógicos; maior orientação aos pais; melhora nos métodos pedagógicos, visando aumentar o interesse do aluno em aprender, "fazer o aluno ver um sentido, uma utilidade naquilo que lhe é ensinado a aprende.
>
> Participante 495 - O preparo adequado dos profissionais da educação seria fundamental para uma melhoria desses problemas. Quanto a desestruturação familiar, que muitas vezes acaba afetando o aprendizado da criança, é difícil opinar, pois fica impossível para a escola intervir junto a cada família.

> 18/501 - Suprir as desigualdades sociais seria excelente, porém isso é uma coisa a longo prazo, o que pode ser feito de imediato dentro de cada escola é motivar os profissionais que lá estão, melhorando assim a qualidade do ensino e as relações que se estabelecem nessa dinâmica. Aprendi que não importa o ambiente que a criança viva em sua a casa a escola tem que ser adequada a ela suprir as suas necessidades, ser um modelo de boas relações. Participei de estágios desse tipo no 4º e 5º ano de faculdade (USJT) e obtivemos bons resultados, apesar de todas as dificuldades, trabalhando nesse sentido em colégios da região da Mooca e Brás.
>
> Participante 502 - Uma equipe motivada por uma aprendizagem que se adapte as necessidades dos alunos; participação de uma equipe multiprofissional (assistente social, professores, psicólogos, fonoaudiólogos, etc); estrutura organizacional adequada (segurança, alimentação, higiene, etc).
>
> Participante 527 – Alteração da metodologia de ensino; atividades currículos com trabalhos artesanais; uma grade curricular para um melhor preparo dos professores.
>
> Participante 623 - Orientar o ensino a partir dos conhecimentos da criança. Uma pedagogia voltada à criança ao invés de tentar fazer com que a criança se adapte ao conteúdo pedagógico.

Ficam evidentes nas respostas dadas por esse grupo de participantes que os problemas de aprendizagem são vistos como uma decorrência do ensino e não como uma condição natural dos alunos ou de seus familiares. Parecem ter um cunho mais crítico na medida em que percebem que a aprendizagem não é inata ou natural nos seres humanos, mas uma conseqüência das condições de ensino, e, portanto, decorrentes dos professores e dos demais membros que as organizam adequadamente.

3. Mudanças que envolvam a escola, em termos institucionais e em termos de sua estrutura sócio-política e administrativa

Outro caminho para a superação dos problemas de aprendizagem, proposto por 54 participantes, é a mudança da escola, seja em termos de sua estrutura político- administrativa ou de suas próprias funções. Segundo esses participantes são necessárias mudanças nos currículos, nas condições de funcionamento da escola, nas suas propostas e na efetivação das mesmas para que ela cumpra seu objetivo e as metas para as quais ela existe.

Exemplos de respostas:

> Participante 41 - A melhoria das condições sociais e familiares, estabelecer como prioridade a ida das crianças a uma escola de qualidade com boa formação de professores, ambiente que favoreça o aprendizado e estimule a criança a desenvolver suas aptidões, para isso, maior interesse do Estado e da Sociedade.

Participante 68 - Classes escolares com menor quantidade de alunos e professores melhor preparados, para lidar com crianças que apresentem dificuldades nos relacionamentos e aprendizagem.

Participante 104 - Atualmente, no mínimo proporcionar o aprendizado do ensino, da leitura e da escrita, e para conseguirmos esse mínimo teríamos que mudar as bases teóricas dos PCN'S. parar de usar esse método ideovisual (atual), mudar para método fônico.

Participante 236 - As escolas devem se preocupar com o aprendizado e não com o nº de alunos aprovados somente, para isso deve sim ter avaliações, cobrar disciplina, respeito e ter respeito com os alunos, merenda adequada, aulas de reforço, diminuir o nº de alunos por salas de aula, ter laboratórios e biblioteca e estes serem usados, aulas de esportes, condições de trabalho aos professores e adequar o conhecimento a realidade e interesses dos alunos/comunidade.

Participante 199 - Começando pela reestruturação pedagógica do conteúdo e forma de aprendizagem, o aluno já tem tantas dificuldades para prestar atenção, ou ir para escola, e esta escola é tão desestimulante (e chata!)

Participante 285 - Primeiro melhorar a qualidade do ensino público como um todo, onde as questões e problemas possam discutidos. Pois a educação parece que tenta cumprir o tempo inteiro sua função por lei – todos tem o direito de estudar – aos trancos e barrancos. Com número excessivo de alunos por sala,despreparo profissional, falta de condições materiais adequadas, uma escola vítima da violência social, onde se vê também refém disto, etc... Dentro de uma qualificação mais ampla, que inclui rever seu sistema - a progressão continuada que virou aprovação automática – pode discutir a problemática do aluno que não acompanha o processo escolar dentro do que é esperado. De modo geral, acredito, nestes casos, no princípio da equidade, que nada mais é do que tratar o diferente de maneira diferente, que na prática poderia haver espaços previstos para a abordagem da problemática do aluno. Como por exemplo salas nas suas demandas psicológicas e/ou de saúde (fora da escola), trazer a família como agente e protagonista na empreitada de melhor aproveitamento do filho e etc...

Participante 317 - As escolas deveriam estar preparadas para receber qualquer tipo de criança, independente de sua situação financeira. A meta de uma escola deveria ser formar cidadãos, o que acontece hoje em dia é a preocupação exacerbada com nome, modelo e posição no mercado. Os professores das escolas públicas não parecem preocupados com a formação ética das crianças. Eles deveriam ajudá-las a encontrarem seu lugar no mundo, em um mundo real.

Participante 338 – Um currículo que, além das matérias convencionais, trabalhasse temas que estivessem relacionados à realidade da população de cada comunidade.
Participante 429 - Essa questão envolve muitas variáveis. Não vou me estender a respeito, até porque nem tenho competência para opinar a respeito, mas, certamente, uma política educacional realmente séria e legítima, já seria um bom início. Se professores realmente fossem preparados e respeitados como educadores, talvez começássemos a superar o problema. Num país onde jogador de futebol e modelo ganham fortunas e professores mal conseguem se sustentar, não dá para esperar muita coisa do ensino, certo?

Participante 478 – Um dos caminhos possíveis realmente é que a escola esteja mais bem preparada para suprir as deficiências de estimulação dessas crianças, oferecendo um ambiente saudável e criativo, com professores bem preparados, bem pagos e engajados com a comunidade.

Participante 485 - A escola é palco da alienação da consciência, que se dirige às crianças segundo os preconceitos necessários à manutenção do status quo, carregando o cotidiano para a esfera não-cotidiana, complexa, da prática educativa É necessária uma nova formação do educador, que compreenda a historicidade da aprendizagem, de sua própria importância como mediador. A constituição deste papel demanda oportunidades concretas de discussão e

um trabalho pedagógico em equipe, no qual a criança seja vista como sujeito, capaz, e não indivíduo já acabado (e imperfeito).

Participante 748 – Flexibilidade e habilidade da equipe escolar para lidar com os problemas, o que inclui o preparo dos profissionais e um currículo adequado aos alunos. Políticas públicas adequadas.

Participante 629 – Extinção da sala de aula, enfoque em trabalhos individualizados e adoção do construtivismo (e em alguns caos da aprendizagem por descoberta) como praticas pedagógicas aceitáveis.

4. Mudanças que envolvam a maior integração entre a escola e todos os seus membros, bem como com as famílias e demais membros da comunidade

Outro caminho, apontado por 52 participantes, é a maior integração da escola à comunidade e às famílias dos alunos, incentivando-os a participarem da educação de seus filhos e desenvolvendo projetos que possam melhorar as condições na quais o processo de aprendizagem acontece. Esses participantes parecem acreditar na importância da integração entre escola e família para a educação, percebida, pelo que se depreende das respostas, como um processo para o qual toda a sociedade contribui. Como se vê nas respostas colocadas abaixo como exemplo, o processo educacional parece ser analisado e compreendido de modo mais crítico, pois esses respondentes o percebem como determinado pela sociedade mais ampla - a família e a comunidade a representam -, se responsabilizando pela transmissão dos conhecimentos e dos valores da em geral.

Participante 22 - Educadores melhor qualificados para trabalhar nas periferias e um plano de trabalho com os familiares, uma vez que a Educação não é feita somente na escola.

Participante 34 - O problema deve ser solucionado em conjunto escola/professores/criança/pais e estado. O problema não é resolvido colocando a culpa em alguém, todos somos culpados. O estado por não ter crianças educadas e sim com escolaridade, os pais que não contribuem incentivando as crianças, as crianças não colaborarem, os professores por não se especializarem muitas vezes por não terem condição, e a população não lutar por um ensino melhor. Todos nós devemos nos conscientizar da importância educacional. Enfim, a partir do momento em que todos tiverem e lutarem por um mesmo ideal, um mesmo objetivo, boa parte dos problemas serão solucionados, sem que apenas um seja favorecido, seja por política, para subir de cargo, para mostrar que é melhor. O objetivo deve ser único à todos, de modo que todos sejam beneficiados.

Participante 240 – Reestruturação curricular; aproximação da comunidade com a escola; programas de incentivo ao Estudo (baseado em palestras sociais, estágios).

Participante 344 - É muita pretensão escrever aqui quais seriam as melhores soluções para tal problema. mas... não podemos ignorar o meio em q ela vive, embora muitas cças nos surpreendam vindo de lares desestruturados e acabam despontam como adultos assertivos. Acho que um bom caminho inicial seria a estimulação contínua de toda cça; tem também, a nossa e cada vez maior desigualdade social, levando as cças abandonarem cada vez mais cedo a escola para ajudar a manter sua família. são tantos os motivos ... Dar oportunidade de viver dignamente a todos, evitando a evasão escolar; - estimular as cças desde cedo, com brincadeiras criativas e tb educativas; - apoio extra as cças, tanto

academicamente como psicologicamente; apoio as famílias, integrando os a escola - e por fim, dar assistência ao grupo de educadores, não só aos professores, mas a todos profissionais ligados a educar e assisti-las.

Participante 350 - Não existe uma única solução para este problema, diversas ações devem ser tomadas para que todas se encontrem num objetivo comum, temos que analisar a família, a formação dos professores, o ajuste das grades, entre outras; tais medidas não serão tomadas de uma só vez, portanto é necessário um planejamento envolvendo todos.

Participante 401 – Oferecer condições para o bom desenvolvimento físico, intelectual e emocional. A criança ter direito a uma alimentação saudável, acesso a livros, computador, assim como orientação sobre ao uso, conteúdo e significado desses recursos. Ter um espaço para os pais onde possam ser ouvidos, receber orientações. Muitos dos conflitos familiares, que interferem diretamente no desempenho escolar, ocorrem por falta de informação, por não saberem das conseqüências ou por não saberem agir de outra forma. Nunca ninguém orientou como deveria ser ou apresentou alternativas. Utilizar material didático e dar uma aula dinâmica que sejam adequados a faixa etária e linguagem dos alunos. Acho que esses são alguns aspectos que podem contribuir para a resolução do problema.

Participante 486 – Trabalhos voltados para a comunidade da escola no sentido de promover maior atuação de pais, autoridades e professores no desenvolvimento econômico e político da comunidade.

Participante 528 – Acredito que o caminho para "tentar" superar esse problema seria um bom Programa Educacional envolvendo professores, pais, alunos, no sentido de orientá-los (pais e professores) e a motivá-los (alunos), mostrar a importância da educação, da escola. Seria preciso uma equipe de psicólogos escolares para desenvolver diversos papéis neste Programa, tais como: consultoria, intervenção com professores e alunos, orientação aos pais, e outros.

Participante 596 - Algumas idéias são, menor número de alunos por sala, maior preparo para os professores e funcionários da escola, apoio psicológico para alunos e funcionários, apoio pedagógico. Aproximação com a comunidade e principalmente com os pais. Palestras de esclarecimento sobre a infância e adolescencia.

Participante 740 - Investir na capacitação e reciclagem dos docentes, dos diretores da instituição, estimular a criatividade das crianças, aproveitar o conhecimento que elas já têm, estimular e incentivar as crianças nas matérias que ela possui um melhor rendimento e não na de pior rendimento, trabalhar sua auto-estima e, principalmente, família, trabalhando inclusive em parceria com esta.

Participante 676 – Um trabalho de base, que propicie uma aproximação maior entre escolas, comunidades e família dos alunos, onde nas discussões possam estar inseridas as condições para uma melhoria do ensino quanto as condições de uma vida melhor para as crianças dessas classes.

Participante 659 - O trabalho de aproximação entre escola e família, deixando claro que pessoas com condições financeiras confortáveis também tem famílias desestruturadas, ensinando, por exemplo questões relacionadas a boa alimentação dos filhos, quais alimentos devem ter prioridade, entre outros trabalhos de apoio a família. Que a escola tenha condições de observar e atender as necessidades de seus alunos, de acordo com a realidade que vivem, para isso é muito importante a capacitação e a valorização do professor de escolas públicas.

5. Mudanças que envolvam as condições sócio-econômicas e educacionais do país, fornecendo às famílias recursos e orientações para que melhor enfrentem esse e outros problemas do tipo

Um último caminho para superar as dificuldades de aprendizagem, apontado por 69 participantes, é que ocorram mudanças nas condições sócio-econômicas e educacionais da sociedade como um todo para que as famílias tenham condições e orientações que lhes permitam enfrentar seus problemas. As respostas incluídas nessa categoria enfatizam que é preciso melhorar as condições de vida das crianças e de suas famílias, para que possam aprender melhor. Por meio delas, os participantes parecem manifestar maior crítica e a percepção integral do problema, assim como da produção do fracasso escolar e das condições adversas de enfrentamento que elas têm.

Exemplos de respostas:

> Participante 42 - Penso que a crise educacional não está ligada nem à escola, nem ao professor, nem ao currículo, etc. em especial É uma questão estrutural e da sociedade como um todo. A LDB fica apenas no papel (como tudo, aliás). É imprescindível que se entenda que a única saída para este país é pela educação (ou pela guerra civil...).

> Participante 51 - Acredito, que sejam vários os caminhos para superar o problema, Um deles é uma nova política com relação a sociedade, principalmente, os mais desfavorecidos e a educação, depois O investimento em capacitação de professores, para que esses possam lidar com problemas diversos. Crescer o número de profissionais de psicologia capacitados, em escolas para atender Adequadamente a demanda de professores e alunos.

> Participante 139 - Acredito que os nossos problemas vem de uma falta de estruturação em nossos governos, começando pela área de saúde que é muito deficiente para as pessoas de baixa renda, a educação por sua vez, sofre com a falta de incentivo ao educador, com o salário baixo e a desvalorização. O problema cultural também é sério, por mais que tenham inúmeras ONG's e pessoas desenvolvendo projetos super importantes, ainda temos pessoas que deixam a desejar e se tornam exemplos para alguns.

> Participante 152 - Melhorar e preparar os profissionais na área da educação, valorização do ensino público (da pré-escola até a universidade), perspectiva de um futuro digno com menos desigualdades sociais, desenvolver um trabalho comunitário junto à família e a comunidade, desenvolver programas de inserção da criança na escola com valorização dela por meio de conscientização, menos fome, menos doenças e mais empregos (para todos)!

> Participante 265 - Conscientização da elite do país de que a educação é de fundamental importância para o desenvolvimento do nosso país. Sendo necessário criar um ambiente bio-psico-social que propicie o aprendizado. Assim como também, o desenvolvimento de um trabalho de conscientização e comprometimento dos pais em relação à educação de seus filhos.

> Participante 378 – Existem muitas variáveis nesta questão, mas um dos caminhos seria através de políticas publicas para melhorar não somente o ensino, mas as opções culturais para população mais marginalizada, instalando "equipamentos" da prefeitura com opções de lazer, de cultura, etc. Resumindo, o caminho é o social.

> Participante 472 - Um trabalho que envolva as diferentes instâncias públicas e da sociedade civil organizada e a comunidade, no sentido de um trabalho coletivo que vise melhorar as condições da educação pública. Rever currículo, formação continuada para professores, melhores condições de trabalho...

Participante 487 - Inicialmente, conseguir empregos para a população, já que, deste modo, as questões da desnutrição, da desigualdade social e, talvez até, da "desestruturação" familiar possam ser minoradas, o que, possivelmente, acarretaria um ambiente mais saudável para a existência das crianças ditas com problemas de aprendizagem. Sem dúvida, adicionalmente, investimento maior na formação de professores, adaptando as teorias pedagógicas à realidade brasileira e, também, melhores condições de trabalho para essa classe de profissionais. É de suma importância uma qualificada formação dos psicólogos para que tenham discernimento suficiente em sua atuação e, fundamentalmente, na elaboração dos laudos psicológicos, para que não piorem ainda mais a situação dos pequeninos em dificuldades.

Participante 516 - A raiz do problema sem dúvida esta ligada ao social, trata-se de uma continuação dos problemas familiares. Por exemplo, eu moro em um bairro de periferia ... e vejo que crianças que são criadas ali dificilmente terão outra oportunidade na vida senão criminalidade ou pouquissimas perspectivas de um futuro bom, escolaridade, concluir uma faculdade, etc. Mesmo entre minhas amigas do colegial ... não tenho conhecimento de nenhuma que tenha ao menos cursado uma faculdade. O caminho bem provavelmente será a escola (a curto prazo) onde deveria ser passado para as crianças questões como VALORES, RESPEITO, TRABALHO, IDEAIS. Para tentar desenvolver nelas uma cidadania, CUIDAR DA ESCOLA, CUIDAR DAS RUAS, enfim.

Participante 549 - Programas na área social que amenizassem a questão da fome, saneamento básico. Professores estarem preparados para lidar com diversas questões que aparecem em sala de aula, melhora no conteúdo ministrado nas faculdades de pedagogia, letras,etc.

Participante 710 - Não acredito que a responsabilidade deva recair sobre a família, mas sim sobre a desigualdade social que motiva a saída constante dos pais de casa acaretando a falha no acompanhamento dos filhos. O caminho seria uma política educacional que proporciona-se a população carente um acompanhamento adequado tanto na estimulação quanto no desenvolvimento pedagógico das crianças, além da orientação dos pais para desenvolverem seu papel de “maior educador”, com equilíbrio e sabedoria.

Locais nos quais os psicólogos escolares ou educacionais desenvolvem suas atividades

Por meio da oitava questão deste terceiro questionário procurávamos conhecer os locais nos quais os psicólogos escolares ou educacionais estavam desenvolvendo suas atividades profissionais.

Pode-se observar pela Tabela 15, à página 182, que 40 ou 15,4% dos participantes desta etapa da pesquisa assinalaram que estavam desenvolvendo atividades profissionais na área escolar e educacional, sendo 11 ou 20,4% egressos de escolas públicas e 29 ou 14,1% de escolas particulares. Destes, 10 atuam em escolas regulares da rede pública; 11 atuam em escolas regulares da rede particular; 3 em creches ou pré-escolas da rede pública; 4 em creches ou pré-escolas da rede particular; 1 em Secretaria da Educação, Saúde ou outras; 19 em consultórios particulares; 12 em outras instituições, sendo elas centros de educação especial, cursinho, ONGs, centros de educação de jovens e adultos e faculdade particular; 4

atuam como professores de Psicologia e nenhum atua em Posto de Saúde. Pudemos constatar, também, que os participantes atuam em mais de um local de trabalho, conciliando, principalmente, atividades em escolas com atividade em consultório particular e que as instituições particulares contratam mais psicólogos do que as públicas.

Além dos 40 participantes que haviam assinalado que atuavam na área escolar e educacional, outros 16 assinalaram alternativa na questão 8. Dentre esses, 3 desenvolvem atividades profissionais em escolas regulares da rede pública; 2 desenvolvem atividades profissionais em escolas regulares da rede particular; 6 em consultórios particulares; 5 em instituições como ONGs ou centros de atendimentos a jovens e a pessoas vítimas de violência e abuso, enquanto 2 desenvolvem atividades como professores de Psicologia. Podemos questionar se os participantes que desenvolvem atividades em consultórios particulares o fazem na área escolar e educacional, pois assinalaram outras áreas de atuação quando responderam à primeira pergunta deste questionário. Por outro lado podemos perceber que, apesar de algumas atividades serem consideradas pertinentes a outras áreas da Psicologia, elas têm cunho educacional e, portanto, foram assim classificadas nesta etapa da pesquisa. É interessante assinalar também que os professores de Psicologia não consideraram suas atividades como pertencentes à área escolar e educacional posto que não a assinalaram ao responderem à primeira pergunta.

Características e condições essenciais para atuação de qualidade em Psicologia Escolar e Educacional

Na nona questão deste terceiro questionário pedíamos aos participantes que atuavam na área escolar e educacional que explicitassem o que consideravam essencial para conseguir uma atuação de qualidade.

Apesar de haver orientação para que apenas os participantes que atuassem na área respondessem a essa pergunta, muitos deles não a responderam enquanto que muitos outros o fizeram, totalizando 73 respostas.

De um modo geral as respostas sinalizavam condições relativas a formação do psicólogo e, por outro lado, condições e características da atuação na área consideradas de qualidade.

Dos 73 participantes que responderam a essa questão, 3 consideravam essencial, para que o psicólogo conseguisse uma atuação de qualidade, que esclarecesse a todos sobre quais são as suas funções e que as distinguisse claramente da dos psicólogos clínicos.

Uma formação de qualidade, com maior rigor e preços mais acessíveis, tanto inicial quanto continuada, foi considerada essencial para uma atuação de qualidade em psicologia escolar e educacional por 23 participantes. Essa formação, segundo eles, deveria propiciar a ampliação ou o aprofundamento de conhecimentos na área da educação, em seus aspectos sócio-político e pedagógico, sobre o desenvolvimento infantil, sobre as teorias de Piaget e Vygotsky, sobre a aprendizagem em indivíduos normais e com deficiências, sobre a elaboração de laudos e atuação com grupos. Alguns, inclusive, assinalaram a importância de especialização em psicopedagogia ou de especialização na área, por considerarem insuficiente o que se pode aprender na graduação.

Entre as respostas dadas, 47 centraram-se em características do profissional ou de sua atuação, consideradas fundamentais para um trabalho de qualidade na área da psicologia escolar e educacional.

A ética, a empatia, a flexibilidade, a maturidade, o comprometimento, a responsabilidade, o fato de trabalhar por prazer, de ter vontade de ajudar e de estar em análise foram características que uma parte dos respondentes considerou fundamental para uma atuação de qualidade.

A coragem de fazer intervenções na própria escola, e não apenas fazer terapia ou encaminhamentos, foi característica apontada por alguns participantes como essencial para uma atuação de qualidade, em contraposição a outros que consideraram essencial ter uma sala para atendimentos nos quais se conseguisse valorizar os potenciais, ouvir e respeitar a cada um dos alunos que necessitassem, para que se desenvolvesse um trabalho com a seriedade e dignidade que eles merecem.

A capacidade do psicólogo em adaptar-se às demandas locais, de levar em conta a realidade dos escolares e de respeitá-las foi um dos aspectos relativos a atuação psicológica mais reconhecidos como característico de uma atuação de qualidade. A instrumentalização dos docentes para uma atuação sem preconceitos e de melhor qualidade teórica e técnica também foi apontada por muitos respondentes como parte essencial dessa atuação.

A maioria dos participantes considerou que a atuação de qualidade deve envolver a proposta pedagógica da escola, os alunos, os funcionários, a comunidade; que é necessário que o psicólogo saiba ouvir a todos, que tenha capacidade de estabelecer boas relações interpessoais, que trabalhe sempre em equipe e que tenha uma visão humanizadora e otimista para resgatar alunos com dificuldades, assim como professores e pais que não sabem como lidar com essas dificuldades.

Esses psicólogos parecem acreditar, em função de suas respostas, que não há um procedimento pré-determinado, que o modelo de atuação deve ser construído e ajustado paulatinamente, dependendo de cada caso e de cada situação ou das características da instituição, mas sempre em função das demandas e das necessidades apontadas pela própria equipe. Cada situação deve ser encarada como única, como consideraram alguns participantes que acreditam que os psicólogos têm, como ferramentas essenciais para fazer sua análise, a observação e a atitude de investigação.

Alguns dos respondentes lembraram que para haver um trabalho de qualidade é preciso, antes de mais nada, que ocorram mudanças nas posturas e nas concepções dos dirigentes educacionais, das secretarias e órgãos públicos, no sentido de valorizar e oportunizar trabalhos psicológicos nessa área.

Sintetizando os dados da terceira etapa

As respostas dos participantes ao terceiro questionário desta pesquisa permitiram concluir que a maioria tinha conseguido inserir-se profissionalmente, depois de um ano da conclusão do curso de graduação.

A área clínica e da saúde continuava sendo a que mais empregava profissionais, seguida da área organizacional e do trabalho e da área escolar e educacional. Apesar do predomínio das atuações em áreas clássicas da Psicologia, pôde-se verificar que a inserção na área institucional e social atingiu índices próximos aos das áreas organizacional e do trabalho ou escolar e educacional.

Os participantes desta etapa da pesquisa haviam feito leituras, participado de palestras e de cursos como formas de se atualizar e de se especializar na área. Os temas relacionados à área clínica foram os mais freqüentemente procurados. Dentre os cursos, os de especialização foram os que mais atraíram os egressos.

Pudemos verificar, ainda, que a maioria dos respondentes atuariam na área escolar e educacional, se tivessem oportunidade. Muitos a consideraram atraente por considerarem uma área em que se pode trabalhar preventivamente e atingindo a um maior número de pessoas, na qual se trabalha diretamente com questões econômicas, sociais, de cidadania e por ser compromissada com as transformações necessárias ao país, além se ser uma área dinâmica, com um bom mercado e carente de profissionais.

Grande parte dos respondentes mostrou-se favorável à confecção de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem, manifestando, porém preocupação com o tipo de laudo a ser feito e com a utilidade que o mesmo poderia vir a ter.

Quanto aos motivos que poderiam explicar os problemas de aprendizagem encontrados nas crianças das classes populares que freqüentam escolas públicas e gratuitas pudemos perceber avanços em relação a concepções organicistas e inatistas ou às explicações relacionadas à teoria da carência cultural. Apesar de elas servirem de base para alguns respondentes, muitos posicionaram-se de modo mais crítico ao considerarem que as condições propícias para que a aprendizagem é que determinarão sua ocorrência.

Os caminhos para a superação dos problemas de aprendizagem das crianças das classes populares que freqüentam as escolas públicas e gratuitas, para esses respondentes,

envolvem atendimentos psicológicos individuais com os encaminhamentos necessários; mudanças a serem feitas principalmente pelos professores, em termos de currículos e de métodos de ensino; mudanças em termos da estrutura sócio-política e administrativa das escolas; mudanças no sentido de integrar escola e comunidade e mudanças nas condições sócio-econômicas e educacionais do país. Mudanças na estrutura escolar e nas condições sócio-econômicas do país foram consideradas pela maioria dos respondentes, que parecem assumir novas posições frente às questões educacionais e que apresentam postura mais crítica ao analisar a instituição e as condições sócio-econômicas como determinantes dos problemas de aprendizagem.

Para uma atuação de qualidade na área escolar e educacional os respondentes apontaram a necessidade de uma formação mais rígida e mais acessível em termos econômicos, que aprofundasse temas relativos à educação, ao desenvolvimento e à aprendizagem. Além disso eles consideraram que uma atuação de qualidade deve ouvir e respeitar a comunidade em que está inserida, construindo, a partir de suas necessidades e de suas demandas uma proposta de trabalho. Os trabalhos multidisciplinares, que se voltem para todas as questões da escola e das famílias parecem ser aqueles considerados de qualidade por grande parte desses psicólogos.

As transformações em termos de concepções e a necessidade de abertura de vagas nessa área foram apontadas como essenciais para que se possa desenvolver um trabalho de qualidade. Esses dados vêm de encontro à constatação de que há uma pequena quantidade de psicólogos atuando na área escolar e educacional e de que as instituições particulares contratavam mais profissionais do que as públicas.

6. 4. Quarta Etapa

Participaram desta etapa da pesquisa, 217 egressos de cursos de Psicologia que receberam o quarto questionário (Anexo 4) entre os meses de maio a julho de 2004. Neste período os respondentes deveriam ter concluído sua formação inicial há aproximadamente dois anos.

6. 4. 1. Distribuição sócio-demográfica

Como a quarta seria também a última etapa de coleta de dados desta pesquisa, decidimos enviar o questionário planejado a todos os concluintes que, na primeira etapa, manifestaram interesse em participar deste estudo, na tentativa de obter informações de um maior número de egressos. Responderam a ele 217 psicólogos, distribuídos conforme se pode ver na Tabela 26.

Tabela 26 – Número de participantes da Primeira, Segunda, Terceira e Quarta Fases da Pesquisa

Inst.	Dependência Administrativa	Participantes 1ª Fase	Participantes 2ª Fase	Participantes 3ª Fase	Participantes 4ª Fase
15	Pública Estadual	5	5	4	3
22	Pública Estadual	12	6	6	5
27	Pública Estadual	21	11	9	6
17	Pública Federal	1	0	0	1
23	Pública Federal	16	13	9	5
24	Pública Federal	29	13	11	7
26	Pública Federal	4	3	4	3
28	Pública Federal	11	8	4	3
29	Pública Federal	13	8	6	4
30	Pública Federal	16	9	5	3
31	Pública Federal	1	1	1	0
32	Pública Federal	1	1	1	1
	Subtotal	130	78	60	41
1	Privada	54	38	22	21
2	Privada	15	7	4	2
3	Privada	35	21	12	7
4	Privada	25	10	6	7
5	Privada	20	12	9	6
6	Privada	13	8	6	4
7	Privada	32	12	7	6
8	Privada	40	18	13	11
9	Privada	25	17	10	10
10	Privada	129	58	32	24
11	Privada	24	8	6	4
12	Privada	38	17	12	13
13	Privada	29	16	12	10
14	Privada	3	3	2	2
16	Privada	1	1	1	1
18	Privada	59	30	25	21
19	Privada	28	10	8	9
20	Privada	5	2	1	2
21	Privada	46	23	16	13
25	Privada	14	6	5	3
	Subtotal	635	317	209	176
	Total	765	395	269	217

Pode-se ver, pela Tabela 26, que a distribuição dos egressos mantém as características já estudadas.

6. 4. 2. Inserção Profissional

A primeira pergunta deste último questionário pedia que os participantes informassem se estavam ou não desempenhando atividade profissional na área. Dos 217 respondentes, 163 ou 75,1% estavam desempenhando atividades profissionais em Psicologia, enquanto que 54 ou 24,9% não estavam, como se vê na Tabela 27. É possível verificar, também, que os concluintes de escolas públicas haviam conseguido maior inserção profissional, em termos percentuais, quando comparados aos das escolas particulares (80,5% contra 73,9%).

Tabela 27 – Número de participantes que desempenhavam ou não atividade profissional em Psicologia

	Participantes		
Inst. Públicas	Sim	Não	Total
15	3	0	3
22	5	0	5
27	6	0	6
17	1	0	1
23	2	3	5
24	5	2	7
26	2	1	3
28	2	1	3
29	3	1	4
30	3	0	3
32	1	0	1
Subtotal	33 (80,5%)	8 (19,5%)	41 (100,0%)
	Participantes		
Inst. Privadas	Sim	Não	Total
1	15	6	21
2	1	1	2
3	6	1	7
4	5	2	7
5	5	1	6
6	4	0	4
7	4	2	6
8	8	3	11
9	7	3	10
10	19	5	24
11	2	2	4
12	5	8	13
13	9	1	10
14	2	0	2
16	1	0	1
18	17	4	21
19	6	3	9
20	2	0	2
21	10	3	13
25	2	1	3
Subtotal	130 (73,9%)	46 (26,1%)	176 (100,0%)
Total	163 (75,1%)	54 (24,9%)	217 (100,0%)

Dos 54 egressos que não desempenhavam atividades profissionais em Psicologia, 46 ou 85,2% haviam concluído sua formação inicial em instituições de ensino superior privadas, enquanto que 8 ou 14,8% haviam-na concluído em instituições públicas.

Dentre os 46 egressos de instituições particulares que não estavam exercendo atividade profissional na área, 17 explicaram que isso ocorria por falta de oportunidade ou desemprego; 14 porque estavam exercendo atividades em áreas consideradas mais seguras e mais rendosas; 7 porque estavam desanimados com o mercado de trabalho em Psicologia e não estavam investindo na área; 4 por problemas pessoais, tais como de saúde, viagem ao exterior, cuidado com filhos pequenos; 2 porque não se sentiam preparados para atuar em Psicologia; 1 não explicitou a razão pela qual não atuava na área e 1 por ser bolsista de órgão de fomento a pesquisa em programa de mestrado. Dentre os 8 egressos de instituições públicas que não estavam desempenhando atividade profissional em Psicologia 3 não o faziam por serem bolsistas de órgão de fomento em programas de mestrado ou doutorado; 3 por falta de oportunidade ou desemprego e 2 por atuarem em outra área mais segura e mais rendosa.

Dos 163 egressos que exerciam atividades em Psicologia, 33 ou 80,5% haviam concluído sua formação inicial em escolas públicas enquanto que 130 ou 73,9% haviam-na concluído em escolas particulares.

Muitos participantes estavam desenvolvendo atividades profissionais em mais de uma área, totalizando 208 atividades distintas (165 mencionadas pelos formandos de escolas particulares e 43 pelos das escolas públicas), como se pode ver na Tabela 28. O agrupamento das atividades profissionais por áreas de atuação em Psicologia trouxe novamente as dificuldades já mencionadas em outros pontos deste trabalho. Em função das dificuldades que a classificação das atividades apresentou, optamos por seguir aquela feita pelos próprios respondentes, tanto nas respostas à primeira como à terceira pergunta deste mesmo questionário. Apesar de não concordarmos que atendimentos clínicos, com as mesmas características daqueles realizados em processos psicoterápicos, sejam atividade profissional da área social porque realizados em igreja, em sociedade amigos de bairro ou em instituição, consideramos a classificação feita pelo respondente.

Tabela 28 – Áreas em que atuavam os participantes da quarta etapa da pesquisa

Áreas de Atuação	∑ Privadas	% Privadas	∑ Públicas	% Públicas	∑ Total	% Total
Clínica e da Saúde	80	48,4	26	60,5	106	51,0
Organizacional e do Trabalho	36	21,9	5	11,6	41	19,7
Escolar e Educacional	19	11,6	2	4,7	21	10,1
Institucional e Social	13	7,9	5	11,6	18	8,6
Acadêmica e de Pesquisa	8	4,8	4	9,3	12	5,8
Trânsito	3	1,8	0	0,0	3	1,5
Esporte	1	0,6	1	2,3	2	0,9
Jurídica e Criminal	1	0,6	0	0,0	1	0,5
Outras áreas	4	2,4	0	0,0	4	1,9
Total	165	100,0	43	100,0	208	100,0

A Tabela 21 permite verificar que a maioria dos profissionais, tanto formados em escolas públicas como em particulares, atuava na área clínica e da saúde. Profissionais formados pelas faculdades particulares estavam também inseridos profissionalmente nas áreas do trabalho e organizacional, escolar e educacional, institucional e social, acadêmica e de pesquisa, trânsito, esporte, jurídica e criminal, com predomínio em termos numéricos, das áreas clássicas. A área organizacional e do trabalho e a área institucional e social eram, depois da clínica, aquelas nas quais atuavam mais profissionais formados pelas escolas públicas, comprovando a consolidação da área institucional e social, assim como a abertura de novos espaços para o psicólogo. Cabe destacar, ainda, que um maior percentual de egressos das faculdades públicas estava atuando na área acadêmica e de pesquisa, enquanto que um maior percentual de egressos das faculdades particulares estava atuando nas áreas escolar e educacional e do esporte.

Á área clínica continuava empregando um maior número de egressos, sobrepondo-se muito às demais, principalmente ao incluirmos os trabalhos realizados nas áreas hospitalar e da saúde, como fizeram Lo Bianco, Bastos, Nunes e Silva (1994). Das atividades profissionais desenvolvidas, 48,4% das mencionadas pelo grupo de profissionais formados pelas escolas particulares e 60,5% dentre as mencionadas pelo grupo formado pelas escolas públicas pertenciam a essa área.

Dos 217 participantes desta fase da pesquisa, 69 estavam desenvolvendo atividades em clínicas ou consultórios particulares, alguns estavam desenvolvendo atividades, concomitantemente, em hospitais gerais, em postos de saúde, em clínicas médicas especializadas em reabilitação de traumatizados ou em oncologia, em instituições ligadas à saúde ou à educação e abrigo de crianças e adolescentes, com deficiências ou não. Outros 36 participantes associavam a clínica a outras áreas da Psicologia, além de atenderem pessoas em seus consultórios e em clínicas ou instituições variadas, também prestavam serviços nas áreas escolar e educacional, organizacional e do trabalho, do trânsito, fazendo pesquisa e ensinando Psicologia no ensino médio ou superior.

As atividades que esse grupo de egressos estava desenvolvendo permitiram confirmar a ampliação das atividades clínicas, tanto para locais nos quais esses profissionais não eram encontrados, como em atividades diversificadas e mais abrangentes, além daquelas já reconhecidas. Foram mencionados trabalhos de instrutor em projetos de inclusão e de bem estar social, promovidos por instituições ou por organizações não governamentais diversas; de atendimentos grupais a pais, a crianças e a adolescentes freqüentadoras de instituições e de escola estadual de ensino infantil e fundamental; com crianças e adolescentes em situação de risco; em rede feminina de combate ao câncer; em associação de diabéticos; em hospitais e clínicas de recuperação com avaliações e tratamentos na área da neuropsicologia; em clínicas de dependentes químicos; em delegacia e centro de referência de saúde da mulher; de apoio psicossocial a Guarda Municipal; de atenção primária ao aprisionado ou em postos de saúde públicos, que tornaram evidente a ampliação e a diversificação dos serviços. Parece-nos possível concluir que atividades emergentes vêm sendo desenvolvidas na área clínica, elas têm caráter interdisciplinar e preventivo, são desenvolvidas predominantemente de forma grupal, em escala perceptível e com certa significância social, ao lado das individuais e curativas e em locais diversos, além dos consultórios e clínicas.

Dentre os 217 participantes desta pesquisa, 33 psicólogos estavam atuando exclusivamente na área organizacional e do trabalho, enquanto que 8 associavam-na à área clínica e da saúde, à área institucional e social, escolar e educacional, acadêmica e de pesquisa. Atividades como o recrutamento e a seleção de pessoal; elaboração de perfil e de relatórios diversos; pesquisas para verificar a necessidade de treinamentos, de satisfação do cliente e de clima organizacional; organização, acompanhamento e execução de treinamentos

para desenvolvimento de pessoas, desenvolvimento profissional de estudantes de nível superior e trabalhos relativos a cargos, salários e benefícios, integração e motivação de funcionários, foram as mais freqüentemente mencionadas nessa área e podem ser consideradas clássicas, pois vêm sendo desenvolvidas desde que as atividades profissionais em Psicologia foram regulamentadas. Eles mencionaram, também, atividades que se mesclam com as áreas clínica e da saúde, escolar e educacional, institucional e social e podem ser consideradas emergentes, tais como a preparação do papel profissional e colocação no mercado, orientação de carreira e de currículo; elaboração de projetos sociais de geração de trabalho e renda; educação para o empreendedorismo coletivo e social; trabalhos com grupos de alcoólatras e dependentes químicos nas empresas; trabalho no departamento de segurança de vôo da VASP, no qual são abordados aspectos comportamentais relativos ao luto, morte, stress, trauma e outros com os tripulantes e famílias vitimizadas pela perda de membros em desastre aéreo.

Desempenhavam atividades na área escolar e educacional 17 participantes e destes, 4 desempenhavam atividades exclusivamente nesta área enquanto que 13 a associavam à área clínica e da saúde, à institucional e social, à organizacional e do trabalho e à acadêmica e de pesquisa. A análise das descrições das atividades realizadas revelou que os participantes desenvolviam práticas consideradas clássicas, assim como práticas consideradas críticas, conforme classificações já discutidas em outros pontos deste trabalho. Foram mencionadas atividades de psicopedagogia; de acompanhamento de crianças com problemas de alfabetização, em consultório; de assessoramento a professores nas questões de ensino-aprendizagem; de acompanhamento e orientação a pais, alunos e professores na função de coordenadora ou orientadora pedagógica de escola; de coordenação de grupo de monitores que trabalham com crianças e adolescentes em projeto; de orientação profissional; de atendimento psicológico domiciliar a pessoas com necessidades especiais e assessoria psicológica educacional interdisciplinar a professores e familiares dessas pessoas.

Dos 217 participantes desta fase da pesquisa, 19 desenvolviam atividades na área institucional e social, sendo que 9 desenvolviam atividades exclusivamente nessa área enquanto que 10 a associavam à área clínica e da saúde, à área organizacional e do trabalho e à acadêmica e de pesquisa. As atividades que desempenhavam, no entanto, suscitaram novas discussões e novas reflexões. Além das dificuldades encontradas para classificar as atividades

por áreas, já mencionada, as descrições que alguns participantes fizeram de suas atividades provocaram reflexões relativas a outros aspectos, pois, por vezes, atendimentos clínicos feitos em uma paróquia ou em uma sociedade amigos de bairro, foram considerados como pertencentes à área institucional e social. A análise das descrições dessas atividades permitiu concluir que a referida classificação foi feita pelo caráter de voluntariado ou pelo preço "simbólico" cobrado pela atividade em questão e pelo local no qual ela se realiza, porém nada, além disso, parece diferenciá-los dos atendimentos realizados em consultórios ou em outros locais nos quais sessões clássicas de psicoterapia acontecem. Por outro lado, outras atividades descritas apresentavam caráter inovador, tanto no que se refere a locais onde estavam sendo desempenhadas como ao tipo de práticas desenvolvidas, tais como o trabalho com catadores de papel; o trabalho em comunidade com alto nível de exclusão social por meio de brinquedoteca, utilizada como potencializador de cuidados e reflexões com as crianças e pais sobre suas condições sociais e individuais; trabalhos de atendimento a menores infratores em cumprimento de medida sócio-educativa ou afastados de suas famílias biológicas por negligência ou abandono e em Programa de Erradicação do Trabalho Infantil ou, ainda, trabalhos em projetos sociais de educação e revitalização ambiental ou de geração de trabalho e renda.

As áreas acadêmica e de pesquisa, do trânsito, do esporte, jurídica e criminal também foram mencionadas, porém poucos respondentes estavam nelas inseridos, comprovando mais uma vez a emergência de algumas áreas e atividades, e também o predomínio de áreas, locais e atividades clássicas em Psicologia. Entre os participantes, 5 atuavam como professores de Psicologia em escolas de segundo ou terceiro graus, sendo que 2 associavam as aulas a atendimentos em consultório. Trabalhavam em pesquisas (de mestrados ou auxiliando doutores, institutos e ONGs) 10 participantes, sendo que 6 atuavam exclusivamente em pesquisa, enquanto que os outros a associavam a atendimentos em consultório ou a trabalhos na área da educação. Na área do trânsito encontravam-se 3 pessoas que trabalhavam em institutos psicotécnicos ligados a centros de formação de condutores, sendo que uma delas associava essa atividade a atendimentos em consultório. Um único participante trabalhava voluntariamente no INCOR em reabilitação cardiovascular e considerou sua atividade como relacionada à área do esporte e uma outra exercia atividade em uma penitenciária, como funcionária pública.

Dos participantes, 3 consideraram suas atividades como pertencentes a outras áreas da Psicologia; 1 mencionou que estava fazendo revisão técnica de artigos e livros na área do psicodrama, além de auxiliar um psiquiatra psicodramatista em seus artigos e publicações; 1 que vem trabalhando como psicólogo substituto numa clínica de saúde em home care (atendimento domiciliar) e 1 outro que vinha promovendo encontros oferecendo "A escuta" a profissionais na área da educação e empresarial, com a intenção de fazer circular idéias nesses ambientes de trabalho.

6. 4. 3. Avaliação da atividade desempenhada pelo egresso

Os participantes, de modo geral, avaliaram positivamente sua atividade profissional. A maioria considerou que lhe trazia muita satisfação pessoal, que o compromisso social do psicólogo estava presente, mas que o retorno financeiro era pequeno.

As atividades da área clínica e da saúde, em grande medida, centralizavam-se nos consultórios particulares, e, como já apontavam os estudos de Carvalho (1982) e de Carvalho e Kavano (1982), eram as que mais traziam satisfação pessoal e profissional, ainda que o retorno financeiro fosse pequeno e trouxesse muitas preocupações.

Muitos continuavam a trabalhar em suas funções anteriores para manter seus consultórios e acreditavam que seria necessário algum tempo para que o retorno financeiro merecido viesse, mas poucos pareciam perceber que o baixo retorno financeiro impedia o desenvolvimento de um trabalho de qualidade e o investimento na continuidade de sua formação, considerando suficiente ter vontade de ajudar aos que os procuravam, como já apontaram outras pesquisas (CFP, 1988; Cruces, 1998).

Para a maioria deles o compromisso social do psicólogo era grande. Justificavam-no, porém, pelo atendimento de pessoas, dentro do modelo clínico, mas gratuitamente ou por um preço simbólico. Muitos mencionaram "reservar vagas sociais", reservar atendimentos a populações menos favorecidas e que, deste modo, estavam cumprindo seu papel social. É interessante mencionar que ao considerar o compromisso social do psicólogo, quase que a totalidade dos participantes limitou-se a mencionar os pacientes, dando-nos a impressão de

que "social" significa dual - psicólogo e cliente - em uma relação desigual em que um tem a dar e o outro deve receber. Raras respostas estenderam o compromisso social às comunidades, à sociedade em geral e envolveram os órgãos de classe, a classe profissional ou qualquer outro grupo social.

A condição dos trabalhadores em consultórios particulares parece manter as características que outros trabalhos (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e CRP - 06, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990) já haviam levantado: o investimento é alto, o retorno é pequeno e inviabiliza uma formação continuada de qualidade, assim como inviabiliza que o psicólogo mantenha-o como único emprego, o que permite caracterizá-lo como um subemprego. Ainda que com essas características, a maior parte dos respondentes considerava que lhes traziam grande satisfação pessoal e profissional e que era grande seu compromisso social.

Os participantes inseridos na área organizacional e do trabalho consideravam, de modo geral, que o retorno financeiro era bom ou razoável, chegando, alguns, a considerá-lo excelente. Poucos consideraram-no insuficiente em função da quantidade de horas trabalhadas, do stress e da pressão a que são submetidos diariamente. Apesar dessas características a maioria considerou que elas lhes traziam boa ou razoável satisfação pessoal e profissional, justamente pelo fato de que podiam tomar decisões, conduzir treinamentos e desenvolver trabalhos que beneficiavam ou traziam maior consciência aos colaboradores. Ainda em função desses fatos, os participantes consideravam que era grande o compromisso social do psicólogo, principalmente quando as atividades estavam vinculadas a projetos sociais. Alguns, no entanto, pareciam não perceber, que ao desenvolverem projetos e treinamentos que se voltavam para maior produtividade ou para a mecanização e agilização de tarefas, para a qualidade e desempenho, estavam atendendo muito mais à empresa e aos seus interesses que ao compromisso com o social e com os trabalhadores. É importante ressaltar que parte dos respondentes considerava grande seu compromisso social ao desenvolver atividades que pareciam beneficiar exclusivamente às empresas ou organizações nas quais trabalhavam, eles mesmos, como consultores e sem vinculação empregatícia fixa, o que não nos parece corresponder a um efetivo compromisso social em Psicologia.

Os participantes inseridos na área escolar e educacional faziam atendimento a crianças com dificuldades de aprendizagem, palestras e orientações a pais e a professores e também consideravam que elas lhes traziam grande satisfação pessoal e profissional. Muitos mencionaram que a gratificação vinha por parte dos pais, dos professores ou dos próprios alunos, após o trabalho realizado; que ela era alta e os motivava a manterem-se em atividade voluntária ou mal remunerada. Parece-nos necessário ressaltar que os contratados oficialmente por escolas ou por instituições beneficentes, como as APAEs, sentiam-se satisfeitos com o retorno financeiro que obtinham, porém eram em número bastante reduzido. O compromisso social da atividade foi considerado grande, pela maioria dos que a desenvolviam. Eles questionavam, no entanto, se deveriam trabalhar sem retorno financeiro, sem que a profissão fosse adequadamente valorizada.

A satisfação pessoal obtida com atividades relativas à área institucional e social foi considerada grande pela maioria dos participantes que estavam nela inseridos. O compromisso social, por sua vez, foi considerado altíssimo, também pela maioria. O retorno financeiro, no entanto, foi considerado baixo, pois muitas atividades estavam sendo executadas voluntariamente ou vinculadas a ONGs que contratavam profissionais por preços irrisórios. Pudemos verificar que atividades emergentes e importantes para a transformação das comunidades estavam surgindo e os psicólogos estavam dando sua colaboração, mas com trabalhos que, segundo eles, eram quase sempre precariamente remunerados. Apesar disso, eram considerados importantes e de retorno profissional e pessoal altos, principalmente porque atendiam a comunidades de baixa renda e excluídas socialmente, como um grupo de catadores de papel, acompanhado por um dos participantes, em projeto social de geração de trabalho e renda.

Os profissionais inseridos na área acadêmica e de pesquisa também sentiam grande satisfação profissional e pessoal ao desempenharem suas atividades, acreditavam que o compromisso social da atividade era grande e o retorno financeiro incompatível com as necessidades e com a responsabilidade exigida. Vale ressaltar que muitos realizavam pesquisas em programas de mestrado e tinham bolsas de estudo mantidas por órgãos de

fomento ou como voluntários em ONGs e em grupos científicos; os que estavam lecionando eram iniciantes e ganhavam salários considerados baixos.

O retorno financeiro foi considerado bom pelos poucos inseridos na área do trânsito, porém alguns deles consideravam pequenos o compromisso social a satisfação profissional obtidos com o trabalho, por ser muito mecânico e repetitivo.

O participante que atuava na área do esporte fazia estágio voluntário e, portanto, não tinha retorno financeiro, mas considerava que a atividade lhe trazia grande satisfação pessoal e profissional e que era importantíssima no que se refere ao seu compromisso social.

O participante que atuava na área jurídica e criminal considerava que sua atividade lhe trazia pouco retorno, tanto em termos financeiros como de satisfação pessoal e profissional, porém considerava grande o compromisso social, pois trabalhava com presidiários.

6. 4. 4. Cursos realizados pelos participantes

Como se vê na Tabela 29, dos participantes desta terceira etapa da pesquisa 165 ou 76,0% haviam realizado cursos complementares à graduação em Psicologia, enquanto que 52 ou 24,0% dos participantes não haviam realizado qualquer curso depois de formados. Pode-se ver, também, que a porcentagem de egressos de faculdades públicas que haviam realizado esses cursos é maior que a de egressos de faculdades particulares (82,9% contra 74,4%).

Tabela 29 – Número de participantes que realizaram ou não outros cursos de formação em Psicologia

Inst. Públicas	Sim	Não	Total
15	3	0	3
22	4	1	5
27	6	0	6
17	1	0	1
23	4	1	5
24	5	2	7
26	3	0	3
28	2	1	3
29	4	0	4
30	2	1	3
31	0	0	0
32	0	1	1
Subtotal	34 (82,9%)	7 (17,1%)	41 (100,0%)
Inst. Privadas	Sim	Não	Total
1	12	9	21
2	1	1	2
3	6	1	7
4	5	2	7
5	4	2	6
6	3	1	4
7	6	0	6
8	7	4	11
9	7	3	10
10	18	6	24
11	2	2	4
12	9	4	13
13	9	1	10
14	2	0	2
16	1	0	1
18	16	5	21
19	8	1	9
20	1	1	2
21	12	1	13
25	2	1	3
Subtotal	131 (74,4%)	45 (25,6%)	176 (100,0%)
Total	165 (76,0%)	52 (24,0%)	217 (100,0%)

A análise dos tipos de cursos realizados permitiu-nos verificar que 84 participantes realizaram ou estavam realizando cursos de extensão, sendo 69 deles formados em escolas particulares e 15 em escolas públicas; 104 participantes realizaram ou estavam realizando cursos de especialização ou pós-graduação, sendo 78 formados em escolas particulares e 26 em escolas públicas; 13 realizaram ou estavam realizando mestrados, sendo 8 formados por escolas particulares e 5 por escolas públicas; apenas 1 participante egresso de escola pública estava realizando doutorado e 13 participantes mencionaram que fizeram ou estavam fazendo outros cursos, sendo 9 formados em escolas particulares e 4 em escolas públicas.

Os números expostos acima permitem concluir que a maioria dos formandos procurou cursos, continuando sua formação em área de interesse ou naquela em que conseguiu inserir-se profissionalmente. Escolheram, preferencialmente, cursos de pós-graduação ou especialização, talvez por se voltarem mais para questões da prática profissional. Outro dado importante a ser assinalado é que um maior número de egressos de faculdades públicas procurou programas de mestrado e doutorado o que parece associar-se à inserção na área acadêmica, na qual estavam trabalhando 4 participantes, todos formados por escolas públicas, como se pode ver na Tabela 28.

Os cursos relacionados à área clínica e da saúde foram os mais procurados pelos participantes, tanto formados pelas escolas públicas como pelas escolas particulares, que realizaram 53 cursos de extensão, 65 de especialização ou de pós-graduação e 3 de mestrado. Na área organizacional e do trabalho os participantes realizaram 11cursos de extensão e 13 de especialização ou pós-graduação. Na área escolar e educacional, realizaram 8 cursos de extensão, 14 de especialização ou pós-graduação e 6 mestrados que abrangiam as áreas do desenvolvimento e da aprendizagem. Em avaliação psicológica 5 participantes haviam realizado cursos de extensão e 1 de especialização ou pós-graduação. Na área do trânsito, 5 participantes fizeram cursos de extensão. Em psicologia social 1 egresso fez curso de extensão, 8 fizeram cursos de especialização ou pós-graduação e 1 estava fazendo mestrado. Na área do esporte 1 egresso fez curso de extensão e 1 fez especialização ou pós-graduação. Na área jurídica 1 participante fez curso de especialização ou pós-graduação. Mestrados realizados em psicologia experimental e processos psicológicos básicos foram realizados ou estavam sendo realizados por 3 participantes enquanto 1 outro realizava doutorado em psicologia experimental. Os participantes que mencionaram outros cursos se referiram a

participação em congressos, a supervisão de casos clínicos ou a participação em grupos de estudo, além de terem sido colocadas nesta categoria as respostas sem as especificações necessárias para classificação.

Dentre os 52 participantes que não realizaram cursos depois de concluírem sua graduação, as justificativas mais encontradas foram as relacionadas à questão econômica. Segundo eles os cursos eram caros e o retorno financeiro obtido ainda não lhes permitira investimentos. Alguns participantes, principalmente egressos de escolas públicas e moradores de determinados estados do país, referiram-se à falta de oportunidade e às poucas opções que tinham para especializar-se, alguns outros explicaram que tinham dificuldade em conciliar horário de trabalho e oferta de cursos, enquanto outros ainda mencionaram problemas particulares ou a falta de trabalho como motivos para a não realização dos mesmos.

Pela análise das respostas e das justificativas dadas pôde-se constatar que as dificuldades encontradas para dar continuidade à formação são grandes, a começar pelo retorno financeiro obtido com o exercício da profissão, considerado baixo pela maioria dos participantes e insuficiente para arcar com os custos de cursos, considerados altos. Apesar disso é inegável a importância que dão à realização de atividades formativas e a percepção que têm da necessidade de continuar especializando-se.

6. 4. 5. A atuação na área educacional

Concepções sobre fracasso escolar

Aos participantes que estavam atuando na área escolar e educacional, pedimos que manifestassem seus pontos de vista sobre a questão do “fracasso escolar” que atinge uma alta porcentagem de crianças pobres que freqüentam as escolas públicas.

Dos 217 participantes desta fase da pesquisa, 22 responderam a essa questão, sendo 3 psicólogos formados por escolas públicas e 19 por escolas particulares. Apesar do número relativamente pequeno de respostas, diversos aspectos do problema foram levantados permitindo uma análise bastante significativa sobre o fenômeno em questão.

Quase que em sua maioria os participantes deixaram claro que o "fracasso escolar" é um fenômeno complexo e multideterminado, que tem suas raízes nos métodos de ensino, na desmotivação e no despreparo de professores e na inadequação dos currículos à realidade e necessidade dos alunos. Com suas respostas eles levantaram problemas que já há muito tempo vêm sendo denunciados, quais sejam, a necessidade de melhor preparo para os profissionais da educação, a conscientização dos mesmos sobre a necessidade de formação continuada, as políticas públicas em educação com o conseqüente desmonte da educação fundamental que se distancia cada vez mais da oferecida pelo sistema privado de ensino e a enorme desigualdade social do país, pela qual muitas pessoas vão se afastando cada mais do mínimo necessário.

Apesar de levantarem problemas que há muito tempo vêm sendo denunciados, a análise do conteúdo das respostas permitiu constatar que parte dos respondentes parece não perceber o fracasso escolar como decorrente de um multiplicidade de fatores e levantando-os isoladamente parecem ter dificuldade em trabalhar para sua superação. Essas respostas, por vezes, culpabilizaram professores e mostraram-se acríticas ao analisar de modo parcial o problema.

Alguns respondentes centralizaram nos professores toda a responsabilidade pelo processo educativo. Ao desenvolverem seus argumentos eles os culparam pelo fracasso escolar, que ocorre, segundo o ponto de vista deles, porque desvalorizam a criança da escola pública, porque utilizam métodos de ensino falhos e porque não se preocupam com os resultados de seu trabalho. Esses respondentes parecem não perceber, no entanto, que essas atitudes são decorrentes de uma formação precária e da falta de condições humanas e materiais adequadas que freqüentemente estão presentes nas escolas públicas. Parece clara, para eles, a relação entre ensino e aprendizagem, porém parece-nos que lhes falta analisar os outros fatores envolvidos neste processo, além do professor.

Alguns outros participantes acreditavam que a atual forma de ensinar os alunos é responsável pelo fato de crianças de 4ª e 5ª séries não conhecerem a estrutura da frase e escreverem palavras básicas de modo incorreto, o método construtivista foi responsabilizado pelo fracasso escolar. A análise dessas respostas pareceu indicar que esses participantes fizeram uma avaliação superficial e pouco crítica da questão ao deixarem de levantar

problemas já citados, como a estrutura escolar e o preparo dos professores para aplicá-lo, em sua análise da questão.

Outros participantes associaram o fracasso escolar a determinados aspectos das políticas públicas vigentes no sistema educacional, principalmente ao regime de progressão continuada, conjunto de orientações incorporado à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei 9394/96, artigo 32, parágrafo segundo) criado em 1996 e adotado no Ensino Fundamental pelas escolas da rede pública. Eles, no entanto, pareciam não conhecer o regime ao qual se referiam, pois denominavam-no de "aprovação automática", denominação comum entre as pessoas leigas. Apesar de admitirem que o fracasso escolar tem sido a grande demanda do consultório particular, afirmaram também que as escolas públicas não podem reprovar os alunos, demonstrando, mais uma vez, desconhecimento das políticas públicas vigentes. Parece-nos que o desconhecimento impediu que esses participantes fizessem uma avaliação crítica do que essas políticas e suas orientações podem representar para as questões relativas à evasão e ao fracasso escolar e, assim sendo, assemelham-se àqueles psicólogos que encaminhavam crianças a classes especiais sem conhecê-las e sem avaliar os prejuízos que nelas havia.

Afirmações com conteúdos semelhantes aos acima descritos parecem representar a opinião de muitas pessoas leigas que, direta ou indiretamente, se defrontam com questões relacionadas à educação formal, e dão suas opiniões sem se preocupar em sustentá-las cientificamente. A leitura de qualquer documento oficial permitiria constatar que pode haver repetência, que um aluno pode permanecer em uma mesma série, se necessitar aprender conteúdos que não pôde ainda aprender, porém isso parece não ter sido compreendido pelo profissional que mantém discurso semelhante ao de muitos que acreditam que a partir da instituição desse regime pelo Conselho Estadual de Educação (CEE 119/97), a aprovação é automática. Psicólogos escolares e educacionais poderiam encontrar mais espaço nas escolas, a partir dessa resolução, tendo em vista que ela se relaciona diretamente aos princípios psicológicos do desenvolvimento humano e da construção do conhecimento, da aprendizagem e da inteligência como têm sido compreendidos recentemente, mas, se não conhecem-na não terão condições de contribuir em um sistema que parte desses conhecimentos. Como poderão preparar e orientar professores? Como poderão contribuir para o desenvolvimento e a construção de práticas mais adequadas à nossa realidade e às nossas crianças?

A partir das respostas dos participantes que trabalham na área escolar e educacional pudemos constatar que, apesar de perceberem o fracasso escolar como fenômeno complexo e multideterminado, cuja superação depende de ações diversificadas e multidisciplinares, alguns psicólogos parecem carecer de conhecimentos específicos sobre o sistema educacional e seu funcionamento, assim como de uma formação mais crítica que lhes permita avaliar mais criteriosamente essas questões a fim de contribuir para a sua superação.

Informações sobre a chamada "Psicologia Crítica" ou sobre a "postura crítica" do psicólogo escolar

A segunda pergunta feita aos respondentes inseridos na área escolar e educacional se referia ao conhecimento sobre a chamada "psicologia crítica" ou sobre a "postura crítica" do psicólogo escolar e a posição que tinham a respeito dela.

Dos 23 participantes que responderam, 5 se referiram a outros temas, 17 afirmaram não conhecer o assunto, apenas 1 conhecia e concordava com as posições críticas da psicologia, além de acreditar que ela já começava a trazer benefícios.

Concepções sobre as diferenças existentes na atuação do psicólogo em escolas públicas, em escolas privadas, centros de saúde ou no ensino

A terceira questão dirigida aos participantes que atuavam na área escolar e educacional pedia que explicitassem as possíveis diferenças percebidas na atuação do psicólogo que trabalha em escolas públicas, em escolas privadas, centros de saúde ou no ensino. Dos participantes desta etapa, 22 a responderam, mas, dentre eles, 7 afirmavam que não conheciam ou não podiam explicitar diferenças.

Parte dos respondentes não via diferença na atuação dos psicólogos que trabalhavam em escolas públicas, em escolas particulares, em centros de saúde ou no ensino. Segundo alguns as características dos profissionais é que promoverão atuações diferenciadas, e não os locais; segundo outros há diferenças em termos de problemas e de demandas, mas a atuação em si não pode ser considerada diferente. A maioria, no entanto, considerou que as atuações têm características próprias, dependendo de cada um dos lugares mencionados.

A atuação dos psicólogos em escolas privadas parecia ser, na visão dos participantes, a que mais contribuía para a organização escolar, pois nelas podem ser trabalhadas as relações interpessoais e tudo o mais que se fizer necessário. Os participantes consideraram, também, que nelas os psicólogos conseguem maior retorno financeiro, maior valorização e podem contar com mais recursos para desenvolverem suas atividades. Além disso, suas estruturas são mais flexíveis e o psicólogo pode conseguir mudanças necessárias, mas pode, também, só encaminhar crianças e seus pais para atendimentos clínicos, ou optar por trabalhos disciplinadores, conforme lembraram alguns participantes.

Os respondentes mencionaram que raramente psicólogos escolares eram contratados para atuarem em escolas públicas, e, quando isso acontecia, um único psicólogo ficava responsável por muitas escolas, o que dificultava a realização do trabalho necessário. Segundo a opinião deles, a demanda é grande, mas poucas as contratações. O desempenho da atividade exige muita motivação, conscientização crítica e política, pois além da formação individual de cada profissional, dos salários baixos, da falta de infra-estrutura, da precariedade de muitas instalações e da difícil relação professor aluno, o psicólogo deve também promover ações políticas e de cidadania. Além desses fatores, a estrutura e as condições de funcionamento das instituições públicas não podem ser alteradas facilmente, dificultando os ajustes necessários para sua melhoria.

Os participantes consideraram que nos Centros de Saúde o psicólogo é solicitado a trabalhar com diversas questões ligadas à saúde e não apenas as relativas à educação, sendo, por isso, um trabalho mais amplo. Alguns respondentes enfatizaram que este seria um trabalho mais clínico do que escolar e educacional e que poderia ser mais restrito se relacionado apenas à saúde mental.

No ensino o psicólogo desenvolve atividades de professor e não consegue, apesar de ser solicitado, trabalhar as questões que outros psicólogos escolares poderiam e deveriam trabalhar, segundo a opinião desses participantes.

Sintetizando os dados da quarta etapa

Os dados obtidos nesta quarta etapa da pesquisa mostraram que dos 217 participantes, 163 (75,1%) haviam conseguido inserir-se profissionalmente, nas diversas áreas de atuação conhecidas. Dentre os 54 (24,9%) que não desempenhavam atividades profissionais apenas 4 eram bolsistas em programas de pós-graduação, 2 não se sentiam preparados para atuar, 4 passavam por problemas pessoais enquanto que todos os demais estavam desempregados ou nem sequer haviam iniciado carreira.

A área clínica e da saúde era aquela na qual um maior número de profissionais havia se inserido (48,4% dos egressos de instituições privadas e 60,5% dos egressos das públicas). Eles estavam exercendo atividades variadas, tanto as conhecidas e realizadas nos consultórios e clínicas particulares, como emergentes e realizadas, por exemplo, em comunidades carentes, em hospitais e clínicas de recuperação e em projetos de inclusão social. Os participantes estavam também inseridos nas áreas organizacional e do trabalho, escolar e educacional, institucional e social, acadêmica e de pesquisa, do trânsito, do esporte, jurídica e criminal e desenvolvendo tanto atividades mais conhecidas e freqüentes, como emergentes pela suas características inovadoras e por serem desenvolvidas em espaços antes não ocupados por psicólogos.

Pudemos constatar que, apesar da ampliação das atividades e da conquista de novos espaços, a área clínica e os atendimentos psicoterápicos ainda eram os trabalhos mais freqüentes e que mais satisfaziam aos profissionais, apesar de serem, também, aqueles nos quais o retorno financeiro foi considerado pior.

A maioria dos participantes considera alto o compromisso social que o psicólogo tem, porém, em suas respostas a referência é feita ao cliente e o compromisso explicitado é o de atendê-lo gratuitamente ou por preços simbólicos, permitindo-lhe o acesso aos benefícios que ele considera que a psicoterapia poderá trazer. Não nos restam dúvidas de que as pessoas pertencentes às camadas populares têm podido usufruir dos conhecimentos psicológicos, porém não nos parece conveniente, nem para os avanços da profissão e nem para a emancipação dessas pessoas, que esses serviços sejam prestados em caráter de voluntariado e em prejuízo de uma adequada formação profissional.

Dentre os participantes, 22 responderam as questões propostas aos que estivessem desempenhando atividades na área escolar e educacional. As posições assumidas

sobre o fracasso escolar mostraram a superação das explicações organicistas e mecanicistas. Elas revelaram, no entanto, o desconhecimento sobre as leis e o funcionamento do sistema educacional brasileiro e uma postura que culpabiliza professores e métodos de ensino na produção das dificuldades. Apenas um conhecia a chamada psicologia crítica.

Os dados obtidos junto aos egressos que participaram desta pesquisa nos levam a sugerir o aprofundamento e a ampliação de discussões sobre temas educacionais nos cursos de graduação em Psicologia, tendo em vista que muitas crianças com queixas escolares são atendidas por esses profissionais, em todos os locais nos quais estejam inseridos profissionalmente e independentemente do conhecimento e do preparo que tenham para fazê-lo. Nesse sentido concordamos com Maluf (2005) ao afirmar que os psicólogos educacionais precisam dispor de conhecimentos sobre os processos de aprendizagem e do ensino da linguagem escrita, além de dispor de conhecimentos sobre educação, tomada em seu sentido mais amplo e que envolva vertentes políticas, filosóficas, sociais e históricas.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer como se comportam egressos de cursos de Psicologia desde a conclusão do curso até dois anos e meio, aproximadamente. Contou com a participação de 765 concluintes de 32 cursos de Psicologia do País, que responderam a um questionário nas faculdades onde terminavam sua graduação e concordaram em participar das demais etapas do estudo. Outros questionários foram planejados especialmente para serem respondidos ao longo da pesquisa e enviados pelo correio eletrônico ou tradicional. Por meio desses procedimentos teve-se como objetivos específicos conhecer as preferências desses egressos por área de atuação, suas possibilidades de inserção profissional, as especializações realizadas e suas posições acerca de temas relativos à área escolar e educacional.

As repostas dadas pelos participantes, a maioria jovem e do sexo feminino, permitiram concluir que as possibilidades de inserção profissional que se lhes apresentam não são escassas, pelo menos em termos quantitativos. Passados aproximadamente oito meses da conclusão do curso de formação de psicólogos, 75,2% dos participantes da segunda etapa já estavam atuando na área e mais 4,1% associavam a Psicologia a outra área de atuação. Nas duas etapas posteriores desta pesquisa 75,1% dos participantes atuavam como psicólogos. No entanto, não podem ser consideradas suficientes, uma vez que um quarto dos participantes da pesquisa não informaram inserção profissional no período estudado.

É possível afirmar, diante desses resultados, que é apenas razoável o número de respondentes que exerciam atividade profissional na área. É preciso considerar, no entanto, que houve perda amostral a cada nova etapa da pesquisa e levantar a hipótese de que aqueles que não estavam atuando fossem justamente os que não responderam aos questionários enviados.

Condições adequadas de trabalho e retorno financeiro que permitam ao profissional suprir suas necessidades básicas e dar continuidade a sua formação deveriam estar presentes em qualquer exercício profissional. A pesquisa permitiu levantar indícios de que condições adversas à manutenção de atividades na área da Psicologia estejam presentes: 17,9% dos

participantes da segunda etapa desta pesquisa não atuavam como psicólogos e 4,1% atuavam em Psicologia e em outra área, concomitantemente; 24,9% dos participantes da terceira e da quarta etapa não atuavam em Psicologia. As justificativas mencionadas pelos respondentes referem-se à dificuldade de emprego na área; aos custos de manutenção de consultório particular; à preferência por manter-se em atividade anterior à formação, mais rendosa ou mais segura e, também, ao fato de não se sentirem preparados.

É interessante assinalar que informações divulgadas pela mídia comum (Castro, 2004; Watanabe e Salgado, 2006) dão conta de que problemas relativos à inserção profissional também acontecem em outras áreas de atuação, devido às condições econômicas e de empregabilidade de nosso país, bem como associadas à natureza da formação oferecida nos cursos. Um número cada vez maior de pessoas com diploma de nível superior disputam vagas de trabalho que têm como exigência o nível médio de ensino, enquanto outras buscam cursos de nível superior para manter vaga que já têm, fator que provavelmente está relacionado ao aumento da idade dos freqüentadores de cursos superiores (MEC/INEP, 2006). As exigências de qualificação para o preenchimento de vagas disponíveis no mercado de trabalho fazem com que cursos na área das ciências humanas, que abordam temas de interesse para muitas carreiras, se tornem um diferencial importante no momento da seleção. Nesse sentido o curso de formação de psicólogos parece se destacar, pois traz a possibilidade de estudar o comportamento e a "mente" humana, aspectos que atraem muitos daqueles que os procuram (CFP, 1988; Jacó-Vilela, 1996; Cruces, 1998).

No que se refere à profissão de psicólogo, no entanto, mesmo os que encontram colocação no mercado de trabalho enfrentam problemas. Uma parcela dos respondentes não deixou seu emprego anterior, porque tinha atividade considerada mais rendosa e mais segura. Sendo assim, podemos supor que rendimentos na área do trabalho em Psicologia são, por vezes, inferiores a rendimentos percebidos em atividades para as quais se exige qualificação de nível médio. Alguns dados obtidos junto aos respondentes reforçam essa suposição: a maioria considerava que o retorno financeiro era pequeno; muitos justificaram que não tinham feito outros cursos de especialização e mestrado por serem caros e não conseguirem arcar com seus custos; alguns outros desenvolviam atividades como voluntários e não tinham qualquer retorno financeiro enquanto outros, ainda, não deixaram sua outra atividade profissional

porque precisavam do salário para manter consultório ou deixaram de atuar como psicólogos porque os custos para a manutenção dos mesmos eram superiores aos ganhos.

Dentre os respondentes, 24,9% não encontraram oportunidade de trabalho e alguns mencionaram que se sentiam despreparados. Apesar de ser relativamente pequeno o número de egressos nessas condições acreditamos que este seja um problema que mereça investigações mais específicas, pois nos parece que esse mesmo despreparo pode estar presente em muitos outros egressos que, por terem condições financeiras para manter consultório, conseguem escapar de uma avaliação mais pública, como ocorreria em outras formas de trabalho, que o mercado faria, caso enfrentasse a concorrência. Estudos anteriores (Sindicato dos psicólogos no Estado de São e CRP-06, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990; Maluf, 1996; Cruces, 1998) revelaram que nem sempre as instituições preparam seus alunos para enfrentarem a competição do mercado de trabalho e os desafios que a profissão apresenta. A qualidade dos cursos de graduação em Psicologia vem sendo alvo de críticas que se baseiam, principalmente, nos resultados dos Exames Nacionais de Cursos realizados de 2000 a 2004 e na Avaliação da Condições de Ensino realizadas nas Instituições de Ensino Superior coordenadas pelo MEC/INEP e que reforçam nossa hipótese de que muitos profissionais podem estar prestando serviços de qualidade questionável à população, em seus consultórios particulares.

Foi possível verificar que o interesse em exercer atividade profissional e conciliá-la com responsabilidades pessoais, vinculadas ao lar e aos filhos, fazem com que optem por se manter na profissão pelo prazer e satisfação que ela lhes traz, mesmo que sem retorno financeiro ou com retorno financeiro insuficiente para manter custos advindos do próprio exercício da profissão. Nesses casos, porém, as atividades escolhidas são as de consultório particular, em regime autônomo, que permitam o ajuste de horários e das condições nas quais o exercício se dará.

Estudos publicados desde a década de oitenta (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São e CRP -06, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990; Castro e Yamamoto, 1998; Yamamoto, Jucá e Carvalho, 1997) levantaram dados semelhantes aos encontrados neste estudo. Os autores concluíram que o fato de a Psicologia ser profissão exercida predominantemente por mulheres e de o conhecimento psicológico ser atraente por si mesmo conforma algumas

características que podem dificultar o reconhecimento e o desenvolvimento consistente da Psicologia em suas diversas aplicações. Esses estudos constataram que o conhecimento psicológico é procurado, mesmo que sem o interesse de profissionalização e, quando se faz dele uma profissão, as mulheres o fazem como continuidade de suas funções domésticas, educativas e de maternagem, contentando-se com os baixos salários e com as condições de trabalho, por vezes impostas por elas mesmas para atender às suas necessidades e interesses. Dados como esses fizeram com que Langenbach e Negreiros, em 1988, considerassem que havia um paradoxo nas atividades em consultório, pois eles abrigavam "tanto a pequena parcela dos mais latos rendimentos, como o grande contingente de subempregados, resultado verificado na amostra da cidade do Rio de Janeiro, onde aproximadamente a metade dos profissionais exclusivamente liberais está nesta última condição" (p. 90).

Um outro problema a ser enfrentado na profissão de psicólogo, que parece relacionar-se ao acima exposto, é o de que a profissionalização dos egressos tem sido o maior mercado de trabalho para os psicólogos, enquanto sua utilidade para as pessoas leigas continua a ser questionada. Por meio das supervisões de atendimentos a clientes e da formação de grupos de estudos, que tendem a ser mais baratos do que os cursos, inviáveis para muito egressos, muitos psicólogos mantêm-se atuantes. Esse fenômeno também tem sido apontado por outras pesquisas, como a do Conselho Federal de Psicologia (CFP, 1988), pela qual se verificou que os psicólogos que atuam na área clínica são os que mais investem na continuidade da formação, seja pelas formas já citadas, seja por se submeterem, eles mesmos, a longos e constantes processos psicoterápicos. Há uma retroalimentação contínua que nem sempre propicia formação de qualidade e nos leva a refletir sobre o papel da Psicologia como profissão, sobre sua importância para as pessoas em geral e sobre os espaços que efetivamente ocupa na sociedade.

Ainda que todos esses problemas venham sendo discutidos, os dados obtidos na presente pesquisa permitem reafirmar a preferência dos profissionais pela área clínica de atuação, além de constatar que é nela que a maioria deles se insere profissionalmente, como também concluíram, por exemplo, Mello (1975), Carvalho e Kavano (1982), CFP (1988), Bastos (1990) e CRP-06 (1995).

Dentre os participantes da primeira etapa desta pesquisa, 58,6% tinham a área clínica e da saúde como preferida. Depois de iniciada a atividade profissional, 48,2% dos participantes da segunda etapa desta pesquisa atuavam nessa área. Acompanhando esses profissionais por mais dois anos e meio, aproximadamente, constatamos que esses índices apresentaram pouca variação: na terceira etapa da pesquisa 52,5% dos respondentes atuavam nessa área e na quarta etapa eram 51,0%. Como se pode ver na Figura 5, a área clínica se destaca das demais em termos quantitativos; além de ter sido a preferida pelos participantes da primeira etapa da pesquisa, ela foi também aquela na qual, em todas as demais etapas da pesquisa, um grande número de participantes estava inserido profissionalmente.

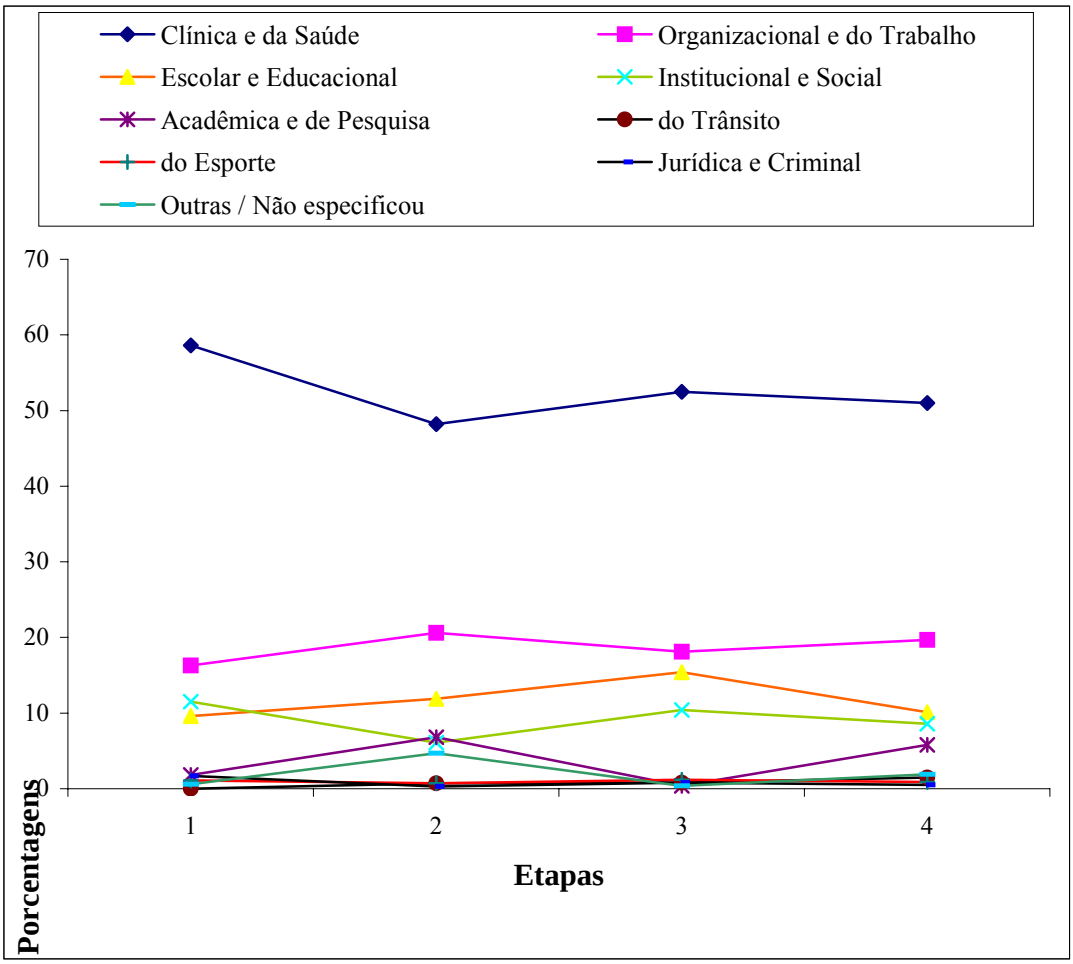

Figura 5 - Áreas de atuação preferidas pelos concluintes na primeira etapa e áreas na qual atuavam os respondentes na segunda, terceira e quarta etapas da pesquisa

Ainda acompanhando a Figura 5 pode-se ver que a área organizacional e do trabalho ocupa a segunda posição, tanto na preferência dos concluintes como na inserção profissional dos egressos. Era a preferida por 16,3% dos concluintes; depois de aproximadamente 8 meses de formados, 20,6% dos participantes atuavam nessa área; depois de um ano, aproximadamente, eram 18,1%; e depois de dois anos e meio, aproximadamente, eram 19,7%. Pode-se verificar que a porcentagem de egressos inserida profissionalmente nessa área é maior do que o de concluintes que a preferiam, porém não temos elementos para explicar as razões pelas quais isso ocorreu, a não ser os relativos ao retorno financeiro, considerado melhor nessa área de atuação.

Em relação à área escolar e educacional pode-se verificar, ainda pela Figura 5, que 9,6% dos concluintes tinham-na como preferida para atuação. Passados aproximadamente oito meses da conclusão do curso de graduação constatamos que 11,9% dos egressos estavam nela inseridos e que, depois de um ano, aproximadamente, esses índices aumentaram ainda mais, já eram 15,4% dos egressos que nela atuavam. Dois anos e meio depois de graduados, aproximadamente, 10,1% dos participantes atuavam nessa área, índice que se aproxima ao obtido na primeira etapa.

Ainda em relação à área escolar e educacional os respondentes da terceira etapa desta pesquisa mostraram, que, se pudessem escolher livremente a área na qual trabalhariam, 13,8% dos participantes dessa etapa a escolheriam. Questionando-os sobre o interesse que os mesmos participantes tinham em trabalhar nessa área, se tivessem oportunidade, 50,2% manifestaram-se favoravelmente e 33,8% contrariamente. Os baixos salários e a insegurança foram mencionados pelos respondentes como razões para não a escolherem. O fato de serem solicitadas atividades clínicas e de avaliação diagnóstica em crianças com problemas de aprendizagem dos profissionais em serviço, também foi razão apontada por muitos para que não a escolhessem.

Os dados acima expostos parecem permitir que se conclua que há interesse por parte dos egressos em desenvolver atividades relacionadas à educação, e que talvez não o façam por não existirem postos de trabalho suficientes para todos os interessados. Dos participantes que

atuavam na área, poucos o faziam no setor público, dado que parece confirmar a limitação de vagas disponíveis e dificultar a inserção profissional de psicólogos.

Entre os concluintes, 11,5% preferiam a área institucional e social. Depois de oito meses de formados havia 6,1% de egressos nela inseridos; depois de um ano, aproximadamente, 10,4%; e, depois de dois anos e meio, aproximadamente, 8,6%. Esses dados apontam para o fato de que esta é uma área que desperta o interesse dos concluintes, mas não pode empregar tantos quantos gostariam de nela atuar.

Diante dos dados relativos à inserção profissional desse grupo de egressos parece possível concluir que as áreas clássicas, aquelas que deram origem às aplicações da ciência psicológica, ainda são as que absorvem maior número de profissionais. A área institucional e social vem se desenvolvendo e também apareceu como possibilidade de atuação para os participantes deste estudo, absorvendo um número de psicólogos equivalente aos das áreas escolar e educacional ou organizacional e do trabalho. Nas demais áreas mencionadas havia um pequeno número de profissionais atuando, o que traz poucas expectativas de inserção.

Apesar de as áreas de atuação não mostrarem diversidade e de as atividades na área clínica ainda predominarem, espaços e atividades emergentes parecem estar surgindo. As atividades realizadas pelos psicólogos se difundem para hospitais gerais, para equipamentos de saúde pública, para instituições e órgãos governamentais e não governamentais. As abordagens teóricas utilizadas são variadas e as atividades desenvolvidas abrangem também as de caráter preventivo e multidisciplinar.

A possibilidade de desenvolver atividades diversificadas e de ampliar espaços nos quais os psicólogos possam atuar parece estar diretamente ligada à qualidade da formação, como já evidenciaram pesquisas como a patrocinada pelo Conselho Federal de Psicologia (1994) que a partir da análise de entrevistas com profissionais bem sucedidos nas diversas áreas de atuação, levanta implicações para a formação de novos profissionais. Essa relação entre a atuação e a formação também parece se confirmar neste nosso estudo, pela restrição ou pela diversidade de estágios e de experiências na formação mencionadas pelos diversos concluintes que responderam ao primeiro questionário. A possibilidade de enfrentar desafios

profissionais em situações de estágio e com a supervisão do professor, parece preparar o profissional para enfrentá-los posteriormente. O estágio também lhes dá a dimensão do que é atuação psicológica (Carvalho, 1984b), assim pode-se dizer que a identidade desse profissional se delineia neste espaço e pode ser conformada de múltiplas maneiras, a depender dessas oportunidades.

Pudemos constatar que a porcentagem de concluintes de cursos de Psicologia para os quais havia concordância entre a área em que preferiam atuar e aquela em que de fato estavam atuando, foi grande enquanto foram acompanhados por nós. Diante disso parece possível concluir que os cursos de graduação moldam o profissional, que busca no mercado de trabalho as oportunidades para as quais se sente preparado e quer realizar. Apesar de sabermos que inúmeras variáveis se relacionam e que são complexas as explicações sobre fenômenos relativos ao mercado de trabalho, em Psicologia parece ser de grande peso o interesse pela área de atuação, assim como também mostrou Carvalho (1982), principalmente porque a maioria cria suas condições montando seus consultórios ou fazendo o que gosta, mesmo que com salários irrisórios e até voluntariamente, pelo menos no início da carreira.

A área clínica, além de ser a preferida pelos concluintes e aquela na qual a maioria dos egressos estava atuando, foi também a área na qual os participantes mostraram-se mais satisfeitos, aquela na qual acreditavam manter maior compromisso social, porém com pouco retorno financeiro, características que já haviam sido apontadas em outras pesquisas (Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e CRP-06, 1984; CFP, 1988; Bastos, 1990).

No que se refere ao compromisso social do psicólogo, é importante assinalar que ele foi considerado grande ou satisfatório, pela maioria dos participantes. A análise das respostas permitiu verificar que existe preocupação, principalmente por parte dos que atuavam na área clínica, em tornar os serviços psicológicos acessíveis às camadas carentes da população, atendendo-os a preços simbólicos ou gratuitamente e diversificando espaços nos quais essas pessoas possam ser atendidas. Em relação às outras áreas de atuação essa preocupação também esteve presente, mas a idéia de compromisso social parece se limitar à ampliação do acesso a preços simbólicos ou ao desenvolvimento de trabalhos voluntários em instituições e a populações carentes sem que o real compromisso com a transformação das comunidades fosse

mencionado. Parece-nos necessário insistir em uma formação que prepare o profissional para assumir esse compromisso e para refletir sobre as concepções subjacentes às práticas desenvolvidas, para que não se restrinja a uma posição assistencialistas. Parece-nos necessária uma formação ética e técnica de qualidade, aliada à ênfase na necessidade de formação continuada, para que os profissionais sejam capazes de desenvolver atividades reconhecidamente válidas e necessárias e recebem o merecido reconhecimento.

Os participantes da pesquisa parecem conscientes da necessidade de atualização constante e especialização na área. Durante o período no qual os acompanhamos por meio de questionários, pudemos verificar que a maioria fez cursos de pós-graduação (lato senso) ou especialização e que os da área clínica foram os mais procurados.

Os dados relativos à área escolar e educacional permitiram-nos sustentar uma hipótese que levantamos pela observação e acompanhamento de egressos, a de que os profissionais nela inseridos vêm assumindo novas posturas e desenvolvendo atividades diferentes da avaliação ou do atendimento a alunos. Pudemos constatar, também, que os psicólogos participantes apresentaram concepções mais críticas em relação às dificuldades de aprendizagem, comumente encontradas nas crianças das camadas populares e freqüentadoras das escolas públicas e gratuitas.

As características do trabalho do psicólogo na educação que os concluintes de cursos de Psicologia, participantes da primeira etapa da pesquisa, valorizavam e questionavam já mostravam avanços. As atividades profissionais centradas nos alunos e em suas famílias, de cunho diagnóstico, terapêutico ou de orientação foram questionadas por muitos deles e as atuações que se centravam na escola como um todo, que envolviam todos os participantes do processo e que buscavam a compreensão das causas das dificuldades de aprendizagem nas relações que se estabelecem entre escola, sociedade e seus membros foram as mais valorizadas.

Na segunda etapa desta pesquisa, quando iniciavam suas atividades profissionais, os respondentes que desenvolviam atividade na área escolar e educacional foram convidados a assinalar, dentre algumas atividades listadas, as que realizavam com maior freqüência. A partir de suas opções pudemos constatar que atividades em grupos e interdisciplinares tinham,

para esses profissionais, prioridade em relação às que se centravam em indivíduos, incluindo-se nelas as reuniões com professores e com familiares para resolver problemas e dificuldades dos alunos. Pelas respostas desses egressos pudemos concluir que eles buscavam meios de integração e de reflexão para a solução conjunta dos problemas, a fim de promover melhor qualidade de vida para os envolvidos. Atividades tradicionais também foram mencionadas por esses profissionais, porém apareceram em menor número, se comparadas às anteriormente citadas. Além disso, a maioria considerou que as atividades que desenvolviam atendiam às expectativas que tinham.

Ao pedirmos aos participantes que se posicionassem em relação à produção de laudos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem a maioria dos participantes (40,9%) mostraram-se favoráveis enquanto que parcelas significativas deles (21,9%) não se posicionaram ou se mostraram contrários à produção desses laudos. Apesar de se mostrarem favoráveis, quase todos manifestaram preocupação quanto ao tipo de laudo que deve ser produzido e, quanto às suas finalidades e assinalaram a importância do preparo ético e técnico que o profissional que o confecciona deve ter a fim de evitar a produção de estigmas e de rótulos que sempre prejudicam as crianças avaliadas.

A literatura sobre a produção de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem é vasta (Patto, 1993; Maluf, 1994a e 2003; Souza, 1996; Machado, 1996; Salazar, 1997, entre outros). As críticas ao psicodiagnóstico, à avaliação do aluno que é descontextualizada das condições escolares que a produzem e da compreensão do sistema educacional como dependente do sistema sócio-econômico do país são contundentes e se acentuaram na década de 90, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (versões publicadas pela Secretaria de Ensino Fundamental do MEC em 1997 e 1999) dela derivados. Elas têm impulsionado a criação de novas políticas de inclusão das pessoas com deficiências no sistema educacional comum, assentadas também no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 de 13 de julho de 1990) e vêm exigindo novas posturas e novas medidas frente a essas questões educacionais. Ainda que elas venham sendo discutidas de modo mais contundente nas décadas de oitenta e noventa e que muitas publicações dêem a conhecer resultados de pesquisas que mostram conseqüências adversas do mau uso de psicodiagnósticos na avaliação (Patto, 1984, 1993, 1997; Custódio, 1996; Souza, 1996, 1997,

2000; Checchia e Souza, 2003; Souza e Machado, 1997; Machado, 1996, 2000; Salazar, 1997; entre outras), o número de participantes desta etapa da pesquisa que não responderam à questão ou que se posicionaram favoravelmente à produção de laudos para encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem, permite-nos concluir que a formação de parte desses egressos foi precária, no que diz respeito a essa questão educacional e às possibilidades de atuação em Psicologia Escolar e Educacional. Apesar disso, também foi possível verificar que outra parte desses respondentes mostra-se capaz de assumir posturas mais críticas quanto ao uso dos laudos psicológicos na avaliação de crianças que mostram dificuldades de aprendizagem na escola.

Essas afirmações podem ser corroborados quando analisamos as posições que esses mesmos egressos assumiram diante dos problemas de aprendizagem, freqüentemente apontados nas crianças das camadas populares que freqüentam as escolas públicas. As causas desses problemas, segundo a visão da maioria desses psicólogos, não será encontrada nas habilidades ou nas capacidades individuais e inatas, nem nas condições que têm suas famílias ou comunidades. Para a maioria, as causas dos problemas de aprendizagem serão encontradas primeiramente nas escolas, em sua estrutura político-administrativa, na didática e nos métodos de ensino utilizados pelos seus professores. Os caminhos para a superação desses problemas envolvem, na opinião deles, mudanças nos membros da escola, que precisam estar melhor preparados e atualizados no que diz respeito às avaliações psico-pedagógicas; às mudanças na estrutura pedagógico-administrativa da escola; mudanças que integrem a escola à comunidade e mudanças nas condições sócio-políticas, econômicas e educacionais do país.

Uma formação de qualidade, tanto inicial quanto continuada, oferecida com maior rigor e com custos compatíveis, foi considerada essencial para uma atuação de qualidade em psicologia escolar e educacional, por muitos dos participantes que atuavam nessa área. Essa formação, segundo eles, deveria propiciar a ampliação ou o aprofundamento de conhecimentos na área da educação, em seus aspectos sócio-político e pedagógico, sobre o desenvolvimento infantil, sobre a aprendizagem em indivíduos normais e com deficiências, sobre a elaboração de laudos e atuação com grupos. Alguns, inclusive, assinalaram a importância de especialização em psicopedagogia ou de especialização na área, por considerarem insuficiente o que se pode aprender na graduação.

Diante dos dados obtidos concordamos com os concluintes que é necessária uma formação de melhor qualidade, com ênfase no desenvolvimento de habilidades éticas e técnicas que permitam ao futuro profissional avaliar as condições e as necessidades das pessoas, grupos ou instituições que atenderão e no desenvolvimento de habilidades que lhes permitam intervir sobre essa realidade criticamente.

O treino em pesquisa parece ser ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades necessárias à atuação de qualidade e ao desenvolvimento da profissão, assim como demonstraram Bastos (1990), Gomes (2003), Yamamoto e Campos (1997). Além de melhor preparar os profissionais que desejassem atuar nas diversas áreas já existentes, poderia prepará-los para contribuir para o desenvolvimento de áreas emergentes e de práticas diferenciadas e adequadas às necessidades da realidade brasileira.

Especificamente na área escolar e educacional, serão necessários, também, conhecimentos mais aprofundados sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e suas inter-relações, seja no curso de formação inicial ou em formações continuadas. O aprofundamento e ampliação de discussões sobre temas educacionais, no entanto, faz-se necessário nos cursos de graduação em Psicologia, tendo em vista que muitas crianças com queixas escolares são atendidas por esses profissionais, em todos os locais nos quais estejam inseridos profissionalmente e independentemente do conhecimento e do preparo que tenham para fazê-lo. Cabe, ainda, aos que desejarem atuar na área, buscar conhecimentos específicos e sempre atualizados nos diferentes cursos de especialização.

REFERÊNCIAS

Alarcón, R. (2004). Medio Siglo de Psicología Latinoamericana: una visión de conjunto. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of P*sychology, 38 (2), 307-316.

Albee, G. W. (2000). The Boulder model's fatal flaw. *American Psychologist*, 55 (2), 247-248.

Albeti, S. (1999). História da Psicologia no Brasil – origens nacionais. In: A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur. & H. de B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyché: Histórias da Psicologia no Brasil.* (pp. 237-246). Rio de Janeiro: UERJ/NAPE.

Almeida, S. F. C. de (2001). O psicólogo escolar e os impasses da educação: implicações da(s) teoria(s) na atuação profissional. In: Z. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida.* (pp. 43-57). Campinas, São Paulo: Alínea.

Alonso, M. M. (1999) Psicología en Argentina. In: M. M. Alonso e A. Eagly (Edit.), *Psicología en las Américas.* (pp. 25-45). Buenos Aires, Argentina / Caracas, Venezuela: Sociedad Interamericana de Psicología.

Alonso, M. M. & Eagly, A. (Orgs.) (1999) *Psicología en las Américas*. Buenos Aires, Argentina / Caracas, Venezuela: Sociedad Interamericana de Psicología.

Alves, C. F. (1997). *Formação do psicólogo para o trabalho em educação - uma análise do curso de Psicologia da PUC-SP.* Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Andaló, C. S. de A. (1984) O papel do psicólogo escolar. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4 (1), 43 - 46.

Angelini, A. L. (1975) Aspectos atuais da profissão de psicólogo no Brasil. *Cadernos de Psicologia Aplicada*, 3 (1), 35-52.

Antunes, M. A. M. (1996) Manoel Bomfim, pensar e dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem. Contribuição à memória da Psicologia brasileira. *Interações*, 1 (1), 15-30.

Antunes, M. A. M. (1999). *A Psicologia no Brasil – leitura histórica sobre sua constituição*. São Paulo: Unimarco/EDUC.

Aquino, J. R. G. (1990) *Os discursos da formação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Araújo, C. M. M. e Almeida, S. F. C. de (2003). Psicologia Escolar Institucional: desenvolvendo competências para uma atuação relacional. In: S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar - ética e competências na formação e atuação profissional.* (pp.59-82). Campinas, São Paulo: Alínea.

Ardila, Rubén (1986). *La Psicología en América Latina – pasado, presente y futuro*. México, Espanha, Argentina e Colômbia: Siglo Vintiuno Editores.

Ardila, Rubén (2003) Qué tipo de psicólogo queremos formar en América Latina para el nuevo siglo? El "modelo Bogotá": tres décadas más tarde. In: J. F. Villegas, P. Marassi L. e J. P. Toro C. (Orgs.), *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados.* (pp. 139–148). Santiago, Chile: Universidad Central de Chile / Universidad Diego Portales / Universidad Mariano Egaña.

Associação Brasileira de Ensino em Psicologia - ABEP. Acesso em julho de 2003: http://www.abepsi.org.br/facul/index.htm.

Azuma, H. (1984). Psychology in a non-western country: stages trough wich psychology develops. *International Journal of Psychology,* 19, 45-55.

Baker, D. B. e Benjamin, Jr. L. T. (2000) The affirmation of the scientist-practitioner – a look back at Boulder. *American Psychologist*, 55 (2), 241-247.

Balbino, V. do C. R. (1988a) Psicólogo Escolar: agente de mediação no processo de mudança social? *Revista de Psicologia, Fortaleza,* 6 (1), 95-109.

Balbino, V. do C. R. (1988b) Psicologia e Psicologia Escolar: crise de identidade profissional e perspectivas. *Revista de Psicologia, Fortaleza,* 6 (2), 3-13.

Barreto, M. F. M. (1999). *Psicólogos: a formação e o exercício profissional*. Tese de Doutorado, Pós-graduação em Psicologia (Psicologia como Profissão e Ciência) do Instituto de Psicologia e Fonoaudiologia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, São Paulo.

Bastos, A. V. B. (1990) Mercado de trabalho: uma velha questão e novos dados. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 2/3/4, 28-39.

Bastos, A. V. B. e Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação.* (pp. 245-271). São Paulo: Casa do psicólogo.

Belar, C. D. (2000) Scientist-Practitioner ≠ Science + Practice – Boulder is Boulder. *American Psychologist*, 55 (2), 249-250.

Benjamin Jr., Ludy T. (2000) The psychology laboratory at the turn of the20th century. *American Psychologist*, 55 (2), 318-321.

Benjamim Jr., Ludy T. (2001). American Psychology's struggles with its curriculum – should a thousand flowers bloom? *American Psychologist*, 56 (9), 735-742.

Benjamin Jr., Ludy T. e Baker, D. B. (2000). History of Psychology - Boulder at 50. *American Psychologist*, 55 (2), 233-236.

Benko, A. (1988). *Liberdade e institucionalização*. In: H. Stubbe e M.Langenbach (Orgs.), Trabalhos apresentados no Seminário Nacional: História da Psicologia no Brasil (28 e 29 de Maio de1987: Rio de Janeiro). (pp. 12-28). Rio de Janeiro: PUC.

Bleger, J. (1984 [1966]). *Psico-higiene e Psicologia institucional*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Boarini, M. L. e Borges, R. F. (1998) Demanda infantil por serviços de saúde mental: sinal de crise. *Estudos de Psicologia,* Maringá, 3 (1), 83-108.

Bock, A. M. B. (1991). *Pensando a profissão de psicólogo ou eu, caçador de mim.* Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Bock, A. M. B. (1997). *As aventuras do barão de Münchhausen na Psicologia: um estudo sobre o significado do fenômeno psicológico na categoria dos psicólogos*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Bomfim, E. de M.; Freitas, M. de F. Q. & Campos, R. H. de (1992). Fazeres em Psicologia Social. Em: *Conselho Federal de Psicologia, Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços.* (pp. 125-161). Campinas: Átomo.

Boring, E. G. (1929). *A History of experimental psychology*. New York, U. S. A.: D. Appleton - Century Company.

Botomé, S. P. (1988) Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo profissional. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro*. (pp. 273-297). São Paulo: EDICON.

Brasil. Ministério da Educação, MEC/ INEP (2006, 20 de janeiro). Estudantes mais velhos estão buscando formação superior. *Informativo,* ano 4, nº 124. Recuperado em 20 de janeiro de 2006: http://www.inep.gov.br/informativo124.htm (1de3)20/1/2006 17:54:55.

Brasil. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (2004) *Parecer 0062/2004, aprovado em 19/02/2004, fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação, MEC/ INEP (2001). *Censo Escolar, Ensino Superior.* Brasília.

Brasil (1996). Lei 9. 394 de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional.*

Brasil (1990). Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente.*

Cabral, E. e Sawaya, S. M. (2001) Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia,* Natal, 6 (2), 143-155.

Caetano, M. C. (1992). *A representação de pais de alunos sobre a atuação do psicólogo na escola*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Callegari, M. M. (2001). *A inserção profissional de egressos universitários*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

Campos, H. R. e Jucá, M. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia Escolar - ética e competências na formação e atuação profissional*. (pp.37-56). Campinas, São Paulo: Alínea.

Campos, L. F. de L.; Silva Filho, N.; Campos, P. R. & Rocha, R. L. da (1996). Caracterização dos alunos de Psicologia da USF/Itatiba: características, opiniões e expectativas. *Psico – USF*, 1 (2), 57-82.

Campos, R. H. de F. (1997). Os arquivos Helena Antipoff e a história da Psicologia no Brasil. Cadernos de Psicologia, 1, 3-11.

Campos, R. H. de F. (Org.) (2001). *Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil*. Rio de Janeiro: Imago; Brasília, DF: CFP.

Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia*, 8 (2), 5-17.

Carvalho, A. M. A. (1984a). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de Análise do Comportamento*, 6, 1-14.

Carvalho, A. M. A. (1984b) Atuação Psicológica - alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 4 (2), 7-9.

Carvalho, A. M. A. (1989). A visão dos alunos sobre sua formação. *Psicologia ciência e profissão*, 9 (1), 19- 21.

Carvalho, A. M. A. E Kavano, E.A. (1982). Justificativas de opção por área de trabalho em Psicologia: uma análise da imagem da profissão em psicólogos recém-formados. *Psicologia,* 8 (3), 1- 18.

Castro, C. de M.(2004, 10 de março). A tal demanda social. *Veja*, p. 20.

Cavalcante, R. S. C. (1998) Colaboração entre pais e escola: educação abrangente. *Psicologia Escolar e Educacional*, 2 (2), 153-160.

Checchia, A. K. A. ; Souza, M. P. R. de (2003) Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. Em: A. M. B. Bock; A. K. A. Checchia; M. P. R. de Souza (Org.), *Psicologia Escolar: teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Collares, C. A. L. (1994) *O cotidiano escolar patologizado - espaço de preconceitos e práticas cristalizadas*. Tese de Livre Docência, Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia/ Secretaria da Educação Superior – Ministério da Educação (1999) Notícia: "Proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Graduação em Psicologia e Projeto de Resolução par a sua regulamentação." *Psicologia: Teoria e Pesquisa* , 15 (1), 79-86.

Conselho Estadual de Educação, CEE Nº 119/97 - *Avaliação e Progressão Continuada* - Conselheiros da Câmara de Ensino Fundamental, dezembro 1997.

Conselho Federal de Psicologia (1988) *Quem é o psicólogo brasileiro*. São Paulo: EDICON.

Conselho Federal de Psicologia (1992) *Psicólogo brasileiro: a construção de novos espaços.* Campinas, São Paulo: Átomo.

Conselho Federal de Psicologia (1994) *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Conselho Federal de Psicologia - CFP. *Pesquisa feita junto aos associados do Conselho Federal de Psicologia - Relatório Final*. Acesso em julho 2003 : http://www.pol.org

Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região (1995). *Psicologia: formação, atuação profissional e mercado de trabalho – estatísticas 1995*. São Paulo: Conselho Regional de Psicologia.

Correia, M. (Org.) (2004) *Psicologia e escola*. Campinas, São Paulo: Alínea.

Correia, M. F. B.; Lima, A. P. de B. & Araújo, C. R. de (2001). As contribuições da Psicologia Cognitiva e a atuação do psicólogo no contexto escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica,* 14 (3), 553-561.

Courel, R. & Talak, A. M. (2001). La formación académica y profesional del psicólogo en Argentina. In: J. F. Villegas e J. P. Toro (Editores), *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. I).* (pp. 21-83). Chile/Argentina: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad de Buenos Aires.

Crochik, J. L. (1985). *Uma proposta de análise das formação do psicólogo em nossa realidade.* Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Crochik, J. L. (1987). A educação, a Psicologia e o processo de industrialização no Brasil. *Psicologia*, 13, (1), 11-25.

Cruces, A. V. V. (1998). *A escolha do curso de Psicologia: subsídios para uma análise de profissão no Brasil*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Cunha, J. A. (1993). *Psicodiagnóstico* – R. Porto Alegre: Artes Médicas.

Cunha, L. A. (2003). O ensino superior no octênio FHC. *Educação e Sociedade*, 24 (82), 37–61.

Cunha, N. de B. & Santos, A. A. A. dos (2005). Habilidades em escrita: um estudo com universitários ingressantes. In: M. C. R. A. Joly & A. A. A. dos Santos e F. dos S. Sisto (Orgs.). *Questões do cotidiano universitário.* (pp. 103-121). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Custódio, E. M. (1996) Avaliação das dificuldades de aprendizagem: novas perspectivas pra a avaliação psicoeducacional. In: S. M. Wechsler (org.), *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática*. (157-176). São Paulo: Alínea.

Custódio, E. M.; Duarte, W. F.; Fontes, M. A. & Callegari, M. G. A.(2001). A trajetória do ex-aluno do IP-USP. *Relatório de Iniciação Científica, PIBIC - CNPq*, São Paulo. Universidade de São Paulo.

D'amorim, M. A. (1988) Emprego e desemprego. In: Conselho Federal de Psicologia. *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 138 - 148). São Paulo: EDICON.

Di Doménico, C. (2001) Formación de Psicólogos: La calidad como desafio. Conferencia. *XXVIII Congresso Interamericano de Psicologia*. Santiago, Chile.

Esch, C. F. & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In: A. M. Jacó-Vilela; A. C. Cerezzo & H. de B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil* (pp. 17-24). Rio de Janeiro: Relume Dumará/ FAPERJ.

Fontoura, L. V. (2000). *Aspectos significativos da formação acadêmica e profissional do psicólogo escolar/educacional: o caso da Univali.* Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Paraná.

Francisco, A. L. & Bastos, A. V. B. (1992) Conhecimento, formação e prática - o necessário caminho da integração. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro construção de novos espaços* (pp. 211 - 227). Campinas, São Paulo: Átomo.

Franco, M. L. P. B. (1987) O ensino técnico agrícola do ponto de vista de seus egressos. *Cadernos de Pesquisa*, 60, 15 – 27.

Garbulho, N. de F. (1994). *Dificuldades encontradas na formação e na atuação profissional: um estudo com egressos do curso de Psicologia da UNESP- Bauru.* Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.

Gil, A. C. O psicólogo e sua ideologia (1985). *Psicologia, ciência e profissão* , 5 (1), 12 – 17.

Gomes, W. (2003). Pesquisa e prática em Psicologia no Brasil. In: O. H. Yamamoto e V. V. Gouveia (Orgs.), *Construindo a Psicologia Brasileira: desafios da ciência e prática psicológica.* (pp. 23-59). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Gomide, P. I. da C. (1988) A formação acadêmica: onde residem suas deficiências. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 69 - 85). São Paulo: EDICON.

Gondim, S. M. G. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia* (Natal), 7 (2), 299-309.

González Rey, F. L. (2002) *Pesquisa qualitativa em psicologia : caminhos e desafios.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Goulart, I. B. (1999) *Psicologia da Educação - fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica.* Petrópolis: Vozes.

Guzzo, R. S. L. e Wechsler, S. M. (1993) O psicólogo escolar no Brasil: padrões, prática e perspectivas. In: R. S. L. Guzzo; L. S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp.39-46). Campinas, São Paulo: Átomo.

Jacó-Vilela, A. M. (1996). *Formar-se psicólogo: como ser "livre como um pássaro"*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Jacó-Vilela, A. M. (1999). Formação do psicólogo: um pouco de história. *Interações*, 4 (8), 79-91.

Jacó-Vilela, A. M.; Rocha, M. L. e Mancebo, D. (Orgs.). (2003). *Psicologia Social – relatos na América Latina*. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Jemio, R. C. (1999) La psicología en Bolivia. In: M. M. Alonso & A. Eagly (Org.), *Psicologia en las Americas*. (pp.47 - 65). Buenos Aires, Argentina/ Caracas, Venezuela: Sociedad Interamericana de Psicología.

Joly, M. C. R. A.; Paula, L. M. de (2005) Avaliação do uso de estratégias de aprendizagem e a compreensão em leitura de universitários. In: M. C. R. A. Joly; A. A. A. dos Santos & F. dos S. Sisto (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário.* (pp. 33-57). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Kahhale, E. M. P. (Org.). (2002). *A diversidade da Psicologia – uma construção teórica*. São Paulo: Cortez.

Klappenbach, H. A. (1994). Una historia de la psicologia en latino america. *Revista Latinoamericana de Psicologia*, 26 (3), 445-482.

Klappenbach, H. A. (2003) La globalización e la enseñanza de la Psicología en Argentina. *Psicologia em Estudo*, Maringá, 8 (2) 3-18.

Langenbach, M. & Negreiros, T. C. de G. M. (1988). A formação complementar: um labirinto profissional. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 86 - 99). São Paulo: EDICON.

Lo Bianco, A. C.; Bastos, A. V. B.; Nunes, M. L. T. & Silva, R. C. da (1994). Concepções e atividades emergentes na psicologia clínica: implicações para a formação. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*. (pp. 7–79). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Lourenço Filho, M. B. (2005). A Psicologia no Brasil. In: M. A. M. Antunes (Org.). *História da Psicologia no Brasil - primeiros ensaios.* (pp71-104). Rio de Janeiro: EUERJ/CFP.

Machado, A. M. (1990). *Inventando uma intervenção na escola pública*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, A. M. (1996). *Reinventando a avaliação psicológica*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Machado, A. M. & Souza, M. P. R. (org.) (1997). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do psicólogo.

Machado, A. M. (2000) Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias. In: E. E. Tanamachi; M. Rocha & M. Proença (Org.). *Psicologia e Educação desafios teórico-práticos* (pp. 143-167). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1991) Psicologia e Educação: paradoxos e horizontes de uma difícil relação. In: ABRAPEE/PUCCAMP. *Anais do I Congresso Nacional de Psicologia Escolar - Psicólogo Escolar: identidade e perspectivas.* (pp. 170-176). Campinas, São Paulo: Átomo.

Maluf, M. R. (1994a). Formação e atuação do psicólogo na educação: dinâmica de transformação. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação.* (pp. 157 – 200). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Maluf, M. R. (1994b). *Temas de Psicologia : A motivação, a criança, a formação profissional*. Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Maluf, M. R. (1996a). Psicólogo brasileiro: formação, problemas e perspectivas. In: E. M. Bonfim (Org.), Formações em Psicologia: pós-graduação e graduação. *Coletâneas da ANPEPP*, 1 (8) ,71 – 86.

Maluf, M. R. (1996b). A formação profissional do psicólogo brasileiro. *Interações* – estudos e pesquisas em Psicologia, 1 (1), 31-45.

Maluf, M. R. (1999a) La psicología en el Brasil. In: M. M. Alonso e A. Eagly (org.) *Psicologia en las Americas* (pp.67 - 85). Buenos Aires, Argentina/ Caracas, Venezuela: Sociedad Interamericana de Psicología.

Maluf, M. R. (1999b) Novos rumos para a Psicologia e os psicólogos da Educação. *Psicologia da Educação,* São Paulo, 9, 15-41.

Maluf, M. R. (2001a) Problemas centrais na formação do psicólogo brasileiro. In: J. F. Villegas e J. P. Toro (Editores), *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. I).* (pp. 139-169). Chile/Argentina: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad de Buenos Aires.

Maluf, M. R. (2001b). O psicólogo escolar e a educação: uma prática em questão. In: Z. Del Prette (Org.), *Psicologia Escolar e Educacional, saúde e qualidade de vida*. (pp. 59-71) Campinas, São Paulo: Alínea.

Maluf, M. R. (2003) Psicologia Escolar: novos olhares e o desafio das práticas. In: S. F. C. de Almeida (Org.), *Ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 135-146). Campinas, São Paulo: Alínea.

Maluf, M. R. (2005) O psicólogo escolar e a alfabetização. In: A. M. Martínez (Org.), *Psicologia Escolar e compromisso social.* (pp. 67-92). Campinas, São Paulo: Alínea.

Maluf, M. R.; Cruces, A. V. V., Salazar, R. e Linard, V. (2003) Os procedimentos pra autorização e reconhecimento de cursos de graduação em Psicologia no Brasil. In: J. F. Villegas, P. Marassi e J. P. Toro, *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados*. (pp. 59-84). Chile: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad Mariano Egaña.

Mancebo, D. (1999). Formação em Psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: A. M. Jacó-Vilela, F. Jabur e H. de B. C. Rodrigues (Orgs.), *Clio-psyché: Histórias da Psicologia no Brasil*. (pp. 93-120). Rio de Janeiro, UERJ/NAPE.

Marassi, P. (2003) Formación académica profesional del psicólogo: hacia un modelo de formación continua. In: J. F. Villegas, P. Marassi e J. P. Toro, *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados*. (pp. 173-195). Chile: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad Mariano Egaña.

Marques, S ; Chippari, M. ; Campos, E. A. L. de & Prado Filho, P. de O. (1999). *Trajetória dos ex-alunos do curso de Psicologia*. São Bernardo do Campo, São Paulo: Universidade Metodista de São Paulo.

Martínez, A. M. (2003) Psicologia e compromisso social: desafios para a formação do psicólogo. In: A. M. B. Bock (Org.), *Psicologia e o compromisso social.* (pp. 143-160). São Paulo: Cortez.

Marx, M. H. e Hillix, W. A. (1974) Sistemas e teorias em Psicologia. São Paulo: Cultrix.

Massimi, M. (1986/1987). As origens da Psicologia Brasileira em obras do período colonial. In: *Série Cadernos PUC – História da Psicologia*, 23, 95-117.

Massimi, M. (1988). Apresentação na mesa redonda: " História da Psicologia no Brasil." In: H Stubbe e M.Langenbach (Orgs.), *Trabalhos apresentados no Seminário Nacional: História da Psicologia no Brasil* (28 e 29 de maio de 1987: Rio de Janeiro). (69-75) Rio de Janeiro: PUC.

Massimi, M. (1990). *História da Psicologia Brasileira*. São Paulo: EPU.

Masini, E. (1982) *Aconselhamento escolar - uma proposta alternativa*. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Mello, S. L. de. (1975, impressão 1980). *Psicologia e profissão em São Paulo*. São Paulo: Ática.

Moysés, M. A. A. e Collares, C. A. L. (1992) A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos CEDES 28,* Campinas, CEDES/Papirus.

Nathan, P. E. (2000) The Boulder Model – a dream deferred or lost? *American Psychologist*, 55 (2), 250-252.

Neves, W. M. J. (1989) *O psicólogo escolar na Prefeitura Municipal de São Paulo: atividade e representação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Oakland, T. (1993) A brief history of international school psychology. *Journal of international school psychology,* 31, 109-122.

Oakland, T. e Sternberg, A. (1993) Psicologia Escolar: uma visão internacional. In: R. S. L. Guzzo; L. S. Almeida e S. M. Wechsler (Orgs.), *Psicologia Escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 13-28). Campinas, São Paulo: Átomo.

Ocampo, M. L. S. de & Arzeno, M. E. G. (1990). O processo psicodiagnóstico. In: M. L. S. de Ocampo e col., *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas* (11-19). São Paulo: Martins Fontes.

Pasquali, L. (1988) Condições de trabalho do psicólogo. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 149 - 162). São Paulo: EDICON.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia - uma introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1993). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: M. H. S. Patto (Org.) *Introdução à Psicologia Escolar* (pp. 281-296), (3ª ed. revista e atualizada) . São Paulo: Casa do Psicólogo.

Pereira, F. M. e Pereira Neto, A. (2003). O psicólogo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. *Estudos de Psicologia*, Maringá, 8 (2), 19-27.

Pereira, S. L. de M. (1971). Psicologia – Estudos e perspectivas de trabalho. Série Profissões, 3. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

Pereira, S. L. de M. (1975) Psicologia: características da profissão. *Boletim de Psicologia,* 26 (69), 41-50.

Pessotti, I. (1975). Dados para uma história da Psicologia no Brasil. *Psicologia* , 1 (1), 1-14.

Pessotti, I. (1988). Notas para uma história da Psicologia Brasileira. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 17-31). São Paulo: EDICON.

Peterson, D. R. (2000) Scientist-practitioner or scientific practitioner. *American Psychologist*, 55 (2), 252-253.

Pfeiffer, E. F. & Günther, H. (1992). Motivação para estudar Psicologia: um estudo comparativo de calouros no Brasil e nos Estados Unidos. In: *Sociedade Brasileira de Psicologia. Resumos de comunicações científicas. XXII Reunião Anual de Ribeirão Preto,* SBP, Ed. Legis Summa, p. 118.

Pfromm Netto, S. (1996) As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: S. M. Wechsler (Org.) *Psicologia Escolar: Pesquisa, formação e prática* (pp. 21-38). Campinas: Alínea.

Ragonesi, M. E. M. M. (1997). *Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Reger, R. (1989). Psicólogo escolar: educador ou clínico? In: M. H. S. Patto (Org.), *Introdução à Psicologia Escolar*. (pp. 9 - 16). São Paulo: T. A. Queiroz.

Rocha, M. L. da (1999). A formação na interface psicologia/educação: novos desafios. In: A. M. Jacó-Vilela e D. Mancebo (Orgs.). *Abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos.* (pp. 183-193). Rio de Janeiro: EdUERJ.

Rosas, P; Rosas, A. e Xavier, I, B. (1988) Quantos e quem somos. In: Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro.* (pp. 32 - 48). São Paulo: EDICON.

Rosemberg, F. (1983) Psicologia, profissão feminina. *Cadernos de Pesquisa*, 47, 32-37.

Routh, D. K. (2000) Clinical Psychology Training – a history of ideas and practices prior to 1946. *American Psychologist*, 55 (2), 236-241.

Rubinstein, S. L. (1967). *Principios de Psicologia General*. México, D. F.: Grijalbo.

Salazar, R. M. (1997). *O laudo psicológico e a classe especial: uma análise de laudos psicológicos utilizados no encaminhamento de crianças às classes especiais*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Sampaio, I. S.; Santos, A. A. A. dos (2002) Leitura e redação entre universitários: avaliação de um programa de intervenção. *Psicologia em Estudo*, 7 (1), 31-38.

Sampieri, R. H.; Collado, C. F. e Lucio, P. B. (1991) *Metodologia de la investigación. México.* D F: Mc Graw Hill.

Sant'anna, H. H. N. (1984) *A Psicologia Escolar em São Paulo: uma contribuição à sua avaliação e perspectiva.* Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Saviani, D. (1989) *Escola e democracia.* São Paulo: Cortez/Autores Associados.

Schultz, Duane P. e Schultz, Sydney Ellen (1992) *História da Psicologia Mode*rna. São Paulo: Cultrix.

Seminério, Franco Lo Presti (1988). Participação na mesa redonda: 25 anos de regulamentação da profissão no Brasil. In: H. Stubbe e M. Langenbach (Orgs.), *Trabalhos*

apresentados no Seminário Nacional: História da Psicologia no Brasil (28 e 29 de maio de1987: Rio de Janeiro) (28-32). Rio de Janeiro: PUC.

Silva, G. G. e Campos, L. F. de L. (1992). Caracterização dos alunos ingressantes em dois cursos recém-abertos de Psicologia: um estudo comparativo sobre suas características, opiniões e expectativas. *Estudos de Psicologia*, 2, 92-110.

Silva, M. J. M. da; Santos, A. A. A. dos (2004) A avaliação da compreensão em leitura e o desempenho acadêmico de universitários. *Psicologia em Estudo*, 9 (3), 459-467.

Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia – 6ª Região (1984) *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo*. São Paulo: Cortez.

Souza, M. C. C. C. de (1998). À sombra do fracasso escolar: a Psicologia e as práticas pedagógicas. *Estilos da Clínica*, III (5), 63-83.

Souza, M. P. R. de (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo.* Tese de doutorado Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Souza, M. P. R. de (1997). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em: A. M. Machado e M. P. R. de Souza (Orgs.) *Psicologia Escolar: em busca de novos rumos* (pp. 17-33). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. de (2000). A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: E. Tanamachi; M. Rocha; M. Proença (Org.). *Psicologia e Educação desafios teórico-práticos* (pp. 105-142). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Souza, M. P. R. & Machado, A. M. (1997) As crianças excluídas da escola: um alerta para a Psicologia. In: A. M. Machado; M. P. R. Souza (org.), *Psicologia escolar: em busca de novos rumos.* São Paulo: Casa do psicólogo.

Stricker, G. (2000) The scientist-practitioner model: Gandhi was right again. *American Psychologist*, 55 (2), 253-254.

Stubbe, H. e Langenbach, M. (Orgs.) (1988). *Trabalhos apresentados no Seminário Nacional: História da Psicologia no Brasil* (28 e 29 de maio de1987: Rio de Janeiro). Rio de Janeiro: PUC.

Taverna, C. S. R. (1997). *Estudo do perfil de alunos egressos do curso de Psicologia da Universidade São Marcos: Reflexões acerca da formação de psicólogos* . Dissertação de Mestrado, Universidade São Marcos, São Paulo.

Toro, J. P. & Villegas, J. F. (1999). Psicologia en Chile. In: M. M. Alonso e A. H. Eagly (Orgs.) *Psicologia en Las Américas.* (pp. 129 – 153). Caracas: Sociedad Interamericana de Psicología (SIP).

Toro, J. P. e Villegas, J. F. (Orgs.)(2001*) Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. I).* Santiago, Chile: JVE Ediciones.

Valdez, N. P. (1999) La psicología en Cuba. In: M. M. Alonso e A. Eagly (Orgs.) *Psicologia en las Americas*. (pp.115 - 127). Buenos Aires, Argentina/ Caracas, Venezuela: Sociedad Interamericana de Psicología.

Van Kolck, O. L. (1985) O psicólogo escolar em busca de identidade profissional. *Boletim de Psicologia,* 35 (84), 24-29.

Velloso, Elisa (1988). Participação na mesa redonda: 25 anos de regulamentação da profissão no Brasil. In: H. Stubbe e M. Langenbach (Orgs.) *Trabalhos apresentados no Seminário Nacional: História da Psicologia no Brasil* (28 e 29 de maio de1987: Rio de Janeiro) (pp. 5 – 11). Rio de Janeiro: PUC.

Villegas, J. F. (1998). Demandas del desarrollo para la psicologia en Chile. *Revista Terapia Psicológica*, XVI, VII (1), N.º 29, 41 – 51.

Villegas, J. F. e Marassi, P. (2003) Acreditación de programas para la formación académica y profesional en la Psicología de Argentina, Brasil, Colombia y Chile: posibilidades y bases para un sistema internacional. In: J. F. Villegas, P. Marassi e J. P. Toro, *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamiento profesional del psicólogo en las Américas (vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados.* (pp. 25-29). Chile: Universidad Central de Chile/ Universidad Diego Portales/ Universidad Mariano Egaña.

Villegas, J. F. e Toro, J. P. (2001) Consideraciones Finales. In: J. P. Toro e J. F. Villegas (Orgs.), *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. I)* (pp. 443 – 446) Santiago, Chile: JVE Ediciones.

Villegas, J. F.; Marassi, P. e Rodríguez, M. (2003) Investigación Científica sobre Problemas Específicos de la Formación del Psicólogo en Las Américas. In: J. F. Villegas, P. Marassi L. e J. P. Toro C. (Orgs.), *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro*

paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados. (pp. 135 – 137). Santiago, Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales e Universidad Mariano Egaña.

Villegas, J. F.; Marassi, P. e Toro, J. P. (2003) (Orgs.) *Problemas Centrales para la formación académica y el entrenamento profesional del psicólogo en las Américas (Vol. III) – Sistema de acreditación en cuatro paises Latinoamericanos e Trabajos Seleccionados*. Santiago, Chile: Universidad Central de Chile, Universidad Diego Portales e Universidad Mariano Egaña.

Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1998). *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes.

Watanabe, M. e Salgado, R. (2006, 23 de janeiro). Diplomados disputam vagas de nível médio. *O valor econômico*. Recuperado em 23 de janeiro de 2006: http://www.valoronline.com.br/veconomico/caderno/?show=index&mat=3498838&edicao=1272&caderno=83

Wechsler, S. M. (1989) Panorama nacional da formação e atuação do psicólogo escolar. *Psicologia ciência e profissão,* 9 (3), 26-30.

Wechsler, S. M. e Guzzo, R. S. L. (1993) Novos caminhos da Psicologia Escolar brasileira. *Estudo de Psicologia,* 3 (10), 21-40.

Witter, G. P. (1977) *O psicólogo escolar: pesquisa e ensino.* Tese de Livre Docência, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Witter, G. P.; Bastos, A. V. B.; Bomfim, E. de M. e Guedes, M. do C. (1992). Atuação do psicólogo: espaços e movimentos. In: Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro – construção de novos espaços* (pp. 161-177). Campinas: Átomo.

Yamamoto, O. H. (1988) Apontamentos para um estudo da psicologia em Natal: áreas de atuação e seus determinantes. *Revista de Psicologia* – Fortaleza, 6 (1), 3-13.

Yamamoto, O. H. (2000) A Psicologia em movimento: entre o "gattopardismo" e o neoliberalismo. *Psicologia e Sociedade*, 22 (1/2), 221-233.

Yamamoto, O. H.; Câmara, R. A.; Silva, F. L. & Dantas, C. M. B. (2001) Espaços, práticas: o que há de novo na Psicologia no Rio Grande do Norte. *Psicologia em estudo,* Maringá, 6 (2), 65-72.

Yamamoto, O. H. & Campos, H. R. (1997) Novos espaços, práticas emergentes: um novo horizonte para a psicologia brasileira? *Psicologia em Estudo*, 2 (2), 89-111.

Yamamoto, O. H. & Cunha, I. M. F. F. de O. (1998) O psicólogo em hospitais de Natal: uma caracterização preliminar. *Psicologia: Reflexão e crítica,* Porto Alegre, 11 (2), 345-362.

Yamamoto, O. H.; Jucá, M. R. B. L. & Carvalho, D. B. (1997) Adeus às armas: o abandono da profissão entre os psicólogos potiguares. *Interações,* 2 (4), 73-88.

Yamamoto, O. H.; Siqueira, G. da S. & Oliveira, S. C. da C. (1997) A Psicologia no Rio Grande do Norte: Caracterização geral da formação acadêmica e do exercício profissional. *Estudos de Psicologia*, 2 (1), 42-67.

Yamamoto, O. H.; Trindade, L. C. B. de O. & Oliveira, I. F. de (2002) O psicólogo em hospitais no Rio Grande do Norte. *Psicologia USP,* 13 (1), 217-246.

Yazlle, E. G. (1997) Atuação do psicólogo escolar: alguns dados históricos. In: B. B. B. Cunha et al., *Psicologia na escola: um pouco de história e algumas histórias.* (pp. 11-38). São Paulo: Arte e Ciência.

ANEXOS

ANEXO 1

PRIMEIRO QUESTIONÁRIO

Pesquisa para tese de doutorado realizada no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo por Alacir Villa Valle Cruces. Contato: alacircruces@uol.com.br ou no Centro Universitário de Santo André, R. Senador Fláquer, 456/459 - Santo André - São Paulo. Fone: .4438 - 8899.
Você está sendo convidado a participar como informante de uma pesquisa de caráter longitudinal sobre especializações preferidas por alunos de 5º ano de Psicologia e sua trajetória profissional nos primeiros anos após sua formação. O pesquisador se compromete a manter o anonimato dos participantes. Você aceita o convite? SIM ( ) NÃO ( ) Se respondeu sim, preencher os campos abaixo. Voltarei a manter contato com você. Nome: Sexo: Idade: Telefone/Fax : E-mail : Endereço:
1) Considerando as áreas da Psicologia que você conhece, qual é a que você prefere hoje?
2) A que área pertence(ia) o estágio de que você mais gosta(ou) no seu curso de Psicologia?
3) Em que área da Psicologia você escolheria trabalhar hoje?
4) Enumere características do trabalho do psicólogo na educação que você valoriza e que você questiona.

ANEXO 2

SEGUNDO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) colega psicólogo (a)

Conforme combinado, esta é a segunda etapa da pesquisa longitudinal sobre especializações preferidas e trajetória profissional nos primeiros anos de formação realizada para tese de doutoramento no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo por Alacir Villa Valle Cruces. Contato: Tel: (011) 4990-1353 Rua Cel. Ortiz, 117 – Santo André – SP CEP: 09030-040 - alacircruces@uol.com.br

Comprometo-me a manter o anonimato dos participantes.
Conto com sua cooperação.

1) Você está desempenhando alguma atividade profissional?

( ) Não. Por quê? _____

( ) Sim. Qual? _____

2) Numa escala de 1 a 5, assinale em que medida essa atividade corresponde às suas expectativas:

NÃO ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 SIM

Por quê? _____

_____

3) Se você trabalha como psicólogo escolar ou como psicólogo na educação, assinale quais das atividades abaixo você executa (Não responda esta questão se você não trabalha nesta área).

( ) Psicodiagnóstico de alunos utilizando testes psicométricos
( ) Outros tipos de avaliação com alunos
( ) Atendimentos psicopedagógico de alunos
( ) Atendimento psicoterapêutico de alunos

( ) Encaminhamento de alunos para outros profissionais

( ) Outras atividades com alunos. Quais? _____

_____

( ) Avaliação de professores

( ) Orientação psicopedagógica para melhorar o trabalho dos professores

( ) Apoio psicoterapêutico ou encaminhamento de professores para outros profissionais

( ) Orientação/ Reuniões com professores para enfrentamento dos casos de alunos com dificuldades.

( ) Reuniões para planejamento do ensino

( ) Outros trabalhos com professores

( ) Trabalhos diversos com funcionários da escola

( ) Reuniões com famílias dos alunos para oferecer orientação e criar melhores relações com a escola.

( ) Trabalho com as famílias para resolver problemas e dificuldades com os alunos

( ) Trabalhos visando as relações da escola com a comunidade

( ) Reuniões/Orientações visando questões de formação integral, tais como: conhecimento do sistema educacional brasileiro, direitos e deveres de cidadania, educação sexual, uso indevido de drogas, violência, orientação profissional, etc.

4) Você fez ou está fazendo algum curso na área da Psicologia?

( ) Não. Por quê? _____

( ) Sim. Qual? _____

Fez ou está fazendo algum curso em outra área?

( ) Não

( ) Sim. Qual? _____

Você tem e-mail? Qual? _____

ANEXO 4

TERCEIRO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) colega psicólogo (a)

Esta é a terceira etapa de nossa pesquisa longitudinal. Conto com você novamente! Por favor encontre um tempinho e responda rapidamente. Prometo que você conhecerá os resultados

1. Você está desempenhando alguma atividade profissional na área da Psicologia?

   ( ) Não. Por quê? _____

   ( ) Sim. Em qual área você está atuando?

   ( )Trabalho/Organizacional ( ) Escolar/Educacional
   ( ) Clínica/Saúde ( ) Esporte
   ( ) Social/ Comunitária ( ) Jurídica
   ( ) Outra. Qual?_____

2. Depois de sua graduação você :

   ( ) Não teve possibilidade de atualizar-se. Por quê? _____

   _____

   _____

   ( ) Teve possibilidade de atualizar-se através de (assinale):

   ( ) Leituras ( ) Palestras ( ) Encontros do CRP
   ( ) Congressos ( ) Outros. Quais? _____

   Se você assinalou leituras, cite a(s) última (s) de que você se lembra:_____

   _____

( ) Teve possibilidade de fazer algum curso de atualização, especialização ou outro, na área da Psicologia? Qual? _____

3. Em que área da Psicologia você trabalharia hoje, se pudesse escolher livremente?_____

_____

4. Se você tivesse oportunidade, gostaria de trabalhar na área da Psicologia Escolar/Educacional? Por quê? _____

_____

_____

5. Na área da Psicologia Escolar/ Educacional o tema da elaboração, pelos psicólogos, de laudos psicológicos para encaminhamento de crianças com problemas de aprendizagem é uma questão polêmica que tem seus críticos e também seus defensores. Qual é a sua posição a esse respeito? _____

_____

_____

6. Por favor, reflita bem antes de responder e depois dê um valor de zero a 3 aos motivos que na sua opinião explicam o fato de muitas crianças de classes populares, que freqüentam as escolas públicas e gratuitas, apresentarem problemas de aprendizagem:

( ) Suas famílias são desestruturadas;
( ) São vítimas da desigualdade social;
( ) Já têm deficiências intelectuais devido à desnutrição e outras causas;
( ) Sofrem as conseqüências do preparo inadequado de seus professores;
( ) São problemáticas, segundo laudos e diagnósticos psicológicos;
( ) Estão em escolas que não têm um currículo e uma pedagogia adaptada para elas.

7. Na sua opinião, qual seria o caminho para superar esse problema? _____

_____

_____

Se você trabalha na área da psicologia escolar/educacional/psicopedagogia, por favor responda as questões seguintes:

8. Assinale onde você desenvolve sua atividade:

( ) Escolas Regulares da Rede Pública;

( ) Escolas Regulares da Rede Particular;

( ) Creches / Pré-escolas da Rede Pública;

( ) Creches / Pré-escolas da Rede Particular;

( ) Posto de Saúde;

( ) Secretaria da Educação, da Saúde, outras;

( ) Consultório Particular;

( ) Outras Instituições Educacionais. Quais? _____

( ) Professor de Psicologia.

9. Você poderia explicitar o que você acha essencial no seu trabalho como psicólogo escolar/ educacional, para conseguir uma atuação de qualidade _____

_____

_____

_____

Por favor, atualize seu e-mail _____

ANEXO 5

QUARTO QUESTIONÁRIO

Prezado (a) colega psicólogo (a)

Esta é a quarta etapa de nossa pesquisa longitudinal. Conto com você mais uma vez! Encontre um tempinho e responda às questões abaixo. Em breve você terá acesso aos resultados e conhecerá um pouco mais sobre nossa profissão.

Interessa-nos saber se você está exercendo atividade profissional no campo da Psicologia ou em outro e se está fazendo outros cursos. Por favor responda às seguintes questões:

1. Você está exercendo alguma atividade profissional na área da Psicologia?

( ) Sim ( ) Não

Se respondeu não, diga por quê?_____

_____

Se respondeu sim, o que você faz? _____

_____

2. Depois de concluir o curso de Psicologia, você fez ou está fazendo outros cursos?

( ) Cursos curtos de extensão. Quais ?_____

_____

( ) Cursos de especialização ou de pós-graduação lato sensu. Quais? _____

_____

( ) Curso de mestrado. Qual? _____

_____

( ) Curso de doutorado. Qual? _____

( ) Outros. Quais?_____

Se você não está fazendo nenhum desses cursos, nos ajudaria muito conhecer suas razões. Poderia expressá-las? _____

_____

3. POR FAVOR RESPONDA APENAS A(S) QUESTÃO(OES) QUE FOR(EM) PERTINENTE(S) AO SEU CASO

a) Se você trabalha com Psicologia do Trabalho ou Organizacional, o que você faz?

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo_____

_____

_____

b) Se você trabalha com Psicologia do Esporte, o que você faz? _____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

c) Se você trabalha com Psicologia Clínica ou na Área da Saúde, o que você faz? _____

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

d) Se você trabalha com Psicologia Comunitária ou Social, o que você faz?_____

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

e) Se você trabalha com Psicologia Jurídica, o que você faz? _____

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

f) Se você trabalha com Psicologia Escolar/ Educacional ou Psicopedagogia, o que você faz? _____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

g) Se você trabalha ensinando Psicologia ou em Pesquisa, o que você faz? _____

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

h) Se você trabalha em outra área da Psicologia, o que você faz? _____

_____

_____

_____

Como você avalia sua atividade quanto ao retorno financeiro que ela lhe traz, quanto a satisfação pessoal que lhe proporciona e quanto ao compromisso social do psicólogo?

_____

_____

_____

Só responda esta segunda parte se você se inclui entre os psicólogos que trabalham na área Educacional, Escolar ou da Psicopedagogia

1. Como psicólogo que trabalha na área da Educação, qual a sua opinião sobre a questão do "fracasso escolar" que atinge uma alta porcentagem de crianças pobres que

freqüentam as escolas públicas brasileiras? Ajudaria muito ter o seu ponto de vista sobre essa questão. _____

_____

_____

2. Você já leu ou estudou sobre a chamada "Psicologia Crítica", ou sobre a "postura crítica" do psicólogo escolar? Qual a sua posição a esse respeito? Que tipo de atuação do psicólogo pode levar a avanços ou ao contrário cristalizar práticas equivocadas? _____

_____

_____

_____

3. Você poderia explicitar diferenças na atuação do psicólogo que trabalha em escolas públicas, em escolas privadas, centros de saúde ou no ensino? _____

_____

_____