

BIBLIOGRAFIA

DURAN, A. P. Algumas questões básicas sobre a formação em psicologia. Texto mimeografado de circulação restrita, 1983.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1977.

FREIRE, P. Educação: o sonho possível. Em O Educador: Vida e Morte de Carlos R. Brandão (org.). Rio de Janeiro; Edições Graal, 1984.

LOPEZ, S.M. Aprendizaje y crecimiento en el trabajo docente através de las relaciones con los estudiantes. Enseñanza e Investigación em Psicologia, 3, 2, 1977.

MEDEIROS, J. G., BUCCOLINI, R.S. e MACEDO, M. E. Possibilidades de democratização do ensino: análise de uma experiência. Resumos da 36ª Reunião Anual da SBPC, pp. 1004, 1984.

SIMÃO, L.M. Estudo descritivo das relações professor-aluno II: alguns resultados. Psicologia, 8, 3, 1982.

THIOLENT, M. Aspectos sociais da didática universitária. Educação e Sociedade, 1, 4, 1979.

THIOLENT, M. Avaliação e valorização do conhecimento. Revista Marco, 1, 1, (set), 1979.

WEINGARTNER, K. e F. Mechner. The contingency as an independent variable of social interaction. Em Social Behavior, 1966.

RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO : reflexões preliminares

Luiz Cláudio Figueiredo

1. A necessidade de uma PEDAGOGIA DE COMBATE

Em duas oportunidades anteriores (Figueiredo, 1983, 1984) relatei os resultados de pesquisas efetuadas com alunos recém admitidos em cursos de formação de psicólogo acerca de suas aspirações, expectativas acadêmicas e profissionais e representações sobre a psicologia como ciência e profissão. Em resumo: constatei a suposição e a expectativa de uma perfeita continuidade entre a existência cotidiana de cada um e a ciência psicológica; domina, efetivamente, o pragmatismo imediatista voltado para o auto-conhecimento e para a aquisição de habilidades sociais que facilitem as relações humanas do aluno, ao lado de uma disponibilidade de quase sacerdotal para a ajuda aos mais necessitados, sem esperança ou exigência de retorno. Em diferentes graus, com incidência maior na amostra nordestina que na carioca e na paulista, observei também um nítido fascínio pelo oculto e pelo misterioso que não excluía, entretanto, uma legítima curiosidade pelo

sentido e pelas causas de experiências subjetivas e comportamentos.

Estes dados, que apenas sistematizam um conhecimento que todo professor de disciplinas introdutórias pode obter se se dispuser a prestar atenção aos alunos, invalida a suposição amplamente aceita de que há uma identidade pré-estabelecida de interesses e projetos entre o aluno e seu professor. Caso fosse verdadeira esta crença, caberia ao professor apenas atender as demandas de conhecimento, "preenchendo as lacunas", e contando para isso com a colaboração espontânea de um aluno receptivo. Caso contrário, porém, cumpre ao professor a tarefa de se engajar num confronto crítico sistemático com o senso comum, com as representações inadequadas e frequentemente anti-científicas com que o aluno chega à Universidade. O conhecimento científico não é jamais uma mera extensão do senso comum, um mero adendo à experiência cotidiana. Ao contrário, é uma análise dos elementos e dos processos desta experiência e uma identificação das suas condições naturais de possibilidade — em outras palavras, uma explicação desta experiência. Nesta medida, corresponde a uma crítica ao senso comum e à sua superação dialética, no sentido em que o senso comum não é só negado mas conservado enquanto objeto de uma compreensão original. Os dispositivos teóricos exigidos para a simulação, previsão e controle dos elementos e processos da experiência implicam no caráter mediato do conhecimento científico e no recurso a abstrações ainda quando a meta seja a reprodução e domínio do concreto. Ora, estas mediações e abstrações é que entram em conflito com o pragmatismo imediatista e com o senso comum e são estes, por sua vez, que condicionam a resistência dos alunos de psicologia a se afastarem do plano imediato da existência na direção de modelos, teorias e metodologias rigorosas. Não se trata, portanto, de uma cooperação pacífica e sem problemas entre professores e alunos. É inevitável e imprevisível que se criem tensões, que se gerem e ex-

plorem conflitos. Dada a necessidade de uma pedagogia de combate, que não se esgota no primeiro semestre do curso, embora assumia aí um papel decisivo, coloca-se a seguinte questão: como travar o combate sem exercer uma autoridade arbitrária, apoiada pura e simplesmente no poder hierárquico; sem inculcar dogmaticamente novas crenças no lugar das antigas?

2. A valorização da prática de pesquisa como instrumento pedagógico

O que sucede com aquela curiosidade legítima também observada nos alunos novos? Sucumbe às chatices (muitas vezes inúteis) das disciplinas de métodos e técnicas, estatística, psicologia experimental, etc. Sucumbe também diante da matéria que lhe é apresentada como se constituísse um corpo definitivo de saber, produzido lá longe por seres meio misteriosos, os pesquisadores. Contudo, se ao invés de sacrificar a curiosidade espontânea e ingênua dos alunos no altar da ciência, fôssemos capazes de alimentá-la desde o início engajando o aluno em práticas de pesquisa, estaríamos com isso encontrando no próprio aluno um grande aliado para a luta contra as concepções que bloqueiam seu avanço no rumo da formação científica e profissional.

3. Sobre a insuficiência desta estratégia

Sem rejeitar as idéias que defendi em trabalhos anteriores, acima resumidas, devo admitir que esta estratégia não resolve todos os problemas. Permanecem as seguintes questões: de que ponto de vista e com que objetivos concretos travar o combate? ; quais as práticas de pesquisa a promover, e como ?

4. Sobre a dificuldade de responder a estas questões: a dispersão do espaço psicológico

Qualquer análise do que foi, está sendo e promete ser a história da psicologia revela a permanência de um estado de dispersão teórica e metodológica que se pode chamar de constitucional (Cf. Buss, 1978; Figueiredo, 1982; Flanagan, Jr., 1981). Já no primeiro grande sistema de psicologia, o de Wundt, fica patente a coexistência e oposição do que tem sido chamado (p.ex. Ribeiro Coutinho, 1984) visões construtivistas e visões naturalistas da subjetividade. No primeiro caso o sujeito é um produto de processos naturais ou uma mera construção cultural e linguística. De qualquer forma, o sujeito é produto, resultante, constituído. Em oposição, nas visões substancialistas o sujeito existe a priori, na forma de um agente e condição de possibilidade de toda experiência. Conforme venho desenvolvendo em outros trabalhos, penso que no primeiro caso o sujeito é reduzido à condição de fonte de erro e ilusão, desvio sistemático e limite operacional a exigir fiscalização, neutralização, correção (aprendizagem) e, em última análise, controle. No segundo caso, é o sujeito que reivindica, e sua ciência deve-lhe ceder, a possibilidade de desenvolvimento pleno, livre expressão, compreensão, enfim, respeito. Como já foi observado anteriormente (Ribeiro Coutinho, 1984), nenhuma destas alternativas é capaz de desenvolver-se conservando sua coerência interna, o que explicaria, finalmente, a alternância de modas psicológicas, ora favorecendo uma, ora outra destas famílias teóricas. Flanagan, Jr. (1981) acredita que esta oscilação permanente, sem que em nenhum momento se desate o nó da psicologia, deve-se ao caráter reflexivo desta ciência, em que o objeto é o seu próprio sujeito e o sujeito o seu próprio objeto. Esta reflexividade, aliás, é o que alimentaria as esperanças de alguns em encontrar uma solução do lado de uma psicologia dialética (hipótese que, no meu entender merece alguma atenção; cf. Figueiredo, no prelo). Flanagan, Jr., porém, contesta esta esperança argumentando que a permanência dos dois modelos reflete, de um lado, a presença de

fatores culturais extra-científicos e, por outro, o fato de que as teorias psicológicas possuem, além de um caráter descritivo ostensivo, um caráter, mais oculto, prescritivo. Afirma o autor: "Neste caso, então, os conflitos de paradigmas não indicam conflitos acerca da verdade, mas refletem os conflitos que ocorrem dentro de uma época acerca do que somos e do que nos deveremos tornar". Tendo a concordar com esta idéia embora pense que o conflito não se dá apenas no plano das idéias e projetos político-existenciais, senão que reflete as contradições da existência individual nas práticas sociais da sociedade moderna. Creio, enfim, que é em uma análise das formas de sociabilidade nas esferas públicas e privada que poderemos encontrar um quadro de referências suficientemente amplo para capacitar-nos a compreender a estrutura e a dinâmica deste universo complicadíssimo das teorias psicológicas. (O que infelizmente não terei tempo de desenvolver aqui).

5. De volta às relações professor-aluno na formação do psicólogo

Na ausência de um rumo para a superação da dispersão e, o que é mais grave, com a convicção de que o conflito teórico encobre uma dimensão cultural e política não negligenciável, coloca-se mais uma vez a questão: como exercer a autoridade legítima no trato com os alunos? Como dar combate sem dogmatismo? Como promover a tolerância, imprescindível para abrir o espaço para a reflexão, sem relaxar os critérios e, principalmente, sem alimentar o ecletismo (o ecletismo, como os primeiros socorros, justifica-se numa emergência mas não deve ser um modelo de pensamento).

A brevidade do tempo e do espaço não me permitirão ir muito longe. Concluo dizendo apenas da importância que deveria ter na formação do psicólogo a história da sua disciplina, a filosofia e a reflexão política. Digo mais: estes momentos críticos e auto-críti-

cos não deveriam vir desvinculados dos momentos positivos. A crítica não é uma especialidade entre outras. A reflexão não é um luxo de ociosos. Disciplinas de história e filosofia podem ser úteis mas não substituem em a reflexão que deve ser desenvolvida no próprio contexto das disciplinas que modelam habilidades e/ ou transmitem informações.

BIBLIOGRAFIA

- BUSS, A.R. The structure of psychological revolutions. Journal of the History of Behavioral Sciences, 1978, 14, 57-64.
- FIGUEIREDO, L. C. Matrizes do Pensamento Psicológico. Mimeo. João Pessoa, 1982.
- FIGUEIREDO, L. C. Notas impopulares sobre a formação do Psicólogo. Cadernos de Análise do Comportamento, 1983, 4, 1-16.
- FIGUEIREDO, L. C. Interesse pela pesquisa e interesse pela psicologia. Comunicação apresentada no Simpósio "A formação do pesquisador na graduação: responsabilidades negligenciadas"; Reunião Anual da SBPC, 1984.
- FIGUEIREDO, L. C. Novas reflexões acerca do conhecimento psicológico. Arquivos Brasileiros de Psicologia, no prelo.
- FLANAGAN, Jr. O. J. Psychology, progress and the problem of reflexivity. Journal of the History of Behavioral Sciences, 1981, 17, 375-386.
- RIBEIRO COUTINHO, Anamaria. Pressupostos da noção de subjetividade. Em Figueira, S. A. (org) Cultura psicanalítica no Brasil: Psicanalismo e psicologismo na sociedade contemporânea. Rio: Salamandra, 1984.