

REGIANE BANZZATTO BERGAMO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO
PUCPR**

CURITIBA

2004

REGIANE BANZZATTO BERGAMO

**CONCEPÇÕES DE PROFESSORES SOBRE A DISCIPLINA DE
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski,

CURITIBA

2004

*“O vento é o mesmo;
mas sua resposta é diferente em cada folha”.*

Cecília Meireles

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que colaboraram na realização deste trabalho e, especialmente:

À Prof.^a Dr.^a Joana Paulin Romanowski, com admiração: pela valiosa orientação, pelo incentivo e sapiência por possibilitar-me olhar além do meu próprio olhar.

À Prof.^a Dr.^a Neusa Bertoni Pinto, pelo incentivo e valiosas contribuições para a finalização deste estudo.

À Prof.^a Dr.^a Maria Augusta Bolsanello, pela importante participação e sugestões indicadas para este trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Zélia Milléo Pavão pelas relevantes contribuições prestadas.

Aos Professores e Professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, pela aprendizagem.

Aos Professores e Professoras entrevistadas do Ensino Superior, pelas valiosas contribuições para este trabalho, com seus conhecimentos, experiências e reflexões.

Aos professores e Professoras das escolas públicas, por oportunizarem essa investigação a partir de suas reflexões, conhecimentos e preocupações.

Aos meus alunos e alunas, com os quais aprendi e continuo aprendendo o ofício de professora.

À Prof.^a Ginilda pelas discussões e revisões técnicas.

Aos meus filhos, Thaís e Gustavo, fonte inesgotável de força, carinho e contínua aprendizagem.

Aos meus pais, pela minha existência e trajetória.

Ao Adilo, pela compreensão de minha presença ausente.

Às amigas e aos amigos, pelo distanciamento saudoso durante esse período.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	VII
RESUMO	VIII
1 O PROCESSO DE PESQUISA	1
1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES.....	1
1.2 A INTENCIONALIDADE	3
1.3 OS CAMINHOS	6
2 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	15
2.1 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE	16
2.2 EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	18
2.3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE.....	24
3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	29
3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA.....	30
3.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE	33
3.2.1 A Psicologia da Educação na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura	34
3.3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SUJEITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	36
3.3.1 Os Conteúdos de Psicologia da Educação desenvolvidos nos Cursos de Licenciatura	45
3.3.2 Procedimentos e Recursos Metodológicos Adotados	48
3.4 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	49
3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, SEGUNDO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	70

3.6	CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES.....	71
4	CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR MINISTRANTES DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO	73
4.1	O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	75
4.1.1	A Importância do Ensino da Psicologia da Educação na Formação Docente ..	77
4.1.2	Temas de Estudo da Psicologia da Educação	82
4.1.3	Elementos norteadores para a organização do programa de Psicologia da Educação.....	87
4.1.4	Aspectos Relevantes do Ensino da Psicologia da Educação nos Cursos de Formação Docente	102
5	CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES FORMADORES.....	108
5.1	A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A ESTRUTURA DOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	110
5.2	DISTANCIAMENTO ENTRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO.....	112
5.3	PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CLAREZA DE CONTEÚDOS	114
5.4	DE LICENCIANDO A PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFICULDADE EM TRANSFERIR O SUPORTE TEÓRICO	115
5.5	OS PROFESSORES FORMADORES E A ABORDAGEM TEÓRICO- PRÁTICA	116
6	CONSIDERAÇÕES... OUSANDO NÃO SER FINAIS	118
	REFERÊNCIAS.....	124
	APÊNDICES	131
	ANEXOS	140

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - ESCOLAS PESQUISADAS	8
QUADRO 2 - NÚMERO DE RESPONDENTES POR ESCOLA	10
QUADRO 3 - ESCOLAS PESQUISADAS E NÚMERO DE RESPONDENTES	30
QUADRO 4 - TEMPO DE PROFISSÃO	30
QUADRO 5 - TEMPO DECORRIDO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR	31
QUADRO 6 - NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA.....	32
QUADRO 7 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE CURSARAM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO	33
QUADRO 8 - PROFESSORES QUE CURSARAM A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR.....	34
QUADRO 9 - A OFERTA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM NÚMERO DE SEMESTRES.....	35
QUADRO 10 - PERÍODO EM QUE A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FOI CURSADA	36
QUADRO 11 - CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS PROPICIADAS AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO.....	38
QUADRO 12 - CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO TRABALHADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA.....	46
QUADRO 13 - O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL PROCEDIMENTOS E RECURSOS METODOLÓGICOS	48
QUADRO 14 - PROPOSTA DE CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE.....	50
QUADRO 15 - CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO TRABALHADOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR	85

RESUMO

A pesquisa apresenta um estudo sobre a formação inicial de professores e as contribuições que a Psicologia da Educação, como está colocada nos programas das instituições de ensino superior, oferece para fundamentar uma prática educativa efetiva no contexto escolar, uma vez que esse campo do conhecimento é entendido como um dos fundamentos da formação docente que propicia modelos explicativos de procedimentos para subsidiar o processo de planejamento da ação docente como também as possíveis soluções para questões postas no cotidiano da escola. Para tanto, a pesquisa buscou investigar o ensino de Psicologia da Educação na formação inicial de professores como vem se constituindo nas instituições de ensino superior e a sua contribuição aos professores da Educação Básica para atender as necessidades postas no dia-a-dia da escola. A metodologia adotada voltou-se para uma investigação educacional de forma qualitativa relacionada com os objetivos desse trabalho. Primeiramente, discutiu-se como a formação inicial de professores vem se estabelecendo a partir de marcos políticos e históricos de cunho tanto internacional como nacional, especialmente, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procurando compreender a concepção atual do ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente. Segue-se a investigação junto a cento e quatorze profissionais da educação, entre eles, professores, pedagogos, diretores, vice-diretores e coordenadores administrativos de oito escolas públicas, localizadas nos diferentes Núcleos Regionais, que configuram a atual organização administrativa do município de Curitiba, as quais, no ano de 2002 apresentaram o maior número de alunos encaminhados para o processo de Avaliação Diagnóstico Psicoeducacional nos Centros Municipais de Atendimento Especializado. Analisou as falas de oito professores do Ensino Superior, registradas por meio de entrevistas, em instituições que, historicamente, ofertam cursos de Licenciatura em nossa cidade, elegendo professores que atuam nesses cursos com o ensino de Psicologia da Educação há um tempo igual ou superior a dois anos. Com base nessas dimensões, confirma-se a necessidade do ensino de Psicologia da Educação, nos cursos de formação docente, apontando para uma revisão quanto aos conteúdos-temas e procedimentos metodológicos adotados no ensino superior, não apenas nessa área, mas em relação a todas que compõem a matriz curricular dos cursos de formação docente, para que o licenciando possa, em seu espaço e tempo de aprendizagem, vivenciar intervenções concretas, elaborando, assim, referências reais para a sua atuação docente futura.

Palavras-chave: formação docente, Psicologia da Educação, aprendizagem, professor crítico-reflexivo, cotidiano escolar.

1 O PROCESSO DE PESQUISA

Todas as decisões deixam marca em mim mesmo
antes de deixá-la no mundo que me cerca.

SAVATER (1996)

1.1 REFLEXÕES PRELIMINARES

O professor, em sala de aula, organiza atividades para promover ensino e aprendizagem considerando diferentes componentes didáticos na forma de objetivos educacionais, articulados aos conteúdos a serem desenvolvidos, os quais demandam procedimentos metodológicos e de avaliação, fundamentado no projeto pedagógico da escola e considerando o número de alunos na turma e a individualidade de cada um. Tais fatores fazem da docência uma profissão complexa.

Mediante esses indicativos, para uma efetiva formação de professores, torna-se imprescindível conhecimento múltiplo e convergente de diversas áreas, como Antropologia, Sociologia, Filosofia, Biologia, Didática e Psicologia da Educação. Porém, a presente investigação focalizou a Psicologia da Educação, entendida como um dos fundamentos na formação inicial, que se articula com os conhecimentos metodológicos e práticos, compondo os saberes do professor, na busca de respostas aos problemas que o professor identifica, mas com que nem sempre consegue lidar no contexto escolar.

A preocupação em desvelar a contribuição dos conhecimentos da Psicologia da Educação no espaço da sala de aula, na atividade docente, tem estado presente na trajetória profissional que esta pesquisadora vem desenvolvendo, pois atua na área da educação desde 1978, enquanto pedagoga, em escola pública, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Na Educação Especial, em um Centro Municipal de Atendimento Especializado, desenvolve um trabalho em conjunto com uma equipe multidisciplinar, atuando em Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional e em Atendimento Terapêutico-educacional, com alunos que apresentam necessidades educativas especiais, numa perspectiva inclusiva, ou seja, pretendendo que estes alunos não apenas freqüentem o ensino regular, mas que sua permanência ocorra demonstrando avanço em sua aprendizagem e em seu desenvolvimento.

O trabalho pedagógico desenvolvido no Centro de Atendimento também é extensivo aos pais, pedagogos e professores das escolas que os educandos freqüentam, com o objetivo de minimizar as dificuldades que estão presentes, quer no contexto escolar, quer no contexto familiar. E, no decorrer destes encontros, muitos professores manifestam a necessidade de um maior conhecimento sobre os diferentes processos de aprendizagem da criança ou adolescente, visando uma maior compreensão de alguns obstáculos mais específicos presentes no cotidiano escolar.

As atuações evidenciadas acima, bem como o ingresso como professora dos cursos de Licenciatura na Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), em disciplinas da área pedagógica, instigaram esta pesquisadora a investigar questões relevantes da formação docente localizadas no campo da Psicologia da Educação.

1.2 A INTENCIONALIDADE

A presente pesquisa pautou-se na triangulação posta no contexto educacional investigado ao revelar a não existência de bipolaridade entre os conhecimentos trabalhados no ensino de Psicologia da Educação, no Ensino Superior, e a prática educativa na educação básica. Essa triangulação pode ser expressa considerando que:

Em um dos vértices do triângulo encontram-se os alunos da educação básica, que são o foco de preocupação dos cursos de formação docente, porém demonstram significativas dificuldades acadêmicas no contexto escolar, gerando indicativo para a avaliação diagnóstica psicoeducacional.

Situados na outra extremidade, encontram-se os professores da educação básica que, apesar de terem cursado a disciplina de Psicologia da Educação no curso de Licenciatura apresentam dificuldade de relacionar os conteúdos trabalhados na graduação com a sua prática pedagógica cotidiana.

E finalmente, no terceiro ponto deste triângulo deparam-se os professores de Psicologia da Educação dos cursos de formação docente que teriam por finalidade instrumentalizar os futuros professores para que, em sua prática pedagógica, relacionem os conhecimentos nesta área com as situações de aprendizagem que os alunos da educação básica apresentam no contexto de sala de aula, uma vez que os conhecimentos da Psicologia da Educação, em última instância, estão direcionados para as questões da educação básica.

Portanto, a pesquisa busca desvelar a lacuna existente entre o ensino de Psicologia da Educação nos cursos de formação e a efetiva aprendizagem dos alunos da educação básica, pois, entende-se que quanto mais os professores da

educação básica conseguirem minorar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos tanto mais terá tido significado o ensino dos professores formadores.

Desse modo, questiona-se:

Como os professores da educação básica articulam os conhecimentos trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, quando licenciandos, com as necessidades presentes no contexto educativo?

Como os professores universitários que atuam com a disciplina de Psicologia da Educação visualizam as suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura, tendo em vista a articulação desses conhecimentos e a atuação do futuro professor na educação básica?

Com que características esta área do conhecimento está sendo constituída nos cursos de formação do professor hoje? Como vem sendo trabalhada, tem fornecido subsídios para interpretar, compreender e apoiar a ação docente? Atende às necessidades da prática pedagógica dos professores da Educação Básica?

Acreditando que a Psicologia da Educação tem um importante papel na formação docente, o objetivo geral deste trabalho implica em:

- Analisar as concepções de professores quanto às contribuições da disciplina de Psicologia da Educação, para constatar se, como está colocada nos programas oficiais, oferece para a formação inicial de docentes da educação básica, subsídios para uma prática educativa efetiva no contexto escolar.

Para tanto, os objetivos específicos da pesquisa serão explicitados com o fazer metodológico, buscando maior clareza da trajetória percorrida.

Como primeiro objetivo, fez-se necessário discutir a tessitura construída na sala de aula, fundamentada em um aporte teórico, considerando o movimento

estabelecido entre alunos e professores no espaço de sala de aula, uma vez que se constituem em sujeitos singulares, síntese de múltiplas determinações, relacionando com a concepção atual de formação docente e, mais especificamente, com o ensino da Psicologia da Educação, nos cursos de formação inicial, em nosso país.

O segundo objetivo do trabalho visou elencar as dificuldades evidenciadas no contexto escolar e sua relação com os conhecimentos da Psicologia da Educação estudados nos cursos de Licenciatura, mediante as respostas obtidas dos questionários entregues a 114 (cento e quatorze) profissionais da educação, ou seja, professores, pedagogos, vice-diretores e diretores de oito escolas públicas do Município de Curitiba, selecionadas, especificamente, para o presente trabalho, indicando:

- a) número de semestres ofertados à disciplina de Psicologia da Educação;
- b) momento do curso ofertado à disciplina de Psicologia da Educação;
- c) conteúdos trabalhados na disciplina da Psicologia de Educação e as contribuições para a sua prática educativa atual;
- d) procedimentos e recursos metodológicos adotados para o ensino da Psicologia da Educação;
- e) conteúdos de Psicologia da Educação que consideram necessários para serem abordados nos cursos de formação docente.

O terceiro objetivo da pesquisa buscou discutir as concepções do professor do Ensino Superior sobre a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente. Buscou-se, então, reunir informações por meio de entrevistas, com oito professores que trabalham com o ensino da Psicologia da Educação, atuantes em três Universidades e um Centro Universitário de Curitiba, e, também,

analisar os planos de ensino da disciplina de Psicologia da Educação das instituições investigadas, procurando discutir:

- a) a importância da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos voltados para a formação docente;
- b) conteúdos essenciais a serem trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação em cursos voltados para a formação docente;
- c) elementos que considera para orientar-se em relação às competências, à seleção de conteúdos, à definição de procedimentos metodológicos e de avaliação;
- d) aspectos relevantes em professores que trabalham com a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente.

O quarto objetivo visou caracterizar as possibilidades e os limites da disciplina de Psicologia da Educação, mediante o estabelecimento de um diálogo entre os professores respondentes da educação básica e os professores entrevistados do Ensino Superior, a partir de questões norteadoras, na tentativa de discutir os espaços existentes entre o saber científico trabalhado nesse campo do conhecimento e a prática pedagógica desenvolvida nos contextos escolares.

1.3 OS CAMINHOS

O caminho percorrido procurou ser progressivo e sensível às pessoas e aos contextos pesquisados. Desse modo, buscou-se desenvolver uma pesquisa qualitativa de investigação educacional, para “compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes significados”, como afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 65).

Pérez Gómez (1998, p. 116) defende que os modelos de investigação educativa manifestam características naturais e requerem “um modelo metodológico de investigação que contemple as peculiaridades dos fenômenos objeto de estudo”. E, ainda, nesse sentido, o mesmo autor enfatiza que “a natureza dos problemas estudados deve determinar as características dos planos, processos, técnicas e instrumentos metodológicos utilizados e não o contrário” (id., 1998, 116).

A presente pesquisa percorreu as seguintes etapas:

- Procedimentos Metodológicos relacionados à Educação básica

A primeira etapa constituiu-se em definir o campo de pesquisa. Optou-se em realizar a investigação para o presente estudo em escolas da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, uma vez que foi nessa realidade, vivenciada por muitos anos, que emergiram as primeiras inquietações da pesquisadora em relação à questão aqui discutida.

A partir dessa definição, os critérios foram estabelecidos, ou seja, o da escolha das escolas a fim de subsidiar este estudo. Decidiu-se investigar as escolas que mais encaminharam alunos para o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, no ano de 2002.

O critério de eleger uma escola municipal, por Núcleo Regional que mais encaminhou alunos para o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, deve-se ao fato de levantar se são as mesmas necessidades e/ou dificuldades quanto aos conhecimentos da Psicologia da Educação que enfrentam os professores no cotidiano escolar em sua prática pedagógica. A escolha de uma escola em cada Núcleo foi realizada em função de possibilitar o mapeamento de todas as regiões do município de Curitiba. Portanto, não representam as que mais encaminharam alunos na Rede Municipal de Ensino como um todo.

Solicitou-se autorização à Secretaria Municipal da Educação (APÊNDICE 1) para desenvolver esta pesquisa, bem como disponibilização dos dados necessários mediante o critério já exposto.

Visando preservar a identificação das instituições pesquisadas, convencionou-se denominá-las de EA, EB, EC, ED, EE, EF e EG, como revela o quadro 1.

QUADRO 1 - ESCOLAS PESQUISADAS

NÚCLEO REGIONAL EDUCAÇÃO	ESCOLAS	n.º de alunos	% de alunos encaminhados
S. Felicidade	EA	302	15
Boqueirão	EB	374	9.3
Pinheirinho	EC	388	9.5
Portão	ED	673	21
Cajuru	EE	1082	6.3
Bairro Novo	EF	693	13
Boa Vista	EG	1108	18

Fonte: SME/ Departamento de Informações.

Fluxo Escolar 2002.

Relatório Analítico 2002 e Gerência de Educação Especial.

O Município de Curitiba estava organizado administrativamente em sete Núcleos Regionais, localizados em diferentes regiões da cidade, atuando com representantes de todas as secretarias municipais, denominados: Santa Felicidade, Boqueirão, Pinheirinho, Portão, Cajuru, Bairro Novo e Boa Vista. No momento da pesquisa, o Núcleo do Cajuru contava com 16 (dezesesseis) escolas; o de Santa Felicidade, com 18 (dezoito) instituições escolares; o do Boqueirão, com 19 (dezenove) escolas; o Núcleo Regional do Pinheirinho atendia 25 (vinte e cinco); o do Portão, 33 (trinta e três) instituições escolares; o do Bairro Novo, 18 (dezoito) escolas; a Regional da Boa Vista atendia 23 (vinte e três) escolas. Portanto, do total de escolas localizadas em cada Núcleo Regional de Educação, foi realizada a investigação naquelas escolas que apresentavam o maior número de

encaminhamentos de alunos para o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, ou seja, as sete escolas indicadas no quadro 1.

A segunda etapa da pesquisa teve início em meados de 2003 e constou de uma avaliação do instrumento de coleta de dados. A aplicação ocorreu com nove professores, que sugeriram algumas reformulações.

Após a análise dessas sugestões, algumas questões foram reformuladas (apêndice 2), tendo em vista o objeto deste estudo, pois, como fundamenta Alves (1991, p. 57), “é de suma importância contato com o campo, não apenas para a geração de questões e identificação de informantes e documentos, como para uma primeira avaliação da pertinência, ao contexto considerado, das questões sugeridas por outras fontes”.

Foi eleito o questionário como instrumento de coleta de dados junto aos profissionais da educação (professores, pedagogos, vice-diretores e diretores) das escolas selecionadas para este fim, porque perfaziam um total de 308 (trezentos e oito). Portanto, como afirma Pavão (2001, p. 86), estes se constituem uma das maneiras “de se obter os dados necessários” acerca do propósito da pesquisa, tendo em vista o universo de profissionais atuantes nas escolas pesquisadas. Doravante, nesta pesquisa, utilizar-se-á o termo professores, pois, esses, predominantemente, representaram o maior número de respondentes.

O instrumento foi organizado com dois focos distintos. A primeira parte consta de questões estruturadas direcionadas à identificação, contendo itens sobre formação, experiência profissional, etapa de ensino em que atua, campo do conhecimento que leciona, período em que cursou a disciplina de Psicologia da Educação no Ensino Superior. E, uma segunda, com perguntas abertas, visando levantar as dificuldades e os problemas que esses educadores enfrentam no seu

dia-a-dia para a realização de um trabalho coletivo, buscando identificar a necessidade de um saber docente respaldado na Psicologia da Educação que pudesse contribuir para uma prática pedagógica consciente e consistente em sala de aula, uma vez que “tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objecto de estudo”, afirmam Bogdan e Biklen (1994, p. 35).

A terceira etapa da pesquisa constou do contato pessoal com o diretor e/ou pedagogo das escolas para esclarecer o objetivo da investigação, como também solicitar apoio referente à entrega e convite aos professores para a participação na presente pesquisa. Dos 308 (trezentos e oito) questionários entregues obtivemos retorno de 114 (cento e quatorze) (quadro 2).

QUADRO 2 - NÚMERO DE RESPONDENTES POR ESCOLA

NÚCLEO REGIONAL EDUCAÇÃO	ESCOLAS	n.º de professores	n.º de questionários respondidos	%
S. Felicidade	EA	40	17	43
Boqueirão	EB	29	10	34
Pinheirinho	EC	21	18	86
Portão	ED	50	24	48
Cajuru	EE	54	12	22
Bairro Novo	EF	37	18	49
Boa Vista	EG	77	15	20
Total	07	308	114	37

Fonte: dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Vale ressaltar que esta etapa ocorreu no mês de novembro de 2003. Destaca-se este fato, pois foi o momento em que os professores estavam construindo o Parecer Descritivo de cada aluno ou aluna para o Conselho de Classe Final, visando o encaminhamento desses para a Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional; conseqüentemente, um momento de maior reflexão, pois requer do professor um

registro e argumentação de todos os procedimentos utilizados com cada um de seus alunos, bem como os indicadores de resultados referentes às diferentes intervenções realizadas. Embora não fizesse parte do planejamento a aplicação dos questionários nesse período, especificamente, acredita-se que os professores, por estarem envolvidos com a análise de seus alunos, manifestaram respostas mais significativas.

A quarta etapa constitui-se no levantamento, interpretação e análise dos dados pesquisados à luz do referencial teórico, buscando compreender os movimentos estabelecidos entre a teoria e a prática, ou seja, o professor da Educação Básica como sujeito que aprendeu, transferindo esses conhecimentos para a sua prática docente.

Para a sistematização das respostas obtidas dos respondentes foi adotado o seguinte procedimento:

1. Foram lidas as respostas depreendendo-se as possíveis temáticas; as respostas foram recortadas buscando separá-las em blocos convergentes.
 2. Depois de levantadas as temáticas mais recorrentes, as respostas foram agrupadas em um mapa denominado “conjunto temático”. O critério para esse agrupamento foi a palavra-chave da resposta.
 3. Posteriormente foi definido o tema de cada conjunto. A definição da temática de cada conjunto toma por base os aspectos preconizados por Coll (1996).
- Procedimentos Metodológicos relacionados ao Ensino Superior

Buscou-se reunir informações em três Universidades, e um Centro Universitário, no município de Curitiba, tendo como fonte de dados:

- a) Documentos, na forma de currículos, e/ou programas de trabalho da disciplina de Psicologia da Educação, identificando ementa, carga horária e período de oferta (apêndice 4);
- b) Entrevistas semi-estruturadas com oito professores que ministram a disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura. Neste caso, privilegiaram-se professores que atuam na área há um tempo superior a dois anos (APÊNDICE 5). Colaboraram para este estudo três professores da Universidade Federal do Paraná, dois professores da Universidade Tuiuti do Paraná, dois professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná e um professor do Centro Universitário Positivo.

O critério para eleger as Instituições de Ensino Superior deve-se ao fato que, historicamente, estas Instituições ofertam cursos de formação de professores, na cidade de Curitiba, portanto, muitos dos professores que atuam na Educação Básica, concluíram o curso de Licenciatura em uma dessas Instituições.

Para dar prosseguimento ao trabalho, as entrevistas foram agendadas e realizadas pessoalmente pelo investigador, em uma ou mais sessões. No momento inicial de cada entrevista, buscava-se conhecer este professor quanto à formação, experiência e situação funcional, cursos que leciona e, em seguida, quais as suas concepções sobre o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura, ou seja, como os conhecimentos no campo da Psicologia da Educação têm sido desenvolvidos com os licenciandos, para explicitar aspectos, como: fundamentos do programa de aprendizagem de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente; organização do ensino de Psicologia da Educação, envolvendo seleção de temas de estudo, procedimentos metodológicos e de avaliação, enfim, como cada um dos entrevistados desenvolve a sua prática docente. A ênfase visou à percepção

do professor em articular conteúdo e forma dessa área do conhecimento com o cotidiano das relações pedagógicas do contexto da Educação Básica.

As entrevistas foram gravadas e transcritas. E, somente após a aprovação dos dados fornecidos pelos professores entrevistados e sua devida permissão, é que estas foram utilizadas na presente pesquisa. Este procedimento foi adotado para conferir se havia alguma controvérsia em relação às interpretações realizadas pelo pesquisador, tendo em vista que Haguette (2001, p. 87) alerta que deve haver uma “tentativa de captação do real, sem contaminações indesejáveis nem por parte do pesquisador nem por fatores externos que possam modificar aquele original”.

As entrevistas foram realizadas com a orientação de um roteiro previamente elaborado, direcionado para o presente estudo. Analisadas as falas dos professores, procurou-se elaborar uma espécie de cartograma, ligando as vozes e os acontecimentos por eles indicados, estabelecendo relações dinâmicas entre essas configurações. Cartograma, nessa situação, segundo Ferreira (1995, p. 133), não é uma representação estática, é como “um mapa ou quadro em que se representam por pontos, figuras [...] previamente convencionados, um fenômeno quanto á sua ocorrência, importância, movimentação e evolução”.

E, a partir de pontos norteadores em relação às entrevistas, procurou-se estabelecer relações, examinando a ementa, o referencial teórico e a legislação específica contida no Plano de Ensino referente a cada instituição pesquisada.

A presente pesquisa gerou um enorme volume de dados, que necessitou ser analisado e compreendido para posterior sistematização em categorias. Isto produziu um trabalho exaustivo de sistematização em suas fases: leitura das respostas; organização em categorias, considerando a proximidade entre as

respostas, gerando um mapeamento e uma análise das tendências expressas nestas categorias.

Alves (1991, p. 60) argumenta que “este é um processo complexo, não linear, que implica um trabalho de redução, organização e interpretação dos dados, e que se inicia já na fase exploratória, acompanhando toda a investigação em uma relação interativa com os dados empíricos”. Pois, a presença da Psicologia da Educação é fundamental nos cursos de formação docente, uma vez que deve levar o futuro professor a conhecer os alunos e as alunas com os quais estará interagindo durante o desempenho de sua função e gerar subsídios para análise e interferência no processo educativo, como afirma Guerra (2000).

Buscou-se, portanto, investigar, inicialmente, a realidade atual dos professores da Educação Básica, no exercício de sua ação docente. E, em seguida, procurou-se investigar como os professores universitários que atuam com a disciplina de Psicologia da Educação visualizam as suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura, junto a professores de quatro Instituições de Ensino Superior que ofertam cursos de licenciatura, na tentativa de discutir a disciplina de Psicologia de Educação nos cursos de formação inicial de professores.

Desta forma, as diferentes dimensões da pesquisa aqui indicadas buscaram contribuir com aspectos norteadores para a disciplina de Psicologia da Educação ministrada nos cursos de formação docente.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE FRENTE AOS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR E O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula.

Nóvoa (2002)

Como esta pesquisa tem a preocupação em analisar que contribuições a disciplina Psicologia da Educação, como está colocada nos programas oficiais, oferece para a formação inicial de professores da Educação Básica, a fim de subsidiar uma prática educativa no contexto escolar, o ponto de partida e o de chegada para esta discussão apontam para a realidade educacional como lócus para a preparação do futuro professor.

Tendo em vista este objetivo, inicialmente, o presente capítulo visa refletir sobre a natureza humana em sua complexidade, na pessoa do professor e/ou professora, do aluno e da aluna, e a tessitura pedagógica desencadeada no cotidiano educativo no contexto atual.

Em seguida, busca discutir como a formação de professores vem sendo construída no Brasil, no contexto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, quando importantes marcos políticos e históricos, de cunho tanto internacional como nacional, passam a influenciar de forma significativa o processo de formação docente em nosso país. E, finalmente, pretende discorrer sobre a concepção atual do ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente.

2.1 OS DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

O espaço denominado sala de aula é um ambiente de diversidade, uma vez que abriga um universo heterogêneo, plural e em movimento constante. Neste ambiente, cada aluno é singular, constituído de sua identidade, que se origina em determinado grupo social e se estabelece por valores, crenças, hábitos, saberes, padrões de condutas, trajetórias peculiares e possibilidades cognitivas diversas em relação à aprendizagem. Assim, cada aluno expressa maior interesse e entusiasmo por determinada área do conhecimento, demonstra apatia, indiferença por outra atividade, que dialogam com a complexidade humana do professor, o que provoca inquietações permanentes na ação docente. Frente a essa pluralidade e heterogeneidade, numa sociedade como a brasileira, onde a escolarização adquiriu importância, exige-se que o professor promova o desenvolvimento e a aprendizagem de seu aluno, na dimensão cognitiva, social, emocional e motora, tendo em vista uma formação global.

Essas tarefas tornam-se complexas no interior da escola, cotidianamente, para o professor, demandando conhecimentos múltiplos e convergentes de antropologia, sociologia, filosofia, biologia e psicologia, entre outros, uma vez que, mediante determinados desafios, o professor manifesta-se por respostas, muitas vezes, comuns e lineares, revelando dificuldade em lidar com inúmeros processos que compõem a tarefa de mediação entre o conhecimento, o saber escolar e a aprendizagem. Nesse processo, muitas vezes, deixa de articular uma ação docente eficaz, por desconhecimento e despreparo frente à realidade, que, ao mesmo tempo, se mostra contraditória e única.

Talvez esteja aí um dos elementos que explicam por que muitos professores, a despeito de domínio técnico, político e pedagógico, encontram grandes dificuldades em construir um trabalho coletivo, em dialogar com os diferentes, em cuidar das múltiplas exigências de seu desenvolvimento pessoal/profissional, em manter acesa a atitude de “paciência impaciente” e ser capaz de produzir o diálogo dentro da sala de aula (FREIRE, 2004, p. 36).

Entretanto, a preocupação com uma formação de professores tal que possa enfrentar os desafios da complexa realidade sócio-educacional em que estamos inseridos tem sido amplamente discutida, preocupação esta que leve em conta a diversidade dos alunos que transitam no contexto escolar, a fim de promover o seu acesso aos saberes que compõem o currículo de estudos comuns do ensino escolar, uma vez que a sala de aula não pode ser reduzida a um espaço ou tempo em que a aprendizagem aflora de forma tranqüila e homogênea, visto que é um universo inquietante e provocativo. Ressalta Novaski (1996, p.14) que “todas as vicissitudes humanas perpassam de ponta a ponta esse espaço ou tempo, vicissitudes que podem ser traduzidas em conflitos, alegrias, expectativas mal ou nunca satisfeitas, recalques, exibicionismo, esperanças, avanços e retrocessos. Enfim, tudo o que é humano”.

Nóvoa (1995, p. 07) clarifica que:

Hoje sabemos que não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana. Houve um tempo em que a possibilidade de estudar o ensino, para além da subjetividade do professor, foi considerada um sucesso científico e um passo essencial em direção a uma ciência da educação. Mas as utopias racionalistas não conseguiram pôr entre parênteses a especificidade irreduzível da ação de cada professor, numa óbvia relação com as características pessoais e com as suas vivências profissionais.

Torna-se importante refletir não somente sobre o preparo do professor, do ponto de vista político ou técnico, mas também reconhecer os aspectos humanos nesse processo formativo na docência para transitar com maior segurança no cotidiano escolar. Como afirma Nóvoa (2002, p. 57), essas dimensões se referem à natureza humana e “o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”, que reflete a síntese de múltiplas determinações, portanto, de natureza complexa que se configura em cada sujeito no espaço escolar, onde se relacionam, aprendendo e convivendo, alunas, alunos, professoras e professores.

2.2 EXIGÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em março de 1990, na cidade de Jontien, na Tailândia, patrocinada pela UNESCO e entidades internacionais, constituiu-se em um referencial, com o objetivo de erradicar o analfabetismo e universalizar a educação obrigatória enquanto compromisso ético e político dos diferentes países.

Em consonância, o estabelecido na Conferência, em nosso país, refletiu-se no Acordo Nacional e no Pacto pela Valorização do Magistério e Qualidade da Educação, documentos estes, síntese das prioridades e intenções do Plano Decenal de Educação para Todos, que o poder público, as organizações governamentais e as entidades acadêmicas e sindicais do movimento de professores firmaram para consolidar os propósitos neles apontados. Porém, o governo desconsiderou o convencionado, frustrando uma série de medidas advindas desses documentos, as quais contribuiriam inegavelmente para a formação de professores (MELO, 1999).

A aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), transcorreu após acirradas oposições e diferentes interesses políticos, como comenta Melo (1999, p. 46), que “até chegar à formulação final, os percalços foram muitos e tortuosos foram os caminhos”.

Na LDBEN, a formação dos professores é tratada em apenas seis artigos, sob o título “Dos Profissionais da Educação”. E, quando da tramitação do projeto de lei, o conteúdo destinado aos profissionais da educação foi uma das partes que mais foi reduzida (MELO, 1999). Trouxe em seu bojo a determinação da formação em nível superior para todos os professores que atuam na educação básica, ainda que admita a formação em nível médio, como destaca o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidade e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

É importante enfatizar que o artigo 13, da mesma Lei, estabelece atribuições aos docentes que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos, como por exemplo, a participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, elaborar e cumprir o plano de trabalho, zelar pela aprendizagem dos alunos, estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento, participar integralmente dos períodos destinados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional, ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

Nesse sentido, vale refletir que esse artigo estabelece que o professor deixa de ser um mero executor de projetos prontos e acabados. E o trabalho pedagógico

não deve ficar restrito a um tempo e espaço limitado de uma aula, onde sua única função se restringe à transmissão de um conhecimento já elaborado historicamente, mas aponta para um profissional da educação, responsabilizando-o pela elaboração, implantação e implementação do projeto pedagógico na comunidade escolar em que atua, juntamente com os demais professores, defendendo uma maior autonomia na gestão escolar, conseqüentemente, maior responsabilidade por parte do professor em relação à sua função social.

Ainda sobre esse artigo, com propriedade, Melo (1999, p. 50) adverte que:

[...] convém lembrar uma das contradições que estamos vivendo na conjuntura educacional: no momento em que o ato educativo se torna mais complexo e as exigências de escolarização mais presentes, ocorre um certo empobrecimento cultural e reduzem-se as metas e os objetivos da formação docente, evidenciando grande descompasso entre as políticas de formação e os objetivos proclamados de melhorar a qualidade da educação pública.

Compete, portanto, aos cursos de licenciatura nos diferentes campos do conhecimento preparar o futuro docente para essas tarefas cada vez mais complexas e importantes para o fortalecimento da função social do profissional da educação, como também da própria escola.

O Plano Nacional de Educação, Lei n.º 10.172, aprovado em 09 de janeiro de 2001, no cumprimento de um mandato constitucional (art. 214) da Constituição Federal de 1888, uma determinação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (art. 87, 1.º) e em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e o Marco de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, fixa diretrizes, objetivos e metas de uma política educacional e coerência nas prioridades durante uma década (DIDONET, 2000).

Em suas diretrizes, um dos maiores desafios enfocados no Plano Nacional de Educação refere-se à qualificação do pessoal docente, organizado em objetivos e metas, ressaltando que:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (DIDONET, 2000, p. 154).

O capítulo que discute a Formação dos Professores e Valorização do Magistério, enuncia que “há que se pensar a própria formação docente, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a educação infantil até a educação superior” (DIDONET, 2000, p. 150).

De acordo com a indicação no Plano Nacional de Educação e fundamentado nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, Pareceres n.º 009/2001 e 27/2001, homologa, em 17 de janeiro de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, tendo em vista a necessidade “da revisão da formação de professores para a educação básica como um desafio a ser enfrentado de imediato, de forma inovadora, flexível e plural” (PARECER n.º 009/2001, p. 16).

A partir da década de 1980, e com maior força na década de 1990, as pesquisas no campo educacional voltaram-se para o questionamento sobre todos os aspectos que envolvem a dinâmica da prática docente, ou seja, a relação professor e aluno no processo ensino e aprendizagem, uma vez que complexos e múltiplos aspectos interferem neste campo, não podendo ser reduzidos em uma análise

unilateral, considerando apenas o efeito docente ao configurar a atuação do professor.

Assim, a formação de profissionais da educação dos diferentes níveis de ensino vem sendo discutida de forma mais intensa, favorecida pelas crescentes pesquisas. A inovadora concepção na formação docente contou com contribuições conceituais e metodológicas reveladas por Zeichner (1993), Schön (1995), Marcelo Garcia (1995), Nóvoa (1995, 2002), Alarcão (1996), Pimenta (2000), Severino (2002) e Freire (2004), que podem ser apontados como precursores na construção do conceito de ensino reflexivo, professor reflexivo, professor como sujeito do processo ensino-aprendizagem e de sua formação, possibilitando, assim, análises empíricas e teóricas sobre o tema com a perspectiva de ressignificar a prática docente nos contextos escolares e divulgar diversos e amplos campos do conhecimento que interagem na prática educativa e que se concretizam à medida que se reconhece a importância do papel do professor no novo espaço da educação.

Os altos índices de crianças e jovens, nas faixas etárias escolares, excluídas do processo acadêmico, denotam sinais de conservadorismo e seletividade nas formas de ensinar e de aprender no espaço escolar (COLL e ONRUBIA, 2003). Busca-se, portanto, um ensino de qualidade que supere a exclusão escolar por meio de ações pedagógicas que visem não apenas o acesso do aluno à escola, mas sua efetiva permanência.

Pimenta (2000, p. 24) afirma que:

Uma questão fundamental é a necessidade de se construírem teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação de práticas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento cultural, social e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavoráveis da sociedade e que, por isso, sofrem o processo de marginalização em nossas escolas.

Sendo assim, urge dimensionar programas de formação docente para o atendimento dessa realidade social, uma vez que se entende que o papel da escola é garantir que o conhecimento socialmente produzido seja apropriado, criticado e superado pelos alunos, tendo em vista um projeto social para a maioria da população.

Nesse sentido, Romanowski (2002, p. 10) enfatiza que “no Brasil, a formação de professores é objeto de intenso debate. As novas exigências de formação inicial para o exercício da docência na educação básica [...] são aspectos que têm levado a uma reestruturação dos cursos de formação inicial”.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (2001, p. 28), orientam que:

É preciso enfrentar o desafio de fazer da formação de professores uma formação profissional de alto nível [...] Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre o seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação. Atuar com profissionalismo exige do professor, não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também, compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas opções feitas.

Segundo Bzuneck (1999), no decorrer do último século, psicólogos educacionais identificaram uma grande complexidade e variedade de aspectos constitutivos da esfera educativa na dinâmica existente entre a prática pedagógica e a atuação docente, compreendendo que a Psicologia da Educação deve ser entendida como um campo de conhecimento, juntamente com outras áreas que, no diálogo com a prática, constituam-se em elementos construtivos dos saberes do professor e não apenas um instrumento a serviço da prática educativa.

2.3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Compreender o contexto no qual a Psicologia da Educação se constitui, enquanto ciência, torna-se importante para clarear as questões que envolvem esta área de conhecimento relacionada estreitamente com a Educação, quando passa a constituir os currículos de cursos destinados à formação docente, contribuindo com teorizações acerca de uma prática educativa voltada para o ensinar e o aprender.

Diversos estudos têm focalizado o ensino de Psicologia da Educação em cursos de licenciatura. Destacam-se Gatti (2000), Larocca (1999), Sisto, Oliveira e Fini (2000), Teles (2001), Azzi, Batista e Sadalla (2000, 2002), Goulart (2003), entre outros, que estabelecem um diálogo com os professores da Educação Básica em seus espaços de construção do processo pedagógico.

Severino (1991, p. 32) revela que o papel da educação numa sociedade historicamente determinada aponta para a:

[...] práxis humana, ou seja, prática intencionalizada, fecundada pela significação, contribua para a integração dos homens nesse tríplice universo de mediações existenciais: no universo de trabalho, da produção material, das relações econômicas; no universo das mediações institucionais da vida social, das relações políticas; no universo da simbolização subjetiva, universo da consciência pessoal, da subjetividade das relações intencionais.

Portanto, é por meio do ato educativo que se torna possível a articulação de um projeto de sociedade, pois, ao transmitir os valores e conhecimentos historicamente produzidos às futuras gerações por meio dos mecanismos de ensino e pela possibilidade de aprendizagem, incide na produção da vida humana.

Nesta perspectiva, torna-se possível entender por que a Psicologia tem sido referência ao se configurar na estrutura curricular da formação docente, visto que é

uma das “disciplinas que investigam a natureza dos fenômenos implicados nos complexos processos educativos” (PÉREZ GÓMEZ, 1998, p. 27).

Conforme Larocca (1999) esclarece, a utilização da cultura psicológica tem se intensificado no complexo processo de constituição dos sujeitos nas sociedades modernas ocidentais ao assumir uma função de legitimar propostas e saberes reguladores de uma concepção e ação tanto individual como social.

Sobre as contribuições da Psicologia para as sociedades ocidentais, Popkewitz (1995, p. 102) descreve:

A nova disciplina de Psicologia forneceu uma direção para a concentração no indivíduo como parte da modernização da sociedade, abordando os atributos de autocontrole e direcionamento externo moral e ajudando na organização dos processos de pedagogia da escolarização.

Ao tentar situar historicamente em nossa realidade o saber psicológico como ciência e o desenvolvimento institucional deste saber, observa-se que esses surgiram simultaneamente às mudanças ocorridas nas formas de viver em nossa sociedade, impulsionado fortemente pelas transições políticas, manifestando, assim, as primeiras iniciativas voltadas para uma estrutura capitalista que apontavam para a necessidade de promover a industrialização nacional, em especial, da produção de manufaturas, antes importada, acrescida pelo povoamento dos centros urbanos e o aparecimento de uma nova classe social, o proletariado (OLIVEIRA, 1992).

A sociedade brasileira vivenciou transformações rápidas e profundas em sua estrutura social, econômica e cultural. Provavelmente, essas mudanças romperam com a forma de organização educacional em nosso país.

Goulart (2003) defende que, no bojo das reformas educacionais, a Psicologia da Educação passa a ocupar um lugar de destaque nos currículos de cursos destinados à formação de educadores. Esclarece Romanelli (2001, p.14) que o

espaço significativo que o ensino de Psicologia da Educação conquista em nosso país foi causado fortemente devido “ao sensível crescimento da demanda social de educação, resultante de dois fatores concomitantes: o crescimento demográfico e a intensificação do processo de urbanização”.

Segundo Coll (1996), na atualidade, psicólogos que se dedicam ao campo educacional apontam para a existência de diferentes concepções relativas à área do conhecimento da Psicologia da Educação. As posturas oscilam entre uma concepção psicologizante caracterizada por “uma redução dos fenômenos educativos à justaposição dos processos psicológicos básicos que nele intervêm” (id., 1996, p.11).

Opostos a essa concepção, situam-se autores que defendem a Psicologia da Educação como uma Psicologia aplicada à Educação, “uma mera etiqueta que serve para designar o amálgama de explicações e princípios psicológicos que são pertinentes e relevantes à educação e ao ensino”, revela Coll (1996, p. 07). Isto significa que a Psicologia da Educação se configura em conhecimentos advindos de outros campos da Psicologia e aplicados às questões educacionais.

E, entre os dois extremos, encontra-se a concepção de Psicologia da Educação como “uma disciplina-ponte entre a Psicologia e a Educação, com um objeto de estudo, alguns métodos, marcos teóricos e conceptuais próprios” (id., 1996, p.11), concebe a Psicologia da Educação como uma ciência, dotada de conhecimentos já produzidos, que, ao ponderar princípios psicológicos e características dos processos educativos, contribui significativamente à prática educativa, pois constitui-se numa disciplina com programas de pesquisa, objetivos e conteúdos próprios, indo além da simples e pura transposição da Psicologia da Educação aos fenômenos educativos.

Entre os inúmeros autores que comungam com esses princípios no campo do conhecimento da Psicologia da Educação, encontram-se Ausubel (1983), Glaser (1984) e Coll (1996) em nível internacional. E, no Brasil, destacam-se: Larocca (1999), Azzi, Batista e Sadalla (2000), Guerra (2000) e Goulart (2003), entre outros, os quais defendem que a Psicologia da Educação estuda as leis do psiquismo humano que regem a aprendizagem escolar, considerando as características peculiares das situações educativas ao elaborar suas explicações e propostas.

Partindo da concepção da Psicologia da Educação como uma disciplina-ponte, Coll (1996) considera que a relação entre Psicologia e Educação pode trazer contribuições inegáveis, ao considerar os princípios psicológicos e as características do processo educativo.

O referido autor afirma que os fenômenos educativos são de natureza complexa e que há necessidade de uma aproximação interdisciplinar para estudar a multiplicidade de dimensões e aspectos neles presentes, em sua globalidade. À Psicologia da Educação, caberia focalizar os estudos dos aspectos psicológicos dos sujeitos que participam de atividades educativas, preocupando-se tanto com o processo de aprendizagem quanto com as condições de ensino. Dessa forma, a Psicologia da Educação como um campo de conhecimento passa a gerar indicadores para o processo de mudança, contribuindo no planejamento eficaz de situações educativas e colaborando concretamente na resolução de problemas no contexto escolar.

Tendo em vista estas concepções de Psicologia da Educação, cabe refletir sobre os currículos dos cursos de Licenciatura, considerando o reflexo destas concepções na formação do futuro professor, uma vez que tem se voltado para a

superação do psicologismo e buscado uma atuação diferenciada junto aos professores.

3 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ninguém luta contra as forças que não compreende,
cuja importância não mede,
cujos contornos não discerne.

Freire (1980)

Esse capítulo tem como foco principal discutir a interação dos aspectos teórico-práticos do ensino de Psicologia da Educação na formação dos professores da Educação Básica, no município de Curitiba.

Com vistas a uma análise significativa, serão utilizados os dados coletados, por meio de questionário, junto aos professores, diretores, vice-diretores e pedagogos, em sete escolas públicas municipais, tendo em vista levantar as dificuldades evidenciadas no cotidiano educativo e a relação com os conhecimentos da Psicologia da Educação estudados nos cursos de formação inicial, já mencionadas, anteriormente.

As falas dos atores e autores educativos colaboraram com esta pesquisa, para dar o tom. Tom de significado, de significante e de concretude para este trabalho, porque são eles os verdadeiros protagonistas da educação que se estabelece no dia-a-dia de cada sala de aula, em cada instituição escolar.

3.1 OS SUJEITOS DA PESQUISA

QUADRO 3 - ESCOLAS PESQUISADAS E NÚMERO DE RESPONDENTES

ESCOLAS	REGIONAL	n.º de professores	n.º de questionários respondidos	%	n.º de alunos da escola	% de alunos encaminhados ADP
EA	Santa Felicidade	40	17	43	302	15
EB	Boqueirão	29	10	34	374	9.3
EC	Pinheirinho	21	18	86	388	9.5
ED	Portão	50	24	48	673	21
EE	Cajuru	54	12	22	1082	6.3
EF	Bairro Novo	37	18	49	693	13
EG	Boa Vista	77	15	20	1108	18
Total	07	308	114	37	4620	13

Fonte: SME/ Departamento de Informações. Fluxo Escolar 2002. Relatório Analítico 2002 e Gerência de Educação Especial.

Conforme já indicado, responderam ao questionário de investigação 114 (cento e quatorze) professores de sete escolas públicas da Educação Básica, localizadas em diferentes Núcleos Regionais da Educação, do Município de Curitiba, que no ano de 2002 apresentaram o maior número de alunos encaminhados para o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, de acordo com o Relatório Analítico fornecido pela Secretaria Municipal da Educação. E, visando preservar a identificação das instituições pesquisadas, convencionou-se denominá-las de EA, EB, EC, ED, EE, EF e EG.

QUADRO 4 - TEMPO DE PROFISSÃO

Escolas Tempo de profissão	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
1 m/5 anos	03	03	00	00	01	04	00	11	10
6/10 anos	08	02	05	07	05	09	06	42	37
11/15 anos	03	04	06	05	06	04	01	29	26
16/20 anos	00	00	06	05	00	00	03	14	12
21/25anos	02	01	01	04	00	00	01	09	08
26/30 anos	01	00	00	03	00	01	02	07	06
+ 30 anos	00	00	00	00	00	00	02	02	02

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

A grande maioria dos profissionais participantes da pesquisa desempenha sua função no magistério de seis a quinze anos, ou seja, 63%. Um número menos significativo atua de dezesseis a vinte anos, sendo esses 12%. Ressalta-se, ainda, que foi indicado praticamente um mesmo número de professores que exercem esta função entre um mês e cinco anos, ou seja, 10% e 08%, respectivamente, entre vinte e um e vinte e cinco anos (08%), como também entre vinte seis até mais de trinta anos (07%), de acordo com as indicações acima.

QUADRO 5 -TEMPO DECORRIDO APÓS A CONCLUSÃO DO ENSINO SUPERIOR

Escolas Tempo de conclusão	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
1m/5 anos	10	06	12	00	07	13	04	52	46
6/10 anos	02	01	01	07	03	02	04	20	18
11/15 anos	01	01	03	05	01	02	01	14	12
16/20 anos	01	02	01	05	00	01	02	12	11
21/25 anos	02	00	01	04	01	00	02	10	09
26/30 anos	01	00	00	03	00	00	00	04	04
+ 30 anos	00	00	00	00	00	00	02	02	02

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Com relação à formação acadêmica dos participantes, constatou-se na pesquisa que todos concluíram o Ensino Superior. Destes, quase a metade dos profissionais findaram o curso de graduação nos últimos cinco anos. Estes dados indicam que muitos professores foram em busca de curso superior após a aprovação da Lei n.º 9394/96, pois a maioria dos professores destas escolas concluíram o curso superior após a sua aprovação, a qual define, em seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena”, (quadro 5).

QUADRO 6 - NÚMERO DE PROFESSORES FORMADOS EM CURSOS DE LICENCIATURA

ESCOLAS LICENCIATURA	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	%
Pedagogia	09	06	09	06	08	12	02	52	46
Letras	01	--	03	06	03	02	04	19	17
Ed. Física	01	--	02	01	01	--	03	08	07
Normal Sup.	01	--	04	--	--	02	01	08	07
Est. Sociais	--	03	--	02	--	--	01	06	05
Matemática	01	--	--	05	--	--	--	06	05
C. Biológicas	01	--	--	--	--	01	02	04	04
Ed. Artística	01	01	--	02	--	01	--	05	04
C. Sociais	--	--	--	--	--	--	02	02	02
Filosofia	--	--	--	01	--	--	--	01	01
Hist. E Geog.	01	--	--	--	--	--	--	01	01
Hist. Natural	--	--	--	01	--	--	--	01	01
Ter. Ocupac.	01	--	--	--	--	--	--	01	01
Questionários respondidos	17	10	18	24	12	18	15	114	100

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Licenciatura em campos específicos do conhecimento: 53%

Licenciatura em Pedagogia: 46%

Na questão direcionada para saber a modalidade de cursos de licenciatura concluídos pelos profissionais respondentes da pesquisa, podemos constatar que um pouco mais da metade dos professores cursaram Licenciatura em campos específicos do conhecimento (53%). E os demais professores concluíram o curso de Licenciatura em Pedagogia (46%). Apenas um professor, pertencente ao universo pesquisado, não possui curso de Licenciatura, e que no curso de Terapia Ocupacional não foi ofertado a disciplina de Psicologia da Educação.

O curso de Licenciatura em Letras foi o mais indicado entre os professores das áreas de conhecimento específico (17%). Justifica-se este índice de professores nesta área porque, na matriz curricular das séries finais do Ensino Fundamental, a disciplina de Língua Portuguesa é em maior número. Em seguida, foi indicado o curso de Licenciatura em Educação Física e Normal Superior, com o mesmo índice, ou seja, 06% para cada um deles. O curso de Licenciatura em Estudos Sociais foi concluído por 05% dos professores, como também, o de Licenciatura em

Matemática (05%). O curso de Ciências Físicas e Biológicas obteve 04% das indicações, da mesma forma que o de Educação Artística (04%). Professores licenciados nas áreas de Filosofia, História e Geografia, História Natural totalizaram apenas 03% entre estes docentes. E, apenas 01% dos professores respondentes apontaram não ter cursado um curso de licenciatura (quadro 6).

QUADRO 7 - NÚMERO DE PROFESSORES QUE CURSARAM CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

Escolas Cursos	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
Especialização	09	05	10	21	10	15	08	78	68
Mestrado	--	--	--	01	01	--	--	02	02

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Referente ao questionamento sobre a frequência a cursos de Pós-Graduação, na área da Educação, destaca-se que a maioria dos pesquisados já concluiu ou estão em fase final de conclusão. Vale ressaltar que muitas das especializações que foram concluídas concentram-se nas áreas de: Educação Especial (22%), Educação Infantil (16%) e Psicopedagogia (13%), (apêndice 5). E apenas dois profissionais possuem o título de Mestre em Educação (quadro 7).

3.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA SOBRE O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Os cursos de licenciatura são constituídos de componentes específicos da área do conhecimento e de componentes da formação pedagógica para embasar a preparação do futuro professor. E os conhecimentos da Psicologia da Educação

compõem a matriz curricular dos cursos de formação docente, caracterizando-se, “tradicionalmente, pela veiculação dos conhecimentos sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem”, esclarecem Azzi, Batista e Sadalla (2000, p. 82).

Nesse sentido, as questões relativas ao ensino de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura foram discutidas a partir dos registros dos professores respondentes dessa investigação.

3.2.1 A Psicologia da Educação na Matriz Curricular dos cursos de Licenciatura

QUADRO 8 - PROFESSORES QUE CURSARAM A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO SUPERIOR

Escolas Respondentes	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
Sim	14	10	18	24	11	17	14	108	95
Não	03	00	00	00	01	01	01	06	05

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Na segunda parte do questionário, as perguntas destinavam-se às questões específicas da disciplina de Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura no Ensino Superior. Inicialmente, buscaram-se informações sobre os profissionais terem cursado esta disciplina no curso freqüentado. E constatou-se que quase a totalidade dos profissionais da educação tiveram acesso a conteúdos nesta área, ou seja, 95% (quadro 8).

QUADRO 9 - A OFERTA DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO EM
NÚMERO DE SEMESTRES

Escolas n.º de semestre	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
01	01	02	04	07	03	03	06	26	23
02	06	03	07	12	04	05	08	45	39
03	02	00	01	03	00	01	00	07	06
04	03	01	05	02	06	05	00	22	18
05	00	00	00	00	00	00	00	00	00
06	02	01	00	00	01	00	00	04	04
07	00	00	00	00	00	00	00	00	00
08	00	00	00	00	00	01	00	01	01
Em branco	00	01	00	00	00	01	00	05	04
Não lembro	00	01	01	00	00	01	00	04	04

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Quanto ao número de semestres que os respondentes cursaram a disciplina de Psicologia da Educação, na Licenciatura, há uma indicação de 39% terem cursado dois semestres; seguido de 23% dos professores que indicaram um semestre, e, 18% que apontaram quatro semestres. Quatro por cento (04%) dos respondentes apontaram terem cursado essa disciplina durante seis semestres. E um professor apontou ter cursado esta disciplina durante todo o seu curso. Cabe ressaltar ainda que 08% dos profissionais que participaram da investigação revelaram não lembrar em que período cursaram a referida disciplina ou deixaram a questão sem resposta (quadro 9).

QUADRO 10 - PERÍODO EM QUE A DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO FOI CURSADA

Escolas Período	A	B	C	D	E	F	G	Total	%
Início (1.º/2.º)	04	03	12	14	06	07	03	51	45
Meados (3.º/5.º)	08	02	04	07	02	06	09	38	33
Final (6.º/8.º)	00	01	00	03	00	01	01	06	05
Todo curso	02	02	02	00	03	01	00	10	09
Em branco	01	02	01	02	01	01	01	09	08

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Na perspectiva de coletar maiores subsídios para análise do ensino da Psicologia da Educação no Ensino Superior, foi indagado sobre o momento do curso em que havia sido ofertado o conhecimento nessa área científica, e quase a metade dos professores, ou seja, 45% apontaram para o início do curso, ou seja, entre o primeiro período e o segundo período acadêmico (QUADRO 10).

3.3 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS SUJEITOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Segundo Nóvoa (1995, p. 18), é na formação do professor que se produz a profissão docente, porque “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”.

No entanto, diferentes aspectos encontram-se imbricados no complexo processo de ensinar e de aprender, tornando-se evidente a impossibilidade de estabelecer uma linearidade de prescrições gerais, uma vez que cada situação é

singular e distinta das demais envolvidas no mesmo espaço e tempo. Neste sentido, autores como Piaget (2000), Vygotsky (1984), Salvador (1994), Monereo (1993), Hernández (1997), Merieu (1998), Wood (1996), Pozo (2002), trouxeram relevantes contribuições sobre como os alunos desenvolvem-se e/ou aprendem, e Zeichner (1993), Schön (1995), Marcelo Garcia (1995), Alarcão (1996) e Nóvoa (1995, 2002), entre outros, sobre como os professores ensinam.

Segundo Coll (2003), o movimento de sala de aula caracteriza-se pela multidimensionalidade, simultaneidade, imediação, imprevisibilidade, publicidade e pela história. Isto significa que muitos fatos ocorrem e, ao mesmo tempo, esses se sucedem rapidamente e de forma imprevisível, as ações do professor e dos alunos são testemunhadas pelos demais colegas e suas conseqüências são percebidas no decorrer das atividades curriculares.

Entretanto, esse mesmo autor acrescenta que os acontecimentos ocorridos no interior da sala de aula não são apenas o resultado de fatores, processos e decisões que têm sua origem em seu próprio âmbito, mas enfatiza que:

Em parte, é também o resultado de fatores, processos e decisões que têm sua origem em outros âmbitos ou níveis, por exemplo, na organização social, econômica, política e cultural da sociedade; na organização e no funcionamento do sistema educativo; na valorização e no prestígio social de determinados saberes e valores; no currículo vigente; na organização e no funcionamento das instituições de ensino, etc (COLL, 2003, p. 15).

Portanto, faz-se necessário considerar os processos desencadeados em diferentes níveis e instâncias para melhor compreender “o que e como os alunos aprendem e o que e como os professores ensinam”, revela Coll (2003, p. 15).

Nessa perspectiva, Larocca (2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Bzuneck (1999) buscam apontar que a Psicologia da Educação tem representado uma fonte de conhecimento aos professores para compreender o fenômeno

educativo, porém, a preocupação das pesquisadoras reside na formação inicial dos professores, uma vez que questionam a “insuficiência de esforços nessa fase de formação profissional” (LAROCCA, 1999, p. 09).

Coll (1996) defende, também, a importância dos conteúdos da Psicologia da Educação na formação pedagógica, pois os considera altamente benéficos para o ensino; sustenta que estes proporcionam modelos explicativos dos processos de mudança, contribuem para o planejamento de situações educativas eficazes e ajudam na resolução de problemas educativos concretos.

Com o intuito de discutir a relação teórico-prático deste campo de conhecimento e sua utilização no contexto escolar, foi questionado aos respondentes desta pesquisa sobre se consideram que os conteúdos abordados em Psicologia da Educação, quando licenciandos, colaboraram para uma prática educativa voltada para dar conta das dificuldades encontradas no cotidiano escolar.

QUADRO 11 - CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS PROPICIADAS AOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA PELA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ESCOLAS RESPOSTAS	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	%
Sim	05	02	05	05	03	02	05	27	24
Não	05	03	02	08	01	02	03	24	21
Em parte	07	05	11	10	08	02	04	47	41
Em branco	00	00	00	01	00	12	03	16	14

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Mediante os dados levantados com os professores da Educação Básica, respondentes dessa pesquisa, pode-se considerar que o ensino de Psicologia da Educação, na formação docente, está se traduzindo de forma contundente, visto que um mesmo número de professores revelou respostas contrárias, ou seja, 24% deles

apontaram que os conteúdos de Psicologia da Educação colaboraram para compreender, explicar e transformar a prática educativa. E outros 21% indicaram que os conteúdos referentes a este campo de conhecimento não colaboraram para a sua prática educativa atual. Entretanto, ao analisar as respostas afirmativas, juntamente com as respostas “Em parte”, as quais agregadas perfazem um total de 65%, configura-se que as reações, atitudes, disposições e indisposições dos alunos frente ao processo de ensino e aprendizagem merecem constantes reflexões, análises e pesquisas, e o conhecimento desenvolvido nesse campo orientará o professor para a busca de maiores subsídios que o orientem em seu contexto educativo. Ao justificarem a resposta à questão, os professores indicaram que:

Em sala de aula aparecem vários tipos de problemas. Quanto maior o conhecimento em Psicologia da Educação, mais chance de acertar na condução e solução de cada problema (ED 3).

Alguns conteúdos ajudaram a identificar problemas ou solucionar questões que aparecem no dia-a-dia (ED 17 e ED 18).

Propiciou entender melhor o comportamento em cada faixa etária alertando para as fases do desenvolvimento (EA 1).

Porque me ajudaram a entender como a mediação do professor interfere na aprendizagem e desenvolvimento do aluno (EB 8).

Sim, pois estudei comportamentos e dificuldades encontradas nos seres humanos, principalmente durante o período escolar (EB 16).

Na época eu estava começando na educação e foi um alicerce (EG 6).

Como faz muito tempo de formada (5 anos), muita coisa ficou no esquecimento, mas a base, principalmente, Psicologia Infantil tem ajudado muito no relacionamento com os alunos (EF12).

Conteúdos foram muito superficiais, não suprimindo totalmente as necessidades. Em situações do cotidiano, acredito que ajuda a solucionar ou contornar pequenos problemas, mas casos mais específicos, não (EB 12).

Os conteúdos não eram muito específicos para uma prática voltada para as dificuldades escolares (ED 4).

Entretanto, em relação às críticas levantadas por muitos professores na presente investigação, evidenciou-se que, em sua trajetória acadêmica, o ensino da

Psicologia da Educação deixou de contribuir, de forma efetiva, em sua formação docente devido a dois fatores:

a) Tempo restrito destinado ao estudo desse campo do conhecimento no curso de formação inicial.

b) Dicotomia entre a teoria e a prática.

a) Tempo restrito destinado ao estudo desse campo do conhecimento no curso de formação inicial.

Quanto ao tempo restrito destinado ao estudo da Psicologia da Educação no curso de formação inicial, Larocca (2002, p. 34) afirma que a Psicologia da Educação se efetiva num movimento dialético de ação e reflexão de “uma unidade orgânica e comprometida, concreta e reflexiva que se personificará nas grandes e pequenas decisões que o professor toma para favorecer e direcionar a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus alunos”. Desta forma, estará permeando os diferentes procedimentos pedagógicos, como o planejamento curricular, o trabalho em sala de aula, a avaliação não apenas da aprendizagem, mas também da prática educativa e das relações humanas nas instituições escolares.

Para que a Psicologia da Educação, na formação docente, possa ir além de fundamento teórico, ampliando as possibilidades de intervir efetivamente em atividades concretas, e permita a interlocução entre teoria e prática, faz-se necessário que, nos cursos de licenciatura, o número de semestres destinado a esse campo do conhecimento seja ampliado, possibilitando um maior aprofundamento nas questões relativas a esse campo, como ressaltam, a seguir, os registros de alguns professores respondentes da pesquisa:

O tempo de estudo de Psicologia da Educação no curso superior foi pouco (ED 13).

Houve pouco tempo para à disciplina de Psicologia da Educação (EA 11).

Acredito que deveríamos ter um tempo maior para esta disciplina (EG 16).

O tempo dedicado á Psicologia da Educação é pequeno para dar conta dos inúmeros desafios que surgem no cotidiano escolar (EB 13).

Os conteúdos deveriam ser mais aprofundados, mas somente tivemos um semestre de Psicologia da Educação (EE 20).

Os conteúdos poderiam ser mais aprofundados se houvesse mais tempo para a disciplina (EF 3 e EF 4).

b) Dicotomia entre teoria e prática

Quanto à dicotomia entre teoria e prática, os professores, ao responder ao questionário, afirmaram que a dicotomia entre teoria e prática no ensino de Psicologia da Educação, na formação inicial, dificultou o entendimento de situações da realidade educativa, uma vez que esse conhecimento ficou restrito às questões teóricas, deixando de estabelecer relação com a prática cotidiana, como revelam os seguintes registros:

Na verdade, penso que cursos de Licenciatura, pelo menos o meu, não preparam o professor para a realidade de sala de aula (EA 7).

Não houve uma ligação entre a teoria e a prática, tínhamos a teoria pura (EB 1).

Poderia ser mais aprofundado e dar condições ao profissional para pôr em prática dificuldades do dia-a-dia. Dar oportunidade para que o professor possa ter condições para trabalhar as dificuldades de cada aluno em aprender (EF 2).

O conteúdo foi abordado de forma ampla e sem reflexão que desse conta da aplicação (EE 16).

Realmente faltou mais relação entre teoria e prática do cotidiano escolar (ED 7).

A prática é bem diferente da teoria (EB 9).

Muitos conteúdos são apenas teorias e muito distantes do cotidiano (ED 12).

Apreendi muita teoria e pouca prática educativa (EE 11).

Os conteúdos abordados em sala de aula são ótimos enquanto teoria. No entanto, na prática nem sempre conseguimos adequar teoria e prática. Em alguns casos vale a experiência, a paciência, o afeto, de acordo com a clientela a ser atendida (EG 12 e EG 18).

Como não discutia a realidade da escola, somente autores, não existia muita prática. Só teoria. (EC 9).

No cotidiano escolar, com frequência, nos deparamos com casos de rebeldia, problemas de adaptação social na escola, principalmente com adolescentes, e nem sempre na teoria encontramos subsídios suficientes para dar conta de tais conflitos (EE 6).

Considero que o que foi transmitido foi somente teoria de Piaget e Vygotsky. Muita teoria pouca prática, sem contexto com a realidade das escolas públicas (EG10).

Os conteúdos abordados em sala de aula são ótimos enquanto teoria. No entanto, na prática, nem sempre conseguimos adequar teoria e prática (EG12 e EG18).

Segundo Sadalla, Bacchiegga, Pina, Wisnivesky (2002), o ensino da Psicologia da Educação tem se constituído de forma deficitária desde a estruturação dos cursos de licenciatura no Brasil, a partir dos anos trinta. A implantação dos cursos de formação docente, nas antigas faculdades de filosofia ocorria seguindo o modelo “3+1”, significando que nos três primeiros anos o licenciando estudava o conteúdo específico de seu futuro campo de atuação e, apenas no último ano, teria contato com as disciplinas de natureza pedagógica, a saber, Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação, esclarece Pereira (2000).

Para que a Psicologia da Educação configure-se em um conjunto de referenciais que, aliado a outros campos do conhecimento, contribua para compreender e subsidiar a prática educativa, oferecendo ao professor conhecimento para uma intervenção pedagógica efetiva frente aos diferentes e complexos desafios desencadeados em sala de aula cotidianamente, essa deve estar voltada para a articulação teoria e prática.

Na última década, muitos pesquisadores que trabalham com o ensino da Psicologia da Educação na formação docente, entre eles: Larocca (2000), Mercuri, Batista e Soares (1999), Guerra (2000), vêm empregando esforços no sentido de discutir os conhecimentos acerca dessa área sob a dimensão teórico-prática.

Larocca (2000) defende o trabalho com temas problematizadores advindos da realidade escolar, visando a integração entre esses componentes na formação do professor. A autora argumenta que é preciso que, durante o período da graduação, o licenciando tenha a oportunidade de trabalhar com questões originadas da realidade educacional, proporcionando a problematização do que existe de fato, fundamentando-se não apenas na Psicologia da Educação, mas em diversas áreas do conhecimento na busca de subsídios para análise e possíveis soluções para a questão posta, pois as “problemáticas do ensino de Psicologia não podem ser isoladas de concepções sobre prática pedagógica e, como consequência, de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes” (id., 2000, p. 138).

Mercuri, Batista e Soares (1999), ao pesquisarem sobre a desvinculação entre as disciplinas de conteúdo específico, as disciplinas pedagógicas e sua relação com a Psicologia da Educação, enunciam que se faz necessário, não apenas uma aproximação com a realidade educativa, mas uma articulação com todas as disciplinas que compõem a matriz curricular do curso de formação de professores.

Estudos realizados por Guerra (2000) apontam que um trabalho pedagógico em que os conhecimentos teóricos são articulados com a realidade de sala de aula contribuem no processo de constituição docente, uma vez que “a articulação do conhecimento teórico com situações do processo de ensinar e aprender contribuem para que a teoria seja ressignificada para a prática” (id., 2000, p. 92).

Libâneo (1989), ao discutir a relação que se estabelece entre a Psicologia da Educação e a Pedagogia, alerta que a maior limitação do ensino dessa disciplina está no distanciamento dos conteúdos ministrados e a realidade da prática escolar.

E, Gatti (2000, p. 16), ao analisar a estrutura e a dinâmica dos cursos de licenciatura, indica que se faz necessário repensar a formação do professor no âmbito de Psicologia da Educação, reconhecendo que “os fundamentos da compreensão do ato de aprender e os do ato de ensinar repousam sobre princípios bastante diversos”, compreendendo, portanto, que o futuro professor, enquanto aluno de um curso de Licenciatura, deve vivenciar situações que promovam sua aprendizagem por meio de procedimentos metodológicos diversos, a fim de construir referenciais para o exercício de sua função docente.

E Pimenta (2000, p. 20) afirma que “o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (grifos da autora).

A complexidade e a dinamicidade com que os acontecimentos ocorrem na sala de aula desafiam o preparo profissional do professor, uma vez que é neste espaço e tempo que, por meio das mediações realizadas com seus alunos, o professor estará estabelecendo a relação entre a teoria e prática.

A Psicologia da Educação e as demais disciplinas que fazem parte dos componentes específicos das Ciências da Educação devem oferecer para a formação do professor subsídios para lidar com a complexa diversidade envolvida no contexto pedagógico.

3.3.1 Os conteúdos de Psicologia da Educação desenvolvidos nos cursos de Licenciatura

No instrumento de coleta de dados foi solicitado, aos respondentes, que especificassem quais os conteúdos trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, enquanto licenciandos.

Os conteúdos indicados pelos professores da educação básica foram organizados em grupos temáticos, utilizando-se como base o critério estabelecido por Coll (1996), e um dos Planos de Ensino desenvolvidos por um dos professores entrevistados para este estudo (anexo 2), trabalhado nos cursos de formação de professores, o qual assemelha-se às indicações do autor citado.

Foram organizados em cinco grupos temáticos, como destacar-se-á a seguir:

- a) Conteúdos referentes aos Fundamentos Históricos da Psicologia e da Psicologia da Educação contemplavam: Histórico, conceito e objetivo da Psicologia e da Psicologia da Educação.
- b) Conteúdos referentes ao Desenvolvimento e Aprendizagem humana apontavam para: As fases do Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Infantil e do adolescente, Desenvolvimento Infanto-juvenil, Desenvolvimento cognitivo em bebê, Psicologia do Desenvolvimento, As Teorias da Aprendizagem (conceito e teorias), Psicologia da Aprendizagem, O ato de aprender.
- c) Conteúdos referentes às Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios de Comportamento, indicavam: dificuldades e/ou problemas de aprendizagem e distúrbios de comportamento.

d) Conteúdos referentes às Necessidades Educativas Especiais apontavam para: Deficiência, síndromes e superdotação.

e) Conteúdos referentes aos Fatores sócio-ambientais no processo de aprendizagem, enunciavam: O Papel da escola e da família, Relacionamento familiar, Comportamento dos pais e da sociedade.

A partir das indicações dos professores da educação básica, estas foram configuradas em um quadro síntese, para uma visualização dos dados em decorrência do número de escolas pesquisadas, professores e conteúdos indicados (quadro 12).

QUADRO 12 - CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO TRABALHADOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Escolas	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	%
Fundamentos Históricos da Psicologia	02	01	05	01	01	01	01	12	09
Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	06	10	05	11	08	09	05	51	38
Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios de Comportamento	02	01	03	04	04	01	05	20	15
Necessidades Educativas Especiais	00	00	03	00	00	02	00	05	04
Fatores sócio-ambientais	00	00	04	01	00	00	04	09	07
Em branco	07	01	02	04	01	00	00	15	11
Não lembro	00	01	04	06	00	03	06	20	15

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Mediante os dados levantados sobre os conteúdos trabalhados nas aulas destinadas ao ensino da Psicologia da Educação no curso Superior freqüentado pelos professores que fizeram parte dessa pesquisa, constatou-se que 26% deles não fizeram nenhuma indicação. Cabe ressaltar, porém, que 46% dos professores

respondentes concluíram o curso de graduação nos últimos cinco anos, conforme já destacado no quadro 5.

Ao partilhar trajetórias, relatos de conhecimentos acadêmicos elaborados pelos professores da educação básica, em cursos de formação inicial para professores, evidenciou-se que temas na área do desenvolvimento humano foram os mais destacados, conhecimento esse relevante para a constituição da docência, pois, segundo Coll (1995, p.19), “os componentes abertos de nosso código genético estão menos relacionados a conteúdos concretos e mais às possibilidades de aquisição de desenvolvimento”.

Por conseguinte, como afirma Pain (2003, p. 65) “é impossível ensinar sem teoria – não se pode mais ensinar, sem refletir sobre o que é justo ou o que não é justo ensinar, se tal método serve ou não”. Para tanto, não basta apenas ter domínio do conteúdo a ser ensinado, mas que tenhamos instrumentos para que esses conteúdos sejam trabalhados. E, somente com uma fundamentação teórica consistente, a ação docente pode ser transformada, pois a teoria fornece “um fundamento que nos permite, por exemplo, criticar certos métodos, criticar a seqüência de tudo o que recebemos por tradição” (id., 2003, p. 66). E, com propriedade, a mesma autora afirma que “ter uma teoria permite saber que condições, que estrutura de pensamento precisa ter a criança para poder elaborar o conhecimento que nós transmitimos” (id., 2003, 68).

Destaca-se, portanto, a importância deste conhecimento teórico trabalhado na disciplina de Psicologia da Educação como também nas demais disciplinas que compõem o campo pedagógico na formação de professores, a fim de subsidiar a sua ação docente futura, no tocante à adoção de diferentes práticas educativas, considerando o processo evolutivo de seu aluno.

3.3.2 Procedimentos e recursos metodológicos adotados

Foi solicitado também para os respondentes desta pesquisa que indicassem quais os procedimentos e recursos metodológicos adotados na disciplina de Psicologia da Educação, quando licenciandos (quadro 13).

QUADRO 13 - O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO INICIAL PROCEDIMENTOS E RECURSOS METODOLÓGICOS

Escolas Proc. e Rec. Metod.	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	%
Aulas expositivas	10	06	13	19	07	14	09	78	68
Leitura e debate de textos	13	10	15	15	10	12	08	83	72
Discussão de problemas cotidianos	09	02	07	05	05	05	03	36	31
Análise de casos	05	02	04	04	06	04	05	30	26
Pesquisa da realidade escolar	09	02	07	02	02	01	03	26	23
Anedotário	00	01	00	00	00	00	00	01	01
Relato de experiências	06	03	11	04	02	06	06	38	33
Seminário	05	04	05	04	09	05	05	39	34
Trabalho em grupo	12	07	14	14	11	09	08	75	66
Outros	00	00	00	02	00	00	02	04	03
Quais?				Trab.ind.			filmes		
Em branco	00	00	00	00	00	01	00	01	01

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Quanto aos procedimentos e recursos metodológicos adotados para o ensino da Psicologia da Educação, no Ensino Superior, no período de formação inicial, 72% dos professores respondentes apontaram que os temas de estudo eram conduzidos por meio de leitura com debate de textos; 68% indicaram que as aulas eram expositivas e 66% revelaram que os conteúdos eram desenvolvidos por meio de

trabalho em grupo. Um menor número de professores apontaram que os encaminhamentos dos conteúdos foram desenvolvidos com seminário (34%), relato de experiências (33%), discussão dos problemas do cotidiano (31%), análise de casos (26%) e pesquisa da realidade escolar (23%). Houve, ainda, indicações de utilização de filmes (02%) e trabalhos individuais (02%), (quadro 13).

Mediante os dados levantados pode-se constatar que, quanto aos procedimentos e recursos metodológicos adotados para o ensino de Psicologia da Educação no período de formação inicial dos professores da educação básica, respondentes da pesquisa, de certa forma, pouco colaboraram para o estabelecimento da relação teoria e prática, uma vez que as metodologias que promovem maior aproximação entre temas de estudo e as situações do cotidiano educativo foram pouco apontadas.

3.4 PROPOSTAS PARA O ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES SEGUNDO A FALA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Apesar das críticas aos conteúdos trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação e sua relação com a prática, na formação docente, os professores respondentes dessa pesquisa reconhecem que os conhecimentos nesse campo são indispensáveis ao processo educativo. Nesse sentido, os professores da educação básica apontam quais conteúdos consideram essenciais a serem trabalhados nesta área, a fim de subsidiar a prática pedagógica do professor tendo em vista a diversidade de elementos que compõem o cotidiano escolar.

Os registros que os professores da educação básica fizeram sobre quais os conteúdos de Psicologia da Educação eles consideram como essenciais para a sua prática educativa constituem-se em um dos materiais mais ricos, no tocante a esta parte da investigação, porque a grande maioria dos respondentes aponta para a necessidade de se trabalhar a partir das dificuldades de aprendizagem e dos comportamentos evidenciados pelos seus alunos reais, demonstrando, assim, preocupação com a sua ação docente e com o processo de aprender de seus alunos.

Para o tratamento referente aos dados coletados, seguiram-se os mesmos procedimentos de análise em relação aos conteúdos trabalhados no ensino da Psicologia da Educação enquanto licenciandos, já mencionado anteriormente (quadro 14). Porém, foram acrescentados os conteúdos sobre fatores intrapessoais, visto que houve indicações por parte dos respondentes desta pesquisa.

QUADRO 14 - PROPOSTA DE CONTEÚDOS DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO PARA OS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Escolas Temática	A	B	C	D	E	F	G	TOTAL	%
Fundamentos históricos da Psicologia	00	01	00	00	00	02	00	03	02
Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	01	07	05	09	03	08	09	42	23
Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios do Comportamento	04	16	15	11	09	11	08	74	40
Necessidades Educativas Especiais	00	02	02	03	00	02	00	09	05
Fatores sócio-ambientais	02	02	05	09	00	03	01	22	12
Fatores intrapessoais	00	03	04	04	01	03	01	16	09
Em branco	04	02	02	04	01	02	02	17	09

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

Os agrupamentos temáticos em relação aos conteúdos indicados pelos professores da educação básica como essenciais a serem trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, no curso de formação docente, tendo em vista a melhoria da prática educativa, versavam sobre:

- a) Fundamentos Históricos da Psicologia e da Psicologia da Educação contemplaram conteúdos, como: Histórico e principais representantes da Psicologia e da Psicologia da Educação.
- b) Desenvolvimento e Aprendizagem Humana. Este grupo temático abrange conteúdos, como: Psicologia do Desenvolvimento, Etapas do Desenvolvimento Humano, Desenvolvimento Infantil, Formação da criança e sua identidade, Psicologia da Infância, Psicologia Piagetiana, Psicologia Freudiana, Desenvolvimento cognitivo, Formação de conceitos, Desenvolvimento intelectual, Formação do pensamento e da linguagem, Desenvolvimento afetivo-social, Alguns conceitos sobre o desenvolvimento psicomotor, como: esquema corporal, organização espaço-temporal, entre outras, Socialização, Psicologia da Adolescência e A sexualidade, Teorias da Aprendizagem e abordagens educacionais, Psicologia da Aprendizagem, Aprendizagem como objeto de estudo, Teorias e teóricos da Aprendizagem e Conceitos de Aprendizagem.
- c) Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios do Comportamento. Os conteúdos agrupados neste conjunto temático referem-se a um número significativo de indicações sobre: Dificuldades/ Problemas/ Distúrbios/ Déficits de Aprendizagem, Como detectar problemas de aprendizagem, Como trabalhar com crianças que apresentam problemas de aprendizagem e de comportamento em sala de aula, Comportamento

humano e as interferências na aprendizagem, Atitudes comportamentais, Distúrbios de comportamento, Como trabalhar com alunos que apresentam comportamento agressivo, Maneiras de trabalhar com alunos hiperativos, enfocando teoria e prática, Um novo enfoque com relação à postura do professor diante da disciplina apresentada pelos alunos, disciplina em sala de aula e dificuldades de aprendizagem.

- d) Necessidades Educativas Especiais, contemplaram conteúdos como: Inclusão, Deficiências e Síndromes.
- e) Fatores Sócio-ambientais, contemplaram conteúdos referentes a: Interferência do meio, Problemas familiares, Como ajudar o aluno com problemas sociais, Relacionamento Interpessoal e Relação professor e aluno, enfatizando a afetividade.
- f) Fatores intrapessoais, contemplaram conteúdos referentes a: Inteligência, Personalidade, Auto-estima, Motivação.

a) Fundamentos Históricos da Psicologia e da Psicologia da Educação

Cabe ressaltar que, nos questionários, as indicações destes conteúdos precediam outros, portanto, esses consistiriam em contextualização do campo do conhecimento da Psicologia da Educação.

b) Desenvolvimento e Aprendizagem Humana.

Embora o processo de desenvolvimento humano tenha gerado discordância entre teóricos da área quanto a determinados aspectos que o envolvem, existem três princípios básicos de difícil questionamento, segundo Coll (1995). Estes se referem a: que as pessoas se desenvolvem em ritmos diferentes umas das outras; o desenvolvimento humano é, relativamente, ordenado, visto que certas habilidades

desenvolvem-se anteriormente a outras; o desenvolvimento ocorre de forma gradual, ou seja, este não é imediato e dependerá do investimento disponibilizado para este fim.

Atualmente, há um consenso em aceitar que “o comportamento e desenvolvimento são influenciados e determinados tanto por aspectos genéticos quanto por aspectos ambientais”, enfatiza Palacios (1995, p.18). Porém, este mesmo autor aponta que a dificuldade reside em:

[...] conhecer como eles se relacionam entre si, e em estabelecer se há momentos do desenvolvimento ou conteúdos evolutivos em que, na interação entre o elemento herdado e o adquirido no contato com o meio, um ou outro aspecto desempenham um papel mais menos determinante (PALACIOS, 1995, p.18).

Pode-se, pois, afirmar que os processos evolutivos do seres humanos são possibilitados pelos genes de nossa espécie, seguindo um certo calendário maturativo e pelas interações com o meio a que as pessoas pertencem. Piaget (1978) revela que o ser humano traz certos conteúdos fechados e certos conteúdos abertos. Os conteúdos fechados tratam das características morfológicas da pessoa, ou melhor, do que a distingue enquanto ser humano. E os conteúdos abertos referem-se a possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do ser humano no decorrer de sua vida.

De acordo com Palacios (1995), o ciclo vital humano divide-se em quatro períodos, a saber: a infância, a adolescência, a idade adulta e a senilidade. Cada período configura-se com algumas características específicas. E, de certa forma, até bem pouco tempo atrás, acreditava-se que a infância representava um marco determinante de todo o desenvolvimento futuro da pessoa.

Atualmente, não há como negar a importância desse período inicial na vida dos seres humanos, todavia não mais se aceita que tudo o que ocorre na infância é irreversível. Palacios (1995, p.21), com propriedade, argumenta que:

Felizmente, o psiquismo humano parece muito mais plástico do que se pensava anteriormente, e são muitos os exemplos [...] de crianças que, tendo crescido em condições difíceis, conseguem posteriormente, se as condições tornam-se estavelmente propícias, superar a história prévia de adversidades.

E é nessa perspectiva que Vygotsky (1984) definiu que desenvolvimento não pode ser entendido sem referência ao contexto social e cultural com que o indivíduo interage. A unidade de análise de Vygotsky centra-se na interação entre o indivíduo e o seu contexto. Focaliza ainda que “os mecanismos por meio dos quais se dá o desenvolvimento cognitivo [...] são de origem e natureza sociais, e peculiares ao ser humano” indica Moreira (1999, p.109).

Um dos pilares da teoria de Vygotsky assenta-se em que os processos mentais superiores do indivíduo têm origem em processos sociais. Os processos mentais superiores contemplam o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo (VYGOTSKY, 1984). Os pressupostos dessa concepção apontam que não é por meio do desenvolvimento cognitivo que o indivíduo se torna capaz de se socializar, mas, ao contrário, é na socialização que se dá o desenvolvimento dos processos mentais superiores.

O segundo pilar de sua teoria firma-se em que os processos mentais superiores somente podem ser entendidos se os instrumentos e signos que os mediam forem compreendidos pelo indivíduo, ou seja, a “conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, é mediada [...] inclui o uso de instrumentos e signos” (MOREIRA, 1999, p. 110-111). Para Vygotsky (1984), é com

a interiorização de instrumentos e sistemas de signos, produzidos culturalmente, que se dá o desenvolvimento cognitivo.

A linguagem é o mais importante sistema de signos para o desenvolvimento cognitivo da criança, porque permite que a criança se afaste cada vez mais de um contexto concreto, esclarece Vygotsky (1984). E, conseqüentemente, a fala é igualmente importante no desenvolvimento cognitivo da criança, o mesmo autor afirmando que:

O momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem (id., 1984, p. 27).

A linguagem é considerada por Vygotsky o mais importante sistema de signos, pois contribui significativamente para abstração e conceitualização de objetos e eventos do mundo real (id., 1984).

O desenvolvimento das funções mentais superiores ocorre mediante intervenções do adulto ou de um colega mais experiente na zona de desenvolvimento proximal do indivíduo. Vygotsky (1984, p. 97) define a zona de desenvolvimento proximal como:

[...] a distância entre o nível de desenvolvimento cognitivo real do indivíduo, tal como medido por sua capacidade de resolver problemas independentemente, e o seu nível de desenvolvimento potencial, tal como medido através da solução de problemas sob a orientação (de um adulto, no caso de uma criança) ou em colaboração com os companheiros mais capazes.

O professor, mediante essa teoria, é o sujeito que já internalizou significados socialmente compartilhados em relação aos conteúdos curriculares. Portanto, na interação com seus alunos, tem a responsabilidade de apresentar esses significados aceitos para determinado signo, no que se refere ao conteúdo de ensino. O aluno

deve devolver o significado que captou. E, nesse processo, cabe ao professor verificar se o significado captado pelo aluno é socialmente aceito. Somente quando professor e aluno compartilham do mesmo significado, o ensino se consuma.

Discutindo ainda sobre desenvolvimento humano, indubitavelmente, cabe apontar os estudos realizados por Piaget (2000) no campo do desenvolvimento mental da criança. Segundo este autor, o desenvolvimento psíquico tem início com o nascimento e continua durante a idade adulta. Consiste em um processo de evolução dinâmica, buscando um equilíbrio até um nível relativamente estável, caracterizado pela fase adulta. O desenvolvimento, de acordo com Piaget (2000, p. 11) é “em certo sentido, uma equilibração progressiva, uma passagem perpétua de um estado de menor equilíbrio a um estado de equilíbrio superior”.

Em relação à inteligência, o autor esclarece que a instabilidade e a contradição das idéias infantis desencadearão uma sistematização na idade adulta. Também se nota uma estabilização gradual e equilíbrio tanto no domínio afetivo quanto nas relações sociais com o decorrer da idade. Piaget (2000) ressalta que a forma final do crescimento orgânico é mais estática, ou seja, ao concluir o seu desenvolvimento, inicia-se uma evolução regressiva, enquanto que no tocante à inteligência e a afetividade tendem para um equilíbrio móvel, possibilitando um contínuo e dinâmico progresso.

Portanto, a partir dessa concepção não há como afirmar que determinadas aprendizagens, para serem eficazes, devam acontecer em um momento evolutivo do ser humano. Apesar de que, reconhece Palacios (1995, p.21), “existam momentos muito adequados para a realização de determinadas aquisições, momentos relacionados à possibilidade que o calendário maturativo vai abrindo”, porém, caso a criança não tenha recebido boas influências no início de sua vida, espera-se que as

receba mais tarde, de forma estável e duradoura, proporcionando, assim, um desenvolvimento significativo.

Tratando-se das questões voltadas para a aprendizagem, procurou-se destacar algumas teorias cognitivistas que subsidiam o processo de aprendizagem, apontadas por Coll (1996), Pozo (2002) e Moreira (1999) destacam-se: a Teoria da Gestalt, formulada por Wertheimer, Köhler e Koffka (1975), a teoria da Aprendizagem Cumulativa, formulada por Gagné e Glaser (1965), a teoria Cognitiva Social da Aprendizagem, construída por Bandura (1963), a teoria da Aprendizagem Verbal Significativa, de Ausubel (1983). São consideradas cognitivistas porque se ocupam da cognição humana. Isto significa que, enquanto princípio básico em suas teses voltadas para a aprendizagem humana, busca conhecer como o indivíduo constrói e desenvolve sua estrutura cognitiva (POZO, 2002).

A concepção cognitivista trata, principalmente, dos processos mentais, ocupando-se “da atribuição de significados, da compreensão, transformação, armazenamento e uso da informação envolvida na cognição”, esclarece Moreira (1999, p.15). Implica, portanto, deixar de ver o aluno como um receptor de conhecimentos e passa a vê-lo como agente de sua própria aprendizagem.

A teoria da Gestalt enfatiza “sistemas holísticos, nos quais as partes estão dinamicamente inter-relacionadas, de modo que o todo não pode ser inferido das partes separadamente”, explica Moreira (1999, p. 44). O todo não trata da soma das partes, estas se organizam segundo determinadas leis que as regem, e é percebido antes das partes que o constituem. Psicólogos gestaltistas defendem que o ser humano não percebe o mundo, os estímulos, de forma isolada, mas holisticamente, que se constituem em configurações significativas ou gestalts. De acordo com os autores dessa teoria, a aprendizagem envolve *insight*. O *insight* corresponde a uma

“súbita percepção de relações entre elementos de uma situação problemática” (MOREIRA, 1999, p. 45).

Na teoria da Aprendizagem Cumulativa construída por Gagné, este considera a aprendizagem como uma mudança comportamental seguida da permanência desta mudança (MOREIRA, 1999). A aprendizagem é ativada por uma variedade de tipos de estimulação provenientes da interação do indivíduo com o ambiente. Esta estimulação “é considerada o *input* para os processos de aprendizagem e gera uma modificação de comportamento, que é observada como desempenho humano, o *output*” (GAGNÉ, 1980, p.48, grifos do autor).

Gagné (1980) identifica cinco categorias de capacidades humanas principais de aprendizagem: informação verbal, habilidades intelectuais, estratégias cognitivas, atitudes e habilidades motoras. A informação verbal refere-se ao instrumento básico para transmissão de conhecimento, pois esta colabora para que outras aprendizagens ocorram, é de grande utilização no cotidiano e veicula determinadas estratégias de pensamento. Quanto às habilidades intelectuais, trata do fato que o indivíduo aprende a lidar e responder com os símbolos em seu ambiente, como também a agir sobre ele, fazendo uso desses mesmos símbolos. As estratégias cognitivas são consideradas habilidades intelectuais de ordem superior, internamente organizadas, das quais o aluno faz uso para guiar e dirigir sua atenção, a codificação, o armazenamento, a recuperação e a transferência. Portanto, são maneiras por meio das quais o ser que aprende dirige sua própria aprendizagem, seu pensamento, suas ações e seus sentimentos. Em relação às atitudes, compreendem-se as decisões pessoais de agir de cada indivíduo. As atitudes são também consideradas como “domínio afetivo” (id., 1980, p. 62). E as

habilidades motoras implicam em todas as ações humanas manifestas, como falar, dirigir um carro, etc.

Para que as diferentes capacidades humanas sejam aprendidas, estas requerem certas condições internas e externas do indivíduo. As condições internas referem-se aos conhecimentos e capacidades anteriores às aprendizagens subseqüentes; as condições externas são as diferentes situações programadas para facilitar a aprendizagem do aluno.

A teoria cognitiva social, formulada por Bandura, (1963), proporciona uma caracterização ampla e sistemática dos fatores internos e externos que influenciam nos processos de aprendizagem humana. Explica que a aprendizagem, na perspectiva cognitivo-social, ocorre a partir de uma interação recíproca entre o ambiente (ambiente físico, recursos), o comportamento (atos individuais, escolhas e declarações verbais) e os fatores pessoais (crenças, expectativas, atitudes e conhecimento), uma vez que “defende que os comportamentos dependem do ambiente e das condições pessoais. Estas, por sua vez, dos próprios comportamentos e dos contextos ambientais, que se vêem afetados pelos outros dois fatores” (COLL, 1996, p. 59).

A teoria defende que a maior parte da aprendizagem humana ocorre por meio de observação, mediante modelagem, uma vez que a aprendizagem observacional estimula e colabora para o desenvolvimento de mecanismos cognitivos complexos, visto que estará focalizando sua atenção, construindo imagens, recordando, analisando e tomando decisões que afetam a aprendizagem.

Conforme Ausubel (1983), para que possa ocorrer uma aprendizagem verbal significativa, essa deve estar sendo dirigida para a compreensão dos conceitos trabalhados. E é verbal, porque considera a linguagem como importante facilitador

da aprendizagem, uma vez que é por meio dessa que os conceitos se tornam mais claros e transferíveis. Aponta, portanto, que duas condições são necessárias para que a aprendizagem significativa se estabeleça.

A primeira refere-se ao material a ser utilizado, ou seja, esse deve apresentar uma organização lógica interna, como também estabelecer relação com os demais elementos do processo educativo. A terminologia e o vocabulário empregado no material devem estar acessíveis aos alunos, e os novos termos a serem introduzidos devem estar sendo dosados por meio de explicações e ilustrações compreensíveis por parte do aluno para que esse conecte com seus conhecimentos anteriores.

A segunda condição refere-se à atitude ou disposição favoráveis à aprendizagem na pessoa do aprendiz, pois, para compreender o que está sendo trabalhado, necessariamente, deverá dispor de maiores recursos cognitivos, envolvimento pessoal e compromisso com a sua própria aprendizagem, Pozo (2002, p. 128) esclarece que:

Duas pessoas que reproduzem algo tentarão reproduzi-lo do mesmo modo. Duas pessoas que entendem algo nunca o entenderão do mesmo modo. Compreender é sempre traduzir um material às próprias palavras, reconstruí-lo a partir dos próprios conhecimentos armazenados na memória permanente.

O autor chama a atenção para o fato de que, mesmo que as duas condições defendidas por ele estejam presentes no processo de aprendizagem, isto é, o material no nível adequado e disposição do aprendiz, se o novo conhecimento a ser trabalhado não apresentar funcionalidade direta para o aluno, sua aprendizagem deixa de ser significativa.

Ausubel (1983) discute a importância da memória para que se constitua a aprendizagem significativa, porém faz a distinção entre a memória mecânica e repetitiva e a memória compreensiva. A primeira não apresenta nenhuma relevância

para a sua teoria, enquanto que a segunda, considera como elemento fundamental para que ocorra a aprendizagem significativa, visto que quanto maior o número de elementos e relações que o aluno possa estabelecer, melhor será sua capacidade de aprendizagem significativa (POZO, 2002).

Ao discutir algumas das Teorias da Aprendizagem para que o aluno aprenda, não basta que o professor transfira o seu conhecimento, mas que crie possibilidades para que o aluno produza ou construa o seu próprio conhecimento, argumenta Freire (2004).

Nessa perspectiva, cabe ressaltar que, no curso de formação docente, todos os professores, tanto os que trabalham com os conteúdos específicos, como os das disciplinas pedagógicas, devem trabalhar em sala de aula, com os licenciandos, a vivência desses princípios teóricos ao desenvolver os conteúdos que compõem a disciplina que ministram. Isto deve ser realizado por meio de procedimentos e recursos metodológicos e de avaliação que propiciem esse conhecimento em seu processo educativo enquanto aluno para que, ao “ver-se como professor”, busque referências para as suas ações (PIMENTA, 2000, p. 20), não apenas realize o discurso sobre a teoria.

c) Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios de Comportamento

Verificou-se que esta temática foi muito apontada. Poder-se-ia considerar que as questões sobre dificuldades de aprendizagem e comportamento englobam aspectos bem mais amplos, como os determinantes sociais, históricos, culturais, como também emanados do interior da própria escola.

Os problemas de aprendizagem e os distúrbios do comportamento humano são, sem dúvida, importantes assuntos que dizem respeito aos professores, visto

que toda a ação pedagógica desencadeada na escola está voltada para o aprender, e diferentes comportamentos e atitudes frente ao processo educativo manifestados pelos alunos em sala de aula requerem do professor conhecimentos mais aprofundados para uma ação pedagógica efetiva.

Até bem pouco tempo atrás, “a escola, se ocupava do ponto de vista formal, apenas das áreas denominadas acadêmicas”, afirma López (2004, p. 113), uma vez que entendia que sua função restringia-se a ensinar e avaliar os conteúdos transmitidos, visando classificar seus alunos.

Alunos que apresentavam diferentes tipos de manifestações referentes a aspectos no campo do comportamento ou aprendizagem insuficiente eram encaminhados para atendimentos especializados diversos ou permaneciam, inicialmente, no sistema regular de ensino contribuindo com o elevado índice de reprovação ou, ainda, após alguns anos de tentativas fracassadas evadiam-se das instituições escolares (LÓPEZ, 2004).

Nas últimas décadas, movidas por princípios legais, éticos ou humanos, as escolas têm procurado atender aos alunos que apresentam comportamento fora do padrão de normalidade. Entende-se, particularmente, que, como padrão de normalidade, estabelecido pelas instituições escolares, compreendia-se aquele aluno passivo, cumpridor de todas as tarefas, sem ao menos ter o direito para qualquer indagação, que realizava as atividades corretamente, com ordem, capricho e no tempo determinado pelo professor.

Aluno assim ainda continua existindo no imaginário de muitos professores, todavia no cotidiano da sala de aula a realidade existente revela-se outra, exigindo dos professores conhecimentos diversos e consistentes para as diferentes questões

que emergem nesse campo e que, sem dúvida, interferem no processo de ensino e de aprendizagem de todos os envolvidos nesse espaço educativo.

E, nesse sentido, a matriz curricular dos cursos de licenciatura pouco tem contemplado uma discussão em relação a esse tema de estudo, deixando de contribuir com conhecimentos fundamentais para uma prática educativa efetiva por parte do licenciando quando assumir uma função docente.

d) Necessidades Educativas Especiais

A discussão hoje sobre a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é muito significativa, pois sabe-se que um contingente de crianças têm sido alijadas do direito à educação de forma ampla.

Como necessidade educativa especial, a Política Nacional de Educação Especial (1994, p. 13) esclarece que:

É aquele que, por apresentar necessidades próprias e diferentes dos demais alunos no domínio das aprendizagens curriculares correspondentes à sua idade, requer recursos pedagógicos e metodologias educacionais específicas. Genericamente chamados de portadores de necessidades educativas especiais, classificam-se em: portadores de deficiência (mental, visual, auditiva, física, múltipla), portadores de condutas típicas (problemas de conduta) e portadores de altas habilidades (superdotados).

O tema não é novo, com certeza. Todavia, para que os alunos desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do fazer e do saber ser, há que se considerar as diferenças individuais e as necessidades educativas delas decorrentes, garantido, assim, não apenas o acesso dessas crianças à escola, mas acima de tudo, sua permanência, de forma efetiva.

No Brasil, nos últimos tempos, inúmeras legislações asseguram o acesso dos alunos ao sistema regular de ensino. Entre elas, destacamos o art. 205, da

Constituição Federativa da República, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996, em seu art. 4.º.

O acesso desses alunos é garantido por lei, porém sua permanência deve ser um compromisso efetivo assumido pela sociedade, pelos sistemas de ensino e pela escola. É um desafio em que todos os profissionais da educação estão envolvidos, devendo assumi-lo como compromisso ético e político. Sobre a ética, Rios (2001, p.87) defende que trata-se de:

[...] uma reflexão de caráter crítico sobre valores presentes na prática dos indivíduos em sociedade. É no domínio da ética que se problematiza o que é considerado bom ou mau numa determinada sociedade, que se questionam os fundamentos dos valores e que aponta como horizonte o bem comum, sem dúvida histórico, mas diferente de um bem determinado por interesses particulares e, muitas vezes, insustentáveis.

Todavia, para que os alunos desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser, há que se considerar as diferenças individuais e as necessidades educativas delas decorrentes. Neste sentido e como bem esclarece Carvalho (2000, p. 48), “os movimentos em prol de uma educação para todos são movimentos de inclusão de todos em escolas de qualidade, garantido-lhes a permanência, bem sucedida, no processo educacional escolar desde a educação infantil até a universidade”.

A classe homogênea, tão do agrado do professor num passado ainda recente, em que alunos realizam as mesmas tarefas, da mesma maneira, ao mesmo tempo e com os mesmos recursos didáticos, terá de ceder lugar à classe heterogênea (que sempre foi), na qual alunos com mais variadas e diversas expectativas, competências e possibilidades não só convivem, como são pretexto e contexto da própria definição e organização do processo ensino – aprendizagem (RODRIGUES, 2003, p.15).

A busca de uma escola de qualidade para todos, como proclamam as políticas mundiais, deve estar em conexão com a formação de professores, sendo esta “concebida como um dos componentes da mudança” (NÓVOA, 1995, p. 28),

uma vez que os cursos formadores, frente às novas exigências do contexto educativo, devem assumir a responsabilidade de desenvolver nos professores em formação a capacidade de pesquisa de sua própria prática, confrontando este processo com os conceitos e teorias. Como assegura Carvalho (2000), cabe às Universidades investir na formação do professor investigador, concretamente, fundamentado numa postura indagadora da sua ação docente.

O fato de termos em sala de aula, alunos com diferentes possibilidades exige que se pense esta aprendizagem de forma coletiva e diferenciada dos moldes atuais de compartimentalização de um ensino padrão. A busca aponta-nos os pressupostos da abordagem histórico-cultural de aprendizagem e desenvolvimento, o que significa “que todo professor deve ser especialista no aluno, enquanto ser que evolui, que constrói conhecimentos, que tem sentimentos e desejos e que traz para a escola sua bagagem de experiências de vida e de informações” (CARVALHO, 2000, p. 168).

e) Fatores sócio-ambientais

Como fatores sócio-ambientais, Alvarez e Del Río (1996, p. 207) apontam para os aspectos que são “impostos ao indivíduo em desenvolvimento”, que vão desde o núcleo primário, ou seja, a família, até as mais diferentes influências que possam interferir na formação intelectual da criança e do adolescente.

Durante muito tempo, estudos sobre como a cultura humana é transmitida para as gerações seguintes competia unicamente ser estudada pela antropologia. Apenas muito recentemente estes processos passam a ser estudados pela Psicologia, quando Vygotsky (1984) propõe estudos estabelecendo aproximações mais contextuais destes aspectos para o desenvolvimento humano, defendendo que

se constitui precisamente por uma concepção do desenvolvimento psicológico como um fato cultural específico do homem, cuja transmissão é possível unicamente por meio da educação.

Weiss (2004, p. 16) afirma que “não se pode desconsiderar as relações significativas existentes entre a produção escolar e as oportunidades reais que determinada sociedade possibilita aos representantes das diversas classes sociais”, uma vez que todo o ser humano está inserido em um contexto social.

E é a escola uma das instituições sociais que mais contribuem para o desenvolvimento da criança e do adolescente, pois esta não é isolada do sistema socioeconômico, mas, pelo contrário, é um reflexo dele. Portanto, desde a forma de organização escolar, ou seja, o estilo de gestão, o clima institucional, o uso do tempo e dos espaços, as modalidades de agrupamentos dos alunos e alunas, os critérios para as atribuições dos professores e as relações entre a escola e a comunidade influem em seu desenvolvimento. E, de forma mais restrita, o trabalho do professor em sala de aula, ao organizar o espaço e o tempo para as atividades, estabelecer os agrupamentos de alunos e alunas, planejar suas aulas, procurando encadeamentos coerentes, selecionando procedimentos e recursos metodológicos que estimulem o envolvimento do aluno para o assunto a ser estudado, elaborando atividade para o desenvolvimento e para a fixação dos conhecimentos trabalhados, refletirão no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos ali envolvidos, clarifica Antúnez Marcos (2000).

Estudos realizados por Azzi e Silva (2000), ao tratarem sobre a interação professor-aluno e a relação pedagógica, salientam a complexidade e riqueza nesse processo para a elaboração da aprendizagem pelo aprendiz. Porém, esclarecem que toda conversa ou diálogo entre professor e aluno pode não representar

interação. Esta somente se efetiva ao atuar na construção partilhada do conhecimento, estabelecido pela intencionalidade, negociação e planejamento das atividades a serem desenvolvidas.

f) Fatores intrapessoais

A perspectiva intrapessoal refere-se às condições internas de aprendizagem do sujeito que aprende, ou seja, focaliza os aspectos da intra-subjetividade do sujeito no processo de aprendizagem, não somente “suas características, sua capacidade, aptidões e interesses, mas também suas energias, seus processos próprios, sua autoconsciência – é relevante para os processos através dos quais o aprender é constituído” (FIERRO, 1996, p. 154).

Nas indicações das professoras da educação básica, um dos conteúdos relacionados, neste grupo temático, como essenciais para a melhoria de prática educativa apontava para a Inteligência, Personalidade humana, Auto-estima e Motivação.

A inteligência, ainda nos dias atuais, nos contextos escolares é apontada como um fator determinante para a aprendizagem acadêmica da criança e do adolescente, Porém, a indeterminação de um conceito sobre inteligência, por razões teóricas e pela influência que o meio exerce sobre ela nas diferentes situações a que o ser humano se expõe e em que se impõe, dista de estar resolvida e compreendida (COLL e ONRUBIA, 1996).

Contudo, na atualidade, estudos realizados por Sternberg (1998) apontam para o entendimento da inteligência a partir do comportamento intelectual do indivíduo inserido em um contexto real, considerando os significados destas

interações para seu cotidiano em termos de adaptação, modificação destes contextos, de forma organizada e planejada pelo sujeito.

Esta teoria parte da premissa de que “o lócus” da inteligência deve ser buscado simultaneamente no indivíduo, no comportamento e nos contextos do comportamento, e não em algum desses elementos de maneira separada” (COLL e ONRUBIA, 1996).

Por personalidade, Fierro (1996, p. 154) define tratar-se de:

[...] um conjunto de fenômenos, processos e sistemas de diferente natureza, ainda que relacionados entre si e que se polarizam ao redor dos seguintes focos: as diferenças individuais, que se manifestam no modo distinto, específico e diferenciado, com que as diferentes pessoas reagem diante de situações iguais ou semelhantes (id., 1996, p. 154).

Portanto, quando se fala sobre personalidade, referem-se às qualidades individuais de cada pessoa e relativamente estáveis em sua conduta, conduta esta produzida e gerada por um indivíduo ativo, que age e reage, continuamente, em importantes processos referentes tanto a si mesmo como ao exterior, principalmente a outros sujeitos humanos, com os quais delinea regras de interação assentadas em valores e atitudes (FIERRO, 1996).

Em relação à motivação e à aprendizagem escolar, alguns professores, respondentes da pesquisa, justificaram a indicação deste conteúdo, pois, apesar de todo o esforço que dispensam para que seu aluno aprenda, alguns não demonstram nenhum interesse em aprender.

Para tanto, Alonso Tapia e Garcia-Celay (1996, p. 161) apontam que há a necessidade de discutir sobre:

[...] que metas se pretende que consiga, que atrativo possuem ou que existe de aversivo para ele, que possibilidades apresenta para atingi-las ou para evitá-las, a que custo, que outras metas estão em jogo, etc, idéia que determina a motivação – a aceitação ou rejeição da

tarefa, a persistência na realização da mesma ou o retorno da mesma ou o retorno reiterado a ela, sem que medie força coercitiva alguma – que observamos nos alunos.

Com este entendimento, ao professor no contexto escolar cabe incrementar dois tipos de metas. A primeira deve estar relacionada com a própria competência do aluno, ou seja, centrar a atuação do aluno em seu processo de aprender. E a segunda aponta para a estimulação da autonomia, experiência e responsabilidade pessoal diante das atividades a serem realizadas, facilitada pelo trabalho cooperativo entre seus colegas (ALONSO TAPIA E GARCIA-CELAY, 1996).

Os mesmos autores indicam ainda que existem três períodos principais dentro da atividade escolar que, sob o ponto de vista motivacional, mudam de significado de acordo com a fase de desenvolvimento do ser humano. A primeira fase atingiria até por volta dos sete anos, e a estrutura das tarefas é similar à do jogo infantil. A segunda fase corresponde deste momento até o início da puberdade, na qual a estrutura da tarefa é marcada pelo componente acadêmico, isto é, o aluno realiza as atividades não apenas pelo prazer em realizá-las, mas pela necessidade de alcançar um nível padrão preestabelecido. Aprende com as atividades desenvolvidas e haverá alguém para julgá-la, no caso, o professor, o qual servirá de espelho, onde o aluno verá refletida a qualidade de sua atuação. No início da puberdade, já na terceira fase, outros tipos de espelhos passam a surgir, o seu grupo de amigos e colegas.

Portanto, é mais precisamente no início da segunda fase que a atuação do professor passa a assumir uma importância fundamental para o sujeito. Neste sentido, compete ao professor facilitar a aquisição e a consolidação dos padrões motivacionais descritos a partir de mensagens que se dirijam mais para o processo de aprender do aluno e não do resultado; acompanhamento de suas tarefas,

estabelecendo comparação com tarefas anteriores, nunca comparando com os colegas; reconhecimento do esforço despendido e valorização do trabalho cooperativo.

3.5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, SEGUNDO OS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Deve-se esclarecer, inicialmente, que no instrumento de coleta de dados junto aos professores da educação básica não havia nenhuma questão referente aos procedimentos metodológicos a serem utilizados na disciplina de Psicologia da Educação no ensino superior. No entanto, considerou-se relevante apontar esta indicação, uma vez que 'o como fazer' permeou grande parte dos questionários respondidos, em diferentes questões.

Para os professores da educação básica respondentes da pesquisa, a validação dos conteúdos está intimamente relacionada com a necessidade de formar nos professores uma postura de pesquisa, desenvolvendo o espírito indagativo na busca de diferentes alternativas frente à realidade com que se deparam no dia-a-dia da sala de aula, como se pode observar em seus depoimentos:

Os conteúdos devem ser o mais próximo da realidade de uma sala de aula através de exemplos reais. Depois, junto com os acadêmicos buscar alternativas para a solução dos problemas (EH 4 e EH 14).

Conteúdos que levem o professor a analisar e identificar as necessidades que os alunos apresentam ajudando a entendê-los melhor (EC 2).

Pesquisa da realidade escolar com relatos de fatos (ED 2).

Problemas do cotidiano escolar. Pesquisa da realidade escolar (pesquisa de campo). Relato de experiências, incluindo análise e estudo de casos (EE 6).

Pesquisa de campo. Análise de casos. Discussões sobre o dia-a-dia escolar. Troca de experiências. (ED 15 e ED 16).

Que se tivesse como objeto de estudo casos reais (EG 17).

Os conteúdos, sejam quais forem, devem estar sendo intercalados com situações reais, vivenciadas pelos alunos. Pois, a simples teoria não é subsídio para a atuação do profissional. (EA 4).

Porque foram elaborados e apresentados seminários sobre assuntos relevantes em educação e relatadas experiências de profissionais da área (EH 9 e EH 10).

Nos registros dos professores evidencia-se a necessidade de uma reorganização, em relação aos temas a serem abordados, direcionando para a construção de uma teorização, a partir da pesquisa da prática pedagógica, utilizando-se procedimentos e recursos metodológicos diferenciados para a elaboração dos conteúdos trabalhados.

3.6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Torna-se importante discutir sobre a não convergência entre os conteúdos que os professores da educação básica dizem que não se trabalhou com eles em sala de aula, quando licenciandos, apontando suas críticas em relação a uma prática pedagógica dos professores do ensino superior voltada para a não articulação entre a teoria e a prática. Contudo, estes mesmos professores respondentes da pesquisa, ao indicarem os procedimentos e recursos metodológicos utilizados na disciplina da Psicologia da Educação, evidenciaram a utilização de procedimentos e recursos metodológicos diferenciados, os quais possibilitam, de certa forma o estabelecimento da teoria aliada a uma prática educativa.

Portanto, conforme os dados apontados, em que medida esses professores aprenderam, apesar da tentativa de articulação por parte dos professores da

graduação? E não aprenderam, por quê? Seriam seus conceitos de conhecimento e aprendizagem como algo finito, acabado? Ou os professores do Ensino Superior estariam equivocados ao selecionarem procedimentos metodológicos e de avaliação para a sua prática pedagógica com os alunos e as alunas da graduação? Ou os temas de estudo estariam mal selecionados pelos professores do Ensino Superior, não contemplando os novos desafios a serem enfrentados pelos professores da Educação Básica em seu contexto escolar? Ou o fato de o ensino da Psicologia da Educação estar sendo desenvolvido nos primeiros semestres do curso de Licenciatura, como apontam os respondentes dessa investigação, tem dificultado para uma efetiva articulação com a prática pedagógica futura? Ou, ainda, que obstáculos à aprendizagem dos licenciandos e licenciandas podem ser atribuídos a todos esses fatores em conjunto?

Em síntese, quais as possibilidades e limites da Psicologia da Educação para a formação dos professores da educação básica, segundo os depoimentos dos sujeitos?

4 CONCEPÇÕES DE PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR MINISTRANTES DA DISCIPLINA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Não é fácil definir o conhecimento profissional:
Tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico;
Tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático;
Tem uma dimensão experiencial,
mas não é unicamente produto da experiência.
Estamos perante um conjunto de saberes, de competências e de atitudes *mais*
(e este *mais* é essencial) a sua mobilização numa determinada acção educativa.

Nóvoa (2002)

Para melhor compreender como os professores universitários que atuam com a disciplina de Psicologia da Educação visualizam as suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura, tendo em vista a articulação desses conhecimentos e a atuação do futuro professor na Educação Básica, o presente estudo buscou, também, examinar o ideário acadêmico vigente nesse campo de conhecimento.

Neste sentido, o presente capítulo focaliza o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, colocando em interlocução as falas dos professores do Ensino Superior, entrevistados com os fundamentos teóricos buscados na literatura educacional de formação de professores, tendo em vista a melhor compreensão dos significados atribuídos pelos professores da educação básica, apontados no capítulo anterior.

Optou-se por estruturar o texto referente a este capítulo a partir das questões norteadoras das entrevistas realizadas com os professores do Ensino Superior que

atuam com o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura (apêndice 5). Os questionamentos giraram em torno das indagações, a saber:

- a) A importância do ensino da Psicologia da Educação na formação docente.
- b) Temas de estudo desenvolvidos na disciplina de Psicologia da Educação.
- c) Elementos norteadores para a organização do programa de Psicologia da Educação nas licenciaturas.
- d) Aspectos relevantes para o professor trabalhar com o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente.

Contribuíram para esta fase da pesquisa oito professores da disciplina Psicologia da Educação, nos cursos de Licenciatura. Duas professoras atuam na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, as quais estão identificadas como PPE1 e PPE2, três professoras na Universidade Federal do Paraná, designadas como PPE3, PPE4 e PPE5, dois professores na Universidade Tuiuti do Paraná, nomeados como PPE6 e PPE7, e uma professora no Centro Universitário Positivo, indicada como PPE8.

O professor PP1 ministra ou ministrou a disciplina Psicologia da Educação para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras e Matemática. O Professor PP2, para a Licenciatura em Pedagogia e Letras. O professor PP3, para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, Educação Artística, Física e Química. O professor PP4 trabalha e/ou já trabalhou com os cursos de Licenciatura em Biologia, Letras e Educação Musical. O professor PP5 com Licenciatura em Pedagogia, Letras, Matemática, Química, Física, História, Geografia, Artes Plásticas e Ciências Sociais. O PP6, para os cursos de Licenciatura em Pedagogia, História e Geografia. O professor PP7, para Licenciatura em Pedagogia, Letras, Biologia, Geografia,

História, Física, Artes Visuais e Educação Artística. E o professor PP8 tem trabalhado a disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia.

Cabe acrescentar que todos os professores entrevistados participam de grupo de pesquisa nas instituições que trabalham, exceto um que participa na instituição que realiza o curso de doutorado. Portanto, todos os docentes do ensino superior, participantes da pesquisa, contam com uma larga experiência em relação ao ensino da Psicologia da Educação nos cursos de Licenciatura e em pesquisa neste campo de conhecimento. Atuam como docentes no Ensino Superior, por período entre dois e dezessete anos.

Quanto à carga horária semanal de trabalho desses professores, consta de 40 (quarenta) até 60 (sessenta) horas. Cabe esclarecer que a carga horária dos professores que ultrapassam a jornada de 40 horas semanais deve-se ao fato de trabalharem em mais de uma instituição.

Em relação à formação acadêmica dos professores entrevistados, quatro deles são doutores e dois são doutorandos na área da Educação; dois são mestres, um na área da Educação e um na da Engenharia de Produção.

4.1 O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Larocca (2002, p. 33) defende que “o compromisso da Psicologia na formação de professores é atravessada por relações historicamente construídas em nossa sociedade. É do cerne destas relações que emergem os interesses que justificam a razão de ser da relação entre Psicologia e Educação”. Interesse este, entendido aqui como compromisso político, que, uma vez instalado, deverá ocupar lugar central nas

discussões acerca de definições importantes para a formação inicial e desenvolvimento profissional ao nortear de forma consistente o processo educacional como um todo.

Com propriedade, Larocca (2002, p. 33) esclarece que “os interesses retratam as concepções que orientam nosso pensamento e ação. Desvelados ou não, mediados ou não, sempre têm a ver com os objetivos finais que perseguimos nas práticas que desenvolvemos”. Nessa perspectiva, não podemos conceber a educação como desarticulada de fenômenos sociais, econômicos e culturais que nela interferem, refletindo assim, nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento presentes nas condições dos sujeitos inseridos numa sociedade.

Os profissionais da educação têm como função primordial “promover o crescimento dos seres humanos”, como afirma Coll (2001, p.35). Porém, haverá divergências no momento de definir e explicar o que consiste o crescimento educativo e, sobretudo, quais as práticas pedagógicas mais eficazes para promovê-lo, pois conforme indica Pimenta (2000, p. 24):

Uma questão fundamental é a necessidade de se constituírem teorias fertilizadoras da práxis dos professores no sentido da transformação das persistentes condições de ensino e aprendizagem seletivas e excludentes; da gestação das práticas capazes de criar, nos âmbitos escolares, as condições de emancipação e desenvolvimento cultural, social e humano dos alunos pertencentes aos segmentos desfavoráveis e que, por isso, sofrem o processo de marginalização em nossas escolas.

A opção por diferentes ações pedagógicas por parte do professor deve estar assentada em um conhecimento consistente sobre o processo de ensino, como também as dimensões que constituem cada aluno em seu processo de aprender, mobilizando esse sujeito, seu aluno, para a aprendizagem.

4.1.1 A Importância do Ensino da Psicologia da Educação na Formação Docente

Ao entrevistar os professores do Ensino Superior sobre a inserção da disciplina Psicologia da Educação na formação docente, relatos afirmativos foram uma constante, justificando com ardor a importância dessa disciplina. Cunha (2001, p. 109) considera “fundamental, pois, [...] o professor consegue ver significado no que ensina”. E a mesma autora prossegue afirmando que “ninguém pode ensinar bem alguma coisa, se não consegue para si uma resposta sobre a finalidade do conhecimento que aprofundou” (id., 2001, p. 109).

Historicamente, em nosso país, a Psicologia da Educação tem sido reconhecida como de fundamental importância para o entendimento dos fenômenos educativos, haja vista sua introdução nos cursos de formação de professores primários da Bahia, cursos conhecidos como Escola Normal, por volta de 1890, de acordo com o relato de Massimi (1986). As Escolas Normais tornaram-se marco de referência para a formação de professores para o atendimento de alunos das séries iniciais no Brasil, até meados da década de noventa.

Desde então, a Psicologia da Educação passou a se constituir como uma das disciplinas com caráter obrigatório, visando “a aplicação de conhecimentos sobre medidas e diferenças individuais, processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil” (SADALLA, BACCHIEGGA, PINA e WISNIVESKY, 2002, p.65).

Na atualidade, a Psicologia vem contribuindo para a formação de professores, a partir de estudos sobre a formação teórica e os saberes do professor (DIAS-da-SILVA, 1994), sobre o pensamento do professor (SADALLA, 1998) e sobre a formação do professor formador (AZZI, BATISTA E SADALLA, 2000).

E, ao considerar a Psicologia como área de conhecimento no auxílio da compreensão e desenvolvimento de práticas pedagógicas, a Psicologia da Educação, segundo Larocca (1996), pode ser definida como uma prática de poder social, consciente, reflexiva e mesmo transformadora, que exerce interferência no fenômeno educativo.

Nos cursos de licenciatura, a Psicologia da Educação, como também outras disciplinas voltadas para a formação docente, é considerada uma disciplina pedagógica. E, como tal, aborda conteúdos, visando três finalidades: “proporcionar modelos explicativos dos processos de mudança, contribuir para o planejamento de situações educativas eficazes e ajudar na resolução de problemas educativos concretos”, como enfatiza Coll (1996, p. 20).

E, de acordo com este mesmo autor, a Psicologia da Educação, como disciplina pedagógica, “nutre-se das preocupações, métodos e explicações que proporcionam outros ramos da Psicologia Científica” (id., 14), ou seja, o campo de conhecimento teórico é constituído a partir das contribuições vindas da Psicologia da Aprendizagem, da Psicologia da Motivação, da Psicologia do Desenvolvimento ou da Psicologia Social.

E, conforme aponta Shuell (1996), todo professor, independente do campo do conhecimento em que atua, deve questionar-se a respeito de: Quais os tipos de problemas ou necessidades (emocionais, sociais, desenvolvimentais) que os meus alunos estariam tendo? Até que ponto, e de que maneira, problemas e fatores pessoais afetariam seu auto-conceito e seu rendimento na escola? Quais os conhecimentos prévios que o aluno já adquiriu, quais as suas crenças e sentimentos quanto ao que precisariam aprender ou desenvolver em termos de suas

habilidades? Até que ponto a sala é semelhante e em quais aspectos ela se diferencia? É hora de fazer avaliação? Qual e como? Com que cuidados?

Para suscitar tais reflexões nos licenciandos, é fundamental que o ensino da Psicologia da Educação seja desenvolvido com caráter de necessidade, fazendo-os perceber a possibilidade de sua utilização e preparando-os para esta finalidade. Portanto, segundo Shuell (1996), os alunos devem aprender a refletir acerca de suas próprias aprendizagens, considerando como ponto de partida os conhecimentos científicos trabalhados nas aulas; vivenciar situações que promovam a intervenção e criatividade do professor no ambiente de sala de aula; conscientizar-se das implicações em relação a cada teoria que estão estudando; como também demonstrar a possibilidade de fazer a leitura de diferentes contextos em que convivem a partir das contribuições teóricas estudadas.

As dimensões reveladas apontam para a concepção de um professor prático-reflexivo, defendido por Zeichner (1993), Schön (1995), Alarcão (1996), Nóvoa (1995, 2002), que pensa sobre o seu trabalho, analisa e reflete sobre possíveis soluções, não aceitando posições pré-definidas.

Ao entrevistar os professores do ensino superior, observa-se que muitos comungam desta concepção ressaltada, demonstrando preocupação neste sentido. Inicialmente, ao serem indagados sobre a importância do ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, convergiram em suas respostas, argumentando que este campo de conhecimento é fundamental nos cursos de formação de professores, como é possível perceber nos respectivos depoimentos dos entrevistados:

A inserção da Psicologia da Educação na formação docente [...] é fundamental, pois o indivíduo vai aprender os aspectos cognitivos, afetivos e sociais relacionados com a docência. E é a Psicologia que agrega estes conhecimentos (PPE 1).

A Psicologia da Educação é uma área fundamental de compreensão, de estudo e de pesquisa para a formação docente, pois além de trabalhar a compreensão e a questão sobre a dimensão emocional do sujeito, ela trabalha a compreensão da totalidade do ser. Um estudo, por exemplo, só de Didática ou de uma História da Educação, descontextualizado de uma compreensão de como é o sujeito (aluno), como ele se desenvolve, quais as relações que interferem nestas questões, ficaria incompleto, considerando os propósitos destes cursos. Portanto, a Psicologia da Educação é fundamental neste panorama (PPE 2).

No que diz respeito à inserção da Psicologia da Educação nos cursos voltados à formação docente, considero importante e necessário (PPE 3).

Eu considero esta disciplina importantíssima, pois trata do comportamento humano. A gente se vê quando está estudando Psicologia. A gente vê a gente mesma, a gente vê o grupo com o qual convive e aprende a entender talvez um pouco melhor. A Psicologia deveria, então, estar em todos os cursos (PPE 4).

Considero a Psicologia da Educação fundamental na formação docente. É esta disciplina que vai dizer para o aluno da licenciatura como a criança e o adolescente se desenvolvem e aprendem. E quando este aluno estiver atuando como professor ele precisa saber em que fase do desenvolvimento psicológico o aluno está. A partir deste conhecimento ele terá noção do que esperar do aprendizado de seu aluno e do que exigir, o quanto pode cobrar em termos de resultado. Eu me sirvo da Psicanálise para ajudar a compreender a relação professor-aluno. O professor tem que saber como o seu aluno está se desenvolvendo do ponto de vista cognitivo, para que ele possa ajudar este aluno nessa construção. Eu acredito, sinceramente, que quem faz a síntese é o aluno, mas o papel do professor é levar o aluno a fazer esta síntese (PPE 5).

Eu percebo que a Psicologia da Educação não é bem valorizada no começo por parte de alguns alunos como os da História, Geografia... De início eles não encontram razão para estudar Psicologia ou Psicologia da Educação. Mas depois, com o desenvolvimento do curso, os alunos até agradecem por ter tido esta disciplina, pois descobrem os porquês de certas situações e conseguem fazer as articulações entre a Psicologia e a Psicologia da Educação, como também com outros conteúdos trabalhados por outros professores (PPE 6).

A Psicologia da Educação não é olhada pelos alunos como uma disciplina importante para subsidiar a prática deles. Isto porque ela se insere nos cursos como uma das disciplinas pedagógicas às quais se dá pouco peso. Na Licenciatura, em cursos como de Geografia, Letras, Matemática, não é reconhecida como uma área tão válida que possa estar fornecendo subsídio à prática em sala de aula. Porém, a inserção da Psicologia da Educação nestes cursos é extremamente importante pelo subsídio ao cotidiano da prática docente futura. Mas eu percebo que por parte dos alunos não há valor (PPE 7).

A inserção da Psicologia da Educação nos cursos voltados à formação docente é fundamental. Porém, sua inserção é diversificada. Depende da particularidade de cada curso (PPE 8).

Larocca (1999) aponta para a importância da Psicologia da Educação na formação de professores, defendendo que este é um conhecimento científico específico, ao mesmo tempo em que serve à educação, na medida em que a analisa

e define seu papel na construção de um projeto social. Nessa perspectiva, a Psicologia da Educação não deve valer-se apenas de conhecimentos psicológicos a serem aplicados e sim de “um conjunto de referenciais que, ao lado de outras áreas, subsidia leituras dessa prática social contribuindo para elaborar/reeleboar modalidades de intervenção” (id., 1999, p. 17).

Ainda, neste sentido, Batista e Azzi (2000) também defendem a inserção do ensino da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura com vistas a promover uma formação que projete “professores que pensem, interpretem, alterem e partilhem seus fazeres educativos, tendo em vista uma escola de qualidade” (id., 2000, p. 159).

Bzuneck (1999, p. 52) enfatiza a importância da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, apontando para:

Trabalhar com os melhores autores; com o melhor método de ensino contextualizado, com a mais elevada crença de que podemos formar professores altamente competentes, justamente por haverem desenvolvido uma perspectiva psicológica útil em nossa disciplina.

Entretanto, foram levantadas algumas críticas pertinentes à organização curricular dos cursos de licenciatura, referentes às disciplinas pedagógicas e, mais especificamente, ao ensino da Psicologia da Educação, uma vez que como está estruturado, muitas vezes limita o desenvolvimento dos pressupostos teóricos e metodológicos defendidos pelo professor, como poderemos observar nos registros, a seguir:

No entanto a maneira como está colocada no currículo, na organização dos cursos, é muito solta. É encarada como uma disciplina de cunho teórico. O ensino da Psicologia tem que ser articulado, por exemplo, com a história da Psicologia, com a Didática e com as Metodologias. Mas temos dificuldades de articulação. Não sobra tempo para os professores trabalharem juntos, combinarem, discutirem. Eu já percebi que os alunos acabam tendo duas vezes o mesmo conteúdo. O professor de Didática retoma, por exemplo, o conteúdo já desenvolvido em Psicologia (PPE3).

E o professor PPE3 prossegue em sua análise, revelando que:

A Psicologia da Educação é ministrada no curso de Pedagogia, no primeiro e no segundo ano apenas, gerando uma separação entre teoria e prática. Quando os alunos já têm alguma experiência, isto é, trabalham em escola, eles trazem algumas questões que são discutidas em sala de aula. Mas no geral o que se verifica é uma inserção precária, porque o tempo disponível é muito curto.

O desvelamento enunciado pelas professoras vem se constituindo como algumas das dificuldades que estão presentes na formação docente, limitando as contribuições não apenas desse campo do conhecimento, mas também dos conhecimentos que convergem para a área pedagógica.

Nesta perspectiva, Pimenta (1996) afirma que, considerando a natureza do trabalho docente, compreende-se que ensinar configura-se num dos elementos do processo de humanização dos alunos, situado historicamente. Portanto, espera-se que a Psicologia da Educação, juntamente com outras importantes áreas do conhecimento, seja ministrada nos cursos de formação a fim de desenvolver conhecimentos e habilidades, atitudes e valores, que lhes permitam ao longo de sua trajetória enquanto professores construir “seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca” (id., 1996, p. 75).

4.1.2 Temas de Estudo da Psicologia da Educação

Acredita-se que a Psicologia dispõe de subsídios que possam colaborar com a Educação, no sentido de proporcionar ao professor contribuições para melhor compreender e atuar na complexa e dinâmica realidade escolar que vem

desafiando, cada vez mais, a sua formação profissional. Com propriedade, argumenta Larocca (1999, p.18):

A escola cresceu quantitativamente e os problemas enfrentados em seu cotidiano aumentaram na mesma proporção, embora tal complexidade não possa ser unicamente atribuída à multiplicação quantitativa de alunos. Observar o seu cotidiano durante todo um dia é o bastante para presenciar um desenrolar infindável de problemas que vão desde os tradicionais desentendimentos professor-aluno, as batidas carências afetivas, as questões do ensino, até as mais diversas manifestações da sexualidade humana, de violência e tantas outras ocorrências que evidenciam os males da sociedade e a emergência da mudança.

Discutir, então, os conteúdos-temas de estudo em relação ao ensino da Psicologia da Educação na formação docente é debater-se com seu fundamento teórico no campo da Pedagogia, a fim de subsidiar a atuação do futuro professor.

Tendo em vista esta discussão, tratar-se-á dos conteúdos indicados pelos professores do ensino superior entrevistados, especificamente, para este estudo. Os agrupamentos abaixo foram organizados em cinco conjuntos temáticos a partir das verbalizações dos professores, como também por meio dos conteúdos indicados nos Planos de Ensino, fornecidos pelos mesmos professores, atuantes em diferentes Instituições do Ensino Superior (anexo 2). Os temas foram agrupados de acordo com a organização preconizada por Coll (1996).

- a) Conteúdos referentes aos Fundamentos Históricos da Psicologia e da Psicologia da Educação contemplavam:
 - Histórico, objeto, métodos e divisões da Psicologia (PPE 1, PPE 2, PPE 3, PPE 4, PPE 5 e PPE 8)
 - Conceituação de fenômenos e processos psicológicos (PPE 6).
- b) Conteúdos referentes ao processo do Desenvolvimento e Aprendizagem humana apontavam para:

- Desenvolvimento cognitivo e afetivo e a aprendizagem (PPE 1, PPE 2, PPE 3, PPE 4, PPE 5, PPE 6, PPE 7 e PPE 8).
 - Relações entre desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações educacionais (PPE 3, PPE 4 e PPE 5).
- c) Conteúdos referentes às Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios de Comportamento indicavam:
- Fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento: perspectivas teóricas para a análise de fatores sociais, pedagógicos e individuais que interferem na aprendizagem. (PPE 4, PPE 7 e PPE 8).
- d) Conteúdos referentes aos Fatores sócio-ambientais no processo de aprendizagem enunciavam:
- Relação professor-aluno (PPE 4, PPE 5, PPE 7 e PPE 8).
 - Relação professor-aluno-aprendizagem (PPE 1 e PPE 3).
 - Afetividade na condição da pessoa professor (PPE 1 e PPE 8).
 - Representações e expectativas; valores; papéis (PPE 4).
 - Interferentes sócio-culturais (PPE 4).
- e) Conteúdos referentes aos fatores intrapessoais do processo de ensino e de aprendizagem:
- Características individuais de personalidade (PPE 2, PPE 4 e PPE 6).
 - Motivação, comportamento dirigido a metas e estratégias de aprendizagem (PPE 4).
 - Estilos cognitivos, crenças auto-referenciadas, ansiedade, criatividade (PPE 4).
 - Agressividade na escola (PPE 7)

f) Os tópicos especiais foram apresentados pelo PPE 8, e tomou-se o cuidado para que este permanecesse de acordo com a indicação do professor, não fazendo parte, portanto, da estrutura proposta por Coll (1996).

- Sexualidade na escola.

- Educação Especial.

A partir das indicações dos professores do ensino superior, em entrevista e também por meio do Plano de Ensino desenvolvido nas aulas de Psicologia da Educação, configurou-se um quadro síntese, para a visualização dos dados (quadro 15).

QUADRO 15 - CONTEÚDOS DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO TRABALHADOS PELOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR

Professores ES Temática	PPE1	PPE2	PPE3	PPE4	PPE5	PPE6	PPE7	PPE8
Fundamentos Históricos da Psicologia	x	x	x	x	x	x		x
Desenvolvimento e Aprendizagem Humana	x	x	x	x	x	x	x	x
Dificuldades de Aprendizagem e Distúrbios de Comportamento				x			x	x
Fatores Sócio-ambientais	x		x	x	x		x	x
Fatores intrapessoais		x		x		x	x	
Educação especial e sexualidade								x

Fonte: Dados coletados para o presente trabalho pela autora.

O conjunto dos professores de Psicologia de Educação entrevistados apresentou conteúdos-temas de estudos em três dimensões. O aspecto Ciência, isto

é, o conhecimento científico sistematizado nas teorias psicológicas foi abordado nos dois primeiros blocos temáticos. Fatores relacionados com o sujeito individualmente, enquanto síntese de múltiplas determinações históricas e sociais, no terceiro e quarto bloco, e o da intervenção educativa como processo de reflexões teórico-práticas no processo ensino e aprendizagem, permeando os diferentes conjuntos temáticos. Entretanto, este último bloco de conteúdos-temas de importância relevante para a formação de professores não é contemplado nos Plano de Ensino, das diferentes Instituições de Ensino Superior pesquisadas.

Alguns professores denunciam a reduzida carga horária prevista para este campo de conhecimento nos curso de graduação, conforme indicam as professoras:

O tempo disponível é muito curto nas Licenciaturas; fora a Pedagogia, o tempo é mais curto ainda. São apenas 60 horas, fazendo com que tudo fique muito teórico, por mais que se tente aproveitar a experiência dos alunos e colocá-los para pesquisar (PPE 3).

Uma coisa que me preocupa... é o tempo disponível. Em um semestre é preciso dar a Psicologia inteira. É muito corrido, muito pouco tempo! (PPE 4).

Nas licenciaturas dispomos apenas de quatro meses para tudo (PPE 5).

O conteúdo teórico é imenso (PPE 6).

E, ao analisar as verbalizações e os Planos de Trabalho dos professores que atuam com o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura, pode-se verificar que determinados conteúdos são considerados relevantes, portanto, destacados por todos os professores, como por exemplo: desenvolvimento cognitivo, afetivo e aprendizagem. Porém, observa-se, na fala do professor PP8, que, mesmo tratando-se de um mesmo campo de conhecimento, não há ainda um corpo teórico constituído no ensino da Psicologia da Educação:

Não consigo enxergá-la como um corpo voltado para a Pedagogia, como um corpo consistente em que se fala a mesma língua em todos os cursos. Existem ênfases diferentes para cada curso. Assim alguns focam especificamente linhas teóricas da Psicologia. Outros focam a educação em si, usando alguns elementos da Psicologia como suporte. E alguns

cursos focalizam o desenvolvimento infantil como base principal. No entanto as ênfases não dependem só do curso, mas também da formação e da particularidade de cada professor, assim como da demanda dos alunos (PPE 8).

E, decorrente de inúmeros conteúdos-temas de estudo nesta área considerados relevantes e o tempo restrito para desenvolvê-los, os professores selecionam a partir de suas crenças pessoais. Sadalla, Saretta e Escher (2002) apontam que o professor pode estar influenciado pela sua escala de valores, ideologia, crenças, estilo pedagógico, rotinas e reações pessoais quando seleciona conteúdos, procedimentos metodológicos e de avaliação. Portanto, passam a refletir em suas experiências, comportamentos e percepções, proporcionando o estabelecimento de metas intencionais. No entanto, as autoras alertam que, no caso de professores, “nem sempre eles têm consciência de todas as suas crenças, atitudes e comportamentos” (id., 2002, p. 104).

4.1.3 Elementos norteadores para a organização do programa de Psicologia da Educação

O conjunto temático foi elaborado a partir das verbalizações dos professores do ensino superior referentes a determinados aspectos relevantes para a organização do programa de Psicologia da Educação nas licenciaturas.

Os participantes não convergiram para as mesmas dimensões. Portanto, os elementos aqui apontados, de certa forma, podem não esgotar todas as particularidades, a fim de nortear um ensino de Psicologia da Educação que contemple as expectativas e necessidades dos licenciandos.

Os elementos enunciados pelos professores foram os seguintes:

- a) Formação docente centrada na prática
- b) Reflexão crítica no exercício da docência
- c) Ensino problematizado
- a) Formação docente centrada na prática

As reflexões e pesquisas sobre a desarticulação entre formação acadêmica e a realidade prática em torno da formação do professor têm sido fruto de incessantes discussões de pesquisadores, como: Libâneo e Pimenta (1999), Candau e Lelis (1995), Gatti (2000). Existe a indicação de que, durante o processo de formação inicial, a preparação do licenciado prende-se a dados teóricos, para, posteriormente, já como profissional, em uma outra realidade, aplicar os conhecimentos aprendidos em sala de aula.

Nesse sentido, Libâneo e Pimenta (1999) discutem que, desde o início do curso de licenciatura, é necessário integrar os conteúdos das disciplinas às situações práticas que se apresentam como problemas e que lhes permitam experimentar soluções, ou seja, significa organizar o referencial teórico a partir dos elementos emergidos do campo da prática, a prática como instância permanente de aprendizagem na formação do professor.

Gatti (2000) defende a formação de um professor que age e reage diante dos problemas concretos do contexto social que o circunda, acionando, assim, uma nova postura metodológica, sempre confrontado e reconstruído pela prática, rompendo, dessa forma, com a visão do professor como mero transmissor de conhecimento.

Candau e Lelis (1995) consideram que existe a necessidade de um trabalho articulador entre teoria e prática, uma vez que acreditam que a formação do professor faça parte de uma realidade concreta que se constrói no cotidiano, e não

apenas em conhecimentos teóricos discutidos em sala de aula, no interior dos cursos de formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, aprovada em 08 de maio de 2001, determina competências e âmbitos do conhecimento profissional do professor, indicando eixos norteadores que devem ser contemplados em sua formação. Dentre esses eixos, destaca-se o “eixo articulador das dimensões teóricas e práticas” (DIRETRIZES CURRICULARES, 2001, p. 55), onde subjaz enquanto princípio metodológico que “todo fazer implica uma reflexão e toda reflexão implica um fazer” (id., 2001, p. 55).

Define, ainda, que a dimensão prática da formação não pode reduzir-se à realização do estágio. O contato com a realidade escolar não poderá ser contemplado apenas nos semestre finais do curso, como momentos isolados da prática profissional, ou seja, que uma disciplina seja responsável pela construção de sua ação docente, descaracterizando, assim, os demais campos do conhecimento no processo de formação do futuro professor. As Diretrizes Curriculares Nacionais afirmam que o projeto de estágio deve articular e ampliar todos os campos de conhecimento contemplados no curso, isto é, ao planejar situações didáticas, este deverá mobilizar conhecimentos de diferentes naturezas e oriundos de diferentes experiências vivenciadas no decorrer do curso.

E, ainda, cabe ressaltar que:

Esse contato com a prática profissional não depende apenas da observação direta: a prática contextualizada pode vir até a escola de formação por meio das tecnologias de informação – como computador e vídeo -, de narrativas orais e escritas de professores, de produções dos alunos, de situações simuladas e estudo de casos (DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS, 2001, p. 56).

Nesta perspectiva, ilustra o professor PPE 2:

Só explicar uma teoria sem aliar a uma realidade distancia muito o aluno da teoria. As questões teóricas devem ser contextualizadas em situações reais, como trabalho com estudo de caso.

E, em relação à dimensão teórico-prática do ensino de Psicologia da Educação, na última década, encontram-se trabalhos de alguns autores, como: Larocca (2000), Batista e Azzi (2000), Guerra (2000) e Bzuneck (1999).

Batista e Azzi (2000) relatam o trabalho realizado com um grupo de alunos de licenciatura, esclarecendo que a prática foi assumida como núcleo fundamental do ato de ensinar e aprender, partindo “da observação e discussão de diferentes dinâmicas educativas (escolares e não escolares) para o desencadeamento do estudo das teorias psicológicas nos espaços educacionais e exploradas sob o olhar psicológico” (id., p. 138). O referido trabalho contribuiu para a construção do programa da disciplina Psicologia da Educação, ida aos espaços educacionais; discussão acerca da importância da pesquisa na formação do professor; momentos de narração por parte dos alunos do que foi observado no cotidiano escolar. Como afirmam Batista e Azzi (2000, p. 156), é importante “acentuar a necessidade de que a prática, mesmo que apreendida a partir de alguns fragmentos, seja o fio condutor para a construção da teorização, compreendendo os diferentes cenários das explicações psicológicas na prática pedagógica”.

Nesta mesma perspectiva, o professor PPE 4 organiza a sua ação pedagógica, tendo em vista a exposição abaixo:

Penso que os alunos precisam ter capacidade de analisar criticamente as situações, capacidade de olhar as situações que estão em volta deles e procurar entender isto, tirando o que pode ser bom para a aprendizagem deles. Para isso eles fazem um trabalho prático nas escolas. Lá eles observam, colhem dados e analisam criticamente. Procuram ver o que acontece de bom na ação do professor. Que fatos estão inadequados e por quê? Que medidas poderiam ser tomadas? Se o aluno observador estivesse no lugar do professor, que medidas tomaria? Que relação pode ser feita entre os aspectos observados e as teorias que

estão sendo estudadas? Este é um trabalho que desenvolve a análise crítica, de procurar olhar para dentro da escola (PPE 4).

Segundo Larocca (2000), é no cotidiano que os problemas são encontrados, por isso é preciso que a Psicologia da Educação trabalhe com temas que advêm dessa realidade, compreendendo que “a unidade teoria-prática precisa ser restabelecida de modo que o trabalho *vivo*, não *artificial* [...] seja o eixo em torno do qual a Psicologia empreenda suas análises e reflexões” (id., p. 13, grifos da autora).

Os alunos vão a campo, vão vivenciar, trazer dados, tabular, pesquisar e apresentar. (PPE6).

A realidade destes alunos constitui pontos de reflexão mais importantes que o excesso de conteúdos (PPE 8).

O procedimento adotado pelos professores PPE 3, PPE5 e PPE 7 é defendido por Bzuneck (1999), ao argumentar que a função da Psicologia da Educação é fazer com que os professores desenvolvam uma perspectiva teórico-prática de atuação. Propõe, então, que se desenvolvam posições e olhares, mediante os conhecimentos construídos socialmente nesta disciplina. E, em função da metodologia adotada, os conhecimentos serão apreendidos, refletidos e concretizados na prática do professor. Nesta perspectiva, nas aulas de Psicologia de Educação, alunos devem aprender e refletir sobre a sua própria aprendizagem acerca dos conhecimentos psicológicos, vivenciando situações de intervenção e de criatividade por parte do professor; estabelecendo relações com as concepções teóricas que estão aprendendo, e, ainda, compreendendo as estruturas e os contextos em que convivem a partir das contribuições das teorias estudadas. Como podemos observar nas verbalizações, a seguir:

Não podemos simplesmente jogar teoria para os alunos e achar que os mesmos aplicarão isso na prática [...] Sendo assim eu procuro trazer para meus alunos algumas coisas da

minha experiência de escola, ou resgatar o que eles têm de experiência de escola e de vida. Levo exemplos, levo casos, mostro filmes e faço muito debate em sala. Ou então eles estudam algum aspecto da Psicologia e depois vão para campo fazer observação, conversar com professores, fazer pesquisa, entrevistar alunos... Eles vão fazer, por exemplo, as provas piagetianas com os sobrinhos, com os irmãos, com os primos. Procuo instigar a curiosidade deles para que saibam que a Psicologia existe e pode ser útil (PPE 3).

Como eu já sei que os meus alunos não dão conta, cognitivamente, de uma elaboração unicamente conceitual, teórica, eu procuro colocá-los em situação de pesquisa [...]. Então, trabalho os conceitos teóricos dos autores em primeiro lugar. Em seguida chega o momento de verificar os conceitos, na prática. Para tanto adoto procedimentos diferenciados. Este ano, com os alunos de Pedagogia trabalhamos os conceitos de Piaget e Freud, segundo faixas etárias.

Já nas outras Licenciaturas, como em Ciências Sociais, eu trabalho com cinco autores: Freud, Skinner, Rogers, Vygotsky e Piaget, sendo que o último tópico refere-se às Implicações Educacionais, que eu trabalho de forma articulada às teorias estudadas. Com base nos conceitos estudados, organizamos um elenco de perguntas para serem respondidas pelo diretor de escola, pelos professores e pelos alunos.

Para a direção as perguntas foram as seguintes:

- a) O que a direção da escola acha do adolescente que frequenta a sua instituição?*
- b) Qual é o nível sócio-econômico dos alunos desta escola?*
- c) Qual o método de avaliação de aprendizagem utilizado pela escola?*
- d) Como a escola vê a disciplina dos alunos?*

Para os professores perguntou-se:

- a) Qual o método de avaliação utilizado pela escola?*
- b) Que habilidades cognitivas e sócio-afetivas que você acha que seus alunos têm?*
- c) Como o professor vê a disciplina do aluno?*
- d) Que habilidades cognitivas e sócio-afetivas você gostaria que os alunos tivessem?*

E para os alunos:

- a) O que os adolescentes acham da escola?*
- b) Como é o método de avaliação da aprendizagem adotado pela sua escola?*
- c) A sua escola dá a você oportunidade de discutir a sua avaliação?*
- d) Você se sente respeitado na sua escola?*
- e) Você respeita a sua escola?*
- f) O que os adolescentes acham dos professores?*
- g) Qual a matéria de que você mais gosta? Por quê?*
- h) Qual a matéria de que você menos gosta? Por quê?*
- i) O que você acha da matéria de Sociologia dada em sua escola?*

A partir do material coletado, os alunos apontaram questões como a seguinte: "O colégio tenta passar uma formação humana através dessas disciplinas, mas elas se contradizem com o funcionamento real do colégio". Ou seja, há uma teoria de humanização e um comportamento desumanizador (PPE 5).

No trabalho com a Psicologia da Educação eu procuro oferecer elementos para que ele vá além na leitura e na investigação em sala de aula para, junto com o mesmo, buscar solução para as situações que serão encontradas. Assim, busco voltar o aluno para este foco, enfatizando a pesquisa sobre a própria prática [...] a pesquisa da própria situação que ele enfrenta, buscando a solução de problemas. Considero este ponto do programa muito importante (PPE 7).

Guerra (2000) enfatiza que a Psicologia da Educação é uma área que traz contribuições à prática educativa e pode proporcionar elementos para a melhoria da educação escolar dos alunos que apresentam maiores dificuldades no processo de escolarização, uma vez que sempre esteve presente na atuação do professor,

“enquanto uma área de conhecimentos cujas teorizações procuraram oferecer subsídios às práticas educativas” (id., p. 43).

b) Reflexão crítica no exercício da docência

A maneira mecânica, linear e fragmentada de como os conhecimentos são tratados e transmitidos aos alunos não atendendo às suas necessidades, à da sociedade e às das relações existentes entre os elementos que fazem parte dessa organização têm gerado crítica sobre o papel do professor como profissional da educação.

“Professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, segundo Pimenta (2000, p.18). Portanto, cabe refletir sobre a importância da constituição da identidade do professor mediante a significação social dessa profissão no atual cenário. E, com propriedade, a mesma autora, argumenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (id., 2000, p.18).

Na atualidade, investigadores que discutem as novas tendências na área de formação de professores referem-se a um conceito como elemento estruturador, a reflexão. E, embora essa característica apresente-se como comum para os diversos teóricos, diferentes termos são utilizados, como: reflexão-na-ação (SCHÖN, 1995), indagação-reflexão (MARCELO GARCIA, 1995), professor crítico-reflexivo (NÓVOA, 1995), professor prático-reflexivo (ZEICHNEIR, 1993).

Nesta perspectiva, seguem-se breves comentários sobre as idéias centrais que caracterizam as concepções atuais sobre formação docente, para debatermos,

posteriormente, sobre suas implicações no diálogo com os conhecimentos do ensino da Psicologia da Educação para a busca de caminhos que levem à superação dos obstáculos que emergem no cotidiano escolar.

Na última década, a visão do professor como cumpridor de tarefas e que dispunha de métodos prontos e pré-determinados tem sido substituída, passando-se a considerá-lo como profissional da educação ao focar sua própria ação como objeto de reflexão e análise.

Schön (1995, p. 80) expõe que a crise que os professores enfrentam “centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos”. Pois o professor, ao elaborar suas ações voltadas para o conhecimento, a aprendizagem e o ensino desenvolvidos em sala de aula, considera duas formas de abordagens, isto é, o saber escolar e o conhecimento tácito (id., 1995). O saber escolar “é molecular, certo, factual e categorial”, uma vez que o professor possui um conhecimento e o transmite aos alunos como único e correto, composto por elementos isolados, os quais são organizados, de forma progressiva, por meio de unidades básicas até as mais avançadas, considerando a complexidade dos conteúdos. E, se um aluno apresentar dificuldades na aquisição dos saberes escolares, trata-se de um problema do próprio aluno.

Em contrapartida, o conhecimento tácito trata de “saberes espontâneos, intuitivos, experimentais e do cotidiano, revelado pela criança”, esclarece Schön (1995, p. 82). O professor deve sentir-se desafiado para compreender como o seu aluno elaborou esse conhecimento, desencadeando dois procedimentos relevantes, ou seja, a reflexão-na-ação e o refletir sobre a reflexão-na-ação.

Em relação à reflexão-na-ação, “o professor esforça-se por ir ao encontro do aluno, [...] ajudando-o a articular o seu conhecimento-na-ação com o saber escolar”,

afirma Schön (id., p. 82). Todavia, esse tipo de ensino exige do professor uma capacidade de individualizar o atendimento aos seus alunos, tendo a noção do grau de facilidade e de dificuldade de cada um deles. O processo de reflexão-na-ação revela diferentes momentos em uma prática pedagógica engenhosa por parte do professor reflexivo. Permite ser surpreendido pelo que o aluno faz, reflete sobre o acontecimento, buscando entender a ação ou verbalização do aluno. E, finalmente, propõe uma nova atividade para melhor compreender sobre o modo de pensar do educando.

O professor PPE 7, ao revelar um dos elementos norteadores de seu programa, aponta para a necessidade de reflexão da própria prática pedagógica:

[...] é fundamental a formação do professor pesquisador. O professor que reflete sobre a sua própria prática, que pesquisa a própria prática e transforma esta prática. Então, no trabalho com a Psicologia da Educação eu procuro oferecer elementos para que ele vá além na leitura e na investigação em sala de aula para, junto com o mesmo, buscar solução para as situações que serão encontradas. Assim, busco voltar o aluno para este foco, enfatizando a pesquisa sobre a própria prática. Não necessariamente a pesquisa científica enaltecida num mestrado, mas a pesquisa da própria situação que ele enfrenta, buscando a solução de problemas. Considero este ponto do programa muito importante.

O professor PPE 2 aponta elementos de reflexões para a organização de seus programas de ensino, afirmando que:

É fundamental identificar em seu aluno qual é o seu processo de desejo, conhecer e saber como mobilizar este processo.

Schön (1995, p. 83) enfatiza também que o professor, após o momento da aula, deve “refletir sobre a reflexão-na-ação. Este procedimento consiste em compreender e analisar a sua própria ação prática, *a posteriori*, distante das circunstâncias ocorridas, tendo em vista a reconstrução de sua ação docente. E, com propriedade, argumenta que:

O desenvolvimento de uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional. [...]. E os responsáveis escolares que queiram encorajar os professores a tornarem-se profissionais reflexivos devem tentar criar espaços de liberdade tranqüila onde a reflexão-nação seja possível. Estes dois lados da questão – aprender a ouvir os alunos e aprender a fazer da escola um lugar no qual seja possível ouvir os alunos – devem ser olhados como inseparáveis (id.,1995, p.87).

Marcelo Garcia (1995, p. 55) destaca dois princípios fundamentais na formação de professores. O primeiro aponta para a necessidade de concebê-la como um “continuum”, pois considera “um processo que tem de manter alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação”, valorizando, assim, o desenvolvimento profissional dos professores.

Como um segundo princípio a ser realçado, designa Marcelo Garcia (id., p. 55) o de “indagação-reflexão [...] que analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula”.

Um fato é o que o aluno está trazendo em termos de conhecimentos prévios relacionados ao ensinar e ao aprender. Outro é o que nós podemos oportunizar mediante os conhecimentos já existentes, pois são professores atuantes (PPE 1).

A realidade destes alunos constitui pontos de reflexão mais importantes que o excesso de conteúdos (PPE 8).

As verbalizações dos professores PPE 1 e PPE 8 vêm de encontro à argumentação de Marcelo Garcia (1995), pois este especifica que há um conjunto de destrezas ou habilidades necessárias para o desenvolvimento profissional dos docentes tendo em vista um ensino reflexivo, a saber: as destrezas empíricas, que constituem a capacidade de diagnóstico de sala de aula, de escola, coletar dados e descrição de processos, entre outros; as destrezas analíticas referem-se à capacidade necessária para analisar os dados descritivos compilados e, a partir deles, construir uma teoria; as destrezas avaliativas estão voltadas ao processo de avaliação, emissão de juízo e resultados alcançados; as destrezas estratégicas envolvem o planejamento das ações; as destrezas práticas dizem respeito à

habilidade de estabelecer relação entre a análise realizada com a prática, visando um resultado eficaz, e, finalmente, a destreza de comunicação consistem em comunicar e compartilhar suas experiências com os colegas.

Considera ainda que, além das destrezas ou habilidades, já mencionadas, é necessário desenvolver na formação de professores, mediante estratégias e atividades, três tipos de atitudes visando uma prática reflexiva, conforme Marcelo Garcia (1995, p. 62):

1. Mentalidade aberta: escutar e respeitar diferentes perspectivas, a prestar atenção às alternativas disponíveis, a indagar das possibilidades de erro, a examinar as razões do que se passa na sala de aula, a investigar evidências conflituosas, a procurar várias respostas para a mesma pergunta, a refletir sobre a forma de melhorar o que já existe.
2. Responsabilidade: trata-se sobretudo da responsabilidade intelectual, isto é, procurar os propósitos educativos e éticos da própria conduta docente, e não apenas os utilitários.
3. Entusiasmo: predisposição para enfrentar o trabalho com curiosidade, energia, capacidade de renovação e de luta contra a rotina.

O professor PPE 3, manifesta atitude relativa à mentalidade aberta ao expor que:

Solicito auto-avaliação e avaliação do curso de onde tiro aspectos para melhorar o meu programa (PPE 4).

Nóvoa (1995) discute o importante papel que a formação de professores pode desempenhar na configuração de uma nova profissionalização docente e focaliza três dimensões como referência para o desenvolvimento desses profissionais, ou seja, o desenvolvimento pessoal, o profissional e o organizacional. O desenvolvimento pessoal trata de produzir a vida do professor numa perspectiva crítico-reflexiva que forneça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e de autoformação. Este processo se estabelece por meio de um trabalho de reflexividade crítica do professor sobre as práticas desenvolvidas e reconstrução de uma identidade pessoal. O professor é chamado para trocar

experiências. O diálogo entre o corpo docente proporciona a criação de redes coletivas de trabalho, onde o professor desempenhará um duplo papel, o de formador e o de formando.

O desenvolvimento profissional refere-se a produzir a profissão docente por meio de práticas de formação que contribuam com as dimensões coletivas dos professores, estimulando a formação que promova a reflexão, instigando que cada um assuma a responsabilidade de seu próprio desenvolvimento profissional, e ainda, reconheça os saberes de que o professor é portador, embasando-o teórica e conceitualmente.

E, como desenvolvimento organizacional, refere-se a conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas, transformando as práticas pedagógicas das salas de aula. Para tanto, o desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com a escola e os seus projetos.

Segundo Nóvoa (2002), para mudar o profissional, é preciso também mudar os contextos onde ele atua. Portanto, somente ocorrerão mudanças significativas nas escolas com a participação de professores que reflitam criticamente sobre as suas ações educativas e sobre o funcionamento da organização escolar, recorrendo ao esforço de “saber analisar e saber analisar-se” (id, 2002, p.27).

O Professor PPE 4 destaca como um dos elementos constitutivos de seu programa de Psicologia da Educação a questão do compromisso, ao ressaltar que:

O que eu chamo de compromisso é a perspectiva que cada um deve ter de tentar mudar o que está errado, quando estiver, amanhã, atuando como professor. É o desenvolvimento do compromisso com a própria profissão, com a mudança, com a transformação. Eu acredito que nós, aqui na Universidade, temos a chance de sermos agentes transformadores e tornar os alunos agentes de transformação.

Zeichneir (1993), ao conceber o professor como um profissional prático-reflexivo, defende que esse atua como sujeito na formulação de propósitos e objetivos de seu trabalho, como também das estratégias e dos meios que considera mais adequado para atingir as metas traçadas. Reflete sobre as suas ações, avalia o seu ensino e as condições sociais nas quais suas experiências estão inseridas, questionando-se com uma pergunta do tipo: Gosto do resultado? E não apenas perguntando se os resultados foram atingidos.

Zeichneir e Noffke (1998) apontaram que o professor que demonstra seu próprio interesse em sala de aula e busca desenvolver diferentes práticas pedagógicas para compreender o processo de conhecimento de seu aluno, também pode ser considerado professor pesquisador. E acrescentam categorias para entender o envolvimento do docente para engajar-se na pesquisa:

- a. interesse em conhecer mais sobre como seus alunos estão aprendendo;
- b. tentativas de aplicar alguns conhecimentos novos para inovar seu conteúdo programático;
- c. desejo de mudança, deixando de ser um a mais a ensinar;
- d. tentativas de conexões significativas entre os significados de seu trabalho;
- e. aperfeiçoar a prática;
- f. compreender melhor um aspecto de sua prática;
- g. promover, nos alunos, mais equidade em relação à participação.

O professor PPE 4 deixa explícito esta concepção ao enunciar que:

Estou sempre atenta ao nível de envolvimento, à participação deles nas aulas.

Nesse sentido, a Psicologia da Educação, nos cursos de formação docente, proporciona ao futuro profissional da educação um conjunto de referenciais, que ao lado de outros campos do conhecimento, possa subsidiar a sua prática educativa contribuindo para que compreenda os diferentes caminhos da aprendizagem de seus os alunos e alunas, com os quais estará interagindo durante o desempenho de sua função.

c) Ensino problematizado

As verbalizações que professores do ensino superior entrevistados para esta pesquisa expuseram em relação ao ensino problematizado na disciplina de Psicologia da Educação constituem-se em um dos materiais mais ricos, no tocante a esta parte da investigação, uma vez que revela uma prática pedagógica efetivamente voltada para a construção e constituição da docência nos alunos dos cursos de Licenciatura.

A prática problematizadora deve ser expandida na formação inicial tendo em vista uma maior aproximação entre as teorias trabalhadas e a realidade do contexto escolar. E, se vivenciada enquanto licenciando, pode se tornar parte da identidade profissional do professor, pois como afirma Larocca (2000, p. 138), “as problemáticas do ensino de Psicologia não podem ser isoladas de concepções sobre prática pedagógica e, como consequência, de concepções sobre o que deva consistir a formação de docentes”.

Nos depoimentos dos professores do ensino superior, entrevistados para este estudo, denotam esta prática pedagógica para estabelecer uma efetiva articulação entre a teoria e prática, quando verbalizam que:

Este ano, com os alunos de Pedagogia trabalhamos os conceitos de Piaget e Freud segundo faixas etárias. Por exemplo, observamos uma criança da faixa etária de zero a dois anos. Lançamos a pergunta: o que acontece com esta criança?

Foram realizados, pelos alunos, uma apresentação oral das características conceituais, segundo os autores estudados. E assim sucessivamente fomos procedendo até a faixa etária correspondente à velhice.

Finalizando cada uma das etapas, os alunos elaboraram algumas questões com o objetivo de responder às seguintes perguntas: “O que vocês gostariam de saber acerca da criança nesta etapa?” “O que nós vamos perguntar às mães e às professoras dessas crianças?”

A partir das respostas obtidas junto às mães e às professoras foram produzidas as categorias e estas foram confrontadas com a teoria, resultando em um relatório final, quase no encerramento do ano. (PPE 5).

[...] eles estudam algum aspecto da Psicologia e depois vão para campo fazer observação, conversar com professores, fazer pesquisa, entrevistar alunos... (PPE 3).

[...] os alunos precisam ter capacidade de analisar criticamente as situações, capacidade de olhar as situações que estão em volta deles e procurar entender isto, tirando o que pode ser bom para a aprendizagem deles. Para isso eles fazem um trabalho prático nas escolas. Lá eles observam, colhem dados e analisam criticamente. Procuram ver o que acontece de bom na ação do professor. Que fatos estão inadequados e por quê? Que medidas poderiam ser tomadas? Se o aluno observador estivesse no lugar do professor, que medidas tomaria? Que relação pode ser feita entre os aspectos observados e as teorias que estão sendo estudadas? (PPE 4).

Os alunos vão a campo, vão vivenciar, trazer dados, tabular, pesquisar (PPE 6).

[...] procuro oferecer elementos para que ele vá além da leitura e da investigação em sala de aula para, junto com o mesmo, buscar solução para as situações que serão encontradas (PPE 7).

Os professores formadores entrevistados trazem, em suas verbalizações acima, a descrição das etapas percorridas quanto ao procedimento metodológico adotado, a fim de desenvolver os conteúdos propostos em seu Plano de Ensino. Evidenciam que, juntamente com seus alunos, trabalham com o ensino problematizado, partindo de uma experiência prática, passando por um exercício que trouxe reflexões, representações e conhecimentos sobre diferentes aspectos observados na realidade. E, ao buscar um conhecimento teórico, investigando em diversas fontes, elaboraram novos conhecimentos sobre o objeto de estudo. Este movimento possibilitou elaborar uma síntese com uma nova compreensão da realidade observada e construir hipóteses de solução. Pode-se compreender que, por meio desta metodologia, a mudança ocorre na postura do professor diante dos conteúdos a serem trabalhados.

Pereira, Almeida e Azzi (2002, p. 198) argumentam com propriedade que:

O professor aprende a ser professor refletindo sobre sua prática, problematizando-a, distinguindo as dificuldades que ela apresenta, pensando alternativas de solução, observando as reações dos alunos. E é através de um trabalho que tem em vista o ensino problematizador que o futuro professor tem a oportunidade de trabalhar a integração entre a teoria e prática ao longo da sua formação.

Pois, é a prática pedagógica contemplada no decorrer da construção do sujeito enquanto aluno, em seu processo de ensino e de aprendizagem para ser professor, que se configura como um dos elementos essenciais para a sua constituição docente futura.

4.1.4 Aspectos Relevantes do Ensino da Psicologia da Educação nos Cursos de Formação Docente

Indiscutivelmente, ao se refletir sobre a formação docente, busca-se compreender que dimensões são relevantes para o ensino da Psicologia da Educação.

As categorias abaixo foram eleitas a partir das posições explicitadas pelos professores entrevistados para a presente pesquisa.

- a) Conhecimento específico.
- b) Experiência profissional com a Educação Básica.
- a) Conhecimento específico

Segundo Severino (2002), um projeto de formação docente pressupõe o desenvolvimento articulado de três grandes perspectivas, as quais são distintas, todavia devem atuar de forma convergente e complementar a fim de compor a preparação do professor. Trata-se, pois, dos conteúdos específicos, habilidades técnicas e relações situacionais.

Por conteúdos específicos, este mesmo autor (2002, p.146) defende que “referem-se à cultura científica em geral. Na atividade educativa como um todo, o domínio de um acervo cultural específico medeia a dinâmica mais ampla da conscientização”. Quanto ao domínio de habilidades técnicas, abrange a

apropriação do acervo científico que fundamente a dimensão metodológica da profissão. E a dimensão das relações situacionais se estabelece a partir do relacionamento com sua interioridade, com os seus semelhantes e com o mundo material.

Assim, nas falas dos professores entrevistados, a dimensão do conteúdo específico é enfatizada como um dos aspectos importantes no professor de Psicologia da Educação, ao destacar que:

[...] para ser professor de Psicologia da Educação o indivíduo tem que ter antes de tudo um domínio do assunto. Tem que transitar muito confortavelmente entre os autores de Psicologia de Desenvolvimento e Psicologia da Aprendizagem. Portanto, se ele for um Psicólogo, ele tem que ter muito conhecimento nesta área, ele tem que saber fazer as pontes possíveis entre as teorias, ele tem que saber as diferenças entre elas, saber até onde um autor foi, até onde outro autor foi e quais as relações possíveis existentes entre as teorias. E em que medida as teorias explicam os fenômenos. Se ele for Pedagogo, essas teorias têm que ser muito bem trabalhadas. Além disso, o professor precisa compreender muito bem a relação professor-aluno e nisso a Psicanálise e a teoria de Rogers ajudam muito. Eu acho que o modo mais eficaz do aluno autorizar o professor a ensiná-lo é o professor demonstrar domínio de conteúdo (PPE 5).

Para Cunha (2001, p. 127), domínio de conteúdo é a “capacidade de interpretá-lo e localizá-lo histórica e socialmente”. Para tanto, a autora sugere que, nos cursos de formação de professores, a pesquisa deva ser mais instrumentalizada, pois “esta é a forma de sistematizar o conteúdo, ter cientificidade no trato das coisas, desenvolver o espírito crítico e distinguir a essência da aparência” (id., 2001, p.127).

Outros professores se posicionam nesta direção, apontando também que:

É o estudo, a formação dentro da Psicologia. Costumo esclarecer para os alunos que [...] a minha formação é Pedagogia. [...] Eu fui me especializando dentro desta área (PPE 1).

O professor que vai dar aula de Psicologia da Educação tem que ter domínio do conteúdo de Psicologia (PPE 3).

Para trabalhar com Psicologia da Educação, os professores precisam ser escolhidos levando em conta algumas questões. Uma delas é uma formação teórica sólida (PPE 7).

Em relação ao profissional para trabalhar com Psicologia da Educação, acredito que seja aquele cujos conhecimentos atendam aos referenciais do curso (PPE 8).

Os conteúdos específicos, portanto, referem-se à assimilação do processo de produção do conhecimento e não constituem uma acumulação de informações pré-elaboradas, posição defendida também pelos professores entrevistados, acima destacados.

Aos profissionais da educação credita-se sua capacidade de criar soluções apropriadas a cada uma das diferentes situações complexas e singulares que enfrentam. Para tanto, requer-se do professor uma revisão conceitual, filosófica, pedagógica e política dos fundamentos teóricos que orientam a sua prática educativa.

b) Experiência profissional na Educação Básica

Na atualidade, a universidade, enquanto instituição social responsável pela formação de futuros professores, encontra-se envolvida no embate para superar questões “em torno do ‘saber’ e do ‘saber-fazer’ dos docentes do ensino superior [...] suscitando novos posicionamentos sobre a profissionalização docente” (PINTO, 2001, 45, grifos da autora).

Quanto à experiência profissional na Educação Básica do professor do ensino superior para atuar nos cursos de formação de professor mencionados, pelos sujeitos da pesquisa, Tardif (2004), em seus estudos, identifica quatro dimensões de saberes: saberes de formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes de experiência.

Como saberes profissionais, o autor especifica que são os saberes provenientes das ciências da educação no que tange às teorias e concepções que permeiam a prática educativa. Os saberes disciplinares tratam dos conhecimentos

específicos nos diferentes campos da Ciência. Quanto aos saberes curriculares, o autor considera os discursos, objetivos e métodos presentes no projeto pedagógico de cada instituição, significando, portanto, o trabalho de preparação didática por parte do professor na elaboração de seu plano de ensino, selecionando conceitos essenciais do objeto de estudo em questão. E, finalmente, os saberes de experiência, sedimentados no cotidiano de sua prática pedagógica, oriundo dos desafios diários que, de certa forma, exigem do professor respostas imediatas.

E neste sentido, os professores PPE 1 e PPE 7 expressam que:

O primeiro aspecto a ser considerado para ser um professor de Psicologia da Educação é a própria prática, a vivência de sala de aula (PPE 1).

É a experiência com ensino fundamental e médio. O professor que não tem esta experiência, para mim, não está adequado à disciplina de Psicologia da Educação. Por quê? Porque se ele não tiver um vínculo com a prática, com o contexto em que os alunos irão trabalhar, ele não fará com a devida eficiência as articulações com a prática. Pois os alunos são formados para atuar no ensino fundamental e médio. O professor pode ser competente teoricamente, extremamente competente, pode ser doutor na área, mas o aluno precisa da realidade do dia-a-dia, da realidade vivida na prática e de um professor que a conheça. Esta prática pode ser proveniente de qualquer função, ou seja, como professor de sala de aula, como orientador, como supervisor, como coordenador, não importa. O importante é ter alguma experiência no ensino fundamental e médio para que ele possa trazer a realidade para o aluno e sobre ela realizar análise, questionamentos, buscar soluções. O aluno vai ver a realidade primeiramente através do olhar do professor. E para que o professor tenha esse olhar, ele precisa ter tido a experiência (PPE7).

Nunes (2001, p. 31), defende que saberes da experiência origina-se:

[...] na prática cotidiana da profissão, sendo validados pelas mesmas, podem refletir, tanto a dimensão da razão instrumental que implica num saber-fazer ou saber-agir tais como habilidade e técnicas que orientam a postura do sujeito, como a dimensão da razão interativa que permite supor, julgar, decidir, modificar e adaptar de acordo com os condicionamentos de situações complexas.

Severino (2002) expõe que, no plano das relações situacionais, a atividade do educador encontra-se estreitamente imbricada no espaço das relações com sua interioridade, com seus semelhantes e com o mundo material, ou seja, com a compreensão de si mesmo, dos outros e de suas relações recíprocas, bem como de sua integração ao grupo social e à humanidade. Assim, é requisito para a eficácia do

processo educativo a auto-compreensão dos sujeitos nele envolvidos, procurando entender as relações e reações mútuas que se desencadeiam num processo de ensino e de aprendizagem, num contexto educativo real, onde inúmeras redes se estabelecem.

E, com propriedade, Severino (2002, p.146) acrescenta que o educador precisa “discernir os aspectos do complexo relacionamento dos sujeitos com seu ambiente natural e social. Ao mesmo tempo, deve conhecer o mais possível os processos psicológicos relacionados à conduta humana e ao modo de ser no mundo”.

As dimensões destacadas nas entrevistas com os professores do Ensino Superior evidenciam um processo de busca incessante por parte desses docentes, a fim de proporcionar subsídios para a melhoria da aprendizagem dos educandos da Educação Básica por meio de uma prática pedagógica que mobilize e garanta a aprendizagem aos alunos e alunas dos cursos de formação de professores, como evidencia o professor PPE 5:

Percebo que estamos preocupados com conteúdo e pouco com o que fica realmente. Despejamos uma série de conteúdos na cabeça do aluno e este, às vezes, não tem a menor condição de entender um conceito que usamos banalmente, como por exemplo, o conceito de acomodação de Piaget. Este conceito do ponto de vista do senso comum é completamente diferente do que significa para a teoria de Piaget. Então, se não paramos para ouvir nosso aluno, se não tomamos cuidado com estas, aparentemente, pequenas coisas, nós depositamos neles um monte de conteúdo que eles não conseguirão compreender. Assim eu estou mais preocupada em que eles compreendam o pouco do que eu falo, do que eles não compreendam nada do muito que eu vier a trabalhar. (PPE 5).

Vygotsky (2003, p. 296) afirma que “para a educação atual não é tão importante ensinar certa quantidade de conhecimentos, mas educar a aptidão de adquirir esses conhecimentos e valer-se deles”.

O professor PPE 5 prossegue, explicitando que:

Na preparação do programa de Psicologia da Educação levo em conta diversos fatores [...] Eu sei que os alunos estão só começando o operatório-formal. Não acho que eu possa exigir do meu aluno adolescente, mesmo o do ensino superior, de 17, 18, 19, 20, 21 ou 22 anos, que eles já tenham concretizado o operatório-formal completamente. Eles estão no início deste processo. Assim, eu que trabalho conceitos abstratos o tempo todo preciso que eles dêem conta desses conceitos, para que eu, minimamente, acredite que eles estão aprendendo. Que estão conseguindo compreender o que eles mesmos falam.

Com isso a professora enfatiza, portanto, a importância da práxis pedagógica desenvolvida nos cursos de graduação, no sentido de instaurar no aluno, futuro professor, a mobilização dos conteúdos desenvolvidos por meio de diferentes possibilidades didáticas e de avaliação a partir do conhecimento que os alunos e as alunas trazem para a universidade.

As verbalizações dos professores do ensino superior que ministram a disciplina Psicologia da Educação, entrevistados para esta pesquisa, constituíram-se em uma verdadeira aula magna, cada um ímpar e singular em sua caminhada, porém, todos revelando uma prática pedagógica efetivamente voltada para a construção e constituição da docência para com os alunos dos cursos de formação de professores.

5 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO: PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA E PROFESSORES FORMADORES

A sala de aula é o lugar privilegiado onde se realiza o ato pedagógico escolar. Para ela fluem as contradições do contexto social, os conflitos psicológicos, as questões da ciência e as concepções valorativas daqueles que compõem o ato pedagógico: o professor e o aluno.

Cunha (2001)

Neste capítulo discutem-se as concepções dos professores da educação básica, respondentes desta pesquisa, e as dos professores formadores, entrevistados para este estudo, sobre os conteúdos de Psicologia da Educação trabalhados no curso de formação docente.

Além disso, serão apresentadas as aproximações e lacunas subjacentes às necessidades dos professores da educação básica, no curso de formação docente, quanto ao ensino da Psicologia da Educação.

Cabe aqui, então, voltar para a triangulação posta no início deste trabalho. Esta triangulação composta pelos alunos da educação básica que demonstram significativas dificuldades acadêmicas no contexto escolar, os professores da educação básica que, apesar de terem cursado a disciplina de Psicologia da Educação no curso de Licenciatura apresentam dificuldades de relacionar os conteúdos trabalhados na graduação com a sua prática pedagógica cotidiana e os professores de Psicologia da Educação dos cursos de formação docente que teriam por finalidade instrumentalizar os futuros professores para que, em sua prática pedagógica, relacionem os conhecimentos nesta área com as situações de aprendizagem que os alunos da educação básica apresentam no contexto de sala

de aula, uma vez que os conhecimentos da Psicologia da educação, em última instância, estão direcionados para as questões da educação básica.

Mediante as entrevistas e análise dos Planos de Ensino dos professores formadores neste campo do conhecimento e os registros dos questionários dos professores da educação básica, pôde-se perceber que:

- a) A estrutura dos cursos de Licenciatura tem indicado que o ensino da Psicologia da Educação acontece nos primeiros semestres dos cursos e com uma carga horária restrita, apontada pelos professores da educação básica e professores formadores participantes deste estudo.

O tempo restrito destinado a esta disciplina nos cursos de formação docente, como também o semestre do curso em que esta é trabalhada, tem dificultado a dinamização entre o conteúdo-forma neste campo do conhecimento.

- b) Os cursos de Licenciatura mantêm um distanciamento entre as disciplinas que abordam o conhecimento específico e as disciplinas pedagógicas, como também entre as próprias disciplinas pedagógicas.

Este distanciamento foi indicado nas entrevistas com os professores do ensino superior, especificamente, para este estudo.

- c) Os professores da educação básica têm claros os conteúdos essenciais a serem trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, nos cursos de formação docente, considerando as problemáticas enfrentadas no cotidiano escolar, a partir das indicações nos questionários respondidos para esta pesquisa, conteúdos estes que devem subsidiar os caminhos para as respostas e intervenções na realidade concreta no interior da sala de aula.

- d) O professor da educação básica parece enfrentar dificuldades em proceder à transferência do suporte teórico trabalhado na disciplina de Psicologia da Educação, quando licenciando, para sua prática pedagógica, revelado a partir dos registros desses professores no instrumento de coleta de dados.
- e) Os professores formadores têm a preocupação em relacionar o conhecimento da Psicologia da Educação à prática educativa do futuro professor da educação básica. Esta indicação deu-se em seus depoimentos, visto que parecem trabalhar os conteúdos desta disciplina centrados nas situações reais do exercício da profissão do docente.

Esta organização metodológica do ensino da Psicologia da Educação, nos cursos de formação de professores, tem sido contemplada com uma concepção teórico-prática de abordagem dos conteúdos, no decorrer dos últimos anos, a partir das verbalizações dos professores formadores entrevistados para este estudo, visando que a Psicologia da Educação empreenda suas análises e reflexões na realidade escolar concreta.

5.1 A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E A ESTRUTURA DOS CURSOS DE LICENCIATURA

As Instituições de Ensino Superior pesquisadas para este estudo revelam, por meio dos Planos de Ensino da disciplina de Psicologia de Educação e das verbalizações dos professores formadores, que nos cursos de Licenciatura em áreas específicas do conhecimento, como Matemática, Letras, História, Física, entre

outros, a disciplina de Psicologia da Educação é ofertada por um semestre letivo. E, na Pedagogia, por dois semestres.

Larocca (2000, p. 132), com propriedade, argumenta que:

[...] se as Licenciaturas são cursos de preparação profissional prévia de professores (e, repetir-se-á “de professores”), é inconcebível que uma área de conhecimento tão importante quanto a Psicologia da Educação, que dá a conhecer o aluno, seja colocada, como tem sido, na periferia da formação. Conhecer o aluno é, para alguém que se prepara para professor, tão importante quanto conhecer as funções vitais do ser humano para alguém que se prepara para ser médico. Nem um, nem outro pode atuar sem esse tipo de conhecimento. Todavia, não raras vezes supõe-se que um professor possa ir para a sua sala de aula munido de conteúdos, metodologias e vontade política, sem considerar o funcionamento cognitivo psicológico de seu aluno.

Além disso, há de se considerar o momento do curso em que é ofertada a disciplina de Psicologia da Educação aos licenciandos. Esta é colocada no início do curso de formação docente, dificultando a relação com a prática educativa futura, como indica a professora PPE 5:

Eu sei que os alunos estão só começando o operatório formal. Não acho que eu possa exigir do meu aluno adolescente, mesmo o do ensino superior, de 17, 16, 19, 20, 21 ou 22 anos, que eles já tenham concretizado o operatório formal completamente.

E, acrescido a isto, os professores do ensino superior se deparam com um grande número de alunos que alicerçaram sua aprendizagem por meio de processos associativos, ou seja, a valorização da memória, a reprodução e a repetição, voltados para a transmissão e acumulação dos conteúdos trabalhados, totalmente carentes de significado. Esta condição de aprendizagem tem sido privilegiada no sistema educacional atual, movida pelo processo seletivo de ingresso no ensino superior.

Portanto, cabe aos professores formadores promover a aprendizagem por reestruturação aos licenciandos. A aprendizagem por reestruturação, segundo Pozo (2002, p. 81), significa construir “aprendizagens mais complexas a partir de

aprendizagens anteriores, mais simples, modificando, assim, a natureza desse conhecimento como também a forma como ele é utilizado”.

A aprendizagem por reestruturação, nos licenciandos, se produzirá depois que este for submetido a um conflito empírico, isto é, ao levantamento de situações práticas junto à realidade escolar; ou, teórico, ao buscar referenciais que subsidiem a sua argumentação mediante fatos observados (POZO, 2002).

Todas estas questões deverão ser consideradas pelo professor do ensino superior ao construir o Plano de Ensino de sua disciplina e, mais especificamente, pelo professor de Psicologia da Educação, pois, este deverá estar privilegiando estratégias de aprendizagens que levem o licenciando à compreensão dos conteúdos trabalhados. Desta forma, o professor formador estará servindo como referência para a futura ação docente desses alunos.

5.2 DISTANCIAMENTO ENTRE A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E AS ÁREAS DE CONHECIMENTO ESPECÍFICO

Na pesquisa realizada para este estudo, os dados indicaram a ausência de relação da Psicologia da Educação com as áreas de conhecimento específico.

A estrutura dos cursos de Licenciatura, que se firmou em nosso país desde os anos trinta do século passado, permanece até os dias atuais, revelando ausência de preocupação em vincular as disciplinas pedagógicas com as de conhecimento específico, como também entre as próprias disciplinas pedagógicas, ressaltadas pela professora PPE 3:

O ensino de Psicologia da Educação tem que ser articulado, por exemplo, [...], com a Didática e com as Metodologias. Mas temos dificuldade de articulação. Não sobra tempo para os professores trabalharem juntos, combinarem, discutirem.

A vinculação da Psicologia da Educação com os diferentes cursos de formação de professores pode ocorrer por diferentes formas. Uma delas consiste em selecionar temas-conteúdos de teorias psicológicas que possam relacionar-se mais diretamente com o objeto de estudo de cada Licenciatura.

Outra se daria, por meio da construção de um Projeto Pedagógico para os cursos de Licenciatura, integrando os conteúdos específicos aos pedagógicos, como também entre os pedagógicos, uma vez que o futuro professor deve conhecer profundamente o campo do conhecimento em que irá atuar, compreendendo o fenômeno educativo na sua totalidade.

Isto porque, a educação não pode ser concebida desarticulada de fenômenos sociais, econômicos e culturais que nela interferem, refletindo, assim, nos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento presentes nas condições dos sujeitos inseridos numa determinada sociedade. Tendo em vista esta concepção, a Educação e a Psicologia devem ser discutidas paralelamente ao refletir sobre o contexto social em que estamos inseridos. Larocca (2002, p. p. 33) defende que:

[...] o compromisso da Psicologia na formação de professores é atravessado por relações historicamente construídas em nossa sociedade. É do cerne destas relações que emergem os interesses que justificam a razão de ser da relação entre Psicologia e Educação.

Interesses estes, entendidos aqui como compromisso político, que, uma vez instalado, deverá ocupar lugar central nas discussões acerca de definições importantes para a formação inicial e desenvolvimento profissional ao nortear de forma consistente o processo educacional.

Com certeza, os professores defendem que sua finalidade primordial é “promover o crescimento dos seres humanos”, como afirma Coll (2001, p.35). Porém, haverá divergências no momento de definir e explicar em que consiste o crescimento educativo e, sobretudo, quais as práticas pedagógicas mais eficazes para promovê-lo.

Porém, é nos cursos de formação inicial que os licenciandos, por meio de um Projeto Pedagógico, elaborado por todos os profissionais nele envolvidos, devem construir sua formação docente, estabelecer uma vinculação entre todas as disciplinas que compõem a Matriz Curricular de seu curso, não deixando, portanto, que o licenciando estabeleça essas relações de forma solitária, a partir, exclusivamente de suas concepções e de seus conhecimentos.

5.3 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: CLAREZA DE CONTEÚDOS

Os professores da educação básica respondentes desta pesquisa, apontaram, como conteúdos essenciais a serem trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, aqueles que possam dar conta da complexidade que envolve o processo de aprender dos alunos da Educação Básica. Estes se referem às dificuldades de aprendizagem e distúrbios de comportamento que os alunos manifestam em sala de aula, obstaculizando sua aprendizagem.

Para que o ato pedagógico possa ser desenvolvido no interior da sala de aula, colocam-se desafios de natureza complexa ao professor, pois, ao observar os movimentos contraditórios que ali emergem, simultaneamente, tem dificuldade em distinguir o processo de ensinar e o processo de aprender na dinâmica ali presente: alunos que prestam atenção ao professor, mas não realizam as tarefas propostas;

alunos que parecem não prestar atenção às explicações do professor, mas demonstram domínio do conhecimento; alunos que não realizam as suas tarefas, mas sempre estão prontos a colaborar com a professora ou com os colegas; alunos que, apesar do tumulto em seu entorno e de suas dificuldades, permanecem trabalhando até finalizar a atividade; alunos que nem ao menos iniciam suas tarefas escolares, mesmo com encorajamento do professor e colegas.

Diante desse cenário que se configura no cotidiano escolar, torna-se fundamental que nos cursos de formação de professores sejam trabalhados conteúdos que possam subsidiar uma prática educativa efetiva.

5.4 DE LICENCIANDO A PROFESSOR DA EDUCAÇÃO BÁSICA: DIFICULDADE EM TRANSFERIR O SUPORTE TEÓRICO

Na investigação realizada para esta pesquisa, professores da educação básica mencionaram que teorias psicológicas diversas foram trabalhadas na disciplina de Psicologia da Educação, no curso de formação docente, porém que estas tiveram pouca utilidade na prática pedagógica. Neste sentido, apontam para a dificuldade em transferir ou generalizar os conhecimentos trabalhados na formação docente.

Segundo Pozo (2002), uma boa aprendizagem caracteriza-se pela evidência de alguns aspectos. A primeira refere-se à transferência, ou seja, a possibilidade em transferir para outros contextos os conhecimentos aprendidos, visto que, se os conhecimentos aprendidos não podem ser generalizados para outras situações, de nada valeu esta aprendizagem. A segunda configura-se pela sua função adaptativa:

esta defende a possibilidade de que as novas aprendizagens assimiladas possam ampliar as já conhecidas.

O mesmo autor esclarece que a transferência ou generalização pode ser facilitada por determinados tipos de aprendizagens, como, por exemplo, a aprendizagem construtiva. A aprendizagem construtiva permite dar significado ao aprendido, contribuindo, assim, para que a transferência da aprendizagem ocorra, enquanto que a aprendizagem associativa, por privilegiar a repetição, limita a transferência da aprendizagem, pois, como afirma Freire (2004, p.26) “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou sua construção”.

Portanto, para que os conhecimentos da Psicologia da Educação, trabalhados no curso de formação docente, possam ser transferidos para a realidade escolar, necessita-se que os professores formadores adotem uma abordagem construtiva da aprendizagem, fundamental para o ato de aprender e de ensinar.

5.5 OS PROFESSORES FORMADORES E A ABORDAGEM TEÓRICO-PRÁTICA

Em suas verbalizações os professores do ensino superior entrevistados enunciaram uma concepção teórico-prática para a abordagem dos conteúdos na disciplina de Psicologia da Educação, nos cursos de formação docente, pois o desafio posto aos cursos de formação inicial é o de “colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*” (PIMENTA, 2000, p. 20, grifos da autora).

Batista e Azzi (2000), ao estruturarem um programa para a disciplina de Psicologia da Educação para cursos de Licenciatura assentado na abordagem

teórico-prática, delinearam um projeto a partir da observação e discussão de diferentes dinâmicas educativas, as quais serviriam como propulsoras para o estudo das teorias psicológicas sobre a aprendizagem, como também para a organização de um elenco de temas manifestados no espaço escolar e que pudessem ser explorados sob o olhar psicológico, pois, como afirma Silva e Davis (1992, p. 89):

Os docentes que queremos - e precisamos – além de conhecer os conteúdos que ministram e dominar procedimentos de como ensiná-los, devem ser pessoas que, conhecendo a realidade física, social e cognitiva de seus alunos, façam uso adequado desta informação, colocando-a a serviço dos mesmos.

A concepção teórico-prática leva o licenciando a desenvolver uma postura de professor pesquisador, crítico e reflexivo, aspectos estes, fundamentais na constituição do professor, visto que favorecerão que o futuro docente torne-se autônomo em relação ao seu próprio processo de formação contínua.

O olhar para o cotidiano escolar é imprescindível, pois é nesse espaço que se manifestam os fenômenos educativos, os quais suscitaram investigação e busca do referencial teórico para melhor compreendê-los. Portanto, para que a unidade teoria-prática seja restabelecida, no âmbito da disciplina da Psicologia da Educação, o ponto de partida e de chegada só poderá ocorrer por meio de imersão na realidade escolar, dialogando com a prática educativa vivenciada pelo professor em seu cotidiano, oportunizando, assim, a articulação das teorias psicológicas ao processo de formação docente.

6 CONSIDERAÇÕES... OUSANDO NÃO SER FINAIS

Ora, hoje findo...

O desafio em desenvolver esta pesquisa provocou um misto de prazer e receio. Prazer, em primeiro lugar, em discutir o campo do conhecimento da Psicologia da Educação, nos cursos de formação docente, com professores formadores de outras Instituições de Ensino Superior, que se constituíram verdadeiramente como “Aulas Magnas”. Prazer em poder analisar teoria e prática, como momentos do processo da pesquisa, que, embora distintos, devem estar imbricados, dialeticamente relacionados e interdependentes. Prazer, porque muito se relaciona com a minha trajetória profissional. E, a partir da aproximação com o vivido, assume-se saberes, dúvidas, lacunas, significados, interesses, concepções e crenças sobre nosso conhecimento e a prática pedagógica desenvolvida. Revela-se, portanto, uma história profissional que é pessoal, mas, ao mesmo tempo, construída no coletivo.

E, também, receio. Receio em não conseguir desvelar as diversas dúvidas suscitadas pelos professores da educação básica, registradas no instrumento de pesquisa, haja vista que a presente pesquisa coincidiu com o período letivo destinado aos professores da educação básica para a elaboração de Pareceres sobre o desempenho acadêmico de seus alunos, revelando os avanços, as possibilidades e/ou dificuldades de cada um, fundamentados em ações desenvolvidas. Receio, porque as relações que cercam os sujeitos que constituem uma sala de aula são muito complexas e sedentas de diálogo com conhecimentos de diferentes campos a fim de compreender o seu movimento. Receio, também, em não traduzir com fidedignidade as vozes e os registros dos professores que,

gentilmente, se dispuseram a colaborar com este estudo. Receio, ainda, em não poder compartilhar, com todos os atores educativos, a busca de enfrentamento de suas dificuldades cotidianas.

O escopo deste trabalho, que certamente não termina com esta dissertação, traduziu a preocupação não só como pedagoga, atuante com alunos excluídos do sistema regular de ensino, mas também como professora do Ensino Superior em cursos de Licenciatura, em analisar as concepções de professores quanto às contribuições da disciplina de Psicologia da Educação, para constatar se, como está colocada nos programas oficiais, realmente oferece, para a formação inicial de docentes da educação básica, subsídios para uma prática educativa efetiva no contexto escolar.

Para tanto, foi investigado, na educação básica, como os professores relacionam os conhecimentos trabalhados na disciplina de Psicologia da Educação, quando licenciandos, às necessidades presentes no contexto educativo.

E nas Instituições de Ensino Superior, como os professores formadores, que atuam com a disciplina de Psicologia da Educação visualizam as suas práticas pedagógicas, desenvolvidas nos cursos de Licenciatura, tendo em vista criar vínculos entre esses conhecimentos e a atuação do futuro professor na educação básica.

O caminho percorrido no decorrer do presente estudo aponta para algumas respostas sobre as possibilidades e limitações da disciplina de Psicologia da Educação ao articular a prática educativa dos professores da educação básica com os processos de formação docente.

Os professores da educação básica, respondentes desta pesquisa, reconhecem que a Psicologia da Educação é um campo de conhecimento que tem

contribuído para compreender os fenômenos educativos desencadeados no interior da sala de aula, apontando indicações para diferentes intervenções no contexto escolar, a partir das necessidades de cada aluno ou aluna, provocando, assim, transformações na prática pedagógica do professor. Estes mesmos professores apontam que o ensino da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente ainda é insuficiente para responder às necessidades postas no cotidiano educativo.

Apontam, a necessidade de conhecimentos psicológicos que, no diálogo com prática, possam mobilizar saberes pertinentes à atuação docente frente às inúmeras e complexas situações manifestadas pelos alunos no cotidiano escolar.

Conforme Nóvoa (1995) todas as escolhas que o professor realiza durante a sua ação docente estão vinculadas a sua história, a sua formação acadêmica, ou seja, as concepções que os seus professores adotaram para que este se constituísse enquanto formador.

Mediante esta concepção, os professores da educação básica ressaltam a necessidade de que, nos cursos de formação docente, o ensino de Psicologia da Educação possa ser estruturado tendo como eixo norteador da ação pedagógica conteúdos-temas, como também abordagens metodológicas voltadas para a concretização de um ensino capaz de atender satisfatoriamente à diversidade de características individuais e às necessidades educativas do aluno.

Por outro lado, vale refletir se, tudo o que os licenciandos tiveram de aprendizagem durante o período de graduação, realmente foi aprendido, uma vez que Pozo (2002) afirma que tudo o que se aprende efetivamente, incorpora-se aos conhecimentos anteriores e passam a fazer parte das ações e atuações da pessoa nas diversas situações por ela vivenciada.

Além disso, muitos estudantes ao optarem pela licenciatura, nem sempre o motivo primordial de sua escolha está voltado para a docência. Isto, de certa forma, repercute em um envolvimento pouco significativo em seu processo de formação docente.

Estudos realizados por Pereira (2000) na Universidade Federal de Minas Gerais sobre: Quem são os alunos das Licenciaturas? Buscando analisar características sócio-econômicas e culturais dos alunos aprovados no exame de vestibular, no ano de 1995, revelou dados importantes em relação ao perfil de aluno que procura um curso de Licenciatura, como por exemplo: grande parte é oriunda de escolas públicas e das escolas técnica e noturna; a faixa etária é maior, apontando que demoraram mais tempo para ingressar no Ensino Superior decorrente de problemas na trajetória escolar e/ou dificuldades econômicas; e, a maioria dos aprovados desenvolve algum tipo de atividade remunerada, pois, boa parte deles trabalham responsabilizando-se pelo próprio sustento e ainda contribuem nas despesas familiares. Portanto, estas condições influenciam na constituição dos futuros professores enquanto sujeitos de sua história pessoal e profissional.

Nas Instituições de Ensino Superior, constata-se nas falas dos professores formadores, que participaram deste estudo, uma ação planejada, teoricamente fundamentada para o desenvolvimento dos conteúdos da Psicologia da Educação nos cursos de formação docente, revelando como elemento estruturador de suas ações docentes, a reflexão crítica sobre o cotidiano educativo subsidiado pela pesquisa, em consonância com as novas tendências no campo da formação docente.

Os professores formadores deixam claro em suas verbalizações que: o ensino da Psicologia da Educação contempla uma efetiva relação entre teoria e prática,

visando uma aproximação dos fundamentos teóricos estudados e o cotidiano de sala de aula; acreditam que estejam ensinando conteúdos essenciais que possam contribuir para uma prática pedagógica efetiva do futuro professor da educação básica; e, demonstram uma preocupação com a aprendizagem dos licenciandos, no entanto, a presente pesquisa aponta que toda esta proposta ainda não está sendo suficiente para criar uma relação com a ação do professor na educação básica, uma vez que permanece um distanciamento entre a realidade do espaço escolar e o processo de formação de professores, conforme os registros dos professores da educação básica.

Nas falas dos professores formadores e nos registros dos professores da educação básica a questão tempo é mencionada intensamente. Aponta-se para o tempo em dois sentidos. O tempo restrito para trabalhar com esta disciplina, ou seja, a carga horária de Psicologia da Educação nos cursos de formação docente é restrita; os diferentes tempos para a aprendizagem dos alunos, isto é, cada aluno necessita de um tempo para aprender e que é diferenciado, quer na educação básica, quer no ensino superior.

Nos cursos de formação docente seleciona-se o conteúdo, planeja-se a metodologia e os recursos, mas não se considera o tempo para a aprendizagem de cada aluno ou aluna para a constituição docente, tendo em vista as inúmeras disciplinas e conteúdos selecionados para este curso.

A organização fragmentada que os cursos de Licenciatura têm sido estruturados na Matriz Curricular, como também o distanciamento entre as disciplinas que abordam o conhecimento específico e as disciplinas pedagógicas, e ainda, entre as próprias disciplinas pedagógicas, dificultando o estabelecimento das relações disciplinares por parte dos licenciandos. Portanto, se a questão do tempo

mostra-se como um dos obstáculos a ser transposto e o professor formador tem o desafio de otimizar o tempo destinado à disciplina da Psicologia da Educação, este deve levar os seus alunos a aprender a aprender, a pesquisar, a resolver os problemas da prática, a tornarem-se autônomos, a estabelecerem as relações entre seu processo de formação e sua atuação profissional.

E, finalmente, os professores formadores que trabalham com a disciplina de Psicologia da Educação se encontram em um paradoxo, pois por um lado, demonstram autonomia em seu trabalho docente apontando, defendendo e argumentando sobre suas concepções neste campo de conhecimento, instigando o aluno a desenvolver uma postura crítica frente às situações do dia-a-dia no contexto escolar, por outro, parece que se trata de uma autonomia relativa, uma vez que está alicerçada em um projeto de desenvolvimento profissional individual.

Com estes desafios, ora recomeço...

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores**. Coimbra, Portugal: Porto, 1996.

ALVAREZ, A. E DEL RÍO, P. Cenários educativos e atividade: uma proposta integradora para o estudo e projeto do contexto escolar. In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

ALVES, A.J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, Cortez, n.77, p. 53-67, maio 1991.

ALONSO TAPIA, J. e GARCIA-CELAY, I.M. Motivação e aprendizagem escolar. IN.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

ANTÚNEZ MARCOS, S.. As escolas como contexto da intervenção psicopedagógica. In: MONEREO, C.; SOLÉ, I.. **O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

AUSUBEL, D. NOVAK, J. e HANESIAN, H. **Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitivo**. México: Trilhas, 1983.

AZZI, R.G., BATISTA., S.H.S.S. & SADALLA, A.M.F.A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas, SP: Alínea, 2000.

_____. **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

AZZI, R.G.S., SILVA, S.H.S. A importância de um “novo” olhar do professor para os alunos: um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In: SISTO, F.F.. OLIVEIRA, G.C.. FINI, L.D.T. (orgs.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.

BANDURA, A. e WALTERS, R.H. **Social learning and personality development**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.

BATISTA, S.H.S.S.; AZZI, R.G. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. In.: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, promulgada em 05 de outubro de 1988. São Paulo: Ícone, 1989.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 9394/96, promulgada em 20 de dezembro de 1996. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer n.º 009/2001, aprovado em 08 de maio de 2001.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Homologada em 17 de janeiro de 2002. Brasília: Diário oficial da União, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

BRASIL. **Política nacional de educação especial**. Brasília: MEC / SEESP, 1994.

BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação analítica em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BZUNECK, J.A. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporâneas. In.: **Psicologia Escolar e educacional**. V.3, n 1, p. 41-52, 1999.

CANDAU, V.M.F.; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In.: CANDAU, V.M.F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CARVALHO, R.E. **Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

COLL, C., PALACIUS, J. e MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

COLL, C. ONRUBIA, J. Inteligência, Aptidões para a Aprendizagem e Rendimento Escolar. In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

_____. Avaliação das aprendizagens e atenção à diversidade. In: COLL, C; GOTZENS, C.; MONEREO, C.; ONRUBIA, J.; POZO, J.I. e TAPIA, A. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

COLL, C. Psicologia e educação: aproximação aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In.: COLL, C., PALACIUS, J. e MARCHESI, A. (org.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

_____. **Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. A concepção construtivista como instrumento para a análise das práticas educativas escolares. In: COLL, C; GOTZENS, C.; MONEREO, C.; ONRUBIA, J.;

POZO, J.I. e TAPIA, A. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CUNHA, M.I. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M.H.G.F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. IN.: **Cadernos de Pesquisa**, n 48, 1994.

DIDONET, V. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Plano, 2000.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1995.

FIERRO, A. Personalidade e aprendizagem no contexto escolar. In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1996.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed., São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GAGNÉ, R.M. **Princípios essenciais da aprendizagem para o ensino**. Porto Alegre: Globo, 1980.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimento de renovação**. Campinas: Autores Associados, 2000.

GOULART, I.B. **Psicologia da educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GUERRA, C. T. Conhecimento psicológico e formação de professores. IN.: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: SP: Alínea, 2000.

HAGUETTE, T.M.F. **Metodologias qualitativas na sociologia**. 8. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

LAROCCA, P. **Conhecimentos psicológicos e séries iniciais: diretrizes para a formação de profissionais**. Campinas, 1996. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação - UNICAMP.

_____. **A psicologia na formação docente**. Campinas: SP: Alínea, 1999.

_____. O ensino de psicologia da Educação sob o olhar de licenciados e licenciandos. In.: AZZI, R.G.; BATISTA, S.H.S.S.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.). **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000.

_____. Problematizando os contínuos desafios da Psicologia na formação docente. In.: AZZI, R.A.; SADALLA, A.M.F.A. (orgs.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIBÂNEO, J.C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S.T.M. & CODO, W. (orgs.). **Psicologia social: um homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

LIBÂNEO, J.C.; PIMENTA, S.G. Formação dos Profissionais da Educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação e Sociedade**, n 68, ano XX, dez/ 1999.

LÓPEZ, F. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In.: COLL, C., MARCHESI, Á., PALACIOS, J. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MARCELO GARCIA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. IN.: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed., Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.

MASSIMI, M. **As origens da Psicologia Brasileira em obras do período colonial**. São Paulo: EDUC, 1986.

MELO, Maria Teresa Leitão de. Programas oficiais para formação dos professores da educação básica. In: **Educação & Sociedade**. Campinas: Cedes, p. 45-60, ano XX, n.º 68, dez.1999.

MERCURI, E.; BATISTA, S.H.S.S; SOARES, C.L.S. O ensino da psicologia na licenciatura: o ponto de vista de egressos de uma universidade pública. XXXIX Reunião Anual de Psicologia. In: **Anais da sociedade brasileira de psicologia**. Campinas, out, 1999.

MEIRIEU, P. **Aprender... sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOREIRA, M.A. **Teorias de aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MONEREO, C. Um estudio sobre la formación de profesores estratégicos: consecuencias conceptuales, metodológicas e institucionales. In.: MONEREO, C. **Las estratégias de aprendizaje: procesos, contenidos e interacción**. Barcelona: Domènech, 1993.

NOVASKI, A.J.C. Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In.: MORAIS, R. **Sala de aula: que espaço é esse?** Campinas, SP: Papirus, 1996.

NÓVOA, A.. **Vidas de professores**. 2. ed., Porto, Portugal: Porto, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: EDUCA, 2002.

NUNES, C.M.F. Saberes docentes e formação de professores: um panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, n.74, 2001.

OLIVEIRA, C.C. **Psicologia da Educação na formação pedagógica de professores**: anos sessenta. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1992.

PAIN, S. A importância da teoria na arte de ensinar. IN.: GROSSI, E.P. (org.) **Por que ainda há quem não aprende?: a teoria**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PALACIOS, J.. O que é adolescência. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Introdução à Psicologia Evolutiva: história, conceitos básicos e metodologia. In.: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, Á. (orgs.) **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

PAVÃO, Z.M. Pesquisa prática: seus principais instrumentos. IN.: **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba: Champagnat, v. 2, n. 4, p. 85-94, jul/dez, 2001.

PEREIRA, J.E.D. **Formação de professores**: pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, M.A.L.; ALMEIDA, P.C.A. e AZZI, R.G. A dimensão teórico-prática da Psicologia Educacional na formação de professores: a metodologia da problematização como desencadeadora da articulação entre teoria e prática. In.: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A.(orgs.). **Psicologia e formação docente**: desafios e conversas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. Os processos de ensino-aprendizagem: análise didática das principais teorias da aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A.I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIAGET, J. **Fazer e compreender**. São Paulo: Melhoramentos/ EDUSP, 1978.

_____. **Seis estudos de Psicologia**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 2000.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In.: **Revista Faculdade de Educação**. São Paulo, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996.

_____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

PINTO, N.B. Saberes docentes e processos formativos. **Revista Diálogo Educacional**. v.2, n 3, p. 45-59, jan/jun, 2001.

POPKWITZ, T.S. Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história, ideologia e potencial. In.: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e sua formação**. 2. ed. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1995.

POZO, J. I. **Teorias cognitivas de aprendizagem**. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 1998.

_____. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T.A. **Ética e competência**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, A.J. Contextos de aprendizagem e integração? Inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. In.: RIBEIRO, M. L. S.; BAUMEL, R. C. R. . **Educação especial: do querer ao fazer**. São Paulo: Avercamp, 2003.

ROMANELLI, O.O. **História da Educação no Brasil**. 25. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ROMANOWSKI, J.P. **As Licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90**. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

SADALLA, A.M.F.A. **Com a palavra, a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, SP: Alínea, 1998.

SADALLA, A.M.F.A.; BACCHIEGGA, F.; PINA, T.A. e WISNIVESKY, M. Psicologia, licenciatura e saberes docentes: identidade, trajetória e contribuições. In.: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A.(orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SADALLA, M.F.A., SARETTA, P. e ESCHER, C.A. Análise de crenças e suas implicações para a educação. In.: AZZI, R.G. & SADALLA, A.M.F.A.(orgs.). **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

SALVADOR, C.C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

- SAVATER, F. **Ética para meu filho**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- SCHÖN, D.A. Formar professores como profissionais reflexivos. IN.: **Os professores e a sua formação**. 2. ed., Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1995.
- SEVERINO, A. J. A formação profissional do educador: pressupostos filosóficos e implicações curriculares. **Revista ANDE**, n. 17, p. 29-40, 1991.
- _____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d' Água, 2002.
- SHUEL, T.J. The Role of Educational Psychology in the preparation of teachers. In.: **Educational Psychologist**. v. 31, n. 1, p. 5-14, 1996.
- SILVA, R. N. & DAVIS, C. O nó górdio da educação brasileira: ensino fundamental. **Cadernos de pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 28-40, fev. 1992.
- SISTO, F.F., OLIVEIRA, G.C.; FINI, L.D.T. **Leituras de psicologia para a formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Universidade São Francisco, 2000.
- STERNBERG, R.J. Principles of teaching for successful intelligence. **Educational Psychologist**, 33, p. 65-72, 1998.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- TELES, M.L.S. **Psicodinâmica do desenvolvimento humano**: uma introdução à psicologia da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- WEISS, M.L. **Psicopedagogia clínica**: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar. Rio de Janeiro: DPA, 2004.
- WOOD, D. **Como as crianças pensam e aprendem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- VYGOTSKY, I.S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- _____. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ZEICHNEIR, K.M. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa, Portugal: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K.M. e NOFFKE, S. Practitioner Research. In.: RICHARDSON, V. **Handbook of research on Teaching**. Washington – DC: American Educational Research Association, 1998.

APÊNDICES

Esta sessão apresenta todos os instrumentos utilizados para o levantamento de dados para a presente investigação, a saber:

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA - SME ...	132
APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICO - ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS PÚBLICAS.	133
APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÃO	135
APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS	136
APÊNDICE 5 – ROTEIRO PAA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES.....	137
APÊNDICE 6 – CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO CURSADOS PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	138

APÊNDICE 1 – AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DA PESQUISA - SME

Curitiba, 28 de outubro de 2003.

Ilmo. Sr.
PAULO AFONSO SCHIMDT
SECRETÁRIO MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Como é do seu conhecimento, venho desenvolvendo a pesquisa de minha dissertação de Mestrado focalizando a “Psicologia da Educação na Formação Docente e a Articulação com a Realidade Escolar”. E, neste estudo, busco resgatar os conhecimentos essenciais a uma prática pedagógica significativa na formação dos futuros professores e pedagogos, como também indicar saberes nesta área, para a formação continuada dos professores da rede pública de ensino, tendo em vista que o paradigma educacional contemporâneo se baseia nas possibilidades do educando, ou seja, com ênfase em sua aprendizagem, fundamentada numa pedagogia centrada no aluno e capaz de atender a todos.

Nesta fase da dissertação necessito realizar uma pesquisa. Optei em focalizar e analisar as escolas municipais que mais encaminham alunos para o processo de Avaliação Diagnóstica Psicoeducacional, dos alunos que freqüentam as escolas da Educação Básica, para posterior formalização de questionários para os professores e equipe pedagógico-administrativa das referidas escolas, visando elencar as maiores dificuldades evidenciadas pelas mesmas em sua prática educativa e sua relação com os conhecimentos da Psicologia da Educação.

Para tanto, solicito a disponibilização de dados estatísticos que possam subsidiar a minha pesquisa. Acredito, pois, que muito contribuirei com indicadores eficazes para compreender e, talvez, superar algumas das dificuldades, enfrentadas tanto por quem aprende como por quem media o processo de aprendizagem.

Na certeza de ser atendida, agradeço antecipadamente a atenção e coloco-me à sua disposição para maiores esclarecimentos.

Respeitosamente,

Regiane Banzatto Bergamo

APÊNDICE 2 –QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES E EQUIPE PEDAGÓGICO
- ADMINISTRATIVA DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Prezado(a) Professor(a):

Estamos realizando uma pesquisa para fundamentar a dissertação de Mestrado, na área da Educação, na Pontifícia Universidade Católica do Paraná, com o título “Psicologia da Educação na formação docente e a articulação com a realidade escolar”.

E, para a realização da mesma, necessitamos de informações sobre o ensino de Psicologia da Educação e sua relação com a prática escolar. Desta forma, vimos solicitar sua valiosa participação, respondendo a este questionário.

Colocamo-nos à disposição para eventuais informações e dúvidas e desde já agradecemos a sua colaboração.

Atenciosamente,

Regiane Banzatto Bergamo
(Mestranda)
regbberg@rla01.pucpr.br
Fone: 252-8258

Joana Paulin Romanowski
(Orientadora)
joparo@rla01.pucpr.br
Fone: 271-1515 / 2506

I) IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nível de formação: _____
- b) Curso: _____
- c) Tempo de profissão: _____
- d) Tempo de conclusão do ensino superior: _____
- e) Ciclo/etapa/série que atende: _____
- f) Após a conclusão do ensino superior, participou de cursos de pós-graduação, em nível de especialização, mestrado ou doutorado? () Sim () Não
- Em caso afirmativo, indique qual ou quais:

II) QUANTO À SUA NECESSIDADE ESPECÍFICA:

- a) Quando você frequentou o ensino superior, foi ofertado um programa ou disciplina de Psicologia da Educação, em seu curso?

() Sim () Não Em caso afirmativo, responder:

→ Semestre(s) de oferta:

- () apenas um
- () dois semestres
- () três semestres
- () mais de três semestres. Indicar quantos: _____

→ Em que momento do curso foi ofertado o programa ou disciplina de Psicologia da Educação?

- () início (nos primeiros semestres)
- () meados (entre o terceiro e quinto semestre)
- () no final do curso (a partir do sexto período)

() nenhuma das anteriores. Indique qual ou quais períodos: _____

→ Quais os temas de estudos abordados:

Considera que os conteúdos abordados em Psicologia da Educação, quando você frequentou o curso superior, colaboraram para uma prática educativa voltada para dar conta das dificuldades encontradas no cotidiano da escola?

() Sim () Não () Em parte

→Justifique:

Você considera que os procedimentos e recursos metodológicos adotados para o ensino de Psicologia da Educação, no período de sua formação acadêmica, enfatizavam:

() aulas expositivas	() anedotários
() leitura e debate de textos	() relato de experiências
() discussão dos problemas do cotidiano	() seminários
() análise de casos	() trabalho em grupos
() pesquisa na realidade escolar	() outros

Quais: _____

- b) Considerando a sua prática, indique que conteúdos de Psicologia da Educação você considera essenciais para serem trabalhados nos cursos de formação de professores.
- c) Em seu trabalho em sala de aula, você já deparou com alunos que lhe exigiam maiores conhecimentos? Que tipo de conhecimento?
- d) No cotidiano da sala de aula, com que tipo de questões você se preocupa em relação ao processo de ensino e aprendizagem de seus alunos? Explique.

APÊNDICE 3 – AUTORIZAÇÃO

Eu, _____, brasileira, professora universitária, portadora da cédula de identidade n.º _____, residente em Curitiba, autorizo a publicação de entrevista prestada à Regiane Banzatto Bergamo e por mim conferida, versando sobre o tema de “Psicologia da Educação na formação docente e a articulação com a realidade escolar”, para a dissertação de Mestrado.

Por ser verdade, firmo a presente.

Curitiba, _____ de _____ de 2004.

APÊNDICE 4 – ROTEIRO PARA ANÁLISE DOS DOCUMENTOS

I) DADOS GERAIS:

- Tipo de Documento:

- Responsável pela elaboração:

- Data:

II) CONTEÚDO:

- a) Relação do documento com o objeto de pesquisa:

- b) De que forma o documento se refere à Psicologia da Educação em relação à formação docente.

- c) Como a Psicologia da Educação se encontra organizada nesse documento quanto a:
 - semestre de oferta
 - carga horária
 - competências
 - temas de estudo
 - procedimentos metodológicos
 - procedimentos de avaliação

- d) Concepção de formação de professores contida no documento:

APÊNDICE 5 – ROTEIRO PAA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Entrevista n.º ____ Data da realização: ____/____/____. Local: _____

I) DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nível de formação:

- b) Situação funcional na Instituição e regime de trabalho:

- c) Tempo de profissão:

- d) Tempo que leciona Psicologia da Educação:

- e) Cursos em que leciona ou já lecionou:

II) ROTEIRO DE QUESTÕES A SEREM ENFOCADAS:

- a) Como você percebe a inserção da Psicologia da Educação nos cursos voltados à formação docente (pedagogia e licenciatura)?

- b) Na elaboração dos programas de Psicologia da Educação, que temas de estudo considera indispensáveis? Por quê?

- c) Na preparação do programa de Psicologia da Educação, que elementos costuma considerar para orientar-se em relação às competências, à seleção dos temas de estudo, à definição dos procedimentos metodológicos e de avaliação?

- d) Na sua opinião, que aspectos são relevantes na escolha de professores para trabalhar com Psicologia da Educação nos cursos de formação docente? Por quê?

APÊNDICE 6 –CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO CURSADOS PELOS
PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

→ **Especialização: 84 → 69 %**

- Especialização em Educação Especial: 15 → 22%
- Especialização em Deficiência Visual: 01
- Especialização em Altas Habilidades: 01
- Psicopedagogia: 09 → 13%
- Especialização em Pedagogia Terapêutica: 01
- Especialização em Educação Infantil: 11 → 16%
- Especialização em Alfabetização: 01
- Especialização em Educação Infantil e Séries Iniciais: 02
- Especialização em Educação de Jovens e Adultos: 02
- Especialização em Magistério da Educação Básica: 04
- Especialização em Metodologia do Ensino de 1.º e 2.º grau: 01
- Especialização em Metodologia do Ensino Superior: 06
- Especialização em Interdisciplinaridade: 06
- Especialização em Avaliação: 03
- Especialização do Trabalho Pedagógico: 02
- Especialização em Supervisão Escolar: 01
- Especialização em Administração, Planejamento e Metodologia da Educação: 01
- Especialização em Pesquisa Educacional: 01
- Especialização em Pedagogia Religiosa: 02
- Especialização em Gestão da Qualidade na Educação: 02
- Especialização do Ensino de Língua Portuguesa: 04
- Especialização em Literatura Brasileira e a Construção do Texto: 03
- Especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa: 01
- Especialização em Biologia Celular: 01
- Especialização em Sociedade, Espaço e Meio Ambiente: 01
- Especialização em Ecologia e Meio Ambiente: 01
- Especialização em Sociologia Política: 01

- Especialização em História do Brasil: 01
- Especialização em História, Geografia do Paraná: 01
- Especialização em Educação Matemática: 03
- Especialização do Ensino da Arte: 02
- Especialização em Educação Musical: 01
- Especialização em Regência de Coro Infantil: 01
- Especialização em Educação Física e Saúde no Trabalho: 01
- Especialização em Pedagogia Empresarial: 06

Total: 100

- Especialização em Administração Hospitalar: 01
- Especialização em Direito Tributário: 01
- Especialização em Hotelaria (Administração Hoteleira e Chefe de Cozinha): 01

Total: 100+ 03 = 103

→ **Mestrado: 2 → 2%**

- Em Educação: Linha de Pesquisa – Educação Matemática: 02

ANEXOS

Esta sessão apresenta os documentos em forma de Plano de Ensino, Plano de Curso e/ou Programa de Aprendizagem das Instituições de Ensino Superior que participaram da presente pesquisa.