

COMPORTAMENTOS PROFISSIONAIS DO PSICÓLOGO EM UM SISTEMA DE
CONTINGÊNCIAS PARA A SUA APRENDIZAGEM¹

PSYCHOLOGIST'S PROFESSIONAL BEHAVIORS IN A SYSTEM OF CONTINGENCIES
FOR ITS LEARNING¹

SÍLVIO PAULO BOTOMÉ

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, BRASIL

RESUMO

O ensino de graduação em Psicologia, condição fundamental para a construção da profissão de psicólogo no País, constitui uma etapa importante do exercício do trabalho que constitui esse campo de atuação. Tal ensino depende da identificação, formulação e sistematização dos comportamentos que constituem a profissão e sua aprendizagem. Assim como necessita de definições básicas - ou até mínimas - de condições ou contingências importantes para a consecução da aprendizagem desses comportamentos no âmbito dos cursos de graduação. Este trabalho descreve um projeto cujo objetivo é o de realizar uma delimitação dos comportamentos que compõem a formação profissional do psicólogo e de estratégias básicas de seu ensino no âmbito de graduação, a partir dos diferentes tipos de conhecimento já existentes a respeito dos fenômenos psicológicos e da atuação profissional nesse campo. Para isso, é necessário sistematizar esse conhecimento, hierarquizá-lo e dele derivar os comportamentos que constituem ou podem constituir o exercício da profissão, o que constitui uma condição importante para avaliação e teste da eficácia (ou validade) desses comportamentos e das estratégias para o ensino de Psicologia no âmbito dos cursos de graduação. A efetividade das diretrizes curriculares no ensino da Psicologia depende dessa identificação e delimitação de forma a viabilizar mais condições para a implantação e avaliação do que preconizam para o ensino de graduação.

Palavras-chave: Ensino de Psicologia, objetivo de ensino, comportamento profissional, competência profissional, psicólogo.

ABSTRACT

The teaching of Psychology at the undergraduate level is a fundamental condition for the construction of the professional carrier of a psychologist, an important stage for exercising the skills required in the field. Such education depends on the identification, description and systematization of the behaviors that should be typical for this professional and, thus, should be established as the goals for teaching. It is also important to define, at least to some level, the basic conditions or the important contingencies under which these behaviors could be learned within the scope the undergraduate courses, as they are conceived in the Brazilian educational system. This work describes a project whose objective is to outline a system of behaviors that compose the professional profile of a psychologist and to suggest some basic strategies for teaching those behaviors within the context of the undergraduate courses in Psychology. The proposal of relevant behaviors should be based on the available knowledge regarding the psychological phenomena and the professional practices in this field. For this purpose, however, the knowledge has to be systematized and ranked and from it one could derive the behaviors that constitute or can constitute the exercise of the profession. This is an important condition for evaluating and testing the effectiveness (or validity) of the proposed behaviors and of the strategies for teaching them. The effectiveness of the Curricular Guidelines for the Teaching of Psychology will depend on these identifications and delimitations as a way to make possible the conditions for the implementation and evaluation of what they value most in the teaching of Psychology

Key Words: psychology teaching, behavioral goals, professional behaviors, professional competences, psychologist.

carpe diem os currículos escolares correspondentes no País?
Não seria ela uma “camisa de força” a orientar
a direção contrária àquela indicada nas
Diretrizes Curriculares? O que fazer para ir além

É possível uma matriz básica de orientação
para os projetos de cursos de graduação e para

1 Este texto foi originalmente elaborado como introdução para um programa de pesquisa sobre comportamento profissional de psicólogos, apresentado ao CNPq em 2005 e foi adaptado ao formato de um artigo. CNPq - Processo nº. 305562/2005-3. Diretório de registro no CNPq: PROCIEPN - Processos comportamentais em produção de conhecimento científico e em planejamento de ensino e de instituições. O autor é bolsista-pesquisador do CNPq. Correspondência para botome@cfh.ufsc.br.

do que as Diretrizes Curriculares já indicam? É possível apresentar diretrizes e orientações ainda mais precisas, básicas e importantes para auxiliar os múltiplos cursos de graduação e seus agentes - gestores e professores - a construir um trabalho de ensino efetivamente capaz de formar profissionais socialmente importantes e úteis para a população do País? Durante décadas tem havido uma pergunta reiterada em múltiplas ocasiões em que houve algum tipo de encontro, exame ou debate a respeito do ensino de graduação: “que profissional de nível superior queremos?”. Talvez o problema não seja reiterar essa pergunta durante décadas. Parece haver necessidade de examinar, e não apenas por meio de uma somatória de opiniões, disposições ou experiências, possíveis procedimentos para responder a essa pergunta e necessidade de aumentar a visibilidade a respeito do que precisa ser considerado como maneira ou forma de responder a essa pergunta. As experiências existem em quantidade e variedade grandes. O conhecimento a respeito disso é volumoso, mas disperso e, em parte, assistemático. Parece haver necessidade de alguma sistematização disso tudo e elaboração de tecnologia (procedimentos) básica para auxiliar no trabalho de construção de comportamentos significativos para compor a formação de profissionais de nível superior no País.

No caso da Psicologia - como Ciência e como profissão -, essa sistematização e essa produção de tecnologia para ensino também ocorre. E, por essa mesma razão, todos os cursos de Psicologia no País ficaram envolvidos com o problema e o trabalho de construir um projeto de curso de graduação compatível com as diretrizes curriculares e os conceitos nelas apresentados. Orientações e conceitos que mudam a predominância de um ensino de

“conteúdos” (assuntos, informações, conhecimentos) para um ensino de “competências” na formação de profissionais desse campo de atuação profissional (Felippe, 1993; Hoff, 1999; Matos, 2000; Dias, 2001; Bock, 2002; Botomé & Kubo, 2002; Kubo & Botomé, 2003;). A isso, como uma condição que aumenta as exigências para resolver o que satisfará à pergunta sobre qual profissional de nível superior queremos, acrescentam-se algumas condições que parecem agravar as dificuldades de encontrar uma resposta que possa ser uma efetiva contribuição para a melhoria do ensino de graduação em Psicologia. Uma contribuição que aperfeiçoe o entendimento, e o torne mais abrangente no País, a respeito de uma possível resposta a essa pergunta que, desde os anos da década de 1960, tem uma presença constante em debates, reuniões, estudos, artigos, teses e encontros a respeito da formação do profissional psicólogo no Brasil (Rocha Jr, 1999; Buettner, 2000; Yamamoto, 2000; Bock, 2002).

Uma dessas condições refere-se a uma deficiência na formação dos profissionais que passam a ensinar nos cursos de graduação a respeito dos processos e fenômenos relacionados a aprender e ensinar em nível superior (Zabalza, 2004). Os cursos de graduação, e mesmo os mestrados e doutorados, não desenvolvem uma preparação para um trabalho profissional e elaborado de formação de “professores de Psicologia para o ensino superior”. No caso dos “mestrados”, apesar do nome, parece acontecer o mesmo. A formação parece, na maior parte dos casos e do tempo de trabalho, orientar-se para uma preparação para capacitar os alunos a intervir “tecnicamente”, seja com instrumentos e procedimentos de intervenção psicológica, seja com instrumentos e técnicas

para produzir conhecimento que possa ser considerado ou aceito como “científico” (Viecili, 2005). A formação para tornar o conhecimento acessível por meio de ensino que produza aprendizagem de comportamentos profissionais compatíveis com o melhor conhecimento existente ou disponível não ocupa a atenção, o tempo, ou os trabalhos no âmbito dos cursos que formam aqueles que irão ocupar o cargo de professores nos cursos de graduação. Isso pode acarretar mais imprevisto e repetição do conhecido do que talvez seja possível imaginar sem algo com o qual contrastar o que acontece.

Uma segunda condição importante que pode interferir no trabalho de construção de projetos e currículos de ensino de graduação são os procedimentos de gestão do ensino de graduação. Também a preparação para coordenar, gerir, administrar ou orientar os trabalhos de dezenas de professores e funcionários em relação à construção de aprendizagens próprias para o exercício da profissão a que se refere o curso de graduação não foi, até os primeiros anos do século XXI, algo presente na formação de profissionais de nível superior, nem no âmbito da graduação, nem dos mestrados e doutorados (Motta, 1996; Piazza, 1997; Meyer, 1998; Silva & Moraes, 2002; Marra & Melo, 2003; Silva, Moraes & Martins, 2003). A formação para “gestão de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior” não é algo presente nesses tipos de cursos, embora os egressos desses cursos tenham, na sua quase totalidade, que realizar esse tipo de trabalho em diferentes momentos de sua atuação profissional. Seja em momentos simples como coordenar grupos de trabalho (até de terapia ou de estudos), seja em condições de exigências mais complexas como coordenar projetos, equipes multidisciplinares, núcleos de pesquisa, departamentos e, como o caso em exa-

me, cursos de diferentes tipos, especialmente, cursos de graduação. Além da ausência de formação específica para trabalhar com ensino como uma modalidade de atuação profissional (não apenas para quem quer trabalhar em escolas), a pouca preparação para o trabalho de gestão (administrar, coordenar, dirigir, orientar, supervisionar, liderar...) aumenta a dificuldade para resolver problemas como o de delimitar o que precisa ser aprendido no âmbito de um curso de graduação - de Psicologia, no caso - para garantir um resultado efetivo e significativo para a sociedade e para o País e que seja, também, uma contribuição própria e específica desse campo de atuação profissional.

Uma terceira condição que se acrescenta às exigências inerentes às proposições presentes nas diretrizes curriculares para o ensino de graduação no País diz respeito à necessidade de haver alguma sistematização do conhecimento existente sobre a formação do psicólogo. Uma sistematização que reúna o conhecimento existente do ponto de vista de suas contribuições específicas para o desenvolvimento do ensino de graduação em relação ao projeto de curso para realizar esse ensino com a especificação das condições - e contingências - necessárias para essa realização com forma e grau satisfatórios. Há conhecimento importante tanto no âmbito empírico, como experiências profissionais e experimentos de investigação aliados a estudos descritivos de boa qualidade (Conselho Federal de Psicologia, 1988, 1992, 1994; Carvalho, 1982, 1984, 1984a; Carvalho & Kavano, 1982; Bastos, 1992; Felipe, 1993), quanto no âmbito conceitual, como análises e elaboração de conceitos de valor para esse tipo de trabalho (Botomé, 1988; Bastos & Achcar, 1994; Duran, 1994; Gomes, 1996; Bock, 1997, 2002; Branco, 1998; Hoff, 1999;

Moura, 1999; Buettner, 2000; Bastos, 2002; Botomé & colaboradores, 2003; Botomé & Kubo, 2003,) que pode ajudar muito para a elucidação dos problemas e dificuldades existentes nos trabalhos de concepção, planejamento, organização, implantação, realização, avaliação e administração do ensino de graduação em Psicologia. Esse conhecimento, no entanto, ainda carece de identificação, organização e sistematização, de forma a orientar a produção de uma (ou mais de uma) tecnologia para a realização desses trabalhos de construção de cursos de graduação em Psicologia cada vez melhores para o País. Isso pode ser feito e, ainda mais, precisa ser feito com urgência para superar a redução desses tipos de trabalhos a improvisos, adjunção de opiniões dispersas e sem verificação. Superá-la com contribuições verificadas e importantes sem distinção de quais sejam umas e outras de forma a evitar uma redução de todas as contribuições à condição de “opiniões” como se fossem igualmente importantes, seguras ou igualmente adequadas ao que está em jogo. Isso seria uma desconsideração com os vários estudos já existentes e que possibilitam uma mudança em tipo e grau para o desenvolvimento do ensino de graduação nas universidades e demais instituições de ensino superior.

Uma quarta condição refere-se à produção de tecnologia básica (procedimentos reprodutíveis e bem especificados) de realização dos processos comportamentais de ensino (ensinar) e de gestão desses processos no âmbito dos cursos de graduação existentes ou que venham a ser criados em tempos futuros. Não basta sistematizar o conhecimento existente de acordo com alguns critérios de pertinência e de contribuição para o problema central: qualidade, efetividade e eficácia do ensino de

graduação ou formação de nível superior de profissionais. A transformação desse conhecimento em critérios, procedimentos, instrumentos e até em novos conceitos ou novas conceituações de fenômenos e processos já definidos parece ser uma condição necessária e ainda insuficiente ou inexistente até no âmbito das várias organizações de ensino que realizam ou precisam realizar a formação de profissionais em cursos de graduação (Kubo & Botomé, 2003). Desde a concepção específica a respeito do papel desse tipo de curso e de suas diferenciações e relações, às vezes sutis, com outros tipos de cursos (especialização, atualização, aperfeiçoamento, ampliação cultural, mestrado, doutorado e outros), em muitos casos reunidos sob denominações genéricas (nível superior, pós-graduação) e com definições equivocadas, confusas ou imprecisas (Botomé, 1996; Botomé & Kubo, 2002). A sistematização do conhecimento e sua transformação em critérios, procedimentos, instrumentos e conceitos ainda parece incipiente para constituir uma direção de orientação para o desenvolvimento do ensino de graduação no Brasil, e de maneira particular, do ensino de Psicologia em nível superior.

Uma quinta condição que se acrescenta a essas todas se refere à ausência, nas instituições de ensino superior, de uma organização e estrutura que facilite ou viabilize uma constante avaliação com uma efetiva participação dos envolvidos. É muito comum haver uma ênfase na criação de instrumentos de medida (questionários, entrevistas com alunos e, eventualmente, com egressos) e na tabulação das informações produzidas por meio desses instrumentos. Os procedimentos de planejamento feitos a partir dessas medidas não ocorrem e ficam dependendo de iniciativas isoladas ou pessoas que os usem em seus planos

individuais de ensino. A transformação de dados de avaliação em novos comportamentos profissionais e de gestão parece depender de organização e de estruturas que delimitem melhor os papéis e atribuições dos múltiplos agentes (alunos, professores, gestores, pesquisadores, egressos dos cursos) envolvidos com o processo de construção dos comportamentos que vão constituir os novos profissionais, sua formação e preparação para exercer uma efetiva profissão. A necessária integração entre as contribuições desses vários agentes não parece ter uma organização que facilite sua ocorrência de uma maneira a otimizar - e até mesmo facilitar ou propiciar - uma interação social e profissional, constante e estável, para concretizar as contribuições variadas e um constante aperfeiçoamento a partir de que é observado pelos agentes envolvidos no processo de formação de psicólogos para o exercício profissional. Uma organização que efetivamente possa ser um sistema de interações bem delimitado já existiu em tempos pretéritos (Ribeiro, 1969) e, com sua eliminação do meio acadêmico, deixou, como substituição, uma interação quase que direta de gestor para indivíduos, tanto no âmbito dos departamentos quanto no dos cursos de graduação.

A participação orgânica de estudantes, por exemplo, organizados em núcleos nas diferentes etapas dos cursos, deixou de existir para reduzir-se a interações burocráticas, de reivindicação quando há condições lesivas ou indesejáveis e de subordinação e dependência pedagógica. E as novas gerações - tanto de professores quanto de estudantes - nem sequer imagina outras possibilidades a não ser uma precária aglutinação em torno de "Centros Acadêmicos" de incipiente ou precária organização tanto no que se refere aos estudantes quanto ao que se refere à administração dos

cursos. A separação quase que define interações de "classes" com uma quase absoluta falta de interação em torno dos objetivos comuns que todos tem na formação de novos psicólogos para o País. O mesmo parece repetir-se no âmbito dos departamentos que, desde meados da década de 1960, são concebidos por meio de uma definição (menor unidade administrativa) delimitada pelos governos da década que recusaram a concepção que foi proposta em substituição à de "cátedra" como organização básica das instituições de ensino superior (Chamlan, 1977; Paviani & Botomé, 1994; Botomé, 1996). Embora isso tudo possa dizer respeito à organização e à estrutura, constitui uma condição importante para facilitar a implantação de mudanças no sistema universitário (ou nas parcelas que poderiam compô-lo) que, como tal, depende de interações de qualidade para viabilizar qualquer mudança que não seja uma mera acomodação de interesses ou de concepções individuais justapostas de maneira a atenuar atritos, desgastar problemas e aliviar conflitos, sem orientar-se para o que precisa ser comum e importante a todos os indivíduos como projeto de Sociedade.

As proposições, diretas ou indiretas, existentes nos documentos que delimitam as "diretrizes curriculares" para os cursos de graduação em Psicologia sofrem a interferência dessas condições, aumentando as dificuldades já inerentes às inovações que tais documentos provocam ou exigem no ensino de Psicologia. Principalmente por que elas fazem referência a uma ocupação humana que diz respeito a um trabalho social e que precisa ser delimitada, projetada, construída (no ensino de graduação), realizada e administrada em múltiplas instâncias, desde sua concepção e construção até sua execução e avaliação, incluindo a

avaliação de seu impacto na sociedade (Hoff, 1999; Buettner, 2000; Bock, 2002; Yamamoto, Oliveira e Campos, 2002; Brasil, 2004). As próprias instâncias já existentes para realizar essas tarefas no âmbito da sociedade (cursos, escolas, associações profissionais, associações científicas, sindicatos profissionais, conselhos regionais e Conselho Federal) não parecem ter clareza sobre uma delimitação de seus papéis e das articulações desses papéis com os de outras instâncias que têm responsabilidades sobre os processos de concepção, construção, administração, fiscalização, avaliação e até de defesa da instituição “Psicologia, como Ciência e como profissão” na sociedade. A distinção entre invenção e descoberta feita por Galvão (1980) é útil como um referencial para examinar o conjunto de possibilidades existentes entre esses dois extremos de procedimentos a que as expressões “invenção” e “descoberta” se referem. Há instâncias e procedimentos que possibilitam “uma invenção” de comportamentos novos a partir da “descoberta” de seus elementos constituintes. Seria isso possível? Com que procedimentos? Alguns trabalhos (por exemplo, Botomé, 1981; Mattana, 2004; Onzi, 2004) já têm feito isso no âmbito das proposições de comportamentos como objetivos de ensino e, nesses casos, há um procedimento de derivação direta (em alguns processos correndo o risco de ser simplista) de comportamentos a partir do conhecimento disponível. Parece necessário construir, descrever e testar procedimentos para fazer isso considerando os riscos da “invenção” pura e simples que Galvão (1980) salienta para contrastar com a “descoberta” de novos comportamentos a desenvolver para constituir o trabalho típico de psicólogos.

A pergunta “que psicólogo queremos?”, muitas vezes reiterada nas últimas quatro déca-

das do século XX, talvez precise ser substituída por outra: “que psicólogo a população que constitui o País precisa?”. Também parece ser necessário completar tal pergunta com outras. Qual a melhor forma de responder a essa pergunta de maneira a viabilizar a construção desse “psicólogo” que a população necessita? Como fazer isso por meio do ensino de graduação, com as pessoas e condições que existem para realizar essa construção? Como fazê-lo de maneira a viabilizar novos repertórios dessas pessoas para mudarem as condições existentes e para realizarem o ensino que construirá as aprendizagens que constituirão a capacidade de trabalho específica capaz de atender às necessidades da população do País? Mais do que algumas perguntas, isso parece indicar que há necessidade de constituir um “programa de perguntas” a responder por meio de processos específicos de trabalho. A pergunta já histórica (“que psicólogos queremos?”) exige novas perguntas e desdobramentos para estar atualizada em relação às próprias concepções que constituem as diretrizes curriculares e ao que já existe como conhecimento disponível a respeito de vários aspectos existentes no trabalho de ensino superior. Desde conceitos sobre fenômenos que constituem o campo de atuação profissional, até os que são inerentes aos processos de aprendizagem e de ensino, além dos que estão presentes nos processos de planejamento, gestão e avaliação de procedimentos e de organizações responsáveis por cada uma das instâncias de realização da profissão de psicólogo. A pergunta inicial pode transformar-se em “que psicólogo o País precisa?”. Que implicações teria essa mudança?

O “exercício” da profissão parece ser uma base importante para constituir uma orientação no desenvolvimento dos projetos de cursos

que capacitam pessoas para realizar esse “exercício”. Tal “exercício”, por sua vez, é constituído de comportamentos humanos delimitadores de responsabilidades específicas que o profissional deve estar capacitado (preparado, apto, competente, habilitado) a realizar concretamente. A delimitação desses comportamentos, por seu lado, precisa estar orientada por alguns referenciais específicos: quais as situações concretas com as quais os psicólogos vão se defrontar no âmbito da sociedade, quais os benefícios que cabe especificamente a eles produzir diante dessas situações, o que eles precisam estar capacitados a fazer para realizar esses benefícios nessas situações, o que eles precisam aprender para realizar esse “fazer” (Botomé, 1981; Kubo & col. 2001; Botomé & col, 2002). Só isso já cria uma direção de trabalho que sai do que é comum no planejamento de cursos e disciplinas. Para constituir um ensino de nível superior não parece ser suficiente ensinar técnicas conhecidas, divulgar informações (conhecimento) produzidas por pesquisadores, técnicos ou profissionais para os alunos, nem apenas garantir deles adesão a essas informações, sua repetição, resumo ou paráfrase.

As condições necessárias para o desenvolvimento dos comportamentos envolvidos com a constituição de um sistema de relações e de contingências apropriadas são várias e qualquer delas exige uma condição inicial: quais são efetivamente os comportamentos a serem desenvolvidos para capacitar novas gerações para realizar o exercício dessa profissão? Uma profissão que, ao cabo, define-se pelos comportamentos desses mesmos agentes, tanto alunos, quanto profissionais, professores, pesquisadores e gestores dos processos de construção das condições que viabilizarão esses novos

comportamentos. A produção de conhecimento para isso não se limita a apenas considerar técnicas de mudanças de comportamento ou de implementar condições e técnicas de ensino novas ou de atualizar as informações a serem apresentadas aos alunos. No cerne dessas necessidades e exigências parece estar a exigência de identificar comportamentos importantes para o exercício da profissão de psicólogo no País e a de organizá-los em condições que efetivamente aumentem a probabilidade de sua ocorrência no âmbito dos processos de capacitação e formação desse profissional, nas instituições de ensino superior que tem a responsabilidade (o papel, a função social) de acolher jovens para prepará-los para realizar o trabalho típico desse campo de atuação profissional na sociedade.

Os estudos sobre a profissão já ocorrem desde o início da profissão de psicólogo no País. Mello (1975), por exemplo, no começo dos anos da década de 1970, destacou importantes aspectos a serem considerados para planejar e realizar a formação dos psicólogos, com seu estudo sobre “Psicologia e profissão”. Na década seguinte, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) organizou várias contribuições de diferentes pesquisadores sobre o exercício profissional nesse campo de atuação (CFP, 1988) e, nos anos seguintes prosseguiu esse trabalho, indo além do primeiro em relação a “quem é o psicólogo brasileiro”. Na publicação de 1992 o CFP examinou o “psicólogo em construção de novos espaços”, novamente organizando a produção de vários trabalhos de pesquisadores sobre isso. Logo depois, em 1994, o mesmo Conselho Federal publicou “Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação”. Em cada caso, o Conselho Federal tomou a iniciativa de promover e organizar

estudos sobre o exercício da profissão. Grande parte disso parece ter repercutido na elaboração das diretrizes curriculares. Mas não parece haver ainda uma efetiva disseminação dos dados e descobertas desses estudos no planejamento e na gestão dos cursos de Psicologia existentes no País. Outras - e muitas - publicações de pesquisadores desenvolveram múltiplos estudos sobre a profissão, sobre o exercício, sobre as condições de gestão, sobre inovação de procedimentos para desenvolver o ensino de graduação, sobre egressos, sobre a organização da profissão, sobre a organização de cursos e de departamentos, sobre a inserção dos egressos no campo de atuação. Muitos publicaram suas experiências de inovação e de melhoria no ensino, relataram tentativas de aperfeiçoamento de condições de ensino e assim por diante. Uma quantidade razoável de dissertações de mestrado e de teses de doutorado sobre isso (Guedes, 1992) ainda é pouco ou nada conhecida e utilizada no planejamento, inovação, aperfeiçoamento ou gestão do ensino de Psicologia. A difusão desse conhecimento ainda não parece ter acontecido na escala necessária e nas condições que favorecessem a transformação das descobertas importantes que trazem em comportamentos dos agentes envolvidos com a formação de psicólogos. Principalmente para transformar-se em comportamentos que precisam ser ensinados no âmbito dos cursos de graduação para viabilizar um exercício profissional que, efetivamente, atenda ao que esses estudos todos revelaram sobre as necessidades de formação de psicólogos para o Brasil.

Carvalho (1984), por exemplo, mostra uma grave condição do ensino superior ao acompanhar as modalidades alternativas de trabalho de egressos dos cursos de Psicologia:

eles perdiam a identidade de psicólogos após algum tempo de exercício da profissão. A autora constatou que os egressos dos cursos de Psicologia conseguiram entender e atuar de acordo com teorias “psicológicas”, utilizar “técnicas psicológicas”, lidar com “problemas psicológicos” ou reconhecer e utilizar “conceitos psicológicos”. Mas não conseguiram identificar ou delimitar com precisão e clareza “o que constitui um fenômeno ou processo psicológico”, restringindo-se a alguns exemplos desse tipo de fenômeno ou processo. A mesma autora também examina vários outros aspectos do exercício da profissão (Carvalho, 1981; Carvalho & Kavano, 1982) e suas contribuições indicam necessidades de aperfeiçoamento que possibilitariam a definição de novos comportamentos e novas condições importantes para o exercício da profissão e para o ensino de novos psicólogos. Silva (1984) vai encontrar algo parecido com o que foi descoberto nos estudos de Carvalho e Kavano sobre a percepção de estudantes de Psicologia a respeito do trabalho profissional na sociedade: uma percepção muito deficiente - aparentemente determinada pelas características de sua formação na universidade - a respeito das possibilidades de atuação, configurando apenas o que é familiar para o senso comum ou tradicional como atuação do psicólogo na sua percepção do que poderiam fazer como profissionais assim que completassem seus cursos de graduação.

As descobertas de Carvalho e Kavano (1982) são congruentes com estudos que questionam a formação dos psicólogos a partir de sua atuação na sociedade. Holland (1973, 1974) examina as atuações desse profissional e as possibilidades de contribuição social a partir de uma avaliação de necessidades perceptíveis a partir das descobertas de laboratório em

relação às contingências que podem, na sociedade, estar controlando os comportamentos dos profissionais e daqueles que os preparam para o exercício profissional. O exame de Holland e as descobertas de Carvalho e Kavano são congruentes com o que Kaufman (1977) chama de confusão entre necessidades internas (das instituições escolares e dos professores) e externas (aquelas que ocorrem fora e quase sempre longe das atividades da escola). Arns (s.d.), ao examinar a atuação de psicólogos junto a grupos marginalizados, destaca vários aspectos relacionados às descobertas de Carvalho e Kavano e às considerações de Holland e Kaufman. Botomé (1981a) examina o exercício do controle na intervenção social do psicólogo, destacando vários déficits dessa formação localizados na formação do psicólogo que parece estar sendo feita sem considerar as contribuições de Holland, Kaufman, Carvalho e Kavano, Arns e Guedes. Botomé (1981b) também relata possibilidades e perspectivas para a participação de psicólogos em administração de instituições públicas, salientando a ocorrência disso em uma organização de Saúde Pública. Nessa organização o autor, como psicólogo e junto com vários outros profissionais, participou da construção de um grande programa de contingências organizacionais para instalar, desenvolver, manter e aperfeiçoar a ocorrência de comportamentos dos usuários, dos servidores e dos administradores para garantir os benefícios que a instituição deveria produzir para a sociedade. Todas essas contribuições, porém, embora relatem, examinem, avaliem e discutam tendências, contribuições, problemas e possibilidades ainda não destacam ou especificam o que parece ser crucial: que novos comportamentos profissionais (de estudantes,

de professores e de gestores da Psicologia e de seu ensino) são necessários para concretizar as mudanças necessárias ou correção das dificuldades e problemas existentes?

Melchiori (1987) mostra um exemplo de como a Análise do Comportamento pode ser útil para prever comportamentos profissionais que serão necessários para uma agência cumprir seu papel social. Melchiori revela várias dessas contribuições em seu trabalho sobre “derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com ‘deficiência mental’, a partir da caracterização da incidência desse problema na população de um município”. O que chama a atenção, nesse trabalho, é a produção da explicitação de “comportamentos necessários” de profissionais para lidar com as características dos problemas que afligem, e afligirão no futuro, uma população, delineando uma organização como uma “rede” constituída por esses comportamentos para atender a essa população, em várias perspectivas de suas necessidades. Isso parece criar uma base importante para definir objetivos de ensino para as escolas que preparam esses profissionais e definir suas atribuições, a partir da realidade que configura seu campo de atuação profissional, segundo o conceito examinado por Rebelatto e Botomé (1987 e, em 1999, com acréscimos no exame desse conceito) e Botomé (1988), distinguindo entre mercado de trabalho, campo de atuação profissional e área de conhecimento, e segundo Botomé e Kubo (2002), que especificam ainda mais essa distinção e a ampliam para distinguir também dos conceitos de processos básicos (formas) de conhecer e tipos de conhecimento em Psicologia. De forma semelhante, a experiência relatada por Yamamoto e Yamamoto (1986) e os trabalhos de Wruck (2004) e de

Gianfaldoni (2005) sobre o ensino de ética profissional, também se aproxima de uma preocupação com transformar o conhecimento existente (no caso sobre ética) em comportamentos profissionais a serem aprendidos pelos psicólogos.

A proposição de Ribes (1976), a respeito da formação de profissionais de Psicologia com base em objetivos “definidos comportamentalmente” (seja o que for que essa expressão signifique), estava de acordo com uma extensa literatura que proliferou na década de 1960 a 1970, primeiro no exterior e, em seguida no Brasil, a respeito de “objetivos comportamentais”. De certa forma, o conceito de “competências” reaviva o mesmo conceito: o fazer das pessoas (seu comportamento) como referencial para orientar o ensino. Aquela literatura e a proposta de Ribes, no entanto, continham alguns problemas conceituais que estudos, experiências e investigações realizados no Brasil delimitaram com alguma precisão. Um deles refere-se a enfatizar os procedimentos de trabalho com os estudantes levando-os a efetivamente apresentar comportamentos de estudo, viabilizando a utilização do conceito de objetivo comportamental proposto pela literatura relacionada a esse conceito, conforme registram os estudos sobre o Ensino Personalizado no Brasil. O trabalho da professora Carolina M. Bori no País é a melhor referência para isso, com dezenas de teses e dissertações relacionadas a esse tipo de trabalho. O relato de Keller (1972) sintetiza uma parte da história desse tipo de contribuição que Ribes não registraria em sua publicação alguns anos depois. O trabalho de Bori, porém, foi muito mais longe, criando condições para superar um enfoque de contribuições da Análise do Comportamento voltadas para “técnicas de modificação de

comportamento”. Seu trabalho, ao longo das últimas quatro décadas do século XX, possibilitou mudar a natureza da contribuição para uma outra orientação: os processos comportamentais relacionados ao trabalho de educação. A descoberta, a formulação dos comportamentos e a construção e avaliação (teste) de condições relacionadas a sua aprendizagem e seu desenvolvimento mudaram a ênfase do velho conceito de “ensino programado” (como produto técnico) para o processo de “programar condições de ensino”. Entendendo a Programação de Ensino como uma classe ampla e complexa de comportamentos ainda por serem descobertos, explicitados e organizados de forma a possibilitar a descrição precisa dos mesmos e viabilizar sua verificação experimental assim como a construção de condições para sua apresentação, seu desenvolvimento e manutenção nas situações e organizações em que tais comportamentos podem constituir uma contribuição para o desenvolvimento social. O processo de transformar conhecimento em comportamentos por meio do ensino emergiu como um problema de pesquisa e de estudo no Brasil a partir das contribuições e segura orientação da professora Carolina M. Bori. O número da revista Psicologia (Universidade de São Paulo, volume 9, número 1, de 1998) em homenagem à professora Carolina, no Brasil, é um registro dessas contribuições e de suas repercussões no País.

O processo de transformação de conhecimento (conceitos, dados e descobertas) em comportamentos humanos para constituir-se como objeto de estudo exigia vários tipos de contribuições. Uma delas era a sistematização e revisão do próprio conceito de comportamento e de suas decorrências para o conceito de

objetivo comportamental. Botomé (1981) fez uma parte dessa revisão, sistematizando as transformações do conceito de comportamento ao longo de cinco décadas (Botomé, 2001), especificou vários equívocos com o conceito de objetivo comportamental e decorrências do uso deste conceito no planejamento de condições de ensino e delimitou o conceito de “objetivo comportamental” de forma a mudar a noção para um outro conceito: o de “comportamento-objetivo”, com a mesma direção de contribuição que marcou a possibilidade da passagem do conceito de “ensino programado” para o de “programação de ensino” na década de 1990, no Brasil, como uma referência diferenciada para salientar as contribuições da Análise Experimental do Comportamento para o ensino (Botomé, 1981).

Do ponto de vista da gestão ou da organização em relação ao ensino de Psicologia, há também muitas necessidades a exigir mudanças e comportamentos novos para viabilizar essas mudanças nas organizações e nos processos de gestão e de ensino relacionados aos cursos de Psicologia. Duran (1983) examina uma confusão nas próprias concepções sobre a organização da área de conhecimento e do campo de atuação profissional reunidos sob o nome de Psicologia. Critérios diversos, que aparecerem em diferentes momentos e condições e por variadas razões ou finalidades foram sendo “amontoados” em uma listagem que passou a constituir uma parafernália complexa atrapalhando o entendimento e os processos comportamentais que constituem os sistemas de interações entre as pessoas que fazem, ensinam e administram a Psicologia no País. O exame de Paviani e colaborador (1993) sobre os problemas de interdisciplinaridade, no caso da Psicologia, é semelhante às considerações de

Duran (1983), com o acréscimo de mais problemas e confusões relacionados ao trabalho com a Psicologia. Além das concepções de “áreas” da Psicologia com vários problemas, conforme exame de Duran (1983), Paviani e colaborador apresentam como contribuição para possibilitar o desenvolvimento do ensino de Psicologia as relações com outros conceitos, inclusive os de “departamento acadêmico” e de “curso de graduação”, aumentando a visibilidade de problemas e de novos comportamentos para lidar com esses conceitos e com os fenômenos, processos e instâncias organizacionais a que eles se referem. As exigências de mais distinções e sutilezas conceituais do que as concepções existentes na literatura mais difundida possibilitam parecerem nítidas e as perspectivas que a análise dos comportamentos relacionados a esses conceitos parecem ser promissoras. O que, também nesse caso, indica a necessidade de estudos de sistematização conceitual e derivação dos comportamentos para, com maior visibilidade, viabilizar contribuições para o desenvolvimento de pessoas, organizações e da própria sociedade.

No final dos anos da década de 1990 e no começo da década dos anos 2000, essas confusões, as controvérsias relacionadas (ou misturadas) a elas, voltaram a aparecer com os debates e estudos relacionados à proposição de normatização do ensino de Psicologia por meio de “diretrizes curriculares”. Em 1999, a Sociedade Brasileira de Psicologia colocou em evidência vários artigos debatendo a proposição feita por Comissão do Ministério de Educação para normatizar a implantação das “Diretrizes Curriculares” para o ensino de Psicologia no País. Dezoito pesquisadores convidados apresentaram contribuições para o debate a respeito das Diretrizes. Ao mesmo

tempo outras pessoas faziam ou orientavam dissertações e teses, direta ou indiretamente relacionadas a diretrizes curriculares (por exemplo: Buettner, 2000; Wruck, 2004; Gianfaldoni, 2005). Tais estudos, porém, não parecem ter considerado de maneira significativa a relação entre os conceitos centrais das diretrizes (o de competência, por exemplo) com os conceitos da Psicologia que foram objeto de estudo ao longo das últimas décadas, de maneira particular no Brasil: o conceito de comportamento, o conceito de objetivo comportamental, o conceito de programação de ensino e outros que os estudos das quatro décadas do final do século XX tornaram disponíveis na literatura acadêmica do País. A sistematização desse conhecimento, mais do que uma revisão apenas organizadora, é uma exigência para prosseguir o trabalho e o desenvolvimento do conhecimento em Psicologia, especialmente para conhecer melhor os processos de aprender e de ensinar os comportamentos que constituem “fazer Psicologia” em qualquer uma de suas expressões ou modalidades.

Um problema importante parece ser resumido nas perguntas: 1) quais os comportamentos básicos que constituem o trabalho do psicólogo? 2) quais desses comportamentos devem constituir os objetivos do ensino de graduação? 3) como organizar esses comportamentos-objetivo em um projeto de curso? 4) como distribuir esses comportamentos-objetivo em um sistema de ensino, organizados ao longo do tempo de forma a constituir uma possível “grade curricular” básica para orientar qualquer projeto de curso de graduação de acordo com as diretrizes curriculares e de forma a dispensar a própria noção de “grade-curricular” (uma concepção - e metáfora - fortemente ligada ao

ensino por “conteúdos”)? Tais perguntas exigem vários procedimentos de observação (direta e indireta) para produzir evidências necessárias para a produção de um conhecimento que viabilize a consecução de alguns objetivos (de pesquisa): 1) configurar (delimitar) as classes de comportamentos que constituem as competências básicas necessárias para o exercício da profissão de psicólogo, 2) organizar esses comportamentos em sistemas em que sejam identificadas as aprendizagens intermediárias (repertórios de pré-requisito, “habilidades” e comportamentos intermediários relacionados a conhecimentos imediatos e não imediatos), 3) organizar esses comportamentos sistematizados em seqüências e unidades básicas para compor a formação do psicólogo no âmbito de cursos de graduação, 4) delimitar estratégias para o desenvolvimento desse ensino que viabilizem as articulações necessárias com as mudanças conceituais acarretadas pelas proposições de diretrizes curriculares existentes no País, sem alterar a natureza dos comportamentos de interesse para a formação dos psicólogos e de forma a concretizar a organização de estágios e serviços de Psicologia que sejam formadores de maneira consistente com os comportamentos definidores da atuação própria de psicólogos no País.

Como fazer isso sem acarretar o risco de prescrições técnicas, específicas e paralisantes ou que impeçam mudanças e integração de novas e outras possibilidades de atuação que surjam ou existam? Essa uma característica inerente a uma investigação que faça isso e constitui a exigência de que, pelo menos, o produto de tal investigação aumente a possibilidade de superar as condições que possam acarretar esse risco. Alguns esforços já existem e precisam ser sistematizados e inte-

grados para constituir um corpo de conhecimento que viabilize a produção de tecnologia no âmbito do ensino. Entre eles está o exame do conceito de “competência” feito por Botomé e Kubo (2002) a respeito da noção de “competência”, proposto como referencial nas diretrizes curriculares para o ensino de graduação em Psicologia. Os autores destacam que “competência” refere-se a um grau de qualidade de um comportamento e está sendo usado, em muitos casos como sinônimo do que foi o conceito de “objetivo comportamental” das décadas de 1960 e 1970, com várias deficiências desse conceito (conforme examinou Botomé, 1981) mantidas na noção de “competência”. O trabalho desses autores mostra aspectos importantes para uma percepção mais clara a respeito das relações entre as noções de competência, objetivo comportamental, comportamentos-objetivo e comportamento.

As próprias diretrizes curriculares exigem a sistematização e o aprofundamento de alguns conceitos novos. Um deles é o de “estágio curricular”. O sentido tradicional do termo (por em “prática” o que foi aprendido na “teoria”) ficou sem sentido com a proposição de ensino de “competências” (aprendizagem de comportamentos, com um grau mínimo de qualidade). Com a noção de competências, o ensino tende todo ele a ser sempre “prático”: a atuação do aluno como agente de sua própria aprendizagem fica no centro das definições do que precisa ser aprendido ou ensinado (Matos, 2000). Isso faz com que a atenção do que o professor faz em sala de aula passe para aquilo que o aluno precisa ser capaz de fazer para ter aprendido. Com essa mudança, a noção de estágio pode ganhar outra ênfase, aparentemente, muito mais importante para

configurá-lo como uma condição de ensino superior: o papel de integrar “competências” (comportamentos) de diferentes tipos em situações de atuação com características que se assemelhem o mais possível a suas condições de atuação profissional (Kaufman 1977). Botomé (1981) examinou critérios para constituir uma condição de ensino, de acordo com a noção de comportamento e, esse exame, dá sustentação a uma noção de estágio mais consistente com o ensino de “competências” que as diretrizes curriculares preconizam. Desde que seja entendido também o conceito de “competência” não como algumas classes de comportamentos (compatíveis com modismos de um ou outro local ou época), mas como um grau de qualidade da apresentação de comportamentos social, humana e cientificamente significativos.

A proposição de que os cursos de graduação especifiquem em seus projetos duas ou mais “ênfases curriculares” também traz esse conceito como uma possibilidade de mais uma contribuição na mesma direção que o conceito de estágio pode trazer com suas mudanças para uma concepção mais voltada para a integração de comportamentos aprendidos em situações mais próximas à realidade do exercício profissional do que aquelas “meramente escolares”. Bastos (2002) destaca que as ênfases curriculares não se reduzem aos tradicionais “perfis” (bacharel, licenciado e psicólogo), nem a especializações (que esse autor considera precoces no âmbito do ensino de graduação). Bastos destaca que as ênfases curriculares devem orientar-se por demandas sociais emergentes ou existentes na realidade em que o curso se insere ou da “vocação da instituição”. Pode-se entender por “vocação da instituição” aquilo que os pesquisadores e professores estão desenvolvendo

como potencial de novas modalidades de inserção do conhecimento da Psicologia na realidade social. Com esse entendimento, a conceituação de Bastos (2002) orienta na mesma direção que os conceitos de “campo de atuação profissional” (necessidades sociais e possibilidades de atuação do psicólogo) e de “mercado de trabalho” (demandas existentes na sociedade) indicam para orientar a formação do psicólogo. É importante não reduzir a formação do psicólogo ao que o “mercado” solicita, mas também não desconsiderar que as ofertas de trabalho existentes são o que mais rápida e imediatamente criam probabilidade de constituir oportunidades de atuação para os egressos dos cursos de Psicologia. O conceito de campo de atuação (necessidades sociais e possibilidades de atuação profissional) amplia o conceito de “mercado” (demandas configuradas e serviços que já constituem possibilidades ou “ofertas de emprego”). As possibilidades de trabalho mais imediatas para os egressos dos cursos de Psicologia, porém, não devem ser esquecidas. “Não esquecer” as características de mercado que viabilizam um inserção imediata dos egressos em serviços na sociedade não significa “reduzir” a orientação do curso para as possibilidades de emprego imediato. As necessidades sociais e as possibilidades de contribuição da Psicologia são outras condições, ainda mais importantes, que devem orientar a definição de “ênfases” de cada curso.

O outro critério, também examinado por Bastos (2002) é o que ele denomina de “vocaçã o institucional”. Isso pode referir-se ao trabalho de pesquisa em relação às necessidades sociais e possibilidades de atuação que ainda não se configuram em demandas sociais (ofertas de emprego), mas constituem objeto de estudo dos pesquisadores que trabalham como

professores na formação de novos psicólogos. É, nesse caso, aquilo que os estudos e pesquisas dos docentes está revelando como potencial para a inserção social dos profissionais de Psicologia na Sociedade, ressaltando a importância de haver, por parte dos professores dos cursos de graduação, uma dedicação à pesquisa, à produção de conhecimento, simultaneamente ao ensino e como condição para a qualidade do mesmo.

Nos dois casos há necessidade de integração entre os conceitos de campo de atuação profissional e de mercado de trabalho para entender o que é marcante na noção de “ênfases curriculares” (Botomé, 1988; Rebelatto & col. 1987; Carvalho & Kavano, 1989; Paviani & col. 1993; Botomé, 1996; Botomé & Kubo, 2003). Emergência de demandas e abrangência em extensão, de pessoas atingidas e de amplitude, profundidade e duração dos benefícios da atuação dos psicólogos são referenciais para orientar a definição de ênfases curriculares, de acordo com o conceito que constitui a proposição presente nas diretrizes curriculares para o ensino de Psicologia (Bastos, 2002). Esses referenciais exigem que os professores estejam envolvidos com o desenvolvimento do conhecimento e da tecnologia relacionados à Psicologia como parte das condições que possibilitarão orientar a formação como capacitação de ação profissional para o futuro e para abrangências, profundidades e durações maiores do que as atualmente existentes no trabalho dos psicólogos. Principalmente, os professores precisarão superar as tradicionais taxonomias utilizadas para categorizar conhecimento, atuações ou modalidades de contribuições das mais diversas fontes da Psicologia, como mostra Duran (1983) a respeito das múltiplas confusões que

tais taxonomias contém. As categorias de classificação do conhecimento (áreas, sub-áreas, disciplinas) já inadequadas ou insuficientes como classificação do conhecimento existente, de acordo com o exame de Duran, não servem para orientar a organização das categorias de utilização do conhecimento que configuram os vários campos e sub-campos de atuação dos psicólogos. A cuidadosa elaboração de uma taxonomia organizadora das possibilidades de atuação dos psicólogos parece ser uma urgência para superar as meras transposições das áreas de conhecimento (quando não tipos de conhecimento ou obras de autores) para configurar campos ou sub-campos de atuação desses profissionais. As exigências dos fenômenos e processos sobre os quais os psicólogos precisam intervir como contribuição profissional necessitam de outros critérios de sistematização para orientar a “oficina de transformação do conhecimento em capacidade de atuação profissional” (as salas de aulas) de maneira a integrar e processar as informações que constituem as áreas de conhecimento ou disciplinas organizadas como uma necessidade de sistematização do “almojarifado do conhecimento” (as bibliotecas acadêmicas). Essa relação entre conhecimento existente (e organizado em áreas, sub-áreas e tipos ou até autorias) e comportamentos necessários para o trabalho em um campo de atuação profissional exige profissionais que sejam capazes de estabelecê-la de uma maneira tal que, efetivamente, os comportamentos profissionais aprendidos sejam coerentes com o conhecimento de melhor qualidade. A “grita” e o modismo em torno do conceito de “interdisciplinaridade”, suas variantes e ampliações de todos os tipos (transdisciplinaridade, multidisciplinaridade, metadisciplinaridade...) parecem ser uma evi-

dência de que isso tudo é um problema que necessita de enfrentamento imediato (Paviani & Botomé, 1993).

Outra necessidade de investigação e desenvolvimento refere-se à noção de “classe de comportamentos” (derivada da noção de classe de respostas de Skinner, examinada por Sérió, 1983). A possibilidade de falar de comportamentos com o uso de verbos que se referem a muitas possibilidades de abrangência, diminui a clareza de qual grau de abrangência está sendo referido em cada unidade de expressão que se refere a comportamento. Classes muito gerais, misturam-se com facilidade a classes menos gerais, em graus variados de abrangência. Às vezes referem-se a comportamentos “pré-requisito” para a execução de algum outro (nas diretrizes curriculares isso é, confusa e imprecisamente, nomeado pela expressão “habilidades”), outras vezes são um elo de uma cadeia ou, em outras ainda, podem ser o nome de cadeias comportamentais com vários graus de amplitude. Isso cria vários problemas e exige procedimentos especiais para visualizar esses vários graus conforme esclarece Botomé (1981), ao considerar as contribuições da organização de comportamentos em vários graus de abrangência feitas pelo que é conhecido como “análise ocupacional” (Azevedo, 1976) ou como “análise comportamental de tarefas” (Mechner, 1974). O documento das diretrizes curriculares ressent-se da falta desses conceitos e de sua consideração no planejamento dos cursos de graduação. As noções sobre “objetivos” de ensino dependem estreitamente da consideração desses diferentes graus de abrangência a que eles podem fazer referência. Os estudos a esse respeito já existem desde a década de 1970 (relembrando as contribuições dos trabalhos de pesquisa e de orientação da

professora Carolina M. Bori) e podem ser explorados como contribuições para desenvolver procedimentos e tecnologia de “decomposição de comportamentos gerais em comportamentos específicos” (Botomé, 1981). Em lugar de entender “habilidades” no sentido de “pré-requisitos” como está configurado nas Diretrizes Curriculares para o Ensino de Psicologia, parece, de acordo com essas contribuições, mais adequado considerá-las como “competências intermediárias”. Melhor ainda, entende-las como “comportamentos intermediários” que precisam ser aprendidos até haver um grau de perfeição e eficácia que permita denominá-los de “competências” (Botomé e Kubo, 2002). Kienen (2005) e Vicili (2005) realizam estudos sobre esses processos ao examinarem as diretrizes curriculares com o objetivo de avaliar o sistema de comportamentos que elas orientam expressamente sob o nome de “competências”.

De acordo com esses exames, a própria noção de “disciplina”, já fortemente “naturalizada” no meio acadêmico, pode ser alterada. “Disciplina” refere-se a uma “parcela ou conjunto de informações de uma área” (quase como se fosse uma sub-área do conhecimento) e tem uma origem vinculada à aprendizagem de “ofícios” em que era necessário o aprendiz desenvolver a “disciplina do mestre”, aquilo que ele “dominava” e em que era “competente” (Paviani e col., 1993). Botomé e Kubo (2002) examinam esse conceito como sendo útil para a classificação do conhecimento, para a organização do mesmo nos “almoxarifados do conhecimento” (as bibliotecas e os bancos de dados), mas não tão útil para a organização das aprendizagens a desenvolver nas “oficinas de transformação do conhecimento (das informações disponíveis) em comportamentos humanos de valor para a vida com os demais”

(as salas de aula e os laboratórios de ensino). A Administração Superior e os professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, ao entenderem isso, mudaram a unidade de ensino e substituíram as “disciplinas” por “programas de aprendizagem”, voltados para o desenvolvimento de “competências” a partir do conhecimento existente (ver Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2000) e que se referem à integração de conhecimentos em um processo de transformação desses conhecimentos em “capacidade de atuação profissional” (comportamentos aprendidos em um grau de perfeição e possibilidade de eficácia que possam ser qualificados como “competências”). Isso acarreta vários problemas e exigências de tecnologia de ensino e de gestão, especialmente para o ensino de graduação (Paviani e col., 1993). É possível, com o conhecimento atualmente existente, especialmente com as contribuições da Análise do Comportamento, sistematizar conhecimento e tecnologia de forma a viabilizar novos comportamentos profissionais, incluindo aqueles de professores e de administradores (gestores) de organizações de ensino.

Esses vários exemplos de conhecimento disponível e exigências de tecnologia ratificam a necessidade de sistematizar o conhecimento existente, de desenvolver novas pesquisas investigando aspectos específicos desse conhecimento ou de procedimentos tecnológicos possíveis para transformá-los em tecnologia acessível aos que trabalham com os fenômenos e processos relacionados à aprendizagem e ao ensino. Os comportamentos que constituem o trabalho de professores, alunos e pesquisadores são, nesse sentido, um importante objeto de estudo. A variedade de contribuições é extensa e o volume de desco-

bertas feitas a respeito desses processos já parecem viabilizar o desenvolvimento de avanços tecnológicos importantes. Este texto é uma amostra - uma provocação? - em relação ao que pode constituir possibilidades de trabalho na direção desse desenvolvimento. O desafio - os problemas, as exigências e o trabalho para superá-los e enfrentá-los - será constituído por comportamentos dos pesquisadores e analistas do comportamento: que comportamentos são esses? Provavelmente não se reduzirão a repetir e adaptar o que existe na literatura para administrar rotinas e costumes já existentes. A Análise do Comportamento - em suas várias modalidades de trabalho - parece ser uma rica fonte para desenvolver esse conhecimento e essa tecnologia. Relacionar conhecimento e comportamento é uma complexa modalidade de comportamento que envolve descobrir e caracterizar processos comportamentais (existentes, necessários ou possíveis) como condição para a descoberta e a invenção (em graus variados de combinação) de procedimentos (tecnologia comportamental) que constituem formas de lidar com as circunstâncias com as quais as pessoas se defrontam. Testar e aperfeiçoar descobertas e caracterizações de processos, já existentes, são outras classes de comportamentos. Parece valer a pena investir em todas essas classes de comportamentos como objeto de estudo e de produção de tecnologia. Sem isso, há um grande risco de a humanidade, o País e a Universidade permanecerem envoltos em prescrições para todos, como a “Declaração Mundial sobre Educação Superior para o século XXI” (Unesco, 1998), em âmbito internacional. Ou como a “Nova política para a Educação Superior” no Brasil (MEC, 1985) que até o final de 2005 não foi implantada, embora seja substituída por

novas “prescrições” e propostas de Reforma da Universidade. Ou, como o excelente conjunto de princípios e diretrizes de Edgar Morin (2004) a respeito dos “Sete saberes necessários à Educação do Futuro”. Proposições como essas, importantes e de excelência como formulação de orientações, dependem de processos comportamentais coerentes com elas para acontecerem na sociedade para além de sua enunciação, repetição e admiração. Tais processos comportamentais, por sua vez, necessitam de condições e de aprendizagem para desenvolver-se e de contingências especiais para manter-se e aperfeiçoar-se. Novamente, a Análise do Comportamento detém um conhecimento, uma tecnologia e uma perspectiva que podem atualizar as prescrições que revelam potenciais da humanidade e convocam para a construção de novos comportamentos, novas formas de interação com os demais, com a natureza e com a sociedade, em qualquer forma cultural sob a qual se apresente.

REFERÊNCIAS

- Arns, P. E. (s.d.). *O psicólogo junto a grupos marginalizados*. (Cadernos da PUC: Psicologia: Reflexões sobre a prática da Psicologia, 11). São Paulo: Editora da PUCSP e Cortez Editora e Livraria.
- Azevedo, N. D. da C. (1976). *Análise ocupacional*. Rio de Janeiro: Editora Rio.
- Bastos, A. V. B., & Achcar, R. (1994). Dinâmica profissional e formação do psicólogo: uma perspectiva de integração. Em Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 299-329). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Bastos, A. V. B. (1992). A Psicologia no contexto das organizações: tendências inovadoras no espaço de atuação do psicólogo. Em: Conselho Federal de

- Psicologia, *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços* (pp. 55-124). Campinas: Tomo.
- Bastos, A. V. B. (2002). Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e porquê surgiram? *Revista do Departamento de Psicologia - UFF, 14*, 31-58.
- Bock, A. M. (2002). Diretrizes curriculares: que direção queremos para a formação? *Revista do Departamento de Psicologia - UFF, 14*, 59-74.
- Bock, A. M. (1997). Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. *Psicologia, Ciência e Profissão, 17*, 37-42.
- Botomé, S. P. (1981). *Objetivos comportamentais no ensino: a contribuição da Análise Experimental do Comportamento*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Botomé, S. P., & Kubo, O. M. (2003). *Proposta de minuta para as diretrizes curriculares*. Manuscrito não publicado.
- Botomé, S. P. e Kubo, O. M. (2002). Responsabilidade social dos programas de pós-graduação e formação de novos cientistas e professores de nível superior. *Interação em Psicologia, 6*, 81-110.
- Botomé, S. P. (1988). Em busca de perspectivas para a Psicologia como área de conhecimento e como campo de atuação. Em Conselho Federal de Psicologia, *Quem é o psicólogo brasileiro?* (pp.273-297). São Paulo: Edicon.
- Botomé, S. P. (1996). *Pesquisa alienada e ensino alienante: o equívoco da extensão universitária*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Botomé, S. P. (2001). Sobre a noção de comportamento. Em H. P. M. Feltes, U. Zilles (orgs.), *Filosofia: diálogos de horizontes* (pp. 687-708). Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Botomé, S. P., Kubo, O. M., Mattana, P. E., Kiene, N., & Shimbo, I. (2003, setembro). *Processos comportamentais básicos como objetivos gerais, ou classe gerais de comportamento ou competências para a formação do psicólogo*. Trabalho apresentado no XII Encontro Brasileiro de Psicoterapia e Medicina Comportamental, Londrina.
- Branco, M. T. C. (1998). Que profissional queremos formar?. *Psicologia: Ciência e Profissão, 18*, 28-35.
- Ministério da Educação (2005). *Diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia*. Retirado em 20/03/2005, do <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0804.pdf>>.
- Bueno, J. M. H., Lemos, C. G. de, & Tomé, F. A. M. F. (2004). Interesses profissionais de um grupo de estudantes de Psicologia e suas relações com inteligência e personalidade. *Psicologia em Estudo, 9*, 271-278.
- Buettner, J. E. B. P. von. (2000). *Diretrizes curriculares em Psicologia: discursos de resistência*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia, 8*, 5-17.
- Carvalho, A. M. A. (1984). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém formados. *Cadernos de Análise do Comportamento, 6*, 1-14.
- Carvalho, A. M. A., & Kavano, E. A. (1982). Justificativas de opção por área de trabalho em Psicologia: uma análise da profissão em psicólogos recém-formados. *Psicologia, 8*, 1-18.
- Carvalho, A. M. A. (1982). A profissão em perspectiva. *Psicologia, 8*, 5-17.
- Carvalho, A. M. A. (1984). Atuação psicológica: alguns elementos para uma reflexão sobre os rumos da profissão e da formação. *Psicologia, Ciência e Profissão, 2*, 7-9.
- Carvalho, A. M. A. (1984a). Modalidades alternativas de trabalho para psicólogos recém-formados. *Cadernos de Análise do Comportamento, 6*, 1-14.
- Chamlian, H. C. (1977). *O departamento na estrutura universitária*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1992). *Psicólogo brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Átomo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1994). *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a*

- formação*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia. (1988). *Quem é o psicólogo brasileiro?*. São Paulo: Edicon.
- Dias, C. A. (2001). Considerações sobre a elaboração de currículos para formação de psicólogos: a partir de uma perspectiva didática. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 21, 36-49.
- Duran, A. P. (1983). Psicologia social: entre a microscopia e a macroscopia do social [Resumo]. Em Sociedade Brasileira Progresso da Ciência (Org.), *Anais da 35ª. Reunião Anual da SBPC*. Belém.
- Duran, A. P. (1994). Alguns dilemas na formação do psicólogo: buscando sugestões para superá-los. Em Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação* (pp. 331-371). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Felippe, W. C. (1993). O psicólogo e sua formação profissional. *Cadernos de Psicologia de Belo Horizonte*, 2, 93-98.
- Galvão, O. F. (1980). Invenção e descoberta em Psicologia. *Psicologia*, 6, 13-19.
- Gianfaldoni, M. H. T. A. (2005). *A educação como prática cultural ética: uma leitura possível das propostas de B. F. Skinner*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Gomes, W. B. (1996). Pesquisa e ensino em Psicologia: articulações possíveis entre graduação e pós-graduação. Em R. M. L. Carvalho (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta Coletâneas da ANPEPP*, Campinas.
- Guedes, M. do C. (1992). Atuação do psicólogo clínico: Análise da dissertações em periódicos brasileiros e de dissertações e teses defendidas no País no período de 80/92. Em Conselho Federal de Psicologia, *Psicólogo Brasileiro: construção de novos espaços*. Campinas: Tomo.
- Hoff, M. S. (1999). A proposta de Diretrizes Curriculares para os cursos de Psicologia: uma perspectiva de avanços?. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 19, 12-31.
- Holland, J. G. (1973). Servirán los principios conductuales para los revolucionarios?. Em F.S. Keller e E.R. Iñesta (Orgs.), *Modificación de conducta: aplicaciones a la educación*. México: Trillas.
- Holland, J. G. (1978). Behaviorism: part of the problem or part of the solution? *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11, 163-174.
- Kaufman, R. A. (1977). Evaluaciones de necesidades: internas y externas. *Revista de Tecnología Educativa*, 1, 84-91.
- Keller, F. S. (1972). Adeus, mestre! *Ciência e Cultura*, 24, 207-212.
- Kienen, N. (2005). *Relações entre formação de psicólogos em serviço-escola, diretrizes curriculares, necessidades sociais e possibilidades de atuação do psicólogo*. Exame de qualificação para o doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2001). Ensino-aprendizagem: uma interação entre dois processos comportamentais. *Interação em Psicologia*, 5, 133-171.
- Kubo, O. M., & Botomé, S. P. (2003). A transformação do conhecimento em comportamentos profissionais na formação do psicólogo: as possibilidades nas diretrizes curriculares. Em M. Z. S. Brandão, F. C. S. Conte, F. S. Brandão, Y. K. Ingberman, C. B. Moura, V. M. Silva & S. M. Oliane (Orgs.), *Sobre comportamento e cognição: a história e os avanços, a seleção por conseqüências em ação* (Vol. 11, pp. 483-496). Santo André: ESETec.
- Marra, A. V., & Melo, M. C. O. L. (2003). Docente-gerente: o cotidiano dos chefes de departamento e coordenadores de curso em uma universidade federal [CD-ROM]. *Anais do ENAMPAD*.
- Mattana, P. E. (2004). *Comportamentos profissionais do Terapeuta Comportamental como objetivos para sua formação*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Matos, M. A. (2000). A definição de diretrizes em uma estruturação curricular em Psicologia e o estágio de formação profissional. *Psicólogo InFormação*, 4, 11-24.
- MEC - Brasil - Ministério de Educação - Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior.

- (1985). *Uma nova política para a educação superior brasileira*. Brasília.
- Mechner, F. (1974). *Análise comportamental de Tarefas*. São Paulo: Fundação CENAFOR.
- Melchiori, L. E. (1987). *Derivação de comportamentos institucionais e profissionais em relação a pessoas com "deficiência mental" a partir da caracterização de incidência desse problema na população de um município*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Meyer, V. (1998). Gestão para a qualidade e qualidade na gestão: o caso das universidades. *Cadernos Centro Universitário São Camilo*, 4, 49-59.
- Morin, E. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Motta, P. R. (1996). *Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente*. Rio de Janeiro (RJ): Record, 1996.
- Moura, E. P. G. de. (1999). A Psicologia (e os psicólogos) que temos e a Psicologia que queremos: reflexões a partir das propostas de Diretrizes Curriculares (MEC/ SESU) para os cursos de graduação em Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 19, 10-19.
- Onzi, L. (2004). *Comportamentos profissionais como objetivos de aprendizagem para o ensino de graduação em Turismo*. Florianópolis (SC). Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Paviani, J., & Botomé, S. P. (1993). *Interdisciplinaridade: disfunções conceituais e enganos acadêmicos*. Caxias do Sul: Editora da Universidade de Caxias do Sul.
- Piazza, M.E. (1997). *O papel das coordenações de cursos de graduação segundo a percepção de coordenadores em exercício de função*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (2000). *Diretrizes para o ensino de graduação: o projeto pedagógico da Pontifícia Universidade Católica do Paraná*. Curitiba: Champagnat.
- Rebelatto, J. R., & Botomé, S. P. (1999). *Fisioterapia no Brasil - fundamentos para uma ação preventiva e perspectivas profissionais*. São Paulo: Manole.
- Rebelatto, J. R., & Botomé, S. P. (1987). *Fisioterapia no Brasil: perspectivas de evolução como campo profissional e como área de conhecimento*. São Paulo: Manole.
- Ribeiro, D. (1969). *A Universidade necessária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Ribes, E. (1976). Formación de profesionales e investigadores em Psicologia con base en objetivos definidos conductualmente. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1, 18-23.
- Rocha Jr., A. (1999). Das discussões em torno da formação em Psicologia às diretrizes curriculares. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 1, 3-8.
- Sério, T. M. A. P. (1983). *A noção de classe de respostas operante: sua formulação inicial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Silva, M. A., & Moraes, L. V. S. (2002). Como os professores aprendem dirigir unidades universitárias: o caso da UFSC. *Anais do ENAMPAD*, [CD ROOM].
- Silva, M. A., Moraes, L. V. S., & Martins, E. S. (2003). A aprendizagem gerencial dos professores que se tornam dirigentes universitários: o caso da UDESC. *Anais do ENAMPAD*, [CD ROOM].
- Silva, V. L. M. (1984). *A percepção do trabalho do psicólogo clínico em depoimentos de estudantes de Psicologia*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas.
- UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura. (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no século XXI*. Piracicaba: UNIMEP.
- Vieçili, J. (2005). *Formação em Psicologia: relações entre formação básica, ênfases curriculares, diretrizes curriculares e campo de atuação profissional*. Projeto de pesquisa apresentado como qualificação para doutorado ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina.
- Wruck, D. F. (2004). *Comportamentos característicos da dimensão ética na formação do psicólogo*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa

- Catarina, Florianópolis.
- Yamamoto, M. E., & Yamamoto, O. H. (1986). *O ensino de ética profissional: um relato de experiência*. Manuscrito não publicado.
- Yamamoto, O. H. (2000). A LDB e a Psicologia. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 20, 30-37.
- Yamamoto, O. H., Oliveira, I. F., & Campos, H. (2002). Demandas sociais e formação profissional em Psicologia. *Revista do Departamento de Psicologia - UFF*, 14, 75-86.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre (RS): Artmed, 2004.

Artigo convidado

Recebido em 17 de fevereiro de 2006

PROGRAMA DE MESTRADO EM ANÁLISE DO COMPORTAMENTO

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

COORDENADORA: MARIA LUIZA MARINHO

Área de Concentração: Análise do Comportamento

LINHAS DE PESQUISA:

- Filosofia da Análise do Comportamento e Análise Experimental do Comportamento
- Análise do Comportamento: Metodologia e Tecnologia de Intervenção em Diferentes Contextos

DOCENTES PERMANENTES:

Ari Bassi do Nascimento
Carlos Eduardo Costa
Márcia Cristina Caserta Gon
Maria Luiza Marinho
Maria Rita Zoéga Soares
Maura Alves Nunes Gongora
Maura Gloria de Freitas
Norma Sant'ana Zakir
Silvia Regina de Souza Arrabal Gil
Verônica Bender Haydu

Informações adicionais: <http://www.uel.br/ccb/pos/pgac>

Contato: (43) 3371-4227