PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFG/RC (1988-2014)

CIBELE DOS REIS COSTA

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR AS TESES E DISSERTAÇÕES ELETRÔNICAS (TEDE) NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1 1. Identificação do material bibliográfico: **[X] Dissertação [ ] Tese**

1 2. Identificação da Tese ou Dissertação

Autor (a):	Cibele dos Reis Costa				
E-mail:	costacibeler@g-mail.com				
Seu e-mail pode ser disponibilizado na página? [X]Sim [ ] Não					
Vínculo empregatício do autor	Professora Efetiva de Rede Municipal de Educação de Catalão				
Agência de fomento:				Sigla:	
País:	Brasil	UF:GO		CNPJ:	
Título:	Psicologia e Formação do Pedagogo: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988/2014)				
Palavras-chave:	Formação de Professores; Psicologia da Educação; Pedagogia				
Título em outra língua:	Psychology and the Educator Training : Discipline Analysis of Educational Psychology at UFG / RC (1988-2014)				
Palavras-chave em outra língua:	Teacher training; Educational Psychology; Pedagogy				
Área de concentração:	EDUCAÇÃO				
Data defesa: (dd/mm/aaaa)	20/08/2015				
Programa de Pós-Graduação:	Programa de Pós-Graduação em Educação UFG/RC				
Orientador (a):	Aparecida Maria Almeida Barros				
E-mail:	cidaab@gmail.com				
Co-orientador (a):*	Janaína Cassiano Silva				
E-mail:					

*Necessita do CPF quando não constar no SisPG

3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento [X] SIM [ ] NÃO[1]

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF ou DOC da tese ou dissertação.

O sistema da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações garante aos autores, que os arquivos contendo eletronicamente as teses e ou dissertações, antes de sua disponibilização, receberão procedimentos de segurança, criptografia (para não permitir cópia e extração de conteúdo, permitindo apenas impressão fraca) usando o padrão do Acrobat.

_____ Data: 20 / 09 / 2015

Assinatura do (a) autor (a)

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

CIBELE DOS REIS COSTA

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFG/RC (1988-2014)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
REGIONAL CATALÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
2015
CIBELE DOS REIS COSTA

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFG/RC (1988-2014)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, à comissão examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão.
Orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Aparecida Maria Almeida Barros
Co-orientadora: Prof.(a) Dr.(a) Janaína Cassiano Silva

Linha de Pesquisa: História e Culturas Educacionais

CATALÃO
2015

Ficha catalográfica elaborada automaticamente
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a), sob orientação do Sibi/UFG.

Costa, Cibele dos Reis
Psicologia e Formação do Pedagogo: análise da disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988/2014) [manuscrito] / Cibele dos Reis Costa. - 2015.
146, CXLVI f.

Orientador: Profa. Dra. Aparecida Maria Almeida Barros; co orientadora Dra. Janaína Cassiano Silva.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão , Catalão, Programa de Pós-Graduação em Educação, Catalão, 2015.
Bibliografia. Anexos.
Inclui gráfico, tabelas.

1. Formação de Professores. 2. Psicologia da Educação. 3. Pedagogia. I. Barros, Aparecida Maria Almeida, orient. II. Silva, Janaína Cassiano, co-orient. III. Título.

CIBELE DOS REIS COSTA

PSICOLOGIA E FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: ANÁLISE DA DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA UFG/RC (1988-2014)

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Aparecida Maria Almeida Barros – PPGEDUC/UFG/REGIONAL CATALÃO
Orientadora – Presidente da Banca

Profª Drª Janaína Cassiano Silva – PPGEDUC/UFG/REGIONAL CATALÃO
Co-orientadora

Profº Drº Anderson de Brito Rodrigues – PPGP/UFG

Profº Drº Fernando César Paulino-Pereira - UFG

À minha filha, Maria Luisa, pela amizade, pelo amor e, por, mesmo ainda pequenina, conseguir compreender que o processo formativo de um profissional jamais se finda.

Ao José Faustino, meu esposo, companheiro de todas as horas.

Aos meus pais, Hideraldo e Cida e, aos meus irmãos, Vinícius e Guilherme, grandes incentivadores do meu trabalho.

A vocês e por vocês, a minha persistência e conquista!

Dedico!

Agradecimentos

À Deus, pela vida, suporte e proteção nos momentos de ventanias e calmarias, nos percursos para o discernimento, conquistas e superação. Amém!

À Profª Drª Aparecida Maria Almeida Barros, que na compreensão e confiança acompanhou a elaboração e produção desta pesquisa. Para além da orientação, o cultivo de laços acadêmicos e amizade fraterna.

À Profª Drª Janaína Cassiano da Silva, co-orientadora, por despertar o diálogo e fundamentos teóricos necessários para a finalização do estudo.

Ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação – Regional Catalão, em especial à Linha de Pesquisa História e Culturas Educacionais, pela convivência e reflexões partilhadas, e aos professores deste Programa que de forma direta ou indireta contribuíram para a formação acadêmica de pesquisador em Educação.

Aos Professores Dr. Fernando César Paulino-Pereira e Dr. Anderson de Brito Rodrigues, pela presteza e colaborações no exame de qualificação, as quais foram pertinentes e valiosas para a condução e conclusão da pesquisa, assim como pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

Aos Secretários do PPGEDUC, Roberto Ferreira Tavares e Renata Cristine Santos Vaz pela disposição na resolução das demandas dos alunos e pelo atendimento sempre solícito e efetivo.

RESUMO

COSTA, Cibele dos Reis. *Psicologia e Formação do Pedagogo: Análise da Disciplina Psicologia da Educação na UFG/RC (1988-2014).* 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

Tomando como pressuposto que a Psicologia da Educação é uma disciplina com fundamental contribuição para a formação de professores, em especial dos pedagogos – responsáveis pela iniciação escolar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo, portanto, oportuno compreender seu o papel e lugar na formação de professores, a presente pesquisa teve como proposta analisar os conteúdos e as ementas da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, tendo como recorte o disposto no Projeto Curricular do Curso ofertado na Regional Catalão, da Universidade Federal de Goiás, no período de 1988 a 2014. Metodologicamente a pesquisa de cunho documental e bibliográfico, priorizou documentos como - ementas e planos de ensino, assim como os PPCs que instruíram o formato da formação dos pedagogos no período investigado. A revisão bibliográfica contou com autores como Demerval Saviani, Lourenço Filho, Iria Brzeniski, Bernadete Gatti, Priscila Larocca, Carmem Silva que focalizam a formação de professores, com ênfase em distintas variáveis da formação do Pedagogo e do Curso de Pedagogia no Brasil em diferentes espaços e tempos, proporcionando uma aproximação e diálogo com a produção teórica do campo. Neste estudo verificou-se que ao longo de 25 anos de funcionamento do curso de Pedagogia, o referencial utilizado na Psicologia da Educação teve poucas modificações – mesmo com períodos de transição – o que sugere e indica a necessidade de revisão da proposta desta disciplina. Nos resultados, evidenciamos inúmeros problemas para a construção efetiva e contributiva da disciplina, dentre os quais destaca-se a articulação entre teoria e prática; a necessidade de uma melhor definição dos conteúdos e das unidades temáticas; a superação da proposta de uma psicologia considerada como um fundamento da prática, desarticulada dos contextos; a aplicação de teorias e princípios psicológicos, embora sinalizem o objeto da ciência Psicologia, precisa dialogar e instruir temas direcionados para a formação do professor, considerando as nuanças dos contextos, das circunstâncias históricas e sociais. Sobretudo, vislumbra-se que a Psicologia da Educação, enquanto fundamento da formação de professores, possa ampliar o debate e aplicação de seus princípios em torno de questões que mobilizam a realidade e o campo de atuação profissional do Pedagogo, permeado por dificuldades e conflitos, com problemas de natureza e complexidade distintas.

Palavras-chave: Formação de Professores; Psicologia da Educação; Pedagogia.

ABSTRACT

COSTA, Cibele dos Reis. *Psychology and the Educator Training: Discipline Analysis of Educational Psychology at UFG / RC (1988-2014).* 2015. Dissertation (Master of Education) - Federal University of Goiás - Regional Catalão

Taking for granted that the Educational Psychology is a discipline with fundamental contribution to the training of teachers, especially the teachers – responsible for the initiation school in Early Childhood Education and Early Years of elementary school, and therefore appropriate to understand their role and place in teacher education, this study was proposed to analyze the contents and menus of Educational Psychology in the School of Education, with the cut out the provisions of the Project Curriculum Course offered in Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, from 1988 to 2014. In terms of methodology the documentary and bibliographical research, priority documents as – menus and teaching plans as well as PPCs who instructed the format of the training of teachers in the investigated period. The literature review included authors like Demerval Saviani, Lourenço Filho, Iria Brzeniski, Bernadette Gatti, Priscila Larocca, Carmen Silva focusing on teacher training, with emphasis on different variables of the formation of the educator and the Pedagogy Course in Brazil in different spaces and times, providing an approach and dialogue with the theoretical production of the field. In this study it was found that over 25 years of Pedagogy course of the operation, the reference used in Educational Psychology had few modifications - even with transition periods - which suggests and indicates the need to review the purpose of this discipline. In the results, we noted numerous problems for the effective and contributory construction of discipline, among which stands out the relationship between theory and practice; the need for a better definition of the content and thematic units; overcoming the proposal for a psychology considered as a practice ground, disjointed contexts; the application of psychological theories and principles, though to signal the object of psychology science, need to talk and instruct targeted themes for teacher training, considering the nuances of the contexts, the historical and social circumstances. Above all, one sees that the Educational Psychology, as the foundation of teacher education, to broaden the debate and application of its principles around issues that mobilize the reality and the professional field of educator, permeated by difficulties and conflicts, with distinct problems in nature and complexity.

Key – Words: Teacher training; Educational Psychology; Pedagogy .

Lista de Tabelas

Tabela 1 – Roteiro de Leitura das Pesquisas

Tabela 2 – Roteiro de Leitura dos Planos de Ensino

Tabela 3 – Teses e Dissertações

Tabela 4 – Objetivos contemplados nos planos de ensino da disciplina Psicologia da Educação I

Tabela 5 – Objetivos contemplados nos planos de ensino da disciplina Psicologia da Educação II

Tabela 6 – Caracterização da formação acadêmica dos professores formadores

Tabela 7 – Ementas e conteúdos prescritos nos planos de Psicologia da Educação I

Tabela 8 – Ementas e conteúdos prescritos nos planos de Psicologia da Educação II

Tabela 9 – Referências mais frequentes nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II

Tabela 10 – Indicativos das demandas e perspectivas para a Psicologia da Educação

Lista de Gráficos

Gráfico 1 – Quantidade de repetições dos planos de ensino

Lista de Anexos

ANEXOS – Planos de ensino analisados

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 11
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA 15
1.2 OBJETIVOS 19
1.3 METODOLOGIA 19
CAPÍTULO I – PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 33
2. PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 34
2.1 Do encontro entre Psicologia e Educação: o revelar da Psicologia da Educação 34
2.2 Da fase pré-científica a condição científica da psicologia no Brasil 37
2.3 A disciplina Psicologia da Educação no curso de Pedagogia: a trajetória da Psicologia na Formação de Professores 61
CAPÍTULO II – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 67
3. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES 68
3.1 Formação de Professores e Psicologia da Educação 68
3.2 O curso de Pedagogia 83
3.3 O ensino e as contribuições da Psicologia da Educação na formação docente 97
CAPÍTULO III - A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFG 110
4. A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFG 111
4.1 Discussão e Resultados 111
4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS 130
5. REFERÊNCIAS 133
6. ANEXOS 142

1. INTRODUÇÃO

Com ênfase na análise da Psicologia da Educação para a formação do pedagogo, a formulação da pesquisa teve como motivação inicial o interesse em dialogar com os fundamentos da formação de professores. A preocupação com uma formação docente efetiva colocou-nos frente a uma série de possibilidades e caminhos diversificados. A escolha pela disciplina Psicologia da Educação se deu mediada pelo desafio de problematizar e discutir questões alusivas a qualidade e a densidade da formação do professor realizada nos cursos de licenciatura, assim como evidenciar a importância dos conteúdos da Psicologia da Educação enquanto fundamento para a formação de um profissional apto a compreender, a agir e a intervir no ambiente em que atua, considerando o processo formativo inicial e continuado algo determinante no perfil do professor de um modo geral, e do pedagogo em particular. Nesse sentido, vislumbrou-se que analisar a Psicologia da Educação, tomada como disciplina de fundamento para a formação do pedagogo, pudesse contribuir para a compreensão da densidade da formação inicial de professores na graduação, além de lançar questões de interesse para a prática futura novos professores em processo formativo, na possibilidade de construção de uma prática autônoma, geradora de reflexões acerca do cotidiano vivido, permeada pelo comprometimento com a função social e política da Educação em geral, das condições objetivas de atuação profissional e com a própria formação de professores.

A formação de professores tangencia diversas discussões no que se refere à interpretação e ao detalhamento do disposto na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o que tem resultado em reorientação nas diretrizes nacionais para a formação de professores, ocasionando a redefinição dos programas e planos curriculares nos cursos de licenciatura, dentre outras mudanças verificadas nos últimos anos.

Os educadores de todas as áreas do conhecimento em geral e os pedagogos em especial têm vivenciado um cenário de contradições entre aquilo lhes é solicitado, o que se oferece enquanto condições objetivas de atuação e uma realidade marcada por problemas de ordem estrutural, condições concretas de trabalho, especificidades da formação dentre outros desafios. Este contexto e estas circunstâncias têm despertado nos profissionais diretamente

envolvidos e inseridos no campo da formação de professores e na Educação Básica sentimentos de impotência, esmorecimento e, até mesmo, de abandono. A prática docente e o ensino propriamente dito encontram-se em um processo de desvalorização, secundarizados nas instâncias formativas, daí o reduzido status perante a pesquisa e demais atividades acadêmicas da universidade; marcados por contradições e dificuldades internas e externas que clamam por ações transformadoras, seja por meio de investimentos estruturais e financeiros, definição de políticas de valorização mas, sobretudo, carece de uma reflexão acerca da formação condizente com a realidade social, que possa repensar as contradições internas dos processos e revalorizar o lugar e papel da formação e do perfil profissional almejado para o docente nos diversos níveis da Educação Básica, Superior e Pós-Graduação. Um reflexo da contradição pode ser evidenciado ao situar o lugar e condições de atuação do professor, cujo status e reconhecimento profissional se estabelecem conforme o nível de ensino onde atua: um psicólogo de formação ao optar pela docência e direcionar a sua qualificação para o campo da educação, por vezes é visto sob suspeita ou quebra de status profissional. Se seu horizonte de atuação for a universidade, é possível que o impacto seja relativizado, pelo investimento na esfera da pesquisa e da formação de professores. Contudo, se ampliar a atuação docente para a inserção na Educação Básica, entendida como prerrogativa para retroalimentar a formação de professores, aí a situação torna-se por demais complexa e exigente, gerando uma série de questionamentos. Isso nos instiga a considerar que, dentro do próprio campo, há distintas hierarquias de desvalorização, com maior ou menor status, a depender das especificidades da atuação docente e ao nível de ensino ao qual se vincula o profissional da Educação. Assim, a exemplo de outras áreas, o psicólogo que se ocupa da docência na formação de professores em nível superior e na Educação Básica, enquanto oportunidade de atuação profissional vivencia e enfrenta algo que uma suposta crise de identidade, se envolve com as questões de uma realidade cruel e desumana que atravessa as especificidades da formação. Proporciona uma aproximação do debate e dos fundamentos da Psicologia no sentido de contribuir com a Educação e os processos formativos. Nisso se resume a expectativa e investimento da pesquisa desenvolvida.

Para efeito da revisão bibliográfica deste estudo, fez-se necessário um levantamento de pesquisas com foco na formação de professores da Educação Básica e no Curso de Pedagogia, objeto de interesse da presente pesquisa. Cabe destacar algumas das contribuições que os

autores consultados, Veiga (2012), retrata em sua obra os desafios e as perspectivas da formação de professores no Brasil, através da sua experiência na prática docente fornece subsídios para a problematização e sistematização das incoerências presentes nas escolas. Carmem Silva (2006) apresenta em seu livro todo o percurso histórico da identidade do curso de Pedagogia no Brasil, caracterizando seus avanços e retrocessos, dentro de contextos bastante polêmicos. Brzezinsk (2010) trata de uma investigação sobre a formação dos profissionais da educação, apresentando apontamentos valiosos para reflexão do curso de Pedagogia. A autora faz a análise da evolução do curso de Pedagogia até os dias atuais e, ainda, busca apresentar uma análise do real significado do Movimento Nacional de Reformulação do Curso de Formação de Profissionais da Educação, através de uma incursão pela história da educação brasileira.

A leitura de Lourenço Filho (2011) trouxe condições de tecer considerações acerca das bases, dos sistemas e das diretrizes da Pedagogia Contemporânea, além de descrever um pouco da história da Psicologia no Brasil. Saviani (2008) também foi um dos autores que mais contribuíram para o entendimento da história da educação brasileira. Traz um trabalho vultoso, com muitos dados e que questões que auxiliaram na construção de um olhar acurado frente as ideias pedagógicas.

A problematização do que é a docência não deve se resumir à relação ensino – aprendizagem, visto ser um processo mais complexo, uma vez que somos circundados por momentos históricos que exigem ao professor relacionar-se com uma nova realidade, com uma infância que mudou seu conceito e não se encaixa mais no que dizem os livros de Psicologia do Desenvolvimento, quando as práticas escolares apresentam-se distanciadas das experiências produzidas pela sociedade fora da escola. Sendo assim, se faz necessário estabelecer as bases para formar um professor comprometido com uma educação inclusiva de todas as diversidades, que seja capaz de lidar com as diferenças sociais, culturais, éticas, étnicas e outras. Esse profissional deverá receber uma sólida formação, pois somente através de um conjunto de conhecimentos que seja capaz de contribuir à formação do educador crítico, de compreender o seu papel histórico e o seu compromisso em relação às mudanças no campo educacional e na própria sociedade é que teremos condições de superar os limites da educação atual, uma vez que, esta é a instituição responsável por auxiliar os indivíduos, preparando-os para a participação ativa e transformadora na sociedade em que vive.

Nesta perspectiva, enquanto psicóloga de formação, com inserção na Educação Superior e Educação Básica, na experiência docente com a formação de professores, na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tomadas enquanto opção e investimento, a presente pesquisa surgiu do desejo de investigar, por meio da interlocução e diálogo com a produção do conhecimento no campo da Psicologia, Educação e Formação de Professores realizar reflexões e questionamentos em torno do papel da Psicologia, enquanto disciplina das matrizes curriculares dos cursos de formação docente, em especial do pedagogo. É pertinente ressaltar que as demais disciplinas de fundamentos, reservadas as especificidades das áreas, indistintamente contribuem para a formação do professor. Todavia, a escolha pela disciplina que contempla as vicissitudes psicológicas se justifica pela formação e campo de atuações particulares da pesquisadora. Postula-se a premissa que a discussão e investigação na área da Psicologia da Educação é marcada por uma certa indefinição quanto aos períodos e questionamentos de seus pressupostos teóricos-metodológicos, assim como de sua prática e prioridade.

A Psicologia da Educação constitui-se em disciplina obrigatória que compõe o currículo dos cursos de Licenciatura. Está inserida na área de Fundamentos da Educação. É dispensada a esse componente curricular uma considerável importância na formação de professores, já que lhe cabe fornecer os pressupostos teóricos para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o papel da Psicologia da Educação na formação docente baseia-se na premissa de que há, na aprendizagem realizada em sala de aula, princípios gerais dos quais pode ser derivada uma teoria do ensino. Enquanto fundamento, se propõe a fornecer aos professores, por meio dos conteúdos indicados nas unidades temáticas, os pressupostos psicológicos necessários para que o docente em contexto escolar tenha condições de identificar como os fatores individuais e contextuais interferem na apropriação do conhecimento, ampliando as possibilidades de intervenção para a promoção de um ensino efetivo.

A Psicologia é uma área de conhecimento que, historicamente, esteve atrelada às questões educacionais colaborando no direcionamento e instrução de diferentes práticas educativas. Enquanto disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores, tem possibilitado lançar diferentes olhares sobre os agentes – professores e alunos – do processo educativo, trazendo contribuições diversificadas às práticas pedagógicas

em distintos momentos e contextos, por constituir-se de várias correntes teóricas com objetos e métodos específicos. As críticas, tanto positivas quanto negativas, referem-se à possibilidade dessas concepções notadamente orientarem posturas pedagógicas dos professores.

Apesar das críticas em relação às implicações da Psicologia como área de conhecimento na Educação e das dificuldades de percursos e de processos as quais comprometem o alcance das contribuições na formação de professores, muitos estudos sinalizam que os conhecimentos psicológicos são considerados indispensáveis ao processo educativo. Assim, compreende-se ser a Psicologia da Educação a alternativa de interlocução e introdução dos conhecimentos desta área na formação do pedagogo. Sobretudo por ser um profissional que atua diretamente com crianças em fase inicial da escolarização, com adolescentes e com jovens que buscam a formação de professores.

Dessa estreita relação entre Psicologia e Educação, pode-se retirar inúmeras contribuições para a formação docente, que visem preparar melhor o professor para lidar com a complexidade do processo educativo à medida que entendemos que há a necessidade de uma formação mais rigorosa, que articule os conhecimentos sobre educação e a sociedade e que haja a integração entre os conhecimentos relativos às teorias da Psicologia e práticas pedagógicas. Para tanto, é pertinente investigar quais os conteúdos trabalhados na Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, analisando se o que está disposto nos Planos de Ensino situam os fundamentos da Psicologia em favor de uma sólida formação para o futuro pedagogo. Ao descrever e caracterizar os conteúdos definidos nos documentos utilizados no processo investigativo buscou-se refletir acerca da relevância, pertinência dos mesmos com o conhecimento científico produzido na área, problematizando, em particular, sobre qual formação deve ser propiciada pela Psicologia aos Professores Pedagogos.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

Pensar a formação de professores implica em visualizar a necessidade de medidas que possibilitem uma formação mais consistente a professores em todos níveis e de propiciar a estes profissionais carreiras e salários adequados. No entanto, não é esta a realidade brasileira. Se por um lado, a expansão de vagas e interiorização de cursos têm ampliado o acesso, por

outro, muito há por investir para assegurar equidade e qualidade da formação; a carreira docente, por sua vez, permeada pelo esfacelamento de precarização e esvaziamento da luta organizada, está distante de alcançar o ideal.

> E o mais grave é que a profissão de professor tem se mostrado cada vez menos atraente para camadas importantes de nossa juventude, tanto pelas condições de ensino dos cursos em si, como pelas condições de trabalho, passando pelos aspectos salariais e de prestígio social (GATTI, 1997, p.5).

Desde o final da década de 1970, a produção de conhecimento sobre formação de professores vem apontando os problemas e propondo alternativas de solução na direção de uma política global de formação de professores. Há pesquisas que atestam haver uma disposição de retomada das concepções tecnicistas e conteudistas da década de 1970, já superadas pelo movimento dos educadores (FREITAS, 2000).

Estudos recentes sobre a formação docente têm envolvido diversas áreas de conhecimento, entre elas, encontra-se a Psicologia que, ao longo de sua história, sempre esteve relacionada com o processo de atuação docente, *enquanto uma área de conhecimentos cujas teorizações procuraram oferecer subsídio para as práticas educativas* (GUERRA, 2000, p.69).

Em princípio apreende-se a Psicologia da Educação, como disciplina científica, responsável pelos subsídios teóricos nos cursos de formação docente, não mantém padronizada uma mesma base teórica para a melhoria da educação e do ensino (COLL, 1999). No entanto, advogamos que a reflexão deva impulsionar o movimento contrário, cuja preocupação seja orientada para uma formação efetiva, na qual cada disciplina expresse um novo padrão de referência e qualidade na formação de professores. É a soma de pequenas partes – no caso, de disciplinas – que reconfiguradas, reorganizadas e em constante revisão poderão dar um novo formato aos cursos de licenciatura.

A Educação é um fenômeno cuja complexidade não pode ser apreendida por uma única ciência e sequer por uma única teoria. Para compreendê-la é oportuno considerar as contribuições da Filosofia, da Sociologia, da Linguística, da Economia, da História, da Biologia, da Psicologia, concebidas no rol das áreas de fundamentos da formação; da Didática, das Metodologias dentre outras ciências de natureza específica do campo de

atuação. Contudo, dada a complexidade do fenômeno educação, nenhuma área de conhecimento isolada das demais possui status e autoridade para se constituir em base teórica exclusiva e dimensionar a totalidade do processo educativo.

As contribuições da Psicologia à Educação são inegáveis, embora ao longo de sua história, tenha vivenciado momentos de duras críticas e questionamentos quanto à sua especificidade e influência na educação. A Psicologia e a Psicologia da Educação foram alvos de muitas críticas na década de 1970, quando o chamado "psicologismo" na Pedagogia passou a ser visto como um fato negativo e reducionista para as práticas educacionais, por tentar usar os conhecimentos da Psicologia para normatizar a ação pedagógica. É válido ressaltar que a história da Psicologia da Educação no Brasil não pode ser desvinculada da própria história da Psicologia Geral.

Segundo Larocca (1999), a psicologização na Educação se efetivou pela tentativa de adequar objetivos, conteúdos e métodos de ensino a pressupostos psicológicos, de maneira que apenas a Psicologia decidiria os rumos que a ação pedagógica devesse tomar. Não obstante reconhecer a existência de críticas à perspectiva psicologizadora da Pedagogia, é inegável no meio acadêmico e intelectual a importância do conhecimento psicológico para a Educação. Tem-se claro que *não cabe à Psicologia normatizar a ação pedagógica e nem é a ação pedagógica uma aplicação da Psicologia* (LIMA, 1990, p.17). Isso difere de afirmar, pretensiosamente, que a ação pedagógica seja guiada pura e exclusivamente pelos postulados da Psicologia.

Estudos recentes sobre o tema apontam a pertinência de postular questões capazes de dimensionar as especificidades epistemológicas da psicologia educacional, bem como suas relações com as demais áreas do conhecimento. Tais estudos indicam a relevância em situar o conhecimento das diferentes teorias psicológicas, priorizando os fundamentos que melhor instrumentalizem a prática dos futuros professores, conferindo-lhes densidade e capacidade de interrogar, problematizar, compreender a complexidade, assim como tomar decisões frente aos desafios do campo de atuação profissional.

Em se tratando da formação de professores para séries iniciais, Larocca (1999), denunciou a situação de desqualificação desses profissionais. O autor enfatiza que essa se dá especialmente em relação às exigências sociais de funcionalidade da formação visando às necessidades históricas de transformação social. Entre os problemas citados, ressalta a

ausência de relação entre teoria e prática, o que dificulta ao futuro professor perceber as funções sociais dos conhecimentos veiculados nos cursos de professores. Ao abordar a teoria e a prática dissociadas, isolando as dimensões de ambas, tem-se como resultado o comprometimento do processo formativo e limita-se os ganhos efetivos da atuação do professor depois de formado.

Segundo Rocha (2004), a formação dos profissionais da educação não é estabelecida pela construção de análises do dia a dia educacional, isto é, o cotidiano não é considerado quando se estabelece normas e medidas relativas ao fazer educativo. Sendo assim, também os conteúdos de Psicologia definidos como essenciais à formação do professor não surgem da análise das necessidades da realidade escolar. A funcionalidade da formação deve visar às necessidades dos professores, para que atuem de forma adequada e eficiente, que a realidade do cotidiano escolar deve ser considerada ao se definir os conteúdos contemplados nos programas das disciplinas dos cursos de formação docente, no entanto, a Psicologia, como é trabalhada atualmente, parece desconsiderar tal questão, mantendo-se teórica e distante da prática que é enfrentada pelo professor na sua prática.

Circunstanciada e fundamentada pelas indagações e situações problematizadas, esta pesquisa foi desencadeada pela seguinte questão: de que forma os conteúdos propostos na Disciplina Psicologia da Educação, do curso de Pedagogia da UFG/ RC podem, efetivamente, contribuir com a formação do professor pedagogo?

A base empírica documental que a subsidiou foi propiciada pela consulta e análise dos planos de ensino formulados – durante os 25 anos de funcionamento do curso (1988 a 2014) – no diálogo com a produção teórica de autores e pesquisas que se ocupam deste objeto.

Buscou-se, nesse exercício, contribuir com as discussões em torno da formação docente no intuito de superar a crença da aplicabilidade prática da Psicologia da Educação e evidenciar a relevância dessa disciplina na formação de professores para atuar em contextos educacionais, conforme as novas exigências sociais, pautada na intervenção e transmissão cultural, com efetiva atuação do docente nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

1.2 OBJETIVOS

Analisar os conteúdos da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia da UFG/ Regional Catalão, com ênfase nas ementas, nas unidades de ensino e na bibliografia básica formuladas nos Planos de Ensino, situando a contribuição para a formação do pedagogo.

Ao situar neste estudo aspectos e especificidades da disciplina Psicologia da Educação para a formação em pedagogia, buscou-se apontar lacunas e indicar possibilidades de valorização da Psicologia da Educação enquanto área de fundamentos na formação de profissionais da educação de um modo geral e da formação do pedagogo em particular. Nesse percurso, a pesquisa foi orientada por objetivos específicos, tais como: – a) dialogar com a produção científica da área, evidenciando as contribuições discutidas e problematizadas por pesquisas recentes que abordam o tema acerca da importância da Psicologia da Educação para a formação e prática docente; b) compreender a construção da disciplina Psicologia da Educação do curso de Pedagogia da UFG/ RC; c) analisar os aspectos constitutivos dos Planos de Ensino da Psicologia da Educação (ementas, conteúdos, unidades de ensino e bibliografia básica), caracterizando a disciplina no curso de pedagogia investigado;

1.3 METODOLOGIA

No intuito de levantar possíveis respostas ao problema formulado, bem como para atender aos objetivos delimitados, traçou-se um caminho que buscou nos estudos bibliográficos e na análise documental as fontes que subsidiaram essa dissertação. Como ponto de partida, definiu-se como campo mais amplo da discussão contextual a formação inicial de professores, vislumbrando conhecer e refletir sobre os conhecimentos e conteúdos da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de formação de professores, tomando como recorte o curso de Pedagogia.

A pesquisa teve como lócus a Universidade Federal de Goiás/ Regional Catalão, que atualmente oferece 19 cursos de graduação. Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Ciências Biológicas, Educação Física, Ciências Sociais, Física e Química, dentre outros compõem o bloco das licenciaturas. A escolha dessa Regional dentro da UFG deve-se ao fato da mesma ter sido criada há 30 anos, tendo como proposta inicial a formação de

professores da região sudeste do Estado de Goiás. Atende, diretamente, cerca de 15 municípios goianos, além de outras localidades de Minas Gerais e do Centro-Oeste. Somente em anos mais recentes, em decorrência da expansão do Ensino Superior Federal, é que foi ampliada a diversidade de áreas dos conhecimentos, com a chegada de novos cursos orientados para o campo da saúde e das engenharias, alterando a característica institucional centrada na formação de professores. Com as novas possibilidades de acesso ao ensino superior e, de modo particular, com a alteração no processo de seleção e ingresso na Universidade por meio do SISU, esta regional tem recepcionado alunos oriundos de diferentes estados da federação, transformando a realidade social do município e alterando a dinâmica do próprio sudeste goiano. A exemplo do que ocorre em outras instituições do país, é recorrente a procura dos cursos de licenciatura por um número expressivo de estudantes oriundos de escolas públicas estaduais e municipais, que se configuram como o campo de atuação futura dos profissionais da educação.

Deste histórico de três décadas, o Curso de Graduação em Pedagogia, Regional Catalão, Universidade Federal de Goiás, teve presença efetiva, sendo proposta na segunda etapa dos primeiros cursos implantados ainda na década de oitenta. Foi criado em 1988 e vem integrando a política de descentralização do Ensino Superior, cujo objetivo é propiciar uma aproximação maior da universidade com seus cursos e com as necessidades da região, no caso particular, o Sudeste Goiano. O Curso de Pedagogia prepara professores para a Educação Básica, atendendo as demandas da sociedade contemporânea quanto aos aspectos pedagógicos, éticos, estéticos, políticos, sociais e culturais. Uma formação que vise a capacidade dos indivíduos em desenvolverem uma prática didático-pedagógica, amparada pela pesquisa, pelo ensino e pela extensão, bem como da emancipação de opiniões e pensamentos.

Esta investigação buscou na documentação histórica e oficial do Curso de Pedagogia, por meio de consulta ao acervo institucional em arquivos do curso e da regional, precedida de uma revisão bibliográfica detalhada de dissertações e teses que abordam o objeto Psicologia da Educação, Formação de Professores e Curso de Pedagogia, com o intuito de localizar indícios e registros sobre as características e especificidades da Psicologia da Educação proposta enquanto disciplina curricular no Curso de Pedagogia, portanto, situada como fundamento para a formação do pedagogo.

De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999), a revisão bibliográfica deve estar coerente com o problema de pesquisa. Valoriza a ideia de que a produção do conhecimento é uma construção coletiva da comunidade acadêmica e, que para superação desse desafio é preciso ter clareza de que este tipo de pesquisa pressupõe dois tipos de revisão de literatura: aquela que alimenta as questões teórico-metodológicas pertinentes a temática e aquela que de fato integra e permeia os elementos do relatório.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo.

Entende-se, assim, a pesquisa como uma sucessão de ações nas quais o pesquisador tem *uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente*, pois realiza uma atividade de aproximações sucessivas da realidade, sendo que esta apresenta *uma carga histórica* e reflete posições frente à realidade (MINAYO, 1994, p.23). Desse modo, ao considerar a pesquisa qualitativa, todo objeto de estudo apresenta especificidades, pois ele é histórico, possui consciência histórica, se identifica com o sujeito, tem caráter ideológico, é essencialmente qualitativo já que a realidade social é mais rica do que as teorizações e os estudos empreendidos sobre ela, porém isso não exclui o uso de dados quantitativos (MINAYO, 1994).

Considera-se, portanto, que o processo de pesquisa se constitui em uma atividade científica básica que, através da indagação e (re)construção da realidade, alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade, vinculando pensamento e ação já que *nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática* (MINAYO, 2001, p. 17).

A pesquisa bibliográfica é um procedimento metodológico presente em todo e qualquer estudo científico, independente do tipo e natureza da investigação, que oferece ao pesquisador a possibilidade elaborar questões e respostas para o problema de pesquisa, situar e dialogar com a produção científica do campo e do objeto. Enquanto alternativa metodológica, é um método científico escolhido pelo pesquisador; expõe as formas de construção do desenho metodológico e a escolha dos procedimentos; e demonstra como se

configura a apresentação e análise dos dados obtidos. Apresenta, também, um desenho metodológico de aproximações sucessivas, considerando que a flexibilidade na apreensão dos dados garante o movimento dialético no qual o objeto de estudo pode ser constantemente revisto. Enfim, postula que trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico, e que isso exige vigilância epistemológica (LIMA; MIOTO, 2007).

Enquanto exercício investigativo julgamos oportuno descrever todas as etapas que envolveram o processo de pesquisa, delimitando a escolha do tema, os critérios utilizados para pesquisa bibliográfica e documental, como foi realizada, e as configurações analíticas decorrentes. Para a caracterização do percurso metodológico e dos procedimentos que foram utilizados, há uma sequência de procedimentos realizados e que compreende fases de um processo contínuo, onde cada etapa pressupõe a que a precede e se completa na seguinte.

O primeiro passo foi a escolha da temática por meio da formulação do problema de pesquisa e da elaboração de um roteiro prévio que visualizava as questões centrais de interesse da investigação, assim como o mapeamento de pesquisas que proporcionam a interlocução com o campo e com o objeto. Essa etapa se materializou nos primeiros 12 meses do programa da pós-graduação; simultaneamente foram cursadas as disciplinas, acompanhada pela orientação dirigida e a participação efetiva nos seminários de pesquisa, que culminou no arredondamento do projeto, com a delimitação do problema e definição dos objetivos. Nesse período, também teve início uma revisão bibliográfica que acompanhou todo o percurso da investigação a qual oportunizou o contato com obras e autores que dialogam com temas da Psicologia e Educação, Psicologia e Formação de Professores, Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia e na formação de pedagogos. Tais verbetes conduziram a busca e a localização de pesquisas que subsidiaram de modo particular o objeto e as questões específicas do estudo que se efetivou. Livros, artigos científicos disponíveis em periódicos nacionais, dissertações e teses constituíram nas principais referências bibliográficas consultadas e utilizadas na construção da pesquisa.

Na etapa seguinte, de investigação das soluções, nos comprometemos com a coleta da documentação, envolvendo dois momentos distintos e sucessivos: a formalização do acesso aos arquivos e o mapeamento dos possíveis documentos

existentes. Neste momento, realizamos o estudo das informações e dados presentes no material bibliográfico, considerando que os resultados da pesquisa são determinados não pela quantidade de dados, mas pela qualidade e tratamento dispensado aos dados.

Estabelecemos os contatos com a instituição – por meio da Chefia de Departamento de Educação, para obter o acesso aos documentos do Curso de Pedagogia, oportunidade em que foi apresentada verbalmente a justificativa quanto a natureza da pesquisa, seus objetivos e procedimentos. A princípio obtivemos a informação que todos os documentos estariam digitalizados, no entanto, isso não se confirmou, sendo necessários proceder ao manuseio e digitalização dos originais, mediante autorização prévia dos responsáveis pelos arquivos institucionais. O foco em prioridade da busca foram ementas, planos de ensino desde a primeira turma do curso até a mais recente, demarcando um recorte compreendido entre 1988 a 2014. Localizou-se um total de 50 programas de ensino da disciplina Psicologia da Educação, devidamente submetidas a um crivo de leituras e mapeamento de aspectos gerais e específicos. Após localizar e ordenar cronologicamente esses documentos, encaminhamo-los para a digitalização, condição para acesso e, posterior análise para efeito da investigação. Depois de localizados os Planos de Cursos da disciplina Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, o que possibilitou a identificação de aspectos acerca das ementas, conteúdos e bibliografia básica referenciada, procedeu-se o exame detalhado da massa documental disponível, bem como a densidade dos mesmos para fins de pesquisa.

Resolvida a localização e digitalização dos documentos, procedeu-se à fase seguinte da pesquisa, tendo em vista a delimitação dos referenciais de teses e dissertações para refinar o diálogo com o objeto da pesquisa. Para essa tarefa foi necessário definir critérios para a delimitação do universo de estudo e orientar a seleção do material. Assim, esses critérios foram: o parâmetro temático, buscamos as obras relacionadas ao objeto de estudo, de acordo com os temas que lhe são correlatos; o parâmetro linguístico – obras no idioma português; as principais fontes consultadas foram teses e dissertações nacionais e, o parâmetro cronológico de publicação, no qual se definiu que as teses e dissertações deveriam datar entre os anos de 1988 – ano em que

o Curso de Pedagogia se iniciou – até 2013. Identificamos 12 pesquisas, sendo nove dissertações de mestrado e, três teses de doutorado de programas de pós-graduação tanto de instituições públicas quanto privadas, publicadas na década de 1990 – três dissertações – e, na primeira década dos anos 2000 – seis dissertações e as três teses. Com isso, considerou-se o atendimento dos critérios numa aproximação com o recorte temporal da pesquisa proposta.

A primeira forma de localização das pesquisas deu-se por meio de sites de domínio público e arquivos de teses e dissertações da CAPES. As três pesquisas que datam da década de 1990 não estavam disponíveis na íntegra nos sites de busca, apenas seus resumos. Ao constatar a importância das referidas pesquisas para o estudo em questão, entramos em contato com as autoras via correspondência virtual e fomos orientadas a recorrer à instituição do programa de pós-graduação para solicitar as cópias.

Para o refinamento dessa escolha, o critério parâmetro temático foi decisivo. Por meio de palavras chaves bem definidas que conseguimos definir quais as pesquisas que fariam parte do nosso relatório. Foram buscadas pesquisas que tivessem como objeto a disciplina Psicologia da Educação e a sua relação com a formação de professores. Além desse critério, a utilização de um roteiro de leitura que nos permitiu ter um desenho de cada uma das pesquisas foi essencial para que as pesquisas escolhidas fossem aquelas que contribuiriam de fato com informações e dados relevantes para a solução das questões propostas.

Mediante a definição desses critérios, a investigação teve condições estruturais e subsídios para desenvolver-se. Tínhamos clareza de que no caso da pesquisa bibliográfica, a leitura apresenta-se como a principal técnica, pois é através dela que se poderia identificar as informações e os dados contidos no material selecionado, bem como verificar as relações existentes entre eles de modo a analisar a sua consistência. Foram realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa.

Nesse sentido fora realizado um plano de leituras que obedeceu às indicações oferecidas pelas autoras Lima e Mioto (2007, p. 41):

> a) **Leitura de reconhecimento do material bibliográfico** – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material que pode apresentar informações e/ou dados referentes ao tema. Momento de incursão em bibliotecas e bases de dados computadorizadas para a localização de obras relacionadas ao tema. b) **Leitura exploratória** – também se constitui em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam de fato para o estudo; requer conhecimento sobre o tema, domínio da terminologia e habilidade no manuseio das publicações científicas. Momento de leitura dos sumários e de manuseio das obras, para comprovar de fato a existência das informações que respondem aos objetivos propostos. c) **Leitura seletiva** – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa. Momento de seleção das informações e/ou dados pertinentes e relevantes, quando são identificadas e descartadas as informações e/ou dados secundários. d) **Leitura reflexiva ou crítica** – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas. É realizada nos textos escolhidos como definitivos e busca responder aos objetivos da pesquisa. Momento de compreensão das afirmações do autor e do porquê dessas afirmações. e) **Leitura interpretativa** – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta. Implica na interpretação das ideias do autor, acompanhada de uma inter-relação destas com o propósito do pesquisador. Requer um exercício de associação de ideias, transferência de situações, comparação de propósitos, liberdade de pensar e capacidade de criar. O critério norteador nesse momento é o propósito do pesquisador.

Com base nessas indicações construímos um instrumento ao qual denominamos por “Roteiro de Leitura” que permitiu retirar das obras escolhidas os temas, os conceitos, as considerações relevantes para a compreensão do objeto de estudo. O instrumento também foi instruído por critérios: deveria estar diretamente relacionado com o objeto de estudo proposto e com a delimitação teórica realizada no projeto de pesquisa; teria por finalidade proceder a um exame minucioso das obras selecionadas, com aplicação separada em cada obra, cujo preenchimento aconteceria sempre após realizar a sequência de leituras para o levantamento das informações.

A constituição dos campos do Roteiro de Leitura foi pautada na flexibilidade, de modo que se admitiu a possibilidade de ampliar ou reduzir a inserção de informações, a depender da necessidade e da natureza da fonte em análise, conforme decisão e percepção da pesquisadora.

Tabela 1 – Roteiro de Leitura das Pesquisas

Identificação da Obra	Caracterização da Obra	Contribuições para o estudo
Referência bibliográfica completa; Localização da obra – local onde pode ser encontrada (bibliotecas, bancos de dados eletrônicos, etc.);	Tema central Objetivo da obra – permite verificar se o objetivo proposto na obra corresponde ao tema central; Conceitos utilizados – identificar as referências presentes na obra e se são pertinentes ao objeto de estudo proposto; Referencial teórico – permite verificar o referencial utilizado pelo autor e a conexão das suas proposições, observando o paradigma assumido.	Consiste no registro das reflexões, dos questionamentos e encaminhamentos suscitados pela leitura da obra, bem como na indicação de como podem ser utilizados na elaboração do texto final.

Fonte: COSTA, 2015

Esse roteiro de leitura fora utilizado como suporte para instrução e anotação das pesquisas consultadas, com a finalidade de mapear e visualizar as especificidades da revisão bibliográfica e das fontes que subsidiaram o estudo. No caso dos planos de ensino, construímos um segundo instrumento que também teve como objetivo dessecar os dados, conforme o exemplo indicado na Tabela 2.

Tabela 2 – Roteiro de Leitura dos Planos de Ensino

Ano	1988	1989	1990	2003	2010	2014
Psicologia da Educação I ou II						
Ementa						
Objetivos						
Estratégias e Metodologias						
Referencial Adotado						

Fonte: COSTA, 2015

Esses instrumentos de coleta de dados contribuíram tanto para a melhor

definição do objeto de estudo – uma vez que as informações são obtidas provisoriamente, permitindo voltar ao material para se obter informações adicionais –, quanto para aprofundar no decorrer da análise os aspectos que ainda se demonstram confusos ou contraditórios. Dessa maneira, pudemos rever alguns dos procedimentos que fizeram parte da formulação do projeto buscando atender aos objetivos e as propostas teóricas do estudo, avaliando, inclusive, a pertinência de se recorrer a novos procedimentos durante todo o percurso de pesquisa, devido a uma série de motivos que obrigaram a pesquisador a reorientar o caminho quando encontrou dificuldades em função da inviabilidade das estratégias anteriores.

Em geral, quando o pesquisador sintetiza as primeiras generalizações, dimensionando, em termos quantitativos e qualitativos, o que dispõe de massa documental e teórica para proceder ao diálogo e refinar a análise, é comum surgirem dúvidas relacionadas à consistência e densidade do que se materializou de dados e informações, suficientes ou não para se encaminhar a fase seguinte de análise e discussão de resultados. Quando isso ocorre, emerge a necessidade de se mergulhar em outras fontes no sentido de triangular os dados, para confirmar ou refutar algumas variáveis, pavimentando com maior segurança a etapa final de interpretação e análise. Foi esse o propósito que direcionou o processo de pesquisa após o exame de qualificação, qual seja, confirmar ou desvelar informações acerca da Psicologia da Educação, consultando outros aspectos da produção da área, acionando o universo que dialoga com o recorte do Curso de Pedagogia na UFG, Catalão, averiguando, indiretamente, o perfil da produção dos profissionais que atuaram e atuam nessa área, no período compreendido pelo presente estudo.

Resguardadas e asseguradas as questões éticas e da não identificação dos sujeitos, recorremos às informações dispostas no perfil particular dos professores e professoras que ministraram a disciplina Psicologia da Educação, no Curso de Pedagogia, no período estudado, através do acesso ao currículo individual disponível na plataforma lattes. Buscamos com esse procedimento traçar um paralelo entre a carreira do docente e o investimento dedicado à área específica da formação de professores e/ou do pedagogo. Mediante a consulta às informações pública dessa mostra de docentes que

atuaram diretamente com a Psicologia da Educação na formação de pedagogos, obtivemos um desenho panorâmico das pesquisas e publicações realizadas, fornecendo-nos dados relacionados a produção docente versus o seu campo de atuação. No total foram acessados e consultados seis currículos, correspondentes a seis profissionais, cujas identidades são devidamente resguardadas, tendo em vista que o interesse principal, neste caso, é dialogar com a produção do conhecimento específico, as aproximações, incursões, contribuições e especificidades da área, com foco na formação de professores.

Concomitante ao levantamento e consultas pontuais às fontes, procedeu-se as análises da documentação, mediante o exame do conteúdo das afirmações, por meio do olhar crítico necessário para explicar e justificar os dados e/ou informações contidas no material selecionado. Dentre as diretivas de Bardin (2011), cabe ressaltar que a escolha dos dados a serem analisados obedeça a orientação das seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

Bardin (2011) ressalta a importância do rigor na utilização da análise de conteúdo, a necessidade de ultrapassar as incertezas, e descobrir o que é questionado. A análise de conteúdo atualmente pode ser definida como um conjunto de instrumentos metodológicos, em constante aperfeiçoamento, que se presta a analisar diferentes fontes de conteúdo (verbais ou não-verbais). Quanto a interpretação, a análise de conteúdo transita entre dois polos: o rigor da objetividade e a fecundidade da subjetividade. É uma técnica refinada, que exige do pesquisador disciplina, dedicação, paciência e tempo. Faz-se necessário também, certo grau de intuição, imaginação e criatividade, sobretudo na definição das categorias de análise. Jamais esquecendo do rigor e da ética, que são fatores essenciais. A condução da análise dos dados abrange várias etapas, a fim de que se possa conferir significação aos dados coletados (ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998; MINAYO, 2001). Tendo em vista tamanha diversidade em relação as etapas que os teóricos indicam para a análise do conteúdo, optou-se por tomar como balizador deste estudo, as etapas da técnica propostas por Bardin (2011). Essas etapas são organizadas em três fases: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

A primeira fase, pré-análise, é desenvolvida para sistematizar as ideias iniciais colocadas pelo quadro do referencial teórico e estabelecer indicadores para a interpretação das informações coletadas. A fase compreende a leitura geral do material eleito para a análise, na pesquisa em questão essa leitura fora realizada nas dissertações e teses. De forma geral, efetuamos a organização do material a ser investigado, com o intuito de realizar operações sucessivas de análise, com o intuito de escolher os documentos, de refinar a formulação das hipóteses e objetivos e, por fim, elaborar os indicadores, com a finalidade de interpretar o material coletado.

Num segundo momento da análise, realizamos a exploração do material, que consistiu na construção das operações de codificação, considerando-se os recortes dos textos em unidades de registros, a definição de regras de contagem e a classificação e agregação das informações em categorias simbólicas ou temáticas. Bardin (2011) define codificação como a transformação, por meio de recorte, agregação e enumeração, com base em regras precisas sobre as informações textuais, representativas das características do conteúdo. Nessa fase, o texto de todo o material coletado é recortado em unidades de registro. Tomaram-se, unidades de registro, as pesquisas, os planos de ensino e os textos de documentos. Dessas pesquisas, as palavras-chaves foram identificadas, fez-se o resumo de cada pesquisa para realizar uma primeira categorização. Essas primeiras categorias são agrupadas de acordo com temas correlatos, e dão origem às categorias iniciais. As categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função ocorrência dos temas resultam nas categorias finais. Nessa etapa, nos ocupamos de realizar a identificação da obra, a caracterização e identificar as contribuições para o nosso estudo, ou seja, a partir dos dados brutos pudemos utilizá-los como dados organizados.

Na terceira fase realizou-se o tratamento dos resultados, as inferências e interpretação a partir do referencial teórico adotado, onde buscamos captar os conteúdos manifestos e latentes contidos em todo o material coletado. A análise comparativa é realizada através da justaposição das diversas categorias existentes em cada análise, ressaltando os aspectos considerados semelhantes e os que foram concebidos como

diferentes. Por fim encaminhou-se os resultados do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Os resultados levaram à compreensão das atividades relacionadas à apreensão do problema, através da investigação rigorosa e, desencadeadora das soluções e síntese. Ficou caracterizado um momento de conexão e de confronto entre material de estudo, leituras, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consistiu na reflexão e na proposição de soluções.

Ao final da construção do desenho metodológico da nossa pesquisa, pudemos concluir que para a realização de uma pesquisa bibliográfica não se pode fazer escolhas aleatórias. Esse tipo de pesquisa requer cuidado epistemológico, na escolha e no encaminhamento dos procedimentos metodológicos. Para sua viabilidade é preciso a definição de critérios claros que são constantemente avaliados e redefinidos à medida que se constrói a busca por soluções ao objeto de estudo proposto. Ainda se tratando da pesquisa bibliográfica, cabe destacar que ela é sempre realizada para fundamentar teoricamente o objeto de estudo, contribuindo com elementos que subsidiam a análise futura dos dados obtidos.

Assim, para fins didáticos, encaminhamos a descrição desta pesquisa em quatro momentos diversos. Na introdução, ocupamos de situar o leitor dentro do texto, através da apresentação do problema, dos objetivos da pesquisa e de todo percurso metodológico adotado.

No Capítulo I, intitulado “Percurso histórico da Psicologia da Educação”, buscamos apresentar a trajetória histórica da Psicologia, destacando os marcos históricos da área, que compreende as seguintes etapas: o período da colonização e, a identificação das ideias psicológicas e educação (1500-1906), a relação estabelecida entre a Psicologia e outros campos de conhecimento, perseguindo a seu status científico (1906-1930), o período de grande desenvolvimento nos laboratórios – através da Escola Nova e do psicologismo aplicado a educação (1930-1962), a criação dos primeiros cursos superiores de Psicologia e o reconhecimento enquanto profissão. É relembrado, também, que a Psicologia assumiu posturas questionáveis e, portanto, recebeu inúmeras e duras críticas ao longo das décadas de 1970 até 1990. Todo esse percurso da

Psicologia implicou no seu reconhecimento enquanto ciência e profissão, fortalecendo todas os seus campos de investigação, como a Psicologia da Educação. Disciplina presente nos cursos de formação de professores desde o curso normal e, presente até os dias atuais em todos os cursos de licenciatura, reconhecida como uma disciplina da área de fundamentos que tem como objetivo exercitar a integração da teoria e prática.

Já no Capítulo II, buscamos apresentar a disciplina Psicologia da Educação na formação docente. O próprio nome da disciplina já nos sugere algum nível de relação da Psicologia com a Educação. Entendemos que a Educação é a possibilidade de transmissão e transformação dos culturais deixados pelas gerações anteriores, portanto, a educação se configura de maneiras diversas dependendo do lugar e da época na qual está inserida. Reconhecemos que a escola, perpassada por todas as mudanças sociais, familiares, políticas e econômicas, se encontra frente a diversos problemas e, depositada nela uma expectativa aos saltos qualitativos da vida humana. Toda essa expectativa de sucesso também é dispensada ao professor que assume o lugar de responsável pelo desenvolvimento de seu aluno. Dentro desse contexto desafiador, a disciplina Psicologia da Educação tem se afirmado cada vez mais como uma disciplina científica que se ocupa da união entre as práticas escolares com a psicologia científica, cuja finalidade é compreender os problemas e as demandas educacionais, situá-los, defini-los e compreendê-los, sinalizando soluções práticas. Portanto, essa disciplina na formação do professor deve ter como finalidade fazer com que os professores desenvolvam um olhar acurado sobre os conhecimentos construídos socialmente nessa disciplina de psicologia. Assim, este capítulo vislumbra apresentar que papel a referida disciplina tem assumido na formação docente.

No último momento desta pesquisa, apresentamos os resultados encontrados. Cabe aqui pontuar que o trabalho não esgota todas as possibilidades de análise. O que podemos inferir é que são muitos os problemas enfrentados para a construção de uma disciplina sólida e que de fato contribua com a formação docente. É preciso superar a ideia de uma disciplina que é considerada como fundamento para a prática. A psicologia deve ser olhada de um modo mais proscritivo, delineando mais as práticas desconexas do que as assertivas. Para tanto, é preciso de uma articulação efetiva entre teoria e

prática, uma maior preocupação e investimento por parte dos professores formadores na produção dessa área do conhecimento.

CAPÍTULO I – PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2. PERCURSO HISTÓRICO DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

2.1 DO ENCONTRO ENTRE PSICOLOGIA E EDUCAÇÃO: O REVELAR DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Este capítulo apresenta o percurso da Psicologia no Brasil e as suas aproximações com a educação, partindo do pressuposto de que a apreensão da Psicologia no cenário científico implica no reconhecimento do passado, que estrutura o presente e se projeta para o futuro. A compreensão da historicidade da Psicologia no Brasil como construção social objetiva analisar os caminhos trilhados nos diferentes momentos da história, como condição para a compreensão das possibilidades de superação de seus próprios limites, mas que permitiram saltos de qualidade no desenvolvimento da Psicologia quer como conhecimento, quer como prática. Nesta parte há a descrição de suas características e das concepções existentes, que demonstram o processo constitutivo das ideias psicológicas e da própria Psicologia no Brasil entrelaçada com a educação. Para se entender esse percurso traçado pela Psicologia e o processo de constituição da disciplina Psicologia da Educação no Brasil, optamos por referenciar como as contradições históricas dessa área do saber foram se configurando e sendo delineadas a partir de construções sociais.

A literatura tem descrito que são muitos os aspectos e temas da Psicologia (aprendizagem, desenvolvimento, função da família, motivação, papel dos jogos, controle e manipulação do comportamento, formação da personalidade, educação dos indígenas e da mulher, entre outros) que se faziam presentes desde a educação colonial no Brasil. Essa preocupação é vislumbrada em produções e discussões de diversas áreas que pensavam os fenômenos psicológicos da época. Nesse período da história, ainda não é possível perceber uma organização institucionalizada dos conhecimentos psicológicos. A circulação de ideias e conhecimentos eram influenciados pela cultura europeia, trazidas por educadores, intelectuais e juristas brasileiros que se formavam no exterior. Os países europeus colonizaram novos mundos, num processo que perdurou por quase cinco séculos. Nesse percurso, a cultura europeia expandiu-se para outros continentes, influenciando a universalização do conceito de ciência, de seus métodos e modelos. A recepção das novas ideias e práticas em contextos diferentes daqueles em que foram produzidas não aconteceu de forma perene e tranquila, com

efeitos e consequências semelhantes, mas ao contrário, ao serem apropriadas e impostas dispersava-se da sua contextualização. A importação de modelos, culturalmente praticada no Brasil, data dos tempos coloniais.

O interesse pela educação e por suas condições e problemas tem sido constantes entre filósofos, políticos, psicólogos e cientistas, em geral. Os psicólogos, por sua vez, dada a natureza de seu objeto de estudo, pela particularidade de sua formação acadêmica tem se ocupado ao longo da história de muitos dilemas e desafios dos contextos educacionais. Dessa ocupação/dedicação que através da psicologia emerge a disciplina que vem sendo designada de Psicologia da Educação. Essa disciplina, por vezes, é vista sob dois ângulos: como um ramo da psicologia ou como uma área de aplicação desta ciência. Sob o primeiro prisma, a Psicologia da Educação caracteriza-se como uma área de investigação dos problemas e fenômenos educacionais dentro do enfoque psicológico. Já como área de produção de conhecimento científico, apresenta a possibilidade de fornecer informações científicas para a ação do psicólogo.

Ao atentarmos para a história da educação brasileira, verificamos que não há como se pensar nas formas de educação sem que se pense na maneira como o Estado brasileiro se constituiu, uma vez que se evidencia o caráter intencional da educação. A forma escolar brasileira implementada ao longo do século XIX, emergiu de disputas e discussões acerca das propostas para a constituição do Estado Brasileiro. O modelo escolar difundido nesse período estava alicerçado nos ideais civilizatórios e de progresso, apropriando-se de modelos prontos e desconsiderando as particularidades históricas e culturais dessa nação em processo de consolidação. A escola fora proposta como um lugar específico para a educação dos brasileiros, lugar esse, que deveria criar uma unidade nacional, a conformação de um território e um povo, forjando um passado comum. Tudo isso implica em considerarmos o ato educativo inspirado pelos governantes brasileiros como algo planejado, a disposição e a serviço de um conjunto de valores e interesses.

Ao longo do processo de escolarização da sociedade brasileira é possível perceber a atuação articulada de diversos mecanismos, como a legislação escolar e a política educacional, a construção de um aparato técnico e burocrático que permitisse a fiscalização e a criação de redes de poder e saber e, ainda, a disseminação de dados estatísticos que fundamentassem o Estado e sua proposta governamental, que culminaram na desigualdade de

condições educacionais. Assim, neste cenário controverso é que a psicologia se emancipa no território educacional brasileiro.

De acordo com Bzuneck (1999), a compreensão da Educação perpassa por uma reflexão que faz menção a um conjunto de investimentos de uma sociedade para a socialização dos bens culturais locais e daquele momento histórico, ou seja, a Educação é concebida como um processo dialético de transmissão e de ação transformadora da herança cultural. Se configura, desse modo, como um movimento contínuo, complexo, com inúmeras variantes, não podendo ser pensada isoladamente de outras ciências, teorias e da própria dinâmica social.

São inúmeras as perspectivas e reflexões que influenciam e que, também, nos auxiliam a interpretar a Educação. A Psicologia se coloca à disposição dos mecanismos que contribuem e analisam esse fenômeno. Assim como a Educação, a Psicologia também é multifacetada e diversificada, implicando na contribuição de inúmeras correntes teóricas e suas respectivas visões que atendem a olhares diversos sobre objetos diferentes. São muitas as abordagens psicológicas que propõem e que, de fato, são capazes de contribuir com a Educação. O que nos provoca nesse estudo é caracterizar de que maneira essas contribuições são realmente efetivas e condizentes com a proposta educacional vigente através de uma análise que seja crítica e que se proponham ações transformadoras.

Desde o século XIX, muitos pensadores têm indicado a Psicologia como uma área de conhecimento que oferece meios para a concretização dos objetivos pedagógicos. Esse apontamento de que a Psicologia teria o papel de contribuir com as finalidades do processo educativo formal implicou numa disseminação do conhecimento psicológico aplicado à Educação. Nesse momento histórico, a Psicologia buscava o reconhecimento de sua cientificidade, alcançada somente na segunda metade do século XIX com a construção do primeiro laboratório que instrumentalizou a ciência que emergia com técnicas e medições que lhe permitiam inferências exatas atendendo às exigências da ciência moderna - de definição de objeto e métodos próprios independentes de outras áreas. Alcançada sua emancipação, a Psicologia tornou-se uma ciência aplicada, que através de seus testes e instrumentos assumiu uma postura com a Educação pautada na tentativa de ajustamento dos indivíduos a uma estrutura social que deveria ser mantida organizada e em funcionamento.

A Psicologia se tornou um dos campos de conhecimento científico que mais pretendeu

e pretende subsidiar a prática pedagógica. A Psicologia da Educação se propõe a disponibilizar parte dos fundamentos teóricos para a compreensão dos fenômenos educacionais e, ainda, aponta diretrizes para solução de problemas. E, por alguns anos, em função das novas relações sociais, de um momento histórico que se envaidecia com a cultura industrial, atribuiu-se a psicologia o poder de resolver tecnicamente uma considerável fatia dos problemas nascidos das transformações sociais, através da explicação e da propositura de soluções para o comportamento humano.

Dentro destas perspectivas e primeiros apontamentos da relação estabelecida entre a Educação e a Psicologia, podemos inferir que a ciência psicológica não pode ignorar a unidade que é estabelecida entre o individual e o coletivo, entre o ser orgânico e o ser psíquico. É dessa unidade que se pode calcar a explicação das ações, das reações, das evoluções e de todo movimento do indivíduo em relação ao seu contexto social e a reciprocidade. Implica dizer que, quaisquer que sejam as relações que a psicologia estabeleça com as mais variadas áreas de conhecimento, ela precisa estar comprometida com o fornecimento de elementos que permitam a compreensão do sentido dos comportamentos humanos dentro do contexto histórico e social do qual é agente.

Nesse sentido, buscando compreender a relação entre Psicologia e Educação, que se alimentam reciprocamente, oferecendo, uma à outra, elementos para melhor compreensão do fenômeno educativo e do ser humano, é que esse capítulo se propõe a enumerar e caracterizar os aspectos históricos, por vezes contraditórios, mas essenciais para o entendimento do processo de emancipação científica da psicologia no Brasil.

2.2 DA FASE PRÉ-CIENTÍFICA A CONDIÇÃO CIENTÍFICA DA PSICOLOGIA NO BRASIL

Pensar a psicologia nos provoca a refletir o paradoxo de sua origem. Desde o início dos tempos humanos já se questionava sobre o próprio comportamento, e se faziam especulações acerca da natureza e conduta humanas, no entanto, a psicologia se apresenta como área do conhecimento apenas recentemente. A psicologia tem sua origem ligada à filosofia, uma vez que os primeiros questionamentos sobre memória, aprendizagem,

motivação, percepção, atividade onírica e comportamentos ditos desajustados – ainda, atuais – foram apresentados pelos gregos. De Bock, Furtado e Teixeira (1999):

> (…) o próprio termo psicologia vem do grego *psyqué,* o que significa alma e, de logos, que significa razão. Portanto, etimologicamente, a psicologia significa "estudo da alma". A alma ou espírito era concebida como parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de amor e de ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 1999, p. 32-33).

Por muito tempo foi conhecida como um ramo da filosofia ou, pelo menos da antropologia filosófica. Seu caminho epistemológico perpassava pela metafísica e ontologia, no qual se ocupava em descrever e classificar os comportamentos humanos a partir de um saber psicológico sistematizado que vislumbrava uma explicação racional dos comportamentos de consciência. Essa ligação a filosofia dava a psicologia características que não permitiam um alinhamento científico, uma vez que demonstrava uma certa fragilidade em relação ao seu objeto – o homem –, aproximando-se das explicações de conhecimentos reflexivos e abstratos (JAPIASSU, 1982). Com o movimento intelectual positivista, a filosofia era encarada como um conhecimento especulativo e ilustrativo, considerada como ilusória e, o interesse deste momento era construção de conhecimentos baseados em fatos e dados, inquestionáveis.

Nas contribuições de Figueiredo e Santi (1999), é indicado que se faz oportuno ter clareza de que o conceito de ciência é recente e, que o projeto de emancipação da psicologia só ocorre a partir da segunda metade do século XIX por meio de discípulos e espaços conquistados nas instituições de pesquisas e ensino superior que criaram as instituições voltadas para a produção e a transmissão do conhecimento psicológico e, como consequência, a existência do psicólogo e da sua prática.

A construção dessa ciência emergente não fora tarefa fácil, a Psicologia estabeleceu laços com as ciências da natureza no século XIX, tentando romper suas amarras com a filosofia e, com a natureza inferencial[1]. As ciências da natureza poderiam dar condições de

[1] Se desvencilhar da herança filosófica fora uma questão difícil para a Psicologia, pois desde a Antiguidade já haviam muitas das noções e conhecimentos que fazem parte do que se conhece como psicologia científica. Mais tarde, as ciências da sociedade também tratavam das questões e ações humanas, ou seja, os temas que

alcançar uma perspectiva supostamente "científica", cujo campo epistemológico lhe seria proporcionado pelas ciências experimentais – vindas da biologia e da psicoquímica – já consolidadas e com estatuto de cientificidade reconhecido. A psicologia utilizou o homem como "objeto de experiência", com seus comportamentos e fatos sendo descritos rigorosamente e exatos, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dele. Assim, a Psicologia buscava contribuir para a compreensão da totalidade da vida humana através da origem orgânica de seus comportamentos (JAPIASSU, 1982).

Para a aquisição do caráter científico, a Psicologia rompeu com esses dois laços de sua história. Nesta perseguição ao rigor das ciências modernas, a psicologia será fortemente influenciada pelo positivismo, assumindo a experiência e a razão como elementos essenciais ao seu método. No entanto, ainda nos dias atuais, não há como se falar em "a psicologia". O que vem sendo reconhecido é uma pluralidade de psicologias. Essa pluralidade deve-se a multiplicidades de objetos estudados, o que a torna um campo múltiplo de configurações. Todas as abordagens tentam compreender o ser humano e sua relação no mundo através de métodos e objetivos diversos.

Esse período de emancipação científica da psicologia é marcado pelo surgimento das novas potências industriais na Europa e caracterizado por profundas transformações políticas e econômicas. É o momento de consolidação de uma (re)organização econômica, constituição de um aparato político-social e econômico a partir do modelo capitalista de economia liberal. E, ainda, é a fase de ascensão da hegemonia do pensamento europeu, do rápido crescimento das populações urbanas, dos avanços tecnológicos, do aprimoramento da indústria e de uma série de outras transformações que vão movimentar o modo de vida em sociedade e, também, deixam marcas consideráveis no pensamento e fazer psicológico.

Partimos do pressuposto de que as ideias psicológicas estão presentes na história humana há muito tempo. Portanto, não podemos deixar de mencionar as questões que antecedem esse movimento de inserção da psicologia enquanto ciência. A Psicologia não aparece apenas quando lhe é requerido o rigor, pelo contrário, isso fora impulsionado pela experiência humana com a subjetividade e pela crise imperada por tais elementos de subjetividade. As transformações dos modos de vida nos colocaram frente aos dilemas de uma

---

deveriam ser tomados como objeto da psicologia estavam dispersos entre as muitas áreas do conhecimento. Caberia, assim, a psicologia não só romper as amarras com a filosofia, mas se definir independente das ciências sociais e biológicas também.

experiência subjetiva e privada que sem respostas, gera sentimentos de desamparo, que é o próprio dilema da constituição do sujeito moderno.

Nas construções de com Figueiredo e Santi (1999):

> A experiência da subjetividade privatizada, em que nos reconhecemos como livres, diferentes, capazes de experimentar sentimentos, ter desejos e pensar independentemente dos demais membros da sociedade é precondição para que se formulem projetos de psicologia científica. (...) Outra precondição para a formulação de projetos de psicologia científica é a experiência de que não somos assim tão livres e tão diferentes quanto imaginávamos. (…) A suspeita de que a liberdade e a singularidade dos indivíduos são ilusórias, que emerge com o declínio das crenças liberais e românticas, abre espaço, finalmente, para os projetos de previsão e controle científicos do comportamento individual (FIGUEIREDO; SANTI, 1999. p. 50-51).

Apoiados nesses autores, podemos inferir que coube à psicologia buscar espaço para problematizar as ideias expostas para definir os seus objetivos enquanto uma ciência a serviço de outras e, ainda, no que se refere a suas incidências, tanto nos espaços de aplicação clínica quanto na educação.

O primeiro indício de um campo distinto de pesquisa conhecido como psicologia efervesceu nas duas últimas décadas do século XIX, quando o método científico foi adotado enquanto recurso para tentar resolver os problemas da psicologia. Wilhem Wundt inaugura a característica experimental da Psicologia, na Alemanha, em 1879, ao abrir seu Laboratório de Psicologia Experimental, incorporado, pouco depois, à Universidade de Leipzig. Nesse Laboratório formaram-se os homens mais eminentes da nova ciência, tanto alemães (Kraepelin, Lehmann, Külpe, Neumann) e americanos (Cattel, Stanley Hall, Titchener, Warren, Stratton e outros). O intenso trabalho de pesquisa lá desenvolvido e a obra de Wundt determinaram, através dos seus alunos, grande influência, em vários países. Assim, somente ao final do século XIX, a Psicologia é reconhecida como um campo de conhecimento considerado autônomo e necessário, uma vez que:

> (…) para a ciência progredir seria necessário conhecer e controlar essa subjetividade e as diferenças individuais, e é assim, que o homem, sujeito individual, deixa de ser um possível pesquisador para vir a se tornar possível objeto da ciência. (FIGUEIREDO; SANTI, 1999. p. 56)

É nessa oportunidade que a Psicologia parece superar a confusa mistura entre

problemas de ordem metafísica e de natureza científica, para a consolidação de novos rumos. A partir daí, a história da Psicologia é de fortalecimento de seu vínculo com os princípios e métodos científicos. A ideia de um homem autônomo, capaz de se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento e pela sua vida, também vai se fortalecendo a partir desse momento. No entanto, num movimento aparentemente contrário a essa perspectiva de homens livres e senhores de sua natureza, a psicologia entra em cena com o dever de conhecer, dominar, reduzir e eliminar essa subjetividade, na busca de uma ordem e constância distante do movimento individual e social.

O mais importante dos investimentos realizados neste laboratório não está no fato de ter sido o primeiro, mas sim, na circunstância na qual se tornou um centro internacional de formação de psicólogos. Dessa maneira, a contribuição de Wundt passa pela difusão, pela expansão e, pela proposta de uma concepção unificada de psicologia. Ele buscara elementos das ciências físicas e biológicas para superar a "psicologia da alma" e propor uma psicologia que é intermediária, que está entre as ciências da natureza e as ciências da sociedade.

Wundt delimitou o campo de estudo da nova ciência e estabeleceu a forma de investigação, apontando para três questões essenciais à psicologia: primeiro, a análise dos processos conscientes até chegar a seus elementos básicos e estudá-los em relação; segundo, descobrir como esses elementos eram sintetizados e organizados e, por fim, determinar leis de conexão que governam a sua orientação. Para esse autor, os campos de domínio da psicologia eram complexos e amplos, uma vez que ao propor uma psicologia intermediária, ele partia da ideia de que o objeto da psicologia era a experiência imediata dos indivíduos e, portanto, exigia uma aproximação com as ciências naturais e, também, com as sociais, o que gerou inúmeras controvérsias e dificuldades em agrupar enfoques metodológicos diferentes (FIGUEIREDO; SANTI, 1999).

São inúmeras as sistematizações no campo da Psicologia[2], mas nosso intuito é compor um campo explicativo que dê conta da história da psicologia no Brasil, notadamente através do campo da Psicologia da Educação e, para tanto, são apresentados elementos significativos desta conjuntura. Nesse sentido, é importante dizer que não há relevância em promover a

[2] O projeto de Wundt não foi o único que orientou a perspectiva de Psicologia reconhecida ainda nos dias atuais, ele é reconhecido como o pioneiro, mas há que se considerar que contemporâneos e posteriores a ele, como os projetos de Titchener, da psicologia funcional, do comportamentalismo, da gestalt, da psicanálise e do cognitivismo tornaram a psicologia uma ciência possível e independente.

introdução da história da psicologia no país desvinculada da sua própria história e configuração da psicologia da educação.

Como já sublinhado, anteriormente, temáticas estudadas pela psicologia aparecem no cenário brasileiro desde os tempos coloniais. As ideias psicológicas desse período aparecem entrelaçadas com o ensino religioso. A psicologia ainda fortemente ligada a filosofia era utilizada pelos jesuítas na catequização dos índios, pois reconheciam neles “entendimento, memória e vontade”, os atributos que caracterizariam a alma na visão de São Tomás de Aquino (MASSIMI, 2006), ou seja, vislumbrava-se uma psicologia embasada na filosofia e na teologia tanto em busca do entendimento do homem quanto objeto de catequese. Criaram-se, ainda, os colégios para os curumins e, uma psicologia da infância (JACÓ-VILELA, 2011).

Com a vinda da Corte – tornou-se possível a existência da imprensa, do comércio com outras nações, da criação das instituições de ensino superior e de vários movimentos políticos. Através de todas essas transformações, os modos de vida dos brasileiros também mudaram. Com a mudança da sede do Reino de Portugal e a vinda da Família Real para o Brasil Colônia, a educação e a cultura tomaram um novo impulso, com o surgimento de instituições culturais e científicas, de ensino técnico e dos primeiros cursos superiores (como os de Medicina nos Estados do Rio de Janeiro e da Bahia). Todavia, a obra educacional de D. João VI voltou-se para as necessidades imediatas da Corte Portuguesa no Brasil. As aulas e cursos criados, em diversos setores, tiveram o objetivo de preencher demandas de formação profissional. Esta característica haveria de ter uma enorme influência na evolução da educação superior brasileira. Acrescente-se, ainda, que a política educacional de D. João VI, na medida em que procurou, de modo geral, concentrar-se nas demandas da Corte, deu continuidade à marginalização do ensino primário.

Com a Independência do País, conquistada em 1822, algumas mudanças no panorama sociopolítico e econômico pareciam esboçar-se, inclusive em termos de política educacional. De fato, na Constituinte de 1823, pela primeira vez se associa sufrágio universal e educação popular - uma como base do outro. Também é debatida a criação de universidades no Brasil, com várias propostas apresentadas. Como resultado desse movimento de ideias, surge o compromisso do Império, na Constituição de 1824, em assegurar "instrução primária e gratuita a todos os cidadãos", confirmado logo depois pela Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e vilarejos,

envolvendo as três instâncias do Poder Público. No entanto, não fora implementada da mesma forma, a ideia de fundação de universidades não prosperou, surgindo em seu lugar os cursos jurídicos em São Paulo e Olinda, em 1827, fortalecendo o sentido profissional e utilitário da política iniciada por D. João VI. Além disso, alguns anos depois da promulgação do Ato Adicional de 1834, delegando às províncias a prerrogativa de legislar sobre a educação primária, comprometeu em definitivo o futuro da educação básica, pois possibilitou que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar educação elementar para todos. Assim, a ausência de um centro de unidade e ação, indispensável, face às características de formação cultural e política do País, acabaria por comprometer a política imperial de educação.

A descentralização da educação básica, instituída em 1834, foi mantida pela República, impedindo o Governo Central de assumir posição estratégica de formulação e coordenação da política de universalização do ensino fundamental, a exemplo do que então se passava nas nações europeias, nos Estados Unidos e no Japão. Em decorrência, se ampliaria ainda mais a distância entre as elites do País e as camadas sociais populares. Houve um esforço do Império em constituir uma identidade nacional por meio de ações que gerenciavam a ampliação e difusão das práticas civilizatórias. Práticas, essas, que deram origem a uma classe intelectualizada que valorava o "ser letrado". Dessa classe, surgem os projetos igualitários, no qual se mantém o modelo hierárquico (JACÓ-VILELA, 2011).

Por mais que houvesse uma preocupação com a instrução pública, a concepção de escola laica, fora formulada por uma elite letrada que foi ajustando-a às necessidades da organização do Estado brasileiro. De acordo com Saviani (2008), essa burguesia triunfante acessou o autor Condorcet[3] para fundamentar a sua concepção de escola laica moderna, no entanto, encontramos aí a ligação íntima da relação entre o Estado e a escola na perspectiva liberal[4].

---

[3] Condorcet afirma que a instrução é oportuna e necessária a medida que evitar o erro é condição essencial da liberdade (SAVIANI, 1999).

[4] A educação liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Priorizando a adaptação dos indivíduos aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase dada ao aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois embora esta tendência difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições.

Durante todo o século de 1800, foram muitas as mudanças que provocaram desenvolvimento das ideias pedagógicas no Brasil, fora um período de inúmeras reformas em relação à condução da instrução pública brasileira. Esse cenário foi fecundo para emergência dos debates sobre a importância da instrução pública e da necessária organização de um sistema nacional de ensino (SAVIANI, 1999). Vivia-se um momento no país no qual havia a necessidade da substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho livre, atribuindo à educação a tarefa de formar esse novo trabalhador, sem que houvesse prejuízos aos latifundiários que eram o motor da economia brasileira.

Assim, a urbanização da sociedade, as mudanças nos processos de trabalho e, com elas, novas configurações sociais, deram forma a um cenário desafiador para a educação, uma vez que essa sociedade maior em número, também maior em problemas e conflitos, gerando uma expectativa em relação aos modelos educativos que participariam do desenvolvimento da sociedade contemporânea.

Para Vercelli (2008), que destaca a concepção de homem daquele século:

> No século XIX, a burguesia moderna ganha importância como classe social, e as transformações decorrentes dessa ascensão passam a refletir na ciência e na psicologia. Assim, enfatizam-se a razão e a liberdade do homem, características que possibilitariam a transformação do mundo objetivo. A ênfase no próprio homem também contribuiu para o crescimento da burguesia cedendo lugar a uma ciência com base na razão. (VERCELLI; 2008. p. 224).

Os anos finais do século XIX e início do XX foram marcados por um ciclo de reformas estaduais: Sampaio Dória em São Paulo, 1920; em 1923, Lourenço Filho no Ceará e Lisímaco da Costa no Paraná; em 1925, Anísio Teixeira na Bahia e Pereira de Medeiros no Rio Grande do Norte; Francisco Campos em Minas Gerais, em 1927; Fernando de Azevedo no Distrito Federal, em 1928; Carneiro Leão em Pernambuco, em 1930; e novamente Lourenço Filho em São Paulo, também em 1930. Tais reformas tinham o objetivo de marcar a posição diferenciada entre um novo projeto para o Brasil e a Pedagogia Tradicional, gerando alterações na instrução pública nos mais variados aspectos, como reformas curriculares, expansão das redes de ensino, profissionalização do magistério, criação de funções técnico-administrativas, reorientação pedagógica e, nos anos de 1920, inserção do ideário

escolanovista. Essas reformas estaduais proliferaram pelo país a instituição de vários laboratórios de psicologia.

Até o final do século XIX as relações entre Psicologia e Educação eram mediadas pela Filosofia, não se podendo falar de uma Psicologia da Educação, pelo menos até os idos de 1890. Nessa época, a teoria educativa vigente era a das faculdades ou funções cognitivas, ou seja, os métodos empregados tinham o objetivo de exercitar os processos psicológicos, como inteligência, memória, raciocínio, atenção, concentração, imaginação, criatividade, priorizando, assim, os conteúdos.

Com a emergência da Psicologia Experimental e seus laboratórios, a psicologia se distancia e adquire autonomia em relação à Filosofia, tornando-se um campo de conhecimento independente. Ora, o mesmo ocorreu com a teoria educativa, que passou a buscar uma fundamentação científica para si mesma. Assim, se dá o contexto de nascimento da Psicologia da Educação, cronologicamente em torno da primeira década do século XX – uma área historicamente recente.

Quanto aos processos educativos, esses laboratórios forneciam dados de pesquisa, desenvolviam princípios e conhecimentos teóricos psicoeducativos significativos, mas, desconectados da prática docente. Sem dúvidas, os estudos da Psicologia da Educação voltados para o cotidiano da sala de aula aconteciam nos espaços escolares e também aconteciam dentro dos espaços dos laboratórios, com o intuito de adquirirem a possibilidade de generalização e de utilidade à prática educativa, como mostra Bzuneck (1999, p.44):

> (…) na ânsia por status no seio da comunidade científica, aqueles pesquisadores isolaram a pesquisa da prática e dos que praticavam. Os laboratórios, em vez de sala de aula, era o lugar da pesquisa, e o objeto do estudo eram questões como o movimento dos olhos ao ler, ou a memória de sílabas sem sentido. Essa opção era justificada em parte, para se ficar alinhado com as ciências exatas como a física, e assim participar de uma linha de pensamento considerada progressista, moderna.

A inserção dos ideais da Escola Nova no Brasil, segundo Saviani (2008), ocorreu em dois períodos: o primeiro, do final da época imperial até o início dos anos 1920; e o segundo, que se estende durante toda a década de 1920. O autor estabelece a primeira fase como sendo

de preparação na qual, apesar de não haver a instalação de instituições escolares baseadas nessa abordagem, pode-se constatar o surgimento de ideias e princípios que sinalizam o desenvolvimento de condições tais que propiciassem uma nova forma de compreender a escolarização. Ghiraldelli Jr. (2001) denomina essa primeira fase (que compreende o final do Império) como sendo de "entusiasmo pela educação"[5], marcada pela expansão do sistema escolar e a necessidade de alfabetizar a população. As ideias desenvolvidas nesse período são relevantes para que, posteriormente, o movimento da escola nova possa se consolidar.

Historicamente, o escolanovismo encontra-se intimamente ligado à ideologia liberal, sendo percebida de maneira mais enfática e com maior força a partir de 1920, que compreende a segunda fase do escolanovismo no Brasil (SAVIANI, 2008). É essa penetração da ideologia liberal que colaborou para a difusão do ideário da escola nova. Inicia-se a publicação de trabalhos sobre o tema e suas ideias se disseminam no interior do movimento reformista da instrução pública. Assim, a Psicologia começa a ser amplamente difundida no Brasil a partir da década de 1920 através de alguns trabalhos de qualidade desigual. Demonstrar possuir conhecimentos psicológicos dava ao educador certo prestígio, o que ocasionava que houvesse, na maioria das vezes, uma manifestação de erudição que pouco contribuía verdadeiramente, devido à apreensão confusa de termos e conceitos.

Concomitante às transformações no cenário educacional que tinham como uma de suas características a emergência das ideias psicológicas, verificava-se no Rio de Janeiro, o aparecimento de teses de doutoramento com propósitos científicos relevantes. Assim, os primeiros escritos que trouxeram contribuições para o estudo da Psicologia, no Brasil, vieram das teses de médicos – denominação dada aos trabalhos de conclusão de curso, nas Faculdades de Medicina – nessas teses de provimento de cátedra e nas teses de verificação de títulos, tanto estudantes quanto os profissionais traziam as primeiras discussões referendadas pela Psicologia – racional ou filosófica –, buscando mostrar achados e conclusões de interesse não só para o filósofo e historiador, como para o homem de cultura.

Os estudos preconizados pelas faculdades de medicina do século XIX tendiam para a

[5] A burguesia acreditava que o "entusiasmo pela educação" podia trazer um efeito real para a educação brasileira. O povo instruído teria condições de escolher melhor governantes, mas o povo instruído não estava escolhendo quem a burguesia desejava. O problema já não estava na instrução, mas na qualidade do ensino. Se a escola não estava funcionando bem, algo teria que ser feito: a solução encontrada foi uma reforma na escola, a partir de então surge o que Nagle caracteriza de "otimismo pedagógico". (Saviani, 2000, p.51)

Neuropsiquiatria, a Psicofisiologia, Neurologia, para a aplicação social da Psicologia, para a Criminologia, para Psiquiatria Forense e Higiene Mental. Assentadas em tais perspectivas encontram-se a maioria das teses defendidas, sendo a Psicologia analisada em suas relações com os campos de estudo e pesquisa. As teses podem ser consideradas como resultado de um processo de ensino e, ao mesmo tempo, fator de difusão do novo conhecimento psicológico. Entre os anos de 1840 a 1900, mais de quarenta teses foram defendidas, com abordagem de temas psicológicos.

Suscitaram, também nos anos iniciais do século XX, as mais diversas correntes do pensamento da psicologia moderna, tanto as psicoterapias, a psicologia clínica e até mesmo a psicanálise – que se ocupou dos estudos do inconsciente humano e seus determinantes contribuíram para os avanços dos estudos de psicopatologia. Introduziu-se nos estudos psicológicos o método cínico, baseado no modelo médico, oriundo da emergência do constructo "indivíduo". Interessa-nos evidenciar que este olhar voltado para o indivíduo possibilitou a expansão do modelo clínico médico de investigação e a consequente "medicalização" ou aplicação dos saberes médicos para a explicação de questões psicológicas.

É inegável que mesmo no século XIX, o discurso católico e evangelizador utilizados pelos colonizadores e pelos jesuítas ainda é marcadamente forte e, por vezes, suficiente. No entanto, com as produções da medicina, esse discurso se torna ultrapassado, já que no movimento das ideias psicológicas é notável o apontamento de um novo tempo, um tempo do organismo, um discurso do corpo: a alma do discurso religioso colonial é progressivamente objetivada pelo discurso da ciência. O que se conhece são os produtos de um funcionamento interno que, ele próprio, não podendo ser percebido pelo sujeito, só pode ser conhecido pelo outro através de mensurações.

As ciências naturais adquiriram prestígio, o homem passa a ser analisado e estudado como um organismo. Assim, a ideia de unidade entre corpo e alma perde consistência; essa unidade passa a ser buscada através do conhecimento do funcionamento fisiológico do cérebro – órgão onde se localizam as propriedades e funções da alma. O discurso religioso que se reportava a alma era gradualmente substituído pelo discurso da ciência, que tinha como principais representantes os médicos, filhos de grandes latifundiários com alguma formação na Europa.

A partir da primeira década de 1900, as teses, ensaios e atividades dos médicos, saídos das Faculdades de Medicina brasileiras, trazem caráter científico mais preciso e interesse psicológico mais definido, pelo uso de métodos e técnicas de psicologia de maior objetividade e confiabilidade. Jacó-Vilela (2011), referindo-se as teses de doutoramento utilizadas nos cursos de medicina:

> (…) São elas, sem dúvida, que criam, em solo brasileiro, o hábito de produção de textos, que, muitas vezes são ambivalentes e contraditórios, mas constituem uma forma própria de se apropriar daquele bando de ideias que vem fervilhar em um país agrário, de matriz conservadora, escravagista, religioso, defensor da hierarquia entre os homens e da superioridade da raça branca. È necessário conciliar contrários, e os médicos se encarregam de sanear a nação com tais conhecimentos (p.34).

As teses são o resultado de um processo de ensino e, ao mesmo tempo, fator de difusão do novo conhecimento psicológico. Começam, então, a surgir os Laboratórios de Psicologia, em hospitais e Clínicas Psiquiátricas, cujos resultados chamaram a atenção do governo potencializando a criação dos mesmos. Os estudos mostram que caberiam aos médicos, juristas, literatos sanear o país, uma vez que a população estava doente, era composta por um povo caracterizado por suas misturas e diversidades, com acesso precário aos bens culturais e, portanto, antagônico aos padrões de civilidade europeia; com esses contornos, eram recorrentes ações e políticas de higienização dos corpos e das mentes e, ainda, de limpeza das cidades. Tratava-se de uma geração de intelectuais que pretendiam "reinventar o País, organizá-lo em novas bases, fazê-lo transpor rapidamente as enormes barreiras arcaicas que o separavam da civilização contemporânea" (CAMPOS, 2002, p.24).

De acordo com Martins e Pereira Neto (2003):

> Sobre a relação da medicina com a gênese da psicologia no Brasil, um comentário merece ser feito. Se por um lado, a medicina, através da psiquiatria, criou condições para o desenvolvimento da psicologia brasileira, por outro, ela buscou apropriar-se do universo psi. Com isso, sua estratégia passou a ser a de transformar a psicologia em especialidade médica. (MARTINS; PEREIRA NETO, 2003. p.22).

O caminho encontrado pelos intelectuais que vislumbravam a adaptação brasileira aos

moldes europeus foi pela via da educação. Imediatamente após a Proclamação da República o sistema de ensino fora modificado por legislações, uma vez que era possível observar um déficit na educação brasileira, pois se baseava na utilização de técnicas que valorizavam a memorização e os castigos físicos (GONDRA, 2004), que demonstrava seu aspecto arcaico e artificial, desconectado dos conteúdos das ciências emergentes. A legislação que orientou a nova proposta de educação ficou conhecida como Reforma Benjamim Constant – que culminou na criação do *Pedagogium*[6] onde fora instalado o primeiro Laboratório de Psicologia Experimental.

No ano de 1922, se assiste à criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, responsável pela promoção das "*Jornadas Brasileiras de Psicologia*". Tentava assim, a Liga, despertar interesse pela pesquisa pura e pela pesquisa aplicada. Dez anos depois, a Liga propõe ao Ministério da Educação e Saúde a criação obrigatória de Gabinete de Psicologia, junto às Clínicas Psiquiátricas. Como se vê, inovações que nos nossos dias, trazem para o seio da psicologia e para a profissão largo campo de atividade e de qualidade científica, através da abordagem do homem e seu ajustamento que têm raízes na ação de pioneiros.

As influências do movimento higienista incentivaram um cuidado maior com o sanitarismo e com a limpeza da vida urbana, assumindo um caráter missionário, progressista e de melhoria das condições de vida das camadas mais pobres da população. A grande contribuição desse movimento para a psicologia é a utilização dos testes psicológicos. Apesar das duras críticas a esse movimento, até a década dos anos 30, era praticamente impossível afastar-se do modelo higiênico. Os desligamentos da liga só aconteceram quando a mesma assumiu um caráter de controle social por meio da exclusão social.

A partir década de 30, após Getúlio Vargas assumir o governo provisório, criar o Ministério da Educação e Saúde Pública, indicando Francisco Campos para assumir a nova pasta, é que foi apresentada uma proposta direcionada para a modernização do país, visando a construção de uma nação e colocando a escola como protagonista na transformação da realidade nacional. Em busca de fundamentos e ideias que pudessem colaborar para a

[6] Foi instituído a partir da proposta de criação de um museu pedagógico nacional conforme parecer de Rui Barbosa em 1882 ao projeto de reforma de ensino de Rodolfo Dantas. Fundado em 1890, tinha como funções a coordenação e o controle das atividades pedagógicas no país.

efetividade da proposta apresentada, o Ministro Francisco Campos traz ao Brasil, através de uma missão que enviara à Europa, Claparéde, Léon Walter e T. H. Simon. Estes professores de renome ministraram curso de Psicologia Educacional e reorganizaram, na Escola Normal, o Laboratório de Psicologia que funcionava desde 1927.

Para além do serviço da medicina, a psicologia tivera campo fecundo nas propostas de trabalho das Escolas Normais, através da dedicação à própria educação, do arranjo das novas inteligências e do preparo de pesquisas, nas mais diversas áreas da educação e da experimentação psicológica concebida pela Escola Nova descrita e caracterizada no Manifesto dos Pioneiros em 1932. O ensino de psicologia ocorreu principalmente nas Escolas Normais, visando a formação das futuras professoras primárias e, ainda, a publicação de manuais voltados para o ensino da psicologia nessas escolas, que se configuram como os primeiros trabalhos didáticos em psicologia.

Estudos que se ocupam da história da psicologia moderna no Brasil indicam que a psicologia pode ser dividida em três momentos: o primeiro (1906-1930), que está relacionado ao desenvolvimento da Psicologia nos laboratórios voltados para a experimentação; o segundo momento (1930-1960), caracterizado pela prática do diagnóstico e o tratamento clínico da população escolar e, por fim, o momento marcado pela ampliação do mercado de trabalho do psicólogo e a prática nas escolas, atingindo a população do primeiro grau (PATTO, 1984, p. 75-76).

No Governo Vargas, há uma centralização administrativa que regulamentara o estatuto das universidades, a criação do primeiro curso de pedagogia, quando a infância passou a ser considerada como uma fase do desenvolvimento do indivíduo merecedora de atenção e cuidado, uma vez que as novas gerações estariam à frente do futuro da nação – a educação se torna um projeto de Estado. Neste projeto de construção de uma nação brasileira, a psicologia adquire um espaço diferenciado, sendo entendida como uma das bases para a educação.

Entre os pioneiros, Lourenço Filho fora o precursor da utilização dos conceitos da psicologia nos espaços educativos e educacionais. Iniciou seus estudos com testes de atenção e de maturidade para a leitura, na Escola Complementar de Piracicaba, que seria, depois, chamada de Escola Normal. Catedrático de Psicologia, em 1925, da Escola Normal de São Paulo deu impulso e vida ao Laboratório organizado por Pizzoli. Até 1927, ano em que Henri

Piéron chega a São Paulo para ministrar os cursos de Psicologia Experimental e Psicometria, Lourenço Filho leva a termo pesquisas experimentais e as primeiras experiências com o Teste ABC. Promoveu uma série de traduções das obras de grandes pedagogos, cuja fama chegava ao Brasil, mediante suas ideias. Responsável por dirigir a educação, em São Paulo, reorganiza o ensino e cria cursos de aperfeiçoamento para professores, nos quais os currículos deveriam comtemplar às disciplinas: Psicologia e Sociologia.

Anísio Teixeira confia a Lourenço Filho, em 1938, a orientação e seleção profissional, a nível nacional. Esta atividade teve seu início, no Instituto de Estudos Pedagógicos, onde Lourenço Filho cria um serviço especial e um serviço de Psicologia Aplicada. É, ainda, obra de Lourenço Filho o Serviço de Medidas Escolares, no Instituto de Educação do Distrito Federal, que, mais tarde, passaria a constituir o Instituto de Pesquisas Educacionais. Com Lourenço Filho dividia interesses psicológicos e pedagógicos.

De acordo com Antunes (2001), a psicologia passou por diversas fases em sua trajetória. Uma dessas fases fora a institucional, que corresponde ao momento em que a psicologia ainda está vinculada a instituições como os hospitais, escolas normais e as faculdades de medicina, filosofia e direito. Numa segunda fase, merece destaque o momento no qual a psicologia se constitui enquanto ciência autônoma – ao longo do século XX – e também é chamada a dar respostas às questões e dificuldades advindas da educação, saúde e organização do trabalho. É o momento onde se dão as criações de associações e instituições de psicologia, promovendo a divulgação e a expansão a vários setores que vinham se dedicando ao conhecimento psicológico e à sua aplicação.

De início incorporada na formação de outros profissionais, a Psicologia não tinha um caráter profissionalizante. A disciplina era considerada um conhecimento relevante, um elemento acessório ou complementar à formação de diversos profissionais afins (LOURENÇO FILHO, 1957, citado por ROSAS; ROSAS; XAVIER, 1988, p. 32), e ainda não gozava de autonomia no meio acadêmico para oferecer um curso superior independente. A situação começou a mudar em 1946, com o lançamento da Portaria nº 272, referente ao Decreto-Lei nº 9.092, que institucionalizou a formação do psicólogo brasileiro (PEREIRA; PEREIRA NETO, 2003). Segundo os autores, o profissional habilitado legalmente deveria frequentar os três primeiros anos de Filosofia, biologia, fisiologia, antropologia ou estatística

e fazer então os cursos especializados de Psicologia. Com a formação dos denominados especialistas em Psicologia, iniciou-se oficialmente o exercício dessa profissão. Tais cursos especializados, voltados para graduados de cursos como Filosofia e Pedagogia, eram predominantemente de curta duração e não obedeciam a qualquer norma oficialmente estabelecida, com validade nacional assegurada (LISBOA; BARBOSA, 2009).

Durante toda a década de 1950, foram dados importantes passos rumo à regulamentação da formação e da atuação profissional do psicólogo (Rosas et al., 1988). De acordo com os autores, inúmeros eventos e publicações de Psicologia e áreas afins proporcionaram debates sobre o assunto. Segundo Jacó-Vilela (2001), atendendo a essa movimentação, o Conselho Nacional de Educação solicita às entidades de Psicologia, sugestões relativas à regulamentação. Dessa forma, surge, em 1953, uma resposta concreta para a solicitação do Conselho: é elaborado pela Associação Brasileira de Psicotécnica (ABP) e pelo Instituto de Seleção e Orientação Profissional da Fundação Getúlio Vargas (ISOP/ FGV) o primeiro anteprojeto de lei referente à regulamentação da formação e da profissão dos psicologistas (JACÓ-VILELA, 2001). Contudo, em 1958, chega à Câmara dos Deputados o Anteprojeto de Lei n° 3.825, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) em substituição ao anteprojeto pioneiro. Insatisfeita, a recém-criada Associação Brasileira de Psicólogos confecciona uma proposta substitutiva, que, por sua vez, não agrada ao MEC (Rosas et al., 1988). Apesar da falta de regulamentação do ensino e da prática, ainda em 1953, inicia-se o primeiro curso superior autônomo de Psicologia, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (JACÓ-VILELA, 2001; YAMAMOTO, 2006). No mesmo ano, a congregação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (USP), a partir de proposta de Annita Cabral, aprova a criação do curso de Psicologia da instituição, embora este comece a funcionar efetivamente somente em 1958 (LISBOA; BARBOSA, 2009).

O período compreendido entre os anos de 1930 e 1962 é chamado de consolidação, uma vez que este é um momento fundamental para o processo que deu as bases para o reconhecimento oficial da psicologia enquanto ciência e profissão, com sua regulamentação legal (ANTUNES, 2006). Foi um período de muitas produções científicas, especialmente concentradas na região sudeste. Para a autora, este período foi:

> (…) caracterizado pela efetivação e desenvolvimento do ensino, da produção de estudos e pesquisas e dos campos de aplicação, assim como o incremento da publicação de obras na área, criação dos primeiros periódicos especializados, promoção de congressos e encontros científicos e criação de associações profissionais. (ANTUNES, 2006, p.80).

Em 27 de Agosto 1962, é aprovada a Lei nº 4.119 (BRASIL, 1962), que constitui o marco inicial da profissionalização do psicólogo. Através desta lei se institucionaliza a profissão de psicólogo no Brasil, são criados mais cursos de graduação em psicologia e, ainda, a regulamentação dos profissionais que atuavam nos serviços de psicologia. Também foi emitido, nesse mesmo ano, o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu o currículo mínimo e a duração do curso universitário de psicologia. Segundo Rosas, Rosas e Xavier (1988, p.40): *A criação dos cursos de Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo foram acontecimentos decisivos para a ampliação do mercado nas capitais e a extensão de sua área e campos de intervenção*.

A criação da profissão do psicólogo foi um dos resultados mais positivos e promissores do desenvolvimento da psicologia no Brasil. Deve-se ao reconhecimento e à legitimação dos serviços técnicos oferecidos pelos psicólogos por parte das organizações. Estes se configuraram enquanto fatores políticos que contribuíram de modo significativo para o desenvolvimento e legitimidade dessa profissão.

Nesta perspectiva, a (re)construção histórica auxilia no entendimento e na vinculação da Psicologia da Educação com as discussões acerca da formação do educador. A partir do século XX, surgem as teorias psicológicas que subsidiam a educação, norteando novas concepções de educação que, por sua vez, influenciam as práticas pedagógicas.

Legalmente, a Psicologia da Educação se torna disciplina constituinte das grades de formação de professores desde a Resolução do Conselho Federal de Educação (CFE), número 2 de 12 de maio de 1969, que tinha como objetivo estabelecer os conteúdos mínimos e a duração dos cursos de Pedagogia, nos quais esta disciplina compõe o núcleo comum.

Conforme o desenvolvimento do ensino da Psicologia que fora executado nos cursos normais e nas faculdades de medicina, nas décadas finais do século XIX, verifica-se a construção de um conhecimento psicológico dentro de parâmetros acadêmicos profundamente

marcados pelos moldes europeus.

Durante o século XX, profundamente marcado pela introdução das ideias da Escola Nova, foi possível uma modificação parcial do cenário até, então, encontrado. Nos anos de 1920, o "Ensino Renovado" tinha o objetivo de ocupar o lugar do "Ensino Tradicional"; este último priorizava os conteúdos enquanto a renovação se ocupava dos métodos de ensino. Emerge a preocupação com o estudo dos conteúdos a serem ministrados pela Psicologia, a questão central desloca-se para o processo de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel do educando nesse processo. O conteudismo, a centralidade do professor e uma nova atenção dedicada aos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos educandos.

> (…) o escolanovismo fazia parte de um projeto de sociedade, com base na modernidade, para qual fazia-se necessário um homem novo, esculpido para as suas necessidades, sendo que tal tarefa deveria ser tomada pela educação, valendo-se do escolanovismo, enquanto pensamento pedagógico perfeitamente articulado às pretensões modernizantes para o país, a isso soma-se o fato de que no escolanovismo, a Psicologia constituía-se como ciência que lhe dava base de sustentação junto com outras ciências, uma vez que tal ideário pedagógico pretendia-se uma Pedagogia Científica. (ANTUNES, 1991, p. 162)

Na tentativa de alcançar um salto qualitativo nas práticas educativas, buscava-se nos métodos, princípios, explicações e aplicações da psicologia aplicada, ferramentas para alcançar os objetivos de planejamento e desenvolvimento da educação escolar. Significa dizer que a psicologia da educação tem suas bases teóricas desenvolvidas sob a crença de que os conhecimentos psicológicos podem influenciar de maneira que se potencialize a educação e o ensino. A Psicologia da Educação se configurou como uma das "áreas" em que a Psicologia estava se desenvolvendo – a princípio, no interior das Escolas Normais.

Neste cenário de reforma das propostas educacionais, foram inseridas as Escolas Normais, os laboratórios de Psicologia e as primeiras transformações. No Ceará, nos anos 1922/23 Lourenço Filho realiza uma reforma do ensino, uma de suas primeiras medidas fora a criação do laboratório de psicologia da Escola Normal de Fortaleza, com o intuito de

fundamentar o conhecimento psicológico, uma vez que este deveria subsidiar a formação docente – objeto de preocupação tanto daqueles que estavam em formação quanto daqueles que formavam. Conforme Antunes (1991):

> A Psicologia tornou-se neste panorama, exigência vital para a Educação, particularmente na sua expressão pedagógica representada pelo escolanovismo, na medida em que esta ciência era aquela capaz de dar os subsídios teóricos necessários e, mais que isso, todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa. (ANTUNES, 1991. p. 163).

A década de 1920 ficou conhecida, no Brasil, como um momento de "Otimismo Pedagógico"[7], já que a educação era reconhecida como o caminho para a solução dos problemas, que começavam nas escolas e se estendia a toda à sociedade. Esse ideário acreditava que as transformações que deveriam ocorrer na sociedade brasileira estariam subjugadas a formação do cidadão. Com isso, o estudante assumia o papel central no processo de formação.

Em 1924, cria-se no Rio de Janeiro, a Associação Brasileira de Educação que fora palco ativo dos debates educacionais e, ainda, instrumento para a difusão da Psicologia e da defesa de sua importância para a Educação.

Segundo Kitahara (1991), na era normalista, que precedeu o período das universidades no ensino de Psicologia, encontrava-se a disciplina Psicologia da Educação sendo ministrada nas cadeiras de Filosofia das escolas secundárias e normais – seminários e colégios ou ginásios religiosos ou leigos. Por vezes, tal disciplina recebia o nome de Psicologia Lógica. Em 1921, torna-se uma disciplina optativa nas grades curriculares das escolas normais, desencadeando em duras críticas exteriorizadas pelo médico e educador Manoel Bonfim, que acreditava que o estudo da Psicologia era indispensável à formação de professores.

Em 1934, a Universidade de São Paulo é fundada e a Psicologia passa a ser disciplina obrigatória de ensino, em três anos, nos cursos de Filosofia, Ciências Sociais, Pedagogia e em

[7] O otimismo pedagógico acreditava no poder daquela educação em que se enfatizava a importância da "nova" pedagogia na formação do homem novo.

todos os cursos de Licenciatura, superando a condição de disciplina opcional, acessória da Psiquiatria ou Neurologia, assumindo o trabalho de divulgação e socialização dos conhecimentos psicológicos relacionados ao processo educacional (KITAHARA, 1991).

Em meados da década de 1950, após a criação do projeto de lei sobre a formação e regulamentação da profissão, multiplicaram-se as instituições e as associações de pesquisadores, vieram de países estrangeiros muitos professores e psicólogos para criarem e chefiarem grupos, formaram-se bibliotecas com acervos mais expressivos em número e qualidade dos livros, vinculou-se a Psicologia da Educação à formação em Pedagogia.

> A psicologia no Brasil desenvolveu-se estritamente ligada à Educação, não foi a Psicologia da Educação que derivou da Psicologia, mas sim uma segunda que derivou da primeira, pois historicamente no Brasil, desde o início do século, a psicologia da educação tornou-se fundamento básico da educação. (GOULART, 1987, p. 9).

Assim, a Psicologia da Educação, no Brasil, teve um período no qual a sua preocupação consistia na tentativa de explicar cientificamente a Pedagogia, englobava as áreas da aprendizagem, da psicologia da criança e da psicometria – medida das diferenças individuais. Essa ênfase dada à mensuração das habilidades e capacidades levou a classificação dos alunos, apoiando nas explicações das diferenças individuais, desenvolvimento da inteligência e da personalidade.

Larocca (1999) constata que a relação da Psicologia com a Educação pautou-se, no início, na tentativa de ajustar os indivíduos a uma sociedade cuja estrutura devia ser conservada. Assim, à Psicologia cabia classificar os indivíduos através dos testes de inteligência, aptidão, personalidade, vislumbrando o ajustamento e adaptação dos mesmos à sociedade. Este cenário fora alvo de duras críticas feitas à chamada psicologização do ensino – redução a uma explicação prioritariamente psicológica das demandas que se emergiam no contexto escolar.

Para Edouard Claparéd (1972 apud COLL, 1999), as atividades e pesquisas desenvolvidas pela Psicologia da educação não priorizavam os atores do processo educativo,

mas focada numa mudança de atitude:

> (…) a pedagogia deve basear-se no conhecimento da criança da mesma maneira que a afirmação de que a horticultura tem sua base no conhecimento das plantas é uma verdade aparentemente elementar. Porém, por sua vez, é totalmente desconhecida por parte da maioria dos pedagogos e por parte de quase todas as autoridades escolares (…) Duvido que, nas escolas de horticultura, não haja no programa algumas horas dedicadas à botânica e ao conhecimento das plantas. (EDOUARD CLAPARÉD, 1972 apud COLL, 1999. p.18).

O autor nos provoca a refletir sobre as práticas educacionais vigentes e as mudanças que estavam sendo priorizadas. Incita, inclusive, a refletir que evitar esse reducionismo, que gera uma forma psicologizante, não implica em desconsiderar o papel da Psicologia e de suas contribuições para a educação. O movimento deve ser o de compreender melhor a Psicologia da Educação, que surge justamente paralela as críticas em relação a psicologia e dos esforços em reavaliar seus preceitos teóricos no sentido de organizar seus conhecimentos a respeito da educação.

Esse destaque que coube a utilização das ideias psicológicas na produção dos estudos sobre os fenômenos educacionais, impediu a possibilidade de correlação com as demais áreas do conhecimento, como por exemplo, o intercâmbio com a filosofia ou a sociologia, que se configuram como base das teorias educativas. Esse cenário se tornava cada vez mais evidente a medida que a psicologia não se constituía como um fundamento para as inquietações e dilemas das práticas educativas, mas, num movimento contrário, se afirmava como o único referencial capaz de dar condições para a efetividade do trabalho do professor.

A psicologia apresenta um grande leque de possibilidades e abordagens diversas e divergentes que foram utilizadas na tentativa de apresentar explicações e reflexões acerca dos fenômenos educativos, promotores da emergência de diferentes concepções psicoeducativas. Tais concepções são consideradas, por vários autores, como pertinentes à complexidade educacional e as suas variáveis, uma vez que esta coexistência pode ser entendida como uma manifestação da relevância e do empenho das ideias psicológicas em contribuir para as intervenções no espaço escolar e no aperfeiçoamento do ensino na busca de uma educação de qualidade (COLL, 1999). Todas as abordagens investigativas da Psicologia são consideradas

potencialmente úteis para a educação. A Psicologia da Educação se delineia e caracteriza como uma área para onde convergem interesses e questionamentos sobre a aprendizagem e conhecimentos outros que podem se correlacionar, direta ou indiretamente, nos espaços escolares.

Coll (1999), mostra que é perceptível até a década de 1960, um ambiente otimista nos meios educacionais, identificando-se uma opinião generalizada de que as reformas empreendidas poderiam ser um instrumento efetivo para o desenvolvimento da própria educação e para a mudança social. No entanto, a década de 1970 fora marcada por uma crise econômica acentuada, inaugurando um novo momento da Educação, chamado de "Pessimismo Pedagógico", ou seja, a emergência de um sentimento de desânimo naqueles que se dedicavam as pesquisas educacionais, influenciando diretamente a Psicologia da Educação que vinha, nas décadas anteriores, se destacando quanto aos estudos realizados.

Larocca (1999) cita uma série de autores que apontam caminhos para compreender que nesta disciplina reside uma especificidade epistemológica, própria da ciência da psicológica, que possui caráter instrumental na Educação dentro da complexidade de fatores que nela intervém. O potencial das contribuições da Psicologia da Educação está marcado por um duplo aspecto:

> o primeiro advém de sua condição epistemológica, ou seja, do conhecimento científico que é o conhecimento psicológico. O segundo, do fato de que este conhecimento deve servir à Educação (como prática social multifacetada), colocando-a no centro das análises e definindo, portanto, seu papel na construção de um projeto social (LAROCCA, 1999. p.17).

Coll (1999) nos auxilia a compreender que, diferentemente do que é apontado, no percurso da disciplina, ocorre um deslocamento gradativo em que o destaque atribuído ao processo de aprendizagem cede espaço para as questões próprias do ensino. Isso promove a superação da crença de que haveria uma concorrência entre os processos de ensino-aprendizagem, indicando a compreensão de uma relação intrínseca em um processo de ensino-aprendizagem. Assim, além de buscar a promoção de uma educação de qualidade, manifesta a preocupação e a intenção de estabelecer uma base científica às teorias psicoeducativas, para que se permitam intervenções com coerência e efetividade nas

demandas oriundas do processo educativo.

Nesta perspectiva, a Psicologia da Educação assume um papel de destaque na pesquisa educativa e na formação docente, uma vez que é chamada a servir como elemento fundamental na compreensão das variáveis envolvidas no processo de ensino-aprendizagem, considerando, ainda, a análise da repercussão dessa disciplina nos caminhos da formação do educador. Cabe a esta disciplina dispensar contribuições à prática docente por meio de pesquisas que expliquem os comportamentos, para que o docente seja capaz de refletir sobre sua prática, buscando uma ação comprometida com a direção do desenvolvimento que pretende promover (SADALLA; AZZI, 2003). Para os autores:

> (…) de uma disciplina de fundamento porque, a partir de um conjunto de referenciais, teoriza as práticas educativas e o psicólogo é quem faz a ponte entre a teoria e a utilidade do conhecimento. É este profissional que teoriza a educação a partir da psicologia: olha para o contexto (que é o sistema educativo) com uma determinada direção (que é a utilidade), a partir de um referencial (sistema teórico) que fundamenta seu olhar. (SADALLA; AZZI, 2003. p. 297).

Segundo Coll (1999), no âmbito educativo, as contribuições da psicologia interpretadas na psicologia da aprendizagem, na psicologia do desenvolvimento infantil, na medida das diferenças individuais e no rendimento escolar, proporcionaram à pedagogia a obtenção do status de cientificidade. Dessa forma, a formação de professores dos períodos pré-científico e científico tem sua base na história da educação e da pedagogia e, por sua vez, as pesquisas educativas, adotaram a metodologia própria da psicologia experimental.

Numa análise sucinta, podemos perceber que a Psicologia da Educação, no seu início, prometeu muito mais do que pode efetivar, apresentou conhecimentos que levaram a práticas equivocadas e arriscadas, deixou lacunas para críticas e gerou certo desencanto pela solução das problemáticas sociais através da Educação. Uma psicologia que estava a serviço dos interesses das classes dominantes, com práticas segregadoras e contraditórias. O cenário educacional perdura até nossos dias, apesar dos esforços contínuos, num cenário de fracassos, são inúmeros os problemas educacionais. A psicologia contínua presente nos processos formativos de educadores, mas há muito a se fazer.

Ainda, referindo-se às contribuições de Coll (1999), acerca do panorama da Psicologia

da Educação:

> (…) o panorama que a psicologia da educação apresenta é extremamente complexo e um pouco contraditório. De um lado e, como consequência do protagonismo que lhe foi atribuído na tarefa de elaborar uma teoria educativa e de fundamentar uma prática de ensino que responda a critérios científicos, encontra-se preparada para a tarefa de abordar todos os aspectos, todas as dimensões e todos os fatores presentes nos processos educativos; isto é, vê-se obrigada a ampliar consideravelmente os seus conteúdos e o seu foco de atenção para muito além das três áreas de trabalho e de pesquisa (as diferenças individuais, os processos de aprendizagem e o desenvolvimento infantil) que deram forma tradicionalmente ao seu núcleo essencial de atuação. Por outro lado, seus limites perfilam-se progressivamente como uma consequência dessa ampliação dos conteúdos e das temáticas que estuda; torna-se cada vez mais difícil precisar em que consiste a sua especificidade em relação às outras áreas da psicologia e às outras ciências da educação (COLL, 1999. p.29).

O autor instiga a pensar a possibilidade de alcance da psicologia da educação. É devido a essa heterogeneidade de temáticas e de conteúdos que ela se configurou como protagonista, até meados do século XX. No entanto, a contradição exposta por Coll (1999), reflete, justamente, que o grande destaque desta disciplina estaria diretamente relacionado a um ponto de vista epistemológico, das outras áreas de trabalho e da pesquisa da psicologia científica. A sua especificidade centrava-se na tentativa de aplicação e utilização do conhecimento psicológico para uma melhor compreensão, explicação, planejamento e desenvolvimento dos processos educativos; a dificuldade foi a própria limitação epistemológica encontrada na sua especificidade. Significa dizer que o que fora priorizado nas discussões não era o caráter de aplicação da disciplina, mas em que consistiam essas aplicações e, de que maneira, através de quais exigências, se atingiria os objetivos vislumbrados.

Assim, a Psicologia da Educação se fortaleceu e a Psicologia também como um todo foi se consolidando no país, agora não mais diluída em outras áreas do conhecimento, mas produzindo ela própria seus estudos, pesquisas, experimentos e resultados.

2.3 A DISCIPLINA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA: A TRAJETÓRIA DA PSICOLOGIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Os cursos Normais – datados do final do século XIX – tem uma considerável importância para o a abertura de espaços e, também, para o desenvolvimento da Psicologia da Educação e da Psicologia no Brasil. Antunes (2003), aponta que as diversas formas de atuação psicológica tiveram suas origens nas demandas educacionais e reconhece que a Educação foi propulsora da difusão e consequente desenvolvimento dos conhecimentos psicológicos.

A trajetória das ideias psicológicas até a constituição da Psicologia da Educação, sua inserção no currículo normalista e sua permanência no currículo de formação de professores são o objetivo deste tópico. Buscamos organizá-lo, apontando as contribuições de autores da Educação e da Psicologia, traçando uma periodização entre essas duas áreas, a partir da relação fecunda estabelecida entre as mesmas. Gadotti (1993) e Freitag (1978), na educação, e Patto (1987), na psicologia, apresentam uma divisão da história, de cada área, destacando períodos semelhantes entre si.

É pertinente destacar a proximidade enfatizada pelos autores da Educação e da Psicologia, ao se reportar processo histórico. No primeiro período, comum aos dois autores, tem-se a vinda da Família Real para o Brasil, um marco para a Educação do país, a qual era de ordem religiosa, destacada pela atuação dos padres jesuítas, componentes da Companhia de Jesus, e que possuíam pleno apoio da Coroa Portuguesa (Silva, 2007). Esse apoio ocorreu porque era necessária uma instituição, representada pela Igreja Católica, que ditasse normas e regras para uma população mestiça e miscigenada como a brasileira, em sua maioria analfabeta.

Do Império (1830) até o final da Primeira República (1930), o currículo das escolas normais era de base humanista, voltado para o domínio de conteúdos, de caráter religioso e normativo devido à forte presença de religiosos neste meio (THERRIEN, 1997). Tais características estavam de acordo com a sociedade patriarcal e elitista da época, formando, na sua grande maioria, pessoas do sexo feminino para trabalharem em um ambiente em que só conviviam com crianças e mulheres.

A prática vivenciada nessas escolas e as relações estabelecidas demonstravam o papel

subserviente das mulheres em relação aos homens, inclusive no que dizia respeito ao provimento de suas casas, levando a uma aceitação dos baixos salários da categoria. Mas paradoxalmente, as professoras assumiam uma postura dominadora, responsável pela transmissão de um saber que possuíam, mas não tinham nenhuma participação em sua produção (SAVIANI, 2008).

Nesse período, predominou no país a Educação Tradicional ou Pedagogia Tradicional "centrada no adulto e na autoridade do educador, marcadamente religiosa, e o ensino privado" (GADOTTI, 1993, p. 17). O referido período é definido como modelo "agroexportador" por Patto (1987), uma sociedade basicamente agrária e regida pela oligarquia.

O segundo momento, conforme Gadotti (1993) e Patto (1987), compreende o período de 1930 a 1964. Nessa fase, temos uma população brasileira em transição, ou seja, uma sociedade agrária e oligárquica rumo a uma sociedade urbano-industrial.

Com o êxodo rural, ocorreu uma crise no modelo agroexportador, a sociedade passou a ser mais acentuadamente urbana, necessitando de condições para o desenvolvimento capitalista. A luta contra o analfabetismo tornou-se mais acirrada, visto que havia necessidade de mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho. A procura pela educação foi intensificada e exigia-se da escola o ensino da leitura e da escrita. Período de entrada do escolanovismo no país.

De 1930 até o início da década de 1960, o currículo dos cursos de formação de professores tem como enfoque principal as técnicas de ensino. Valorizava a metodologia ativa baseada em autores como Montessori, Decroly, entre outros. Os professores continuavam a ser formados como profissionais que deveriam conhecer o fazer pedagógico da escola, sem questionar as diretrizes impostas e sem discutir as questões sociais.

O terceiro momento também marcado por Gadotti (1993, p. 17) refere-se ao período pós-1964, que foi *iniciado por uma longa fase de educação autoritária dos governos militares, em que predominou o tecnicismo educacional*.

A Pedagogia Tecnicista foi introduzida no Brasil entre as décadas de 1950 e 1970, mas sua existência já era notada nos Estados Unidos no período pós-1950. Para essa visão, as exigências do meio são de suma importância; assim sendo, o homem, como um produto desse

meio, necessita ser formado e, porque não, "controlado". Patto (1987) define essa fase como a "internacionalização do mercado interno". A burguesia nacional aliada ao capital internacional buscava a instalação, no país, das multinacionais.

No ano de 1964, com o golpe militar, observamos que o maior interesse pela educação centrava-se no ensino profissionalizante, que era a tônica no referido período. O controle das massas era o foco desse sistema de governo. Medidas ideológicas foram tomadas, como, por exemplo, o cerceamento da liberdade de opinião, a censura dos meios de educação, a proibição de atividades políticas estudantis, dentre outros. Os objetivos eram a disciplina e o controle de estudantes e operários (PATTO, 1987).

Com base nessa delimitação temporal formulada por Gadotti (1993) e Patto (1987), a periodização de nosso trabalho está situada entre o predomínio, no país, da Pedagogia Nova e da Pedagogia Tecnicista.

Na proposta de Freitag (1978) que demarca à história da Educação brasileira em três períodos paralelos à história da economia nacional, também ressaltado por Patto (1984) que trata a inserção da Psicologia na Educação em três momentos:

> O primeiro corresponde ao modelo econômico agro-exportador. Numa proposta assemelhada à da Psicologia Experimental europeia, a Psicologia se encerra em laboratórios anexos às escolas, criando a figura do psicometrista – autoridade em escalas e medidas da inteligência, do desenvolvimento e das demais funções psíquicas. O segundo acompanha o modelo urbano-industrial da economia brasileira, acentuando a triste herança clínica e curativa de que a Psicologia da Educação até hoje se ressente. O psicólogo diagnostica e trata a população escolar, transformando suas salas de trabalho, nas escolas, em “consultórios”. O terceiro, correspondente à década de 60, atrela a Psicologia ao modelo da internacionalização do mercado interno. Mais incisiva, a Psicologia da Educação responde às demandas sistêmicas – materiais e ideológicas – criando as multifaces do psicólogo educacional “dublê” de ergonomista, consultor, especialista educacional (conflitante em papéis como supervisor educacional e, em especial, como orientador educacional) e, modificador experimental do comportamento, conhecedor e admirados das práticas neo-behavioristas, importadas dos Estados Unidos (PATTO, 1984. p.98).

Ao acionar a história da Psicologia brasileira, nos permite entender e visualizar a relação entre esta e a Educação, ambas unem-se, em especial, pela via de propagação dos conhecimentos sistematizados que a Educação favoreceu à Psicologia desde o ensino dos

jesuítas, no período colonial (MASSIMI, 1990), sem esquecer que nesses momentos históricos, a Educação esteve fortemente ligada as necessidades da economia e da política.

No período referente à implantação da Psicologia no Brasil, o que se buscava era a normalização da população e a escolaridade da mesma (PATTO, 1987). A Psicologia veio atender a uma demanda que era a classificação e a seleção por meio da testagem e da análise laboratorial, com o principal intuito de melhorar a organização do ensino no país. Sob essa ótica, notamos que é necessário o reconhecimento acerca da importância da Psicologia para a Educação no Brasil.

Com o avanço científico ocorrido no final do século XIX e início do século XX, a Psicologia desponta como ciência independente modificando as concepções de aprendizagem. Com isto, ocorre uma mudança de foco do processo de ensino, que passa a ter o aluno como o centro de tal processo, o saber deixa de ocupar o centro do trabalho pedagógico e se transfere para o aluno.

Conforme contextualiza Antunes (2007):

> Nesse contexto, o debate sobre a educação tomou vulto, com a defesa da difusão da escolaridade para a massa da população e uma maior sistematização das idéias pedagógicas, com crescente influência dos princípios da Escola Nova. Assim, as escolas normais passaram a ser o principal centro de propagação das novas idéias, baseadas nos princípios escolanovistas, com vistas à formação dos novos professores, encarregando-se do ensino, da produção de obras e do início de uma preocupação com a produção de conhecimentos por meio dos então inaugurados laboratórios de psicologia, fatores estes que deram as bases e que foram potencializados com as reformas estaduais de ensino promovidas nos anos 1920 (ANTUNES, 2007. p. 05).

Como meio de se legitimar as diferenças sociais passa-se a enfatizar a importância do respeito às diferenças individuais. Sendo assim, as questões relativas ao papel político da educação e da escola não chegaram a influir nos cursos de formação, sendo o professor formado numa visão acrítica.

A partir da Segunda Guerra Mundial, aumenta a demanda pelo ensino fundamental e médio implicando aumento do quadro de professores. No entanto, o país avançava em seu processo de industrialização, e, naquele momento, a prioridade foi dada aos investimentos referentes ao desenvolvimento econômico, ficando a formação docente fora de tais investimentos. Para ensinar, o importante era mais a formação rápida centrada na aprendizagem dos métodos e das técnicas, visando à definição de objetivos a atingir, do que a formação centrada numa boa preparação intelectual. Neste cenário, uma interdependência entre psicologia e educação, sobretudo pela via da pedagogia, a partir da articulação entre saberes teóricos e prática pedagógica. Pode-se afirmar que o processo pelo qual a psicologia conquistou sua autonomia como área de saber e o incremento do debate educacional e pedagógico nas primeiras décadas do século XX estão intimamente relacionados, a articulação entre psicologia e educação, favorece para a penetração e a consolidação daquilo que nos Estados Unidos e Europa já se desenvolvia sob a denominação de psicologia educacional ou psicologia da Educação (ANTUNES, 2007).

Nesse contexto, a psicologia da educação, começa a ser definida como o conjunto de saberes que pretendia explicar e subsidiar a prática pedagógica, sendo, portanto, de domínio necessário para todos os educadores. Apesar de considerar que essa definição ainda está em construção, a mesma perdura nos dias atuais.

Antunes (2007) situa a relação Psicologia e Educação, afirmando que uma retomada rápida dos primórdios da Psicologia permite vislumbrar que a relação desta com a Educação, desde a origem, fora pautada pela tentativa de ajustar os homens, individualmente tomados, à uma sociedade que em sua estrutura deveria ser conservada, isto é, à Educação. Com o auxílio da Psicologia, caberia promover este ajustamento ao mesmo tempo em que os conflitos sociais e a origem das diferenças de classe permanecessem ocultados.

Em se tratando de formação docente podemos perceber a importância da Psicologia, que estando a serviço da Educação, não pode ignorar sua responsabilidade social e nem as diferenças que caracterizam a sociedade contemporânea. Situando a pluralidade de contribuições que emanam da ciência psicológica, LAROCCA (1999) afirma:

> Se é admissível que a Psicologia tem contribuições a oferecer à Educação, é preciso reconhecer que, para não se distanciar da realidade, precise atuar considerando a existência de uma

> dinâmica escolar bastante complexa. A escola cresceu quantitativamente e os problemas enfrentados em seu cotidiano cresceram na mesma proporção, embora tal complexidade não possa ser unicamente atribuída à multiplicação quantitativa de alunos. Observar seu interior durante todo um dia é o bastante para presenciar um desenrolar infindável de problemas que vão desde os tradicionais desentendimentos entre professor-aluno, as batidas "carências afetivas", as questões de 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 (LAROCCA, 1999, p. 28).

A complexidade dessa dinâmica requer uma urgente revisão na preparação daqueles que atuarão nela. Dificilmente a Psicologia, trabalhada como é, poderá dar conta da complexidade da realidade na qual vivemos.

CAPÍTULO II – PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3. PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

3.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Ao se propor pensar a temática formação de professores e o papel que cumpre a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura e, em especial, na formação dos pedagogos implica em considerarmos as mudanças oriundas do mundo globalizado, uma vez que a globalização gera transformações de ordem econômica, nas relações sociais, nas condições de vida, na produção cultural e na organização do Estado e da política. Paralelamente, vivemos num mundo informatizado, que reestruturou as formas de organização da convivência, da família e ampliou o conceito de escola. A Educação sofre as modificações advindas das transformações sociais, políticas, econômicas e tecnológicas e, portanto, precisa estar sensível a esse novo cenário. Para tanto é necessário que desenvolva habilidades e competências no espaço escolar para que estejam em consonância com esse novo caminho que vem sendo construído.

Embora as transformações do mundo contemporâneo, tenham contribuindo para inúmeros avanços e inovações nos mais diversos aspectos da vida humana, não se pode deixar de considerar que, num mundo globalizado, os interesses de mercado se sobrepõem a quaisquer outros, o que significa atrelar os fins e objetivos da educação e dos processos formativos a uma lógica mais complexa, situada além do campo específico do conhecimento. Segundo Veiga (2012), esse cenário tem como resultado o enfraquecimento da cidadania e da participação social, acarretando em posturas individualistas e descompromissadas socialmente.

A Educação se insere nas contradições e complexidades de tal cenário; também é palco e alvo dessas transformações. A primeira proposta de formação de professores no Brasil, data do final do século XIX com a criação das Escolas Normais, que ofereciam cursos específicos para a formação docente para o ensino das “primeiras letras”. Estes cursos correspondiam ao nível secundário e, que viera a se tornar, mais tarde, nível médio, em meados do século XX, oferecendo formação para os primeiros anos do ensino fundamental e educação infantil até recentemente.

Em função das muitas transformações sociais e políticas no decorrer do século XX, que vão desde o êxodo rural até o aumento populacional e o crescimento econômico que conduziu a altas taxas de urbanização e industrialização, a escola também tem os contingentes dilatados, ou seja, a escola passa a atender um número cada vez mais crescente de alunos. De acordo com Saviani (2011), ao passo que a população mundial quadruplicou na segunda metade do século XX, o número de matrículas nas escolas aumentou em vinte vezes. Esse quadro representa a universalização da educação básica.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL/1996) fora iniciado um movimento de reforma na formação inicial de professores da educação básica, provocando as reflexões sobre a profissionalização docente e os saberes necessários à formação do professor. É inquestionável que num momento histórico no qual passamos por profundas transformações se faz necessário pensar as práticas educativas, a organização do trabalho nas escolas e os processos normativos.

Ao longo dos últimos trinta anos, temos um novo quadro no cenário educacional brasileiro. Há uma expansão da educação que amplia a educação básica e um movimento em prol da melhoria da educação pública; a organização de sindicados e associações diversas que tenderam a fortalecer os espaços de discussões acerca da educação, trazendo implicações nas decisões políticas e o desenvolvimento das experiências educacionais universitárias e escolares.

Esses avanços se fizeram necessários para o desenvolvimento do processo educativo, no entanto, impõem muitos desafios, como pensar a função da escola e o posicionamento do professor frente as demandas daí oriundas. Há que se considerar que ainda é frágil e precária as ações de articulação entre as experiências vividas nos ambientes escolares e universitários aos processos de formação de professores. Essa fragilidade vem acompanhada de uma transitoriedade ou descontinuidade que é relacionada com a forma que as políticas – partidárias – imperam entre nós. Assim, num cenário de ampliação, de expansão e de mudanças, nos deparamos com uma escola maior e propulsora de novos desafios e problemas cada vez mais difíceis de se resolver permeados por uma fragmentação das redes de apoio ao desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Até o início dos anos 80, apenas estudos pontuais se preocupavam com os saberes docentes que deveriam nortear a qualificação do profissional da educação. Com a ideia de que

há uma base de conhecimentos que estrutura e determina o objeto ensino, EUA e Canadá mobilizaram pesquisadores para "investigar e sistematizar esses saberes, buscando compreender a genealogia da atividade docente" (ALMEIDA; AZZI, 2007, p. 42).

Assim, com o intuito de melhorar a formação, essas pesquisas através da caracterização de um corpus de saberes essenciais ao docente puderam, também, iniciar um processo de profissionalização que favorecesse a legitimação da profissão. Essa descrição de conhecimentos, saberes e habilidades necessárias a atuação no ensino promoveria a estruturação de uma educação direcionada e a instrução das práticas de formação docente.

Ao acompanhar a tendência e ser orientada por essas discussões, a educação passava a ser percebida numa nova concepção, que se preocupava com formação do professor e com a função social da escola, por colocar-se mais próxima da realidade, da diversidade, de tantas demandas; demandar saberes e práticas ~~capaz de proporcionar apontamentos e direções~~ ousadas e criativas, as quais serão alcançadas em conjunto com o trabalho do professor. Portanto, emerge a necessidade de uma formação com qualidade, assim como o aperfeiçoamento das condições de trabalho na escola (VEIGA, 2012).

Objetivamente, a LDB de 1996, desencadeou uma série de reordenamentos no contexto educacional, demarcando qual a identidade do professor através das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica que prevê formação em nível superior, curso de licenciatura e graduação plena (CNE 2001). Os instrumentos que regulam, através da legislação, sugerem que essa formação de docente tenha caráter técnico-profissional. Nas palavras de Veiga (2012):

> A formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseando-se no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Os conhecimentos são mobilizados a partir da definição do que fazer. Essa perspectiva de formação centrada nas competências é restrita e prepara, na realidade, o prático, o tecnólogo, isto é, aquele que faz mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla, que, em última instância, influencia a escola e por ela é influenciada. Essa concepção confere ao trabalho do professor um caráter muito ligado à atividade artesanal, restringindo competências a um saber prático, reduzindo-se a uma formação pragmatista, simplista e prescritiva (VEIGA, 2012, p.17 – 18).

Esse tipo de formação tem como prioridade adequar o professor e sua atuação às

demandas do mercado globalizado, ou seja, com o intuito de construção de competências que devem se materializar na aprendizagem, implica na definição de conteúdos, na organização escolar e na abordagem metodológica utilizada, deslocando o eixo do ensino para o da aprendizagem.

Assim, essa formação tem com bases uma lógica norteadora fortemente influenciada pelo poder constituído, que vislumbra uma formação centrada nas competências para formar aquele que faz, de maneira fragmentada e aligeirada, com conhecimentos descontextualizados, que gera, portanto, uma ação docente com meios e estratégias solitárias, desencadeando numa concepção de professor como tecnólogo do ensino.

Num viés contrário, o professor proveniente dos movimentos da sociedade civil tem características de um agente social, que defende a discussão de uma política global que compreende desde a formação inicial e continuada até as condições de trabalho salário, carreira e organização da categoria (VEIGA, 2012).

Essa concepção de formação do professor como um agente social baseia-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora, que só pode assim ser concebida, se estiver preocupada com a prática social capaz de contribuir para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. Para Veiga (2012), são sete características essenciais para a formação de um professor com compromisso social, através de um processo orgânico e unitário. São elas:

> a) a construção e domínio sólidos dos saberes da docência: saberes disciplinares e curriculares, saber da formação pedagógica, saber da experiência profissional e saberes da cultura e do mundo vivido na prática social; b) unicidade entre teoria e prática. Isso significa que a relação teórico-prática perpassa todo o processo de formação e não apenas a prática de ensino em uma visão finalística. A formação tem como fundamento básico o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como meio de produção de conhecimentos e intervenção na prática social e especificamente na prática pedagógica; c) outro aspecto a ser considerado nesta mesma ótica da formação de professores refere-se à ação coletiva, integrando todo o pessoal que atua na escola bem como todos os processos que contribuem para a melhoria do trabalho pedagógico; d) a autonomia no contexto desta perspectiva de formação é vista como valor profissional do pensamento e da ação, aspirando a um maior controle sobre o trabalho pedagógico. A autonomia é entendida como processo coletivo e solidário de busca e construção permanentes; e) a explicação da dimensão sociopolítica da educação e da escola, além de pôr em evidência a estreita vinculação entre a forma de organização do

> trabalho pedagógico de toda a escola na sociedade capitalista, fortalece a identidade do profissional no seu papel de agente social, ao mesmo tempo em que é portador de valores emancipatórios. A formação visa oferecer aos futuros profissionais condições de autonomia e de desenvolvimento de uma consciência crítica; f) a formação profissional orientada por esses princípios têm por base a ideia de que a preparação para o magistério é uma tarefa complexa e inerentemente política. Põe em questão as formas de racionalidades, caracterizadas pelo pensamento instrumental; g) a formação do professor centrada na escola e no exercício da profissão docente não separa uns dos outros os locais de mobilização (mundo do trabalho), de produção (o mundo da investigação) e da comunicação (o mundo escolar) dos saberes e das competências. As competências são compreendidas no bojo de uma ação contextualizada, definindo-se como um saber – agir/reagir (VEIGA, 2012, p. 19-20).

Tais requisitos implicam numa concepção crítica de educação, com a formação orientada pela política global, cujo objetivo é a construção de um projeto coletivo que propicie uma formação fundamentada no trabalho, centrada na escola e na profissão, permeados por conhecimentos sólidos na docência, desencadeador da ação docente coletiva e solidária para materialização da concepção de professor como agente de transformação social. É a concepção de um profissional capaz de confrontar-se com as diversas complexidades de demandas e ter as condições para construir soluções através de suas ações, utilizando de seus recursos cognitivos e afetivos.

Para Saviani (2011), podemos destacar na história da formação de professores a predominância de dois modelos que emergiram no decorrer do século XIX quando, da necessidade de fornecer atendimento educacional para mais cidadãos, foram instalados, em cada país, os sistemas nacionais de ensino, colocando a exigência de se dar uma resposta institucional para a questão da formação docente. Dois aspectos marcantes do ato docente, o conteúdo e a forma, deram origem a duas maneiras distintas de encaminhar o problema da formação de professores:

> De um lado está o modelo para o qual a formação de professores se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo "treinamento em serviço". Em qualquer hipótese, não cabe à universidade essa ordem de preocupações. Eis aí o que estou chamando de "modelo dos conteúdos culturais-cognitivos de formação de professores". Do outro lado se contrapõe o modelo

> segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática, por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática sem o que não estará, em sentido próprio, formando professores. Eis o que eu denomino de "modelo pedagógico-didático de formação de professores" (SAVIANI, 2011, p. 8-9).

Tanto os apontamentos realizados por Veiga (2012), quanto por Saviani (2011), nos auxiliam na percepção de que o problema da formação do professor e a consequente carência da escola estão ancorados em três aspectos principais: o institucional, se considerarmos as precárias condições do trabalho a que o docente está submetido, que perpassa pela insuficiência dos recursos disponíveis e às práticas, muitas das vezes equivocadas, das políticas de gestão; o pedagógico, considerando a fragilidade epistêmica, a formação docente não proporciona condições para que o professor possa desenvolver uma postura investigativa, uma vez que o contato com a prática no processo formativo é precária, além da formação disciplinar que apresenta a visão de um mundo fragmentado, incapaz de dar conta da complexidade do trabalho docente; o ético-político, pois a formação não é capaz de desencadear no futuro professor a decisão ética de assumir o compromisso com a construção da cidadania.

Fundamentado em estudo realizado por Gatti (2010) que trata das características e problemas da formação de professores no Brasil, a partir de quatro aspectos, que julgou essenciais: a legislação, as características sócio-educacionais dos licenciandos, as características dos cursos formadores e, os currículos e ementas de diferentes cursos de licenciaturas, nos provocam a inferir que a situação acima descrita não demonstra avanços significativos. A autora, através de sua análise que permeou as cinco regiões do país, revela um panorama desolador quanto às condições dos cursos de formação de professores para a educação básica, mostrando a necessidade urgente de uma revisão profunda nas estruturas dos cursos. Uma das causas apontadas pela autora para essa situação, que sofre implicações da pulverização na formação e indica uma formação frágil, distante das necessidades formativas de professores para atender às exigências da educação básica, é a ausência de um eixo formativo para a docência. As conclusões da autora, centradas na interação dos quatro

aspectos mencionados, apontam um cenário de grande tensão e preocupação sobre as condições formativas do professor para exercer o trabalho docente:

> No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípuo. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca entre nós a identidade docente e orienta os futuros professores em sua formação a se afinarem mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas gerais da escola básica, leva não só as entidades profissionais como até as científicas a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo [...] (GATTI, 2010, p. 1375).

Nesse sentido, muitos são os problemas da formação de professores no país, que alicerçado numa concepção de escola, de professor e de cidadão que se pretende formar, buscam em diferentes modelos formativos direcionamentos para a construção de um atendimento educacional que favoreça o desenvolvimento do país. Cabe considerarmos e identificarmos quais os modelos perpassaram o último século na formação dos professores para que, então, podermos também traçar as condições e a maneira como a disciplina Psicologia da Educação vem se constituindo nos cursos de licenciatura brasileiros.

Vimos que as primeiras preocupações com a formação de professores para o ensino secundário (atuais anos finais do ensino fundamental e ensino médio), em cursos regulares e específicos, surgiram no início do século XX, nos anos 1930, nas faculdades de Filosofia, constituindo-se na fórmula “3+1”, em que se acrescentava à formação de bacharéis um ano com disciplinas da área de educação (GATTI, 2010). Esse modelo fazia a separação entre saberes científicos e pedagógicos, principalmente porque os cursos oferecidos eram compostos por três anos de disciplinas específicas das áreas de conhecimento da formação e um ano de disciplinas pedagógicas, por isso fora duramente criticado, mas permaneceu em vigor até a década de 1960. Podemos daí inferir que fora desse modelo que herdamos a fragmentação entre teoria e prática.

Nesta perspectiva, verifica-se na literatura educacional, uma tendência a considerar

que essa a formação de professores, centrada no modelo da racionalidade técnica, mostra-se inadequada à realidade do trabalho docente. Inúmeras críticas são atribuídas a esse modelo (SILVA, 2006), basicamente pela prioridade dada à teoria em detrimento da prática, sendo esta vista simplesmente como espaço de aplicação daquela, desvinculada de estatuto epistemológico próprio. Superando a ideia de que para ser bom professor, basta o domínio da área do conhecimento específico que se vai ensinar, ou a de o professor é um mero transmissor de conhecimentos.

A partir da década de 1950, em função das novas demandas de atendimento, da revisão de projetos educacionais e de tantas outras transformações sociais e políticas pelas quais o Brasil passava, chegou-se à conclusão e promulgação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 4.024/61 (BRASIL, 1961), que, no seu capítulo IV, ao tratar do Processo de Formação do Magistério, apresenta, entre outros, as finalidades do ensino normal; o processo de formação docente nos graus ginasial e colegial; a realização de cursos de especialização e aperfeiçoamento; a formação de docentes para o grau médio em faculdades de Filosofia; cursos de formação para docentes do grau médio em institutos de Educação. Tendo por base o art. 59 da lei mencionada, o Conselho Federal de Educação, por meio do Parecer 262/62 (BRASIL, 1962a), regulamentou os currículos mínimos e a duração dos cursos superiores, estabelecendo que os currículos mínimos das licenciaturas compreendam as disciplinas fixadas para o bacharelado, além de incluir estudos sobre os alunos e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, mantinha a fórmula “3+1”.

Ainda nos anos de 1960, houve um avanço nas discussões nas universidades brasileiras, com a finalidade de traçar os rumos a serem seguidos pela educação superior. No entanto, a Lei n. 5.540/68, que trata da Reforma Universitária Brasileira (BRASIL, 1968), foi promulgada sem considerar essas discussões, mantendo, por exemplo, os cursos de formação de professores de curta duração.

Os anos de 1970 ficaram conhecidos pela criação do técnico em educação. A Lei n. 5.692/71 (BRASIL, 1971) permitiu a formação de quadros profissionais para o ensino geral, sem, todavia, desconsiderar a possibilidade de continuidade dos estudos em nível superior. No entanto, a referida lei apontava caminhos na contramão da realidade socioeconômica e política do país, o que culminou em profundas discussões sobre a educação no Brasil, nas quais a formação de professores passou a ser tema de referência, provocando a reformulação

dos cursos de licenciaturas em geral (AZEVEDO, GHEDIN, SILVA-FORSBERG, GONZAGA, 2012).

Essas discussões apontavam para a necessidade de formar um professor tecnicamente competente, através de uma formação centrada na instrumentação técnica. O professor era entendido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivos, seleção de conteúdo, estratégia de ensino, avaliação, etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. A formação estava submetida ao treinamento técnico em educação e ocorria por meio da transmissão dos instrumentos técnicos para a aplicação do conhecimento científico produzido por outros.

Para Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg, Gonzaga (2012), a década de 1980, marcou a superação da formação centrada nos métodos e treinamento de professores. Em decorrência do momento histórico do país, de abertura política, era colocada como necessidade a formação de educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade e mais comprometidos com as demandas das camadas mais populares, que chegavam a escola, mas viviam num cenário de exclusão.

Nessa perspectiva, de professor autônomo e consciente de seu papel social, provocou novas discussões na formação de professores e fomentou outras, como valorização da prática dos professores; compromisso político com as camadas populares; transformação social; busca de unidade teoria-prática (AZEVEDO, GHEDIN, SILVA-FORSBERG, GONZAGA, 2012).

Todavia, para a formação desse educador, responsável pela formação da consciência crítica nos alunos, a necessidade formativa de desenvolver compromisso político e competência técnica estava, intrinsecamente, vinculada à necessidade de relacionar teoria e prática. Tal relação apareceu como questão central a ser desenvolvida no âmbito da formação docente, uma vez que as universidades e toda sociedade civil vinha sendo desafiada pelas mazelas sociais e econômicas da sociedade brasileira.

Nesse sentido, a formação inicial teria, assim, que superar a dicotomia teoria-prática. Para tanto, era necessário um esforço de valorizar essa formação. Essa questão aparece como dispositivo de lei, quando, na segunda metade da década 1990, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), provoca a necessidade de

repensar a formação de professores no Brasil, causando mudanças nos currículos dessa formação, inclusive quando indica a inclusão da associação entre teoria e prática e a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas nos cursos de formação docente (AZEVEDO, GHEDIN, SILVA-FORSBERG, GONZAGA, 2012).

Através dessa indicação da lei, deu-se a revisão dos currículos dos cursos de formação de professores, particularmente no que se refere à separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas, no sentido de rever a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, que tanto contribuem para a fragmentação daqueles cursos (PEREIRA, 2007). Nesse contexto, duas perspectivas apontam como principais na formação de professores: a relação ensino-pesquisa; saber escolar/docente e formação prática do professor. Esta última, para Pereira (2007, p. 45), ao distinguir:

> Essas mudanças, na concepção da formação docente, indicam as distintas formas como o trabalho do professor é visto na escola em sua trajetória como espaço educativo. Da condição de grande conhecedor da matéria e transmissor de conhecimentos; exímio planejador e executor de tarefas; competente tecnicamente e com compromisso político que lhe possibilite a transformação social das camadas populares, o professor nos anos 1990 passa a ser visto como profissional reflexivo, que deve aliar, em seu trabalho docente, as atividades de ensino à pesquisa (PEREIRA, 2007, p.45).

Assim, nos anos finais da década de 1990, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) propõe alterações para os cursos de formação de professores, sendo definido um período para efetivação dessas alterações. Em decorrência disso, em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são estabelecidas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. Embora as Diretrizes estejam assentadas nos princípios que atrelam a formação do professor às necessidades atuais do capitalismo, e ao mesmo tempo permitem um controle sobre essa formação por meio de processos de avaliação e certificação, podemos visualizar maior flexibilidade na organização curricular dos cursos de licenciatura. Isso acontece uma vez que o próprio contexto provoca-nos a perceber que a escola precisa oferecer um atendimento educacional que condizente com as demandas sociais e, portanto, a formação do professor e seu papel no contexto da escola não podem mais estar submetidos ao domínio específico dos conteúdos e às técnicas de manejo e transmissão, mas num viés antagônico, numa perspectiva na qual o conhecimento é mutável, assim, é preciso pensar em

competências e habilidades que promovam o desenvolvimento individual e coletivo, carregado de valores éticos, morais e políticos que promovam a convivência entre iguais nas suas diferenças, num contexto provisório, carregado de mudanças e incertezas.

Assim, considerando que nenhuma dessas modificações no modo de conceber e entender a formação docente, que muitas vezes as transformações ocorridas nas medidas legais não chegam ao seu destino – no caso da sala de aula – e, ainda, que estamos a passos largos de uma formação ideal e efetiva, não se pode desconsiderar que ao longo dos últimos 70 anos da história da educação brasileira muitos avanços foram alcançados. Como já mencionado, a preocupação com a formação docente é recente, no entanto, nas conclusões de Azevedo, Ghedin, Silva-Forsberg, Gonzaga (2012), que demarcam que as exigências de formação que têm pautado o debate. Ainda que não se efetivem na integralidade, o avanço de tais discussões vem impulsionando mudanças no sentido de superar o professor transmissor de conhecimento, o técnico em educação, passando pelo educador, pelo pesquisador até chegarmos ao professor pesquisador reflexivo.

Contudo, há ainda que se considerar que, à medida que as concepções de formação de professores foram sofrendo e passando por muitas modificações, também os currículos, as disciplinas e suas respectivas ementas também foram sendo atualizadas. Essas atualizações foram acontecendo concomitantemente às mudanças sociais, econômicas, políticas e sociais, inclusive servindo a estes setores. No nosso caso, tentamos traçar essa linha evolutiva da disciplina Psicologia da Educação que desde a instituição dos primeiros cursos para a formação de professores, nas escolas normais do século XIX até os atuais modelos de licenciatura faz parte do grupo de disciplinas que fundamentam a formação docente.

As possibilidades de contribuição da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores, de acordo com a literatura corrente, remetem aos fundamentos teóricos relativos à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, assim, espera-se que a prática docente esteja pautada no conhecimento do aluno como sujeito de aprendizagem, portanto, conhecer o desenvolvimento humano e compreender como o aluno aprende são decorrentes de um conhecimento que advém da Psicologia e, com os esses arcabouço teórico o professor tem condições de tomar as decisões didáticas (ALMEIDA; AZZI, 2007).

Ao trazer a lume a perspectiva de evolução ou desenvolvimento das concepções de professor que foram sendo discutidas e assumidas ao longo do século XX, propulsoras das

reflexões atuais, podemos identificar influências da psicologia nessas construções, sendo necessária a concepção de homem situado no seu tempo histórico.

No início do século XX, a ciência moderna priorizava por um caráter experimental, empírico, quantitativo, positivista, racionalista, mecanicista, atomista e determinista, que, portanto, fizeram parte do projeto de Psicologia impetrado por Wundt. Ele entendeu que, seguindo tais características, a "psicologia como ciência que tinha um objeto próprio: a experiência consciente (ALMEIDA; AZZI, 2007, p. 224).

A existência da psicologia da educação como uma área de conhecimentos teóricos e práticos claramente identificáveis, segundo Coll (2004) tem sua origem na crença de que a educação e o ensino poderiam melhorar sensivelmente com a utilização adequada dos conhecimentos psicológicos. Essa convicção tem suas raízes nos grandes sistemas de pensamento e nas teorias filosóficas anteriores ao surgimento da "psicologia científica". Os primeiros estudos do século XX indicavam que todo conhecimento da psicologia que tivesse a possibilidade de ser quantificado podia ser aplicado à educação (GOULART, 2000).

Desde as primeiras décadas do século XX o discurso de reformismo social perde relevância e a psicologia da educação adota uma orientação fundamentalmente acadêmica, segundo Coll (2004), dirigindo seus esforços ao estabelecimento dos "parâmetros fundamentais da aprendizagem", "ao refinamento de suas elaborações teóricas", e à sua promoção como uma disciplina de aplicação. Essa perspectiva de intervenção e atuação da psicologia em relação a educação tinha um compromisso com a proposta liberal de sociedade que não corresponde à totalidade do que compreende a Psicologia. É a abordagem psicológica de caráter liberal que subsidiou alguns pensadores defensores do movimento da Escola Nova no Brasil.

A Psicologia começa a ser amplamente difundida no Brasil a partir da década de 1920. Demonstrar possuir conhecimentos psicológicos dava ao educador certo prestígio, era visto como uma manifestação de erudição que pouco contribuía verdadeiramente, devido à apreensão confusa de termos e conceitos. A Pedagogia Nova foi disseminada no Brasil por contar com uma política educacional empreendida por diversos integrantes do Manifesto dos Pioneiros em alguns estados da federação, além de uma teoria educacional, uma metodologia correspondente e uma forma de organização escolar.

Os primeiros seguidores do manifesto apresentam o problema da educação no Brasil

apontado como prioridade na hierarquia das questões nacionais. Os pioneiros e seus signatários concebiam a educação como determinante das condições sociais que produziam o homem e, portanto, teria capacidade de modificar a estrutura da sociedade. Como uma das razões que justificavam e desencadeavam o problema educacional indicando como ponto central a falta de espírito científico:

> Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA, 2001, p.55).

Assim, buscou-se nas ciências, em especial na Psicologia – objeto de interesse deste estudo – os fundamentos para a superação dos problemas educacionais da época; desse modo, a psicologia da educação passa a ocupar-se de qualquer tema ou aspecto relacionado à educação, assumindo ~~um~~ certo protagonismo no direcionamento de possíveis soluções para a problemática educacional. Ao colocar-se na vanguarda das questões educacionais, na maioria dos casos, é inevitável que a ciência Psicologia e a Psicologia da Educação, em particular, tornem-se alvo de críticas e questionamentos, haja vista não ser possível para um único campo científico responder à complexidade e diversidade dos problemas que envolvem a Educação.

Desse modo, a partir de 1960, manifestam-se os descontentamentos relacionados a capacidade da psicologia fundamentar cientificamente a educação e o ensino; surgem questionamento sobre a relevância e a efetividade da disciplina imbuída de transferir os conhecimentos psicológicos à educação e ao ensino, a fim de conferir-lhes fundamentação e caráter científico. Essa mudança, segundo Coll (2004), motivou enormes repercussões que repercutiram em entraves para o desenvolvimento posterior da psicologia da educação, ocasionando, dentre outras, na perda definitiva do status ocupado até então no campo da educação. Instiga a própria ciência a questionar seus pressupostos básicos, seus princípios fundamentais, forma de abordagem, seu alcance e limitação. Instaurava-se, assim, uma crise frente as práticas psicológicas que poderiam contribuir com a educação, conforme explicita Antunes (2008):

> (...)criticava-se a já apontada hipertrofia da psicologia na educação e o reducionismo dos fatores educacionais e pedagógicos às interpretações psicologizantes. Por outro lado, enfocando mais especificamente a prática da psicologia escolar e aprofundando a crítica a seu modo de ação, avançavam para a demonstração de que o enquadramento clínicoterapêutico baseava-se num modelo médico, estranho às determinações pedagógicas, que tendia a patologizar e individualizar o processo educativo, distanciando-se da compreensão efetiva dos determinantes desse processo e desconsiderando ações então denominadas preventivas, que deveriam voltar-se para as condições mais propriamente pedagógicas, de forma a atuar mais coletivamente, com base naquilo que hoje seria denominado de interdisciplinaridade, com os demais profissionais da educação e da escola. Alguns dos focos possíveis de atuação eram apontados, naquela época, em direção à formação de professores, à intervenção no âmbito das relações escola-família-comunidade, ao processo grupal estabelecido na instituição escolar, dentre outros Antunes (ANTUNES, 2008, p. 472-473).

Essa crise instaurada nos anos de 1970, teve como agravante o surgimento na Educação do movimento psicopedagógico denominado *Construtivismo*[8], bastante hegemônico, no cenário educacional brasileiro, entre os anos 80 e começo dos anos 90. Neste contexto, a escola adquiria ares de laboratório experimental e o trabalho do educador – concepção de professor da época – consistia em organizar as melhores condições no ambiente escolar para que a criança "construísse" seu próprio conhecimento, de acordo com a maturação e o desenvolvimento de seus esquemas mentais. A disseminação dessa abordagem, assumindo uma postura que colocou em segundo plano as demandas de natureza políticas e sociais que persistiam na pauta educacional. Situa-se nesse contexto, as contradições que permeavam, por um lado, o possível alinhamento e atendimento do campo científico às expectativas e interesses do modelo de estado e de governo que estava em curso à época. Por outro, a emergência de movimentos de resistência e contestação que propunha justamente a ruptura dos modelos vigentes. Nestas circunstâncias, seria tarefa quase impossível, a área científica e educacional da Psicologia ficar ilesa, não compartilhar de tais conflitos ou ficar a salvo de questionamentos.

A Psicologia da Educação e as intervenções da Psicologia nos contextos escolares se

[8] Esse movimento sugeria que a solução dos problemas pedagógicos estava na Psicologia, embasada pelas formulações do biólogo e pesquisador suíço Jean Piaget.

viram reduzidas a uma simples exposição linear de escolas e abordagens psicológicas, de forma a-histórica, descontextualizada e sem a devida análise dos pressupostos filosóficos e sociológicos de cada uma delas, como se valessem em si mesmas. A aplicação de princípios psicológicos à Educação tornou-se uma abstração, que pouco interessava ao educador, como instância formativa.

A Psicologia, com ares de neutralidade científica, seria apontada como responsável por atender aos interesses da classe dominante, a burguesia capitalista neoliberal, transformando a objetividade dos problemas estruturais da Educação brasileira em questões particulares e pontuais de *distúrbios de aprendizagem* dos alunos e inadequação dos conteúdos à sua faixa etária. A universidade, a situação não era muito diferente. Os acadêmicos dos cursos de Pedagogia precisariam apropriar-se das características das abordagens clássicas da psicologia. Uma espécie de miscelânea de conhecimentos psicológicos e de práticas decorrentes, determinaram um insucesso prático, refletido, na queda da qualidade do ensino e no flagrante despreparo dos alunos, fazendo com que os *pressupostos psicológicos* do trabalho pedagógico fossem questionados quanto à sua pertinência. Assim, amparados nas contribuições de Antunes (2008):

> A superação dessa situação exigia não somente a crítica à hipertrofia da psicologia na educação, ao reducionismo, às interpretações aligeiradas e banalizadas, às ações fundadas num modelo estranho à educação, como o modelo médico, e à culpabilização da criança e de sua família, mas também a restituição de seu núcleo de bom senso. Fazia-se necessário devolver à psicologia seu lugar no processo pedagógico. É necessário, pois, que se considere que o processo educativo ocorre no âmbito do sujeito; assim, a dimensão psicológica não pode ser negada, mas incorporada na apreensão do fenômeno em sua totalidade, condição para a produção de conhecimento nesse campo, responsabilidade da psicologia educacional (ANTUNES, 2008, p 472).

Nas escolas e no meio acadêmico, a Psicologia da Educação tornou-se insuficiente para explicar e resolver todas as relações entre ensino e aprendizagem. Os novos ajustes vieram exigir uma formação que considerasse a concepção de homem, a multiplicidade de correntes teóricas que integram a disciplina e a relação entre teoria e prática pedagógica, para que professores e escola tivessem condições de discutir e destacar o compromisso da Psicologia da Educação com a educação das classes populares. Promovendo condições para uma Educação rigorosa e democrática, acessível a todos, concebida como instância social

responsável pela tarefa de socialização dos bens culturais produzidos pela humanidade ao longo de sua história (ANTUNES, 2008).

3.2 O CURSO DE PEDAGOGIA

A formação de profissionais da educação é uma temática abordada pela literatura educacional subsidiada por diferentes objetivos, além de ser referenciada sob os diversos ângulos. No Brasil, o curso de Pedagogia, constituiu-se, nas últimas décadas do século XX, como o espaço legítimo de formação de professores/as. Ao longo de sua história, tal curso, teve definido como seu objeto de estudo e finalidade precípuos os processos educativos em escolas e em outros ambientes, sobremaneira a educação de crianças nos anos iniciais de escolarização, além da gestão educacional. Merece ser salientado que, nas primeiras propostas para este curso, a ele se atribuiu o "estudo da forma de ensinar".

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, da Universidade do Brasil, através do Decreto-Lei nº 1190 de 4 de abril de 1939, e tinha como objetivo atender à necessidade de preparação de docentes para a escola secundária (SILVA, 2006), ou seja, fora definido como lugar de formação de "técnicos em educação". Estes eram, à época, professores experientes que realizavam estudos superiores em Pedagogia para, mediante concurso, assumirem funções de administração, planejamento de currículos, orientação a professores, inspeção de escolas, avaliação do desempenho dos alunos e dos docentes, de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da educação, no Ministério da Educação, nas secretarias de estado e dos municípios.

Por esse Decreto-Lei criava-se a seção de Pedagogia que pretendia formar profissionais do ensino médio e o técnico em educação, ou seja, formava licenciados e bacharéis. Para tanto, seguia a fórmula que ficou conhecida como o "esquema 3+1", no qual as disciplinas de conteúdo específico tinham duração de três anos e as disciplinas pedagógicas, justapostas às específicas, eram cursadas no último ano.

A padronização do curso de Pedagogia, em 1939, é decorrente da concepção normativa da época, que alinhava todas as licenciaturas ao denominado "esquema 3+1", na qual era feita a formação de bacharéis nas diversas áreas das Ciências Humanas, Sociais,

Naturais, nas Letras, Artes, Matemática, Física, Química. Formava-se, nos três primeiros anos, o bacharel e, no quarto ano, era-lhe conferido o diploma de licenciatura, conforme afirma:

> Os bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Física, Química, Matemática, Letras e *Pedagogia acrescentavam* um curso a sua formação para se tornarem licenciados (...). Esse sistema de formação de professores secundários perdurou por 23 anos e passou para a história dos estudos pedagógicos em nível superior com a denominação 3+1. (BRZEZINSKI, 1996, p. 43-44).

Neste sentido, o curso de Pedagogia oferecia o título de bacharel, a quem cursasse três anos de estudos em conteúdos específicos da área, quais sejam fundamentos e teorias educacionais; e o título de licenciado que permitia atuar como professor, aos que, tendo concluído o bacharelado, cursassem mais um ano de estudos, dedicados à Didática e a Prática de Ensino. O então curso de Pedagogia dissociava o campo da ciência Pedagogia, do conteúdo da Didática, abordando-os em cursos distintos e tratando-os separadamente.

A dicotomia entre bacharelado e licenciatura levava a entender que no bacharelado se formava o técnico em educação e, na licenciatura em Pedagogia, o professor que lecionaria as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário, quer no primeiro ciclo, o ginasial – normal rural –, ou no segundo. No início da década de 60 questionava-se enfaticamente a existência ou a extinção do curso no Brasil, com base na discussão de que se o curso possuía ou não conteúdo próprio. Para Silva (2006), essa discussão não se direcionava na questão da Pedagogia enquanto campo de conhecimento, mas da necessidade de preparação de determinados profissionais em Educação, formados em Pedagogia. Contudo, desde sua instituição, o curso apresentava o que mais tarde seria seu grande problema, a indefinição da identificação do profissional a ser formado como Bacharel em Pedagogia. Não se percebia na época que ocupações poderiam ser pertinentes a esse novo profissional.

No ano de 1961, em virtude do crescimento da educação básica no Brasil, ocorreu a expansão por meio da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 4024/61, do modelo institucional da Faculdade de Filosofia. Fixou-se o currículo mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia, composto por sete disciplinas indicadas pelo CFE e mais duas escolhidas pela instituição. Esse mecanismo centralizador da organização curricular pretendia definir a especificidade do bacharel em Pedagogia e visava manter uma unidade de conteúdo,

aplicável como critério para transferências de alunos, em todo o território nacional.

No ano seguinte, o Conselho Federal de Educação (CFE) aprovou o parecer 251/62, que reformulava o currículo do curso de Pedagogia. Em relação à formação que se tinha pelo Decreto-Lei de 1939, o novo Parecer 251/62 instituiu tanto para o bacharel quanto para o licenciado, a duração do curso em quatro anos, no entanto, continuou mantendo as mesmas especificidades para a licenciatura e para o bacharelado. O licenciado seria o/a professor/a para a escola Normal e a bacharel continuaria sendo o/a técnico em educação. Regulamentada pelo Parecer CFE nº. 292/1962, a licenciatura previa o estudo de três disciplinas: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino; esta última em forma de Estágio Supervisionado. Mantinha-se, então, a dualidade, bacharelado e licenciatura em Pedagogia, ainda que, nos termos daquele Parecer, não devesse haver a ruptura entre conteúdos e métodos, manifesta na estrutura curricular do "esquema 3+1" (SILVA, 2006).

Verifica-se que alguns ajustes foram realizados na estrutura do curso de Pedagogia durante o ano de 1962, mas, no geral, ele permaneceu com a mesma estrutura até 1969. Período marcado pelas necessidades do mercado e das inquietações acumuladas até então, o curso passou por uma reorganização, a partir da qual foi abolida a distinção denominada bacharelado e licenciatura, e instituído o diploma único de licenciado/a com a formação de professoras para o ensino normal e especialista para atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção escolar. Mesmo com essa reorganização a dicotomia do modelo anterior permaneceu. O curso continuou separado em dois blocos distintos e autônomos: as disciplinas de fundamentos da educação e, as disciplinas das habilitações específicas.

A Lei da Reforma Universitária 5.540, de 1968 facultava à graduação em Pedagogia a oferta de habilitações: Supervisão, Orientação, Administração e Inspeção Educacional, assim como outras especialidades necessárias ao desenvolvimento nacional e às peculiaridades do mercado de trabalho.

Em 1969, o Parecer CFE n°. 252, que dispunha sobre a organização e o funcionamento do cursos de Pedagogia, indicou como finalidade do curso preparar profissionais da educação e assegurava a possibilidade de obtenção do título de especialista, mediante complementação de estudos. O mesmo parecer prescrevia a unidade entre bacharelado e licenciatura, fixando a duração do curso em 4 anos. O parecer de 1969 (Conselho Federal de Educação, nº. 252)

trouxe, de fato, para o curso, uma inversão da situação vivida até o presente momento: Se a partir de 1962 o pedagogo e a pedagoga eram identificados com profissionais que personificavam a redução da educação à sua dimensão técnica – o/a técnico da educação –, o currículo previsto para formá-los era de cunho predominantemente generalista. Em 1969, consegue-se recuperar a educação em seu sentido integral na figura da especialista da Educação, porém, sua formação nessa direção fica inviabilizada pelo caráter fragmentado da organização curricular proposto (SILVA, 2006). Como licenciatura, permitia o registro para o exercício do magistério nos cursos normais, posteriormente denominados magistério de 2º grau e, sob o argumento de que "quem pode o mais pode o menos" ou de que "quem prepara o professor primário tem condições de ser também professor primário", permitia o magistério nos anos iniciais de escolarização. Ressalta-se ainda, que, aos licenciados em Pedagogia, também era concedido o registro para lecionar Matemática, História, Geografia e Estudos Sociais, no primeiro ciclo do ensino secundário, anterior a 1972.

Foi nesse contexto que, após a década de 1960, aconteceu no Brasil, principalmente por meio da iniciativa privada, a expansão do Ensino Superior. No final da década de 1970, aprofundou-se, no cenário educacional, o debate que trouxe à tona uma identidade fragmentada do curso, resultado de um currículo e de uma trajetória profissional insatisfatória, incapaz de contribuir para a realização de uma efetiva tarefa educativa, o que culminou na defesa enfática da necessidade de uma base comum nacional de ensino.

O Ministério de Educação e Cultura (MEC), diante do descontentamento e críticas que se propagaram nas instâncias de formação de educadoras, definiu uma proposta de reformulação dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas. Porém, essa iniciativa tornou mais grave a situação; as profissionais da educação se organizaram e reagiram a esse encaminhamento, pois o julgavam autoritário. Em 1979, com o intuito de atender à nova legislação e também à demanda do mercado de trabalho, principalmente da rede estadual de ensino, foi implantada a habilitação Orientação Educacional (SILVA, 2006).

Atentas às exigências do momento histórico, já no início da década de 1980, várias universidades efetuaram reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na educação pré-escolar e nas séries iniciais do ensino fundamental. Como sempre, no centro das preocupações e das decisões, estavam os processos de ensinar, aprender, além do de gerir escolas.

Em novembro de 1983, aconteceu o Encontro Nacional para a "Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos para a Educação", em Belo Horizonte. Como resultado das discussões elaborou-se um projeto de reformulação do Curso de Pedagogia, que acabou originando o documento "Projeto: Plano de Curso das Habilitações em Pedagogia", respaldado pelo parecer 167/85 de 05/03/86. O projeto foi aprovado em 28/11/86, implementado a partir de 1987.

O curso, nessa nova proposta, continuou dividido em dois blocos: o magistério com habilitações para as disciplinas pedagógicas do 2º grau, de 1ª a 4ª série, pré-escola e também a pedagoga com as seguintes habilitações: Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção escolar. Essa formação pressupõe o estudo teórico seguido de um período de práticas de ensino que geralmente consistem em algumas observações de aulas e por fim, já formada, o/a professor vê-se diante de uma classe quase sempre numerosa, deparando-se com uma realidade para a qual não foi preparada, e que parece ser muito distante da que estudou nos bancos da graduação (SILVA, 2006).

Se esse quadro sinaliza, por um lado, que a dimensão puramente teórica não é suficiente à sua formação, porém não se pode, por outro lado, abdicar de toda teoria, buscando somente a simples aquisição de habilidades, o que pode levar a uma prática mecanicista, vazia de significados, podendo contribuir para uma desvirtualização da competência profissional.

O Curso de Pedagogia, desde então, adensa e aglutina experiências no âmbito da formação inicial, assim como nos diferentes formatos e modelos de formação continuada de docentes, qualificando quadros para atuar tanto com crianças quanto com jovens e adultos. Apresenta, hoje, notória diversificação curricular, com uma gama ampla de habilitações para além da docência no Magistério das Matérias Pedagógicas do então 2º Grau, e para as funções designadas como especialistas. Por conseguinte, ampliam-se disciplinas e atividades curriculares dirigidas à docência para crianças de 0 a 5 anos e de 6 a 10 e oferecem-se diversas ênfases nos percursos de formação do pedagogo, para contemplar, entre muitos outros temas: educação de jovens e adultos; a educação infantil; a educação na cidade e no campo; atividades educativas em instituições não escolares, comunitárias e populares; a educação dos povos indígenas; a educação nos remanescentes de quilombos; a educação das relações étnico-raciais; a inclusão escolar e social das pessoas com necessidades especiais, dos meninos e meninas de rua; a educação a distância e as novas tecnologias de informação e

comunicação aplicadas à educação.

Considerada esta conjuntura e condição histórica, levanta-se o seguinte questionamento: Então como formar os professores/as? Sendo ainda mais específicos, como contribuir na formação da pedagoga? Buscando responder a esta e outras questões correlatas é que, ao longo das últimas décadas, as discussões sobre a formação de professoras têm crescido significativamente, assumindo um caráter de extrema relevância e tornando-se, frequentemente, alvo de pesquisas, debates e tema de publicações.

A partir da década de 80, acentuaram-se os debates sobre a formação de professores/as e, consequentemente, os cursos de Pedagogia e as Licenciaturas tornaram-se alvo de reflexões e críticas em diversos fóruns e espaços de formação. Na pauta dessas discussões estavam e ainda está, a necessidade de construir uma política de formação que seja capaz de superar as dicotomias, tais como, teoria/prática e ensino/pesquisa.

Nos anos 90, cresceram enfaticamente os estudos que questionam o modelo tradicional de formação de professores/as, propondo novos princípios norteadores para a área. A LDB n. 9394/96 trouxe para o debate acadêmico mais uma tentativa de reformulação da formação docente no Brasil. Em seu Artigo 21, ao instituir uma nova estrutura para a educação escolar no Brasil através de dois níveis, a educação básica e educação superior, alterou a formação docente. A formação do professor/a passou a ser obrigatoriamente em nível superior. A lei possibilitou a criação do curso Normal Superior, destinado à formação dos professores/as para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (SILVA, 2006).

Em 2006 os cursos de Pedagogia iniciaram um novo período em sua história, pois no dia 04 de abril foi homologada, pelo então ministro da Educação, Fernando Haddad, as novas Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia. Essas diretrizes definem a docência como a base de formação do curso de Pedagogia. Sustentado nessas diretrizes, o curso de Pedagogia se destinará à formação de professoras para a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, além do desenvolvimento suplementar de competências para atividades da gestão democrática escolar, resgatando assim, a figura da pedagoga enquanto docente. De acordo Gatti (2007):

> Quanto aos cursos de graduação em Pedagogia, somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução n. 1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para esses cursos, propondo-os como licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e

> anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores. Essa licenciatura passa a ter amplas atribuições, embora tenha como eixo a formação de docentes para os anos iniciais da escolarização (GATTI, 2007, p. 1357).

No que se refere a composição curricular exigida e orientada pela referida resolução, verifica-se que é bastante complexa, situação esta, desencadeadora de uma considerável dispersão disciplinar que é imposta pelo tempo de duração do curso e da respectiva carga horária. O licenciado em pedagogia precisa dar conta dos campos de aplicação da educação, formar habilidades e estratégias de gestão, produzir e difundir conhecimento técnico científico do campo educacional e cumprir estágio. Todas essas exigências geram desconforto e muitos para a construção de uma matriz curricular, deixando lacunas (GATTI, 2010).

Sob este aspecto, descortina-se outra discussão acadêmica, a qual enfoca o papel do docente e defende uma perspectiva de valorização à pesquisa e de estímulo ao seu desenvolvimento junto às atividades da educação básica. Buscando caracterizar o que seria um professor engajado na prática, reflexiva e crítica, alguns teóricos da educação desenvolveram o conceito de professor-pesquisador (SILVA, 2006).

É possível inferir que as exigências e necessidades de formação são amplas e complexas, mas nem por isso, as faculdades de educação, espalhadas pelo Brasil, deixam de oferecer formação de professores para a educação básica, pelo contrário, a despeito de outros países que constituem centros de formação de professores que englobam todas as especificidades através de estudos e pesquisas, oferecem uma formação fragmentada entre áreas disciplinares e níveis de ensino (GATTI, 2010).

Importa considerar a evolução das trajetórias de profissionalização no magistério da Educação Básica onde, durante muitos anos, a maior parte dos que pretendiam graduar-se em Pedagogia eram professores primários, com alguma ou muita experiência em sala de aula. Assim, os professores das escolas normais, bem como boa parte dos primeiros supervisores, orientadores e administradores escolares haviam aprendido, na vivência do dia-a-dia como docentes, sobre os processos nos quais pretendiam vir a influir, orientar, acompanhar, transformar. Na medida em que o curso de Pedagogia vai se tornando lugar preferencial para a formação de docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, assim como da Educação Infantil, crescia o número de estudantes sem experiência docente e formação prévia. Tal

situação levou os cursos de Pedagogia a enfrentarem, nem sempre com sucesso, a problemática do equilíbrio entre formação e exercício profissional, bem como a desafiante crítica de que os estudos em Pedagogia dicotomizavam teoria e prática.

Em consequência, o curso de Pedagogia passou a ser objeto de severas críticas, que destacavam o tecnicismo na educação, fase em que os termos pedagogia e pedagógico passaram a ser utilizados apenas em referência a aspectos metodológicos do ensino e organizativos da escola. Alguns críticos do curso de Pedagogia e das licenciaturas em geral, entre eles docentes sem ou com pouca experiência em trabalho nos anos iniciais de escolarização, entretanto, responsáveis por disciplinas "fundamentais" destes cursos, entendiam que a prática teria menor valor. Ponderavam que estudar processos educativos, entender e manejar métodos de ensino, avaliar, elaborar e executar planos e projetos, selecionar conteúdos, avaliar e elaborar materiais didáticos eram ações menores. Já outros críticos, estudiosos de práticas e de processos educativos, desenvolveram análises, reflexões e propostas consistentes, em diferentes perspectivas, elaborando corpos teóricos e encaminhamentos práticos.

Fundamentavam-se na concepção de Pedagogia como práxis, em face do entendimento de que tem a sua razão de ser na articulação dialética da teoria e da prática. Sob esta perspectiva, firmaram o entendimento de que a Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social.

O movimento de educadores, em busca de um estatuto epistemológico para a Pedagogia, contou com adeptos de abordagens até contraditórias. Disso resultou uma ampla compreensão acerca do curso de Pedagogia incluída a de que a docência, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e também na Educação Infantil, passasse a ser a área de atuação do egresso do curso de Pedagogia, por excelência. Desde 1985, é bastante expressivo o número de instituições em todo o país que oferecem essas habilitações na graduação.

Com uma história construída no cotidiano das instituições de ensino superior, não é demais enfatizar que o curso de graduação em Pedagogia, nos anos 1990, foi se constituindo como o principal *locus* da formação docente dos educadores para atuar na Educação Básica: na Educação Infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. A formação dos profissionais da educação, no Curso de Pedagogia, passou a constituir, reconhecidamente, um dos requisitos para o desenvolvimento da Educação Básica no País.

Enfatiza-se que grande parte dos cursos de Pedagogia, hoje, tem como objetivo central a formação de profissionais capazes de exercer a docência na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores, no planejamento e na gestão e avaliação de estabelecimentos de ensino, de sistemas educativos escolares e de programas não escolares. Os movimentos sociais também têm insistido em demonstrar a existência de uma demanda ainda pouco atendida, no sentido de que o pedagogo seja também formado para garantir a educação dos segmentos historicamente excluídos dos direitos sociais, culturais, econômicos, políticos. É nesta realidade que nascem as novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (SILVA, 2006).

A história do curso de Pedagogia no Brasil é marcada por diversos embates ideológicos em relação a sua existência, estrutura e função. Estamos vivenciando um momento muito importante, porém conturbado, marcado pela definição e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, as quais estabelecem um novo direcionamento ao curso e aos docentes. Com base neste cenário atual nos perguntamos: "qual a função da pedagoga na escola?". Não se pode ancorar essa discussão numa visão simplista, definindo o pedagogo como o profissional que atua na escola a partir de suas funções burocráticas enquanto diretor, professor, supervisor, orientador, ou ainda, como aquele que sabe ensinar e mobilizar as diferentes áreas do conhecimento, mas, no sentido, de entender a necessária requalificação da formação/atuação dos pedagogos e da prática educativa.

Para Libâneo (2006, p. 214), "a Pedagogia é um campo de conhecimento teórico e de práticas que integra e sistematiza diferentes conhecimentos e processos de outros campos científicos visando dar unicidade à investigação e às ações relacionadas ao seu objeto, a prática pedagógica". Assim sendo, para a Pedagogia a teoria e a prática são indissociáveis, formulam-se objetivos e se propõem procedimentos para que os mesmos sejam viabilizados. O mesmo autor coloca como a questão central da Pedagogia, a formação humana para a vida harmoniosa em sociedade, considerando uma realidade que vive em constante mudança.

Quando nos referimos à formação humana, pensamos no sujeito concreto, em suas dimensões: física, emocional, intelectual, considerando ainda, que ele é parte integrante de um contexto social e cultural. É para "este sujeito" e para "este contexto" que a Pedagogia e, por conseguinte, os pedagogos, sejam como docente, sejam como gestor, devem contribuir de forma positiva na formação de pessoas, assumindo então esse desafio social.

Nesta perspectiva, Franco (2003) afirma que a sociedade humana precisa urgentemente encontrar caminhos para humanizar a convivência entre os seres humanos. Em seguida, caracteriza a escola como uma instituição necessária à construção do humano e define o pedagogo como o profissional investigador da educação como prática social. Para que se atenda a esse fim, Franco (2003), ainda alerta que deve ser preocupação do curso de Pedagogia a formação de uma pedagoga como profissional crítica e reflexiva. Há autores e autoras, pesquisadores e pesquisadoras da área da Educação, como André (1992), Nóvoa (1992), Schön (1992), Cunha (1996), Lüdke (2000), e Becker (2003), que associam estas características, reflexivo/a e crítico/a, aos professores-pesquisadores, os quais imersos na prática escolar, serão capazes de fornecer a chave para a compreensão das questões fundamentais da educação, assumindo uma posição protagonista frente às transformações que são necessárias na escola. É importante destacar que remetemos ao pedagogo e a pedagoga, que atuam no âmbito escolar, seja como docente ou como gestor e gestora, os aspectos atribuídos como qualidade ao professor-pesquisador e a professora pesquisadora.

Tanto a literatura nacional quanto a internacional têm destacado a figura do professor-pesquisador e professora-pesquisadora como central dentro de todo o processo educacional, ressaltando as distâncias entre as pesquisas acadêmicas e os problemas vividos pelos agentes escolares, assim como a necessidade do engajamento do professor e da professora em mudanças necessárias para a melhoria do ensino. A este respeito Mizukami (1998) afirma que:

> Há várias formas de se reconhecer o fenômeno educativo. Por sua própria natureza, não é uma realidade acabada que se dá a conhecer de forma única e precisa em seus múltiplos aspectos. É um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana, quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sócio-política e cultural. (MIZUKAMI,1998, p.1).

Desta forma, o trabalho nas escolas retrata uma atualização histórica e cultural do processo pedagógico, além disso, contribui no processo de ruptura com a fragmentação entre o que se aprende na escola e o que se manifesta na sociedade.

Diante da complexidade do processo educativo resta-nos buscar formas de reflexão sobre o perfil do profissional graduado em Pedagogia, importante para a concretização das

propostas. O perfil da pedagoga/o frente às constantes mudanças e inovações sofre um redimensionamento, no sentido de acompanhar as novas tendências educacionais, como argumenta Schön (2000):

> as escolas profissionais devem repensar tanto a epistemologia da prática quanto os pressupostos pedagógicos sobre os quais seus currículos estão baseados e devem adaptar suas instituições para acomodar o ensino prático reflexivo como um elemento-chave da educação. (SHÖN, 2000, p. 25).

Além disso, a reflexão constante da sua prática pedagógica e a atualização frente às novas demandas são incumbências imprescindíveis dos professores, ao longo da sua carreira profissional. Para Schön (2000, p. 20), "os educadores profissionais têm deixado cada vez mais claros suas preocupações com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação".

Ainda segundo Schön (1992), a competência pedagógica do/a professoro/a somente é construída na formação de um pensamento prático reflexivo, denominado pelo mesmo autor de paradigma reflexivo. Acredita-se que mais do que um modismo, esta ideia pretende possibilitar condições para que no processo de formação dos cursos de licenciatura, em nosso caso específico, na Pedagogia, as tensões e questões que são próprias da prática pedagógicas sejam trazidas à tona, discutidas e, caso haja necessidade, (re) construídas. Sendo assim, a postura reflexiva estimulada durante esta formação, poderá contribuir na prática deste pedagogo ou pedagoga:

> (...) O que significa, então, tentar formar um professor para que ele se torne mais capaz de refletir na e sobre a sua prática? Creio que temos mais a aprender com as tradições da educação artística do que com os currículos profissionais normativos do sistema universitário de vocação profissionalizante. (...) As tradições desviantes da formação artística, contêm, no seu melhor, as características de um practicum reflexivo. Implicam um tipo de aprender fazendo, em que os alunos começam a praticar, juntamente com os que estão em idêntica situação, mesmo antes de compreenderem realmente o que estão a fazer (...). (SCHÖN, 1992, p.89).

O profissional, ao qual nos referimos, necessita de uma formação que priorize questões teóricas e metodológicas e que, além disso, proporcione condições de refletir sobre suas ações em função da realidade escolar. Estabelecendo um paralelo entre a afirmação descrita anteriormente e o curso de Pedagogia, ressaltamos uma preocupação, a de que a ênfase à prática durante o processo de formação sobreponha-se à teoria e corra o risco de tornar-se esvaziada.

Acredita-se que Schön (1992), ao destacar a importância da prática no processo de formação de professoras, refere-se ao fato de que muitas vezes a teoria pode se tornar desconexa à prática, fortalecendo a dicotomia entre a Teoria e a Prática nos espaços de Educação Formal.

Para os planos de ensino da disciplina Psicologia da Educação para o curso de Pedagogia UFG/RC foi preciso remontar as regulamentações, as indicações os questionamentos relativos a identidade do curso de Pedagogia. Em 1939, com o decreto-lei n. 1190, foi instituído o curso de Pedagogia no Brasil, com uma marca que o acompanha até os dias atuais, a saber, a dificuldade em definir a função e, portanto, o destino de seus egressos (SILVA, 2006). A formação específica para o bacharelado não ajudava muito na dissolução dos impasses.

Nas duas décadas seguintes à sua instituição, a existência do curso de pedagogia era questionada, em função de uma falta de caracterização do curso, inclusive de seus conteúdos. Em 1962, através do parecer n. 251, o Conselheiro Valnir Chagas começou a tecer deslocamentos que vislumbraram novas possibilidades profissionais para o bacharel em pedagogia, porém, acentuava a dimensão técnica do trabalho do pedagogo, reflexos das experiências da renovação pedagógica. Quanto à docência Silva (2006, p.52): “O campo da docência também é mais bem delimitado pelo conselheiro quando coloca a licenciatura em função da formação do professor das disciplinas pedagógicas do curso normal”. No entanto, apesar dessas mudanças tênues, o curso de Pedagogia ainda estava distante de uma afirmação social (SILVA, 2006).

Outro tema bastante conflitante do curso de pedagogia era em relação ao currículo, considerado enciclopédico, generalista, demasiadamente teórico, com poucas possibilidades

de desenvolvimento técnico de seus cursistas. Essas questões apareciam decorrentes das necessidades do próprio mercado. Os profissionais apresentavam insuficiência técnica e tinham dificuldades de acesso e permanência no mercado de trabalho.

Na tentativa de responder as expectativas debruçadas na colocação da educação a serviço das demandas do mercado, através do parecer n. 252, são aplicados os dispositivos da Reforma Universitária[9] de 1968 ao curso de pedagogia, dirimindo os impasses em relação ao profissional que estava sendo formado. O curso de Pedagogia visava a:

> (…) formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção no âmbito de escolas e sistemas escolares. Parecia, também, resolver as questões postas quanto ao currículo na medida em que a nova estrutura passava a estabelecer, após uma base comum de estudos, a possibilidade de oferta específica para cada conjunto de tarefas do especialista. (SILVA, 2006, p.53)

No entanto, o cumprimento dessas diretrizes, tornaram o curso e currículo da Pedagogia muito mais técnico e generalista. Somente na década de 1970, que foram elaboradas um conjunto de indicações que visava a reestruturação dos cursos de magistério no Brasil e, então, submetidas ao Conselho Federal de Ensino (CFE):

> Do conjunto de documentos legais então elaborados, a indicação do CFE n. 22/73 é a que justifica a iniciativa e traça as normas gerais a serem seguidas em todos os cursos de licenciatura. Das três ordens de licenciatura previstas por ela, a referente às áreas pedagógicas é a que diz respeito ao que possa ser de interesse para os propósitos deste estudo. É a indicação CFE n. 67/75 que prescreve a orientação básica a ser seguida nessas áreas, as quais deveriam ter se consubstanciado em quatro outras indicações: a indicação CFE n. 68/75, que redefine a formação pedagógica das licenciaturas; a indicação CFE 70/76 que regulamenta o preparo de especialistas e professores para a educação de educação; a indicação CFE n. 71/76, que regulamenta a formação superior de professores para a educação especial; a indicação prevista, mas não encaminhada, que deveria regulamentar a formação, em nível superior, do professor dos anos iniciais da escolarização, compreendendo aí também a pré-escola. (SILVA, 2006, p.58)

Essas ideias e indicações fez com que aflorasse o impasse referente a identidade do

[9] Tal reforma visou a modernização e expansão das instituições públicas, prioritariamente, as universidades federais. Criou-se, também, condições para articulação entre atividades de ensino e pesquisa, introduziu o regime departamental, institucionalizou-se a carreira acadêmica, abriu condições para o surgimento do ensino privado, contribuindo para um ensino voltado para o lucro econômico e para o rápido atendimento do mercado educacional, numa perspectiva, na qual, a educação superior deveria ter objetivos práticos e adaptar seus conteúdos às metas de desenvolvimento nacional.

pedagogo, levando a interrupção do processo desencadeado pelo CFE. Contudo, no final da década de 1970, essas indicações começaram a ser reativadas pelo MEC, o que provocou a organização de alunos e professores no sentido de controlar o processo de reforma dos cursos de formação de educadores no país, através de movimentos ainda presentes na atualidade. De acordo com SILVA (2006):

> Na verdade se foi no contexto dos debates realizados no interior do movimento das entidades acadêmicas que importantes indicações para a revisão dos cursos puderam ser construídas coletivamente, foi também no interior desse moroso processo que a consciência quanto a complexidade do trato da área pedagógica emergiu com maior nitidez (SILVA, 2006, p. 65).

Assim, os anos de 1980 ficaram marcados por uma proposta de formação do professor a partir da ideia de que todo professor era um educador. Esse dado é de suma importância para este estudo, uma vez que, o discurso e a preocupação sobre a formação do professor esteve muito forte ao longo de toda a década de 1980, momento em que o curso de Pedagogia nascia na Universidade Federal de Goiás/RC.

Vale ressaltar que a década de 80 no Brasil foi um período de "efervescência" com mudanças significativas na sociedade, com novos ordenamentos no quadro político, após longo período de ditadura militar, o que possibilitou o surgimento de novas organizações da sociedade civil e da sociedade política, assim como também novos atores no cenário político e social. Abertura política influenciando a educação, que, neste período, passou a ser discutida de forma um pouco mais democrática e aberta.

O currículo implantado para formar o pedagogo, tinha como objetivo oferecer uma formação de professor para as séries iniciais do ensino de 1º grau, mantendo a habilitação do magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. Esse pedagogo/professor deveria ser formado para compreender as questões da educação e da escola e nelas poder intervir, pela discussão teórica e pelo trabalho de recriá-las, de inventá-las como diferentes. Assim, além desenvolver suas atividades como educador estaria sendo formado para desempenhar funções de coordenação e gestão nas escolas e nos sistemas de ensino e outras atividades e funções educativas no serviço público e nos setores produtivos e de serviços. Essa opção implicava, sem dúvida, uma nova compreensão do sentido e da importância da escola pública para a criação da sociedade democrática e uma profunda transformação nos projetos, currículos e existência de todos os cursos de licenciatura da UFG (UFG, 2003).

Em síntese conclui-se que as orientações gerais das políticas educacionais no campo da formação docente obedecem às demandas impostas pela sociedade atual, principalmente aquelas relativas ao campo econômico. No entanto, é necessário repensar outras demandas, pois num momento de tantas mudanças, é primordial que se ofereça uma formação que prepare o professor para trabalhar com a diversidade, dando respostas diferentes, dependendo da realidade e do momento de cada criança. Será necessário que o professor possa fazer a transposição didática dos conhecimentos universais que serão ensinados, transformando-os em conhecimentos significativos para os alunos, quaisquer que sejam suas origens e condições socioeconômicas, preparando, não só, para atuar na sociedade da qual faz parte, como também modificá-la quando necessário e possível.

3.3 O ENSINO E AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Estudos recentes – analíticos e bibliográficos – sobre a formação de professores no Brasil constataram que não houve, por parte das legislações que regulamentaram os cursos de Pedagogia, uma preocupação efetiva com as políticas educacionais, além de não haver uma preocupação com a formação de profissionais competentes. Nesse sentido, são diversos os estudos realizados que permitem inferências de que a disciplina Psicologia da Educação também tem reproduzido as dificuldades encontradas no panorama mais geral da formação docente, ou seja, há uma ênfase nos conteúdos específicos, desarticulados entre a teoria e a prática, além, de distantes da realidade do cotidiano escolar.

Esse cenário de desconexão com as necessidades e demandas emanadas do contexto escolar provoca a ideia de que seja em função deste, que haja uma grande dificuldade de perceber nos discursos daqueles que já passaram por um curso de licenciatura, o reconhecimento da relevância dos conhecimentos psicológicos para a prática pedagógica. Ainda, é comum encontrarmos nesses estudos apontamentos que indicam insatisfação e desânimo por parte daqueles que são os formadores, em virtude dos resultados produzidos nos ambientes acadêmicos.

Nesse sentido, ao se propor uma reflexão sobre as possíveis contribuições da disciplina da Psicologia da Educação na formação de professores implica diretamente na

reflexão de como se dá essa relação entre a disciplina, sala de aula universitária e, o seu alvo, a sala de aula da educação básica, uma vez que, esta tem a função de embasar teoricamente o aluno a partir da Psicologia. Poderíamos, também, nos indagar sobre "pra que serve essa disciplina?", ou ainda, "qual a utilidade/ aplicabilidade de estudar as diferentes correntes psicológicas?"; acreditamos que através dessas indagações e de tantas outras que vão se constituindo ao se problematizar o ensino da psicologia, sua relevância e suas contribuições para a formação do docente, que são descobertas as limitações e, também, abertas possibilidades de discussão de alternativas para a superação das dificuldades.

Há que se considerar que a Psicologia da Educação constitui-se numa disciplina de fundamentos nos currículos da formação docente. Nessa acepção, os passos iniciais devem buscar uma revisão do papel dos conhecimentos psicológicos, considerando sua especificidade epistemológica e, as relações que a mesma estabelece com as áreas envolvidas na articulação com a realidade educacional (GUERRA, 2003). Para Patto (1987), a psicologia atua na educação como fornecedora de ideias psicológicas que auxiliam na efetividade do processo educativo. Os autores Davis e Oliveira (1994), destacam a necessidade de os professores receberem uma formação que contemple de maneira adequada o processo de aprendizagem, defendendo, inclusive, a representatividade dos estudos da Psicologia para a Pedagogia:

> Quanto mais informações os educadores tiverem sobre o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, maiores serão as chances de melhoria das práticas pedagógicas. Compreende-se, assim, a relevância teórica dos estudos psicológicos para a área da educação e a necessidade de se efetivar maior intercâmbio entre a Psicologia e a Pedagogia, a medida que aumentam os desafios que a escola tem que enfrentar (DAVIS; OLIVEIRA, 1994, p.98).

No entanto, esse intercâmbio não pode acontecer apenas no sentido de acúmulo de informações, essa disciplina só se efetiva à medida que supere o plano teórico e enfrente as problemáticas demandadas da prática escolar. Isso significa dizer, que não será a mera apropriação dos conhecimentos, conceitos e ideias psicológicas e consequente tentativa de aplicação dos mesmos, em quaisquer contextos, que alcançarão resultados, pelo contrário, é preciso se considerar todo o contexto envolvido numa determinada situação-problema, para que todos os aspectos sejam considerados e, se tenha a possibilidade de uma intervenção

adequada – uso correto desses conhecimentos.

À medida que a Psicologia da Educação se vê enquanto disciplina teórica e percebe a necessidade de rever as suas relações com a prática, terá condições de revalorizar seus fundamentos. Não há como se propor a superar dificuldades, se as relações entre teoria e prática são desarticuladas, conforme explica Fontana (1997):

> Certamente o modo como o professor lida com a complexidade da prática é determinada pela compreensão que ele tem sobre ela, podendo essa compreensão ser instrumentalizada e mediada pela teoria. Nesse sentido, dizemos que o professor não aplica teorias, mas articula teoria e prática, à medida que seus conhecimentos teóricos o ajudam a compreender o que ocorre na sala de aula, marcando suas decisões e seus modos de agir (FONTANA, 1997, p.70).

Daí decorre a percepção de o conhecimento teórico é indispensável para que se tenha um suporte à atuação pedagógica e às opções inerentes a essa atuação, assim como a possibilidade dos professores ressignificarem e construírem novos valores para as teorias a partir das experiências que emergem dos espaços escolares, através do entendimento de que mais que conhecer as mais diversas abordagens em psicologia, é de suma importância que se conheça os pressupostos que as diferenciam.

Buscar uma proposta consistente e que consiga aprofundar os princípios da psicologia para a educação, provocando no futuro professor que atuará na educação básica, a compreensão dos motivos que levam a privilegiar uma abordagem sobre a outra, deixando claro que esses motivos se apoiaram em critérios de escolhas teóricas. Esse movimento só se torna possível à medida que há o confronto a crítico das teorias disponíveis, considerando seus pressupostos, sua abrangência e, as implicações para prática docente.

De acordo, com Gatti (1997), ao discutir as licenciaturas, analisou a questão da teoria *versus* a prática, demonstrando que existe uma concepção curricular de que é preciso primeiro propiciar a teoria para depois instrumentalizar os alunos para aplicar o que aprenderam. Essa constatação, também, é indicada por Larocca (2000), quando afirmou que isso se dá porque o modo de configuração curricular linear e a própria cisão conteúdo-forma tem deixado para momentos desmembrados o espaço de intervenção e do trabalho.

Larocca (2000), quando discute alguns problemas presentes em cursos de licenciatura, referenciando licenciados e licenciandos, aponta que os mesmos ao discorrerem sobre, especificamente, a disciplina Psicologia da Educação, reafirmam a desarticulação entre a teoria e prática, formação e realidade. Destaca que através das manifestações dos participantes da sua pesquisa, identificou três preocupações centrais: a abordagem de temas/ problemas emergentes da realidade/ cotidiano educacional; focalização do alunado a que a formação se destina e a necessidade de acentuar vínculos com a escola.

Tais preocupações situadas no rol das discussões acerca da disciplina em estudo e de seu papel enquanto fundamento para a formação docente instiga a pensar o que nos distancia da formação que queremos para a formação que efetivamente temos. No âmbito da Psicologia da Educação, parece-nos oportuno apresentar um levantamento dos principais questionamentos, dificuldades, limites que avanços que a mesma tem experimentado ao longo dos anos.

Para melhor ilustrar essas configurações que se estabeleceram na evolução dessa disciplina, apresentamos uma revisão das publicações das duas últimas décadas relacionadas a disciplina Psicologia da Educação. Essa literatura apresenta as implicações e contribuições, as críticas, à forma como a disciplina tem se desenvolvido no interior dos cursos de formação de professores e, ainda, sinalizam para a necessidade de se rever a situação da Psicologia da Educação, enquanto conhecimento psicológico que fundamenta e embasa a Educação.

Na composição do referencial, utilizamos doze pesquisas acadêmicas – dissertações e teses – produzidas no âmbito de Programas de Mestrado e Doutorado, respectivamente, as quais tinham objetos relacionados à temática da Psicologia da Educação e suas contribuições com a formação docente. Conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 3 – Teses e Dissertações

Autor	Título	Instituição	Pesquisa	Ano
KITAHARA, A. M. V.	O ensino da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia: um estudo das relações entre teoria e prática.	PUC – SP	Mestrado	1991
CUNHA, M.D.	O processo de ensino-aprendizagem em Psicologia na Educação no Campus Avançado de Catalão.	UFG	Mestrado	1993
PILÃO, J.M.	Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno.	PUC – SP	Mestrado	1994
PAINI, L.D.	O papel da Psicologia da Educação na formação do educador: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior.	PUC – SP	Mestrado	2000
PEREIRA, M. A. L.	A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de Psicologia.	UNICAMP	Mestrado	2001
WISNIVESKY, M.	Psicologia e Formação Docente: Indícios de uma relação.	UNICAMP	Mestrado	2003
GUERRA, C. T.	O ensino de Psicologia na formação inicial de professores – constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura.	UNICAMP	Doutorado	2003
RODRIGUES, A. B.	Psicologia na formação de professores: reflexões acerca da Psicologia da Educação em cursos de licenciatura.	UFG	Mestrado	2003
LIMA, V. M. F.	Psicologia e formação de professores: reflexões sobre os conteúdos de Psicologia da Educação.	UFRJ	Mestrado	2006
PAINI, L.D.	Psicologia Educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de Pedagogia das Universidades Estaduais do Paraná.	USP	Doutorado	2006
VERCELLI, L.C.A.	A Psicologia da Educação na formação docente	UNINOVE	Mestrado	2007
LEVANDOVSKI, A.R.	Contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I – um estudo por meio da metodologia da problematização	UEL	Mestrado	2008

FONTE: COSTA, 2015.

A seleção destas pesquisas teve como diretiva o pressuposto o diálogo e a interlocução com a literatura produzida em âmbito nacional é um suporte fundamental para desenvolver e

subsidiar a análise e discussão acerca da disciplina Psicologia da Educação no curso de formação em Pedagogia, o objeto de estudo desta pesquisa. Esses estudos que se ocuparam em analisar o discurso do corpo discente e docente de vários cursos de formação docente apresentando como provocações a afirmativa de que a disciplina Psicologia da Educação se apresenta, em muitas situações, desconectada da realidade escolar. Destaca-se uma primazia pelas teorias, informando que tal privilégio geram um desconforto tanto para discentes quanto para os docentes, à medida que os mesmos questionam sobre qual o objetivo desta disciplina na formação do professor, ou seja, a disciplina parece estar desconectada da construção histórica, cultural e social do indivíduo.

Nas pesquisas acessadas, os autores postulam que ao se ouvir os alunos e professores formadores dos cursos de licenciatura teriam a possibilidade de antecipar algumas dificuldades que são postas diariamente aos professores em sala de aula na educação básica. Consideraram, que o contato desse aluno em formação com a realidade escolar antecede o seu processo formativo e, portanto, o seu discurso poderia permitir a visualização de elementos, contribuindo para revisões que pudessem construir uma maior sintonia entre o aparato teórico e a aplicabilidade prática.

Numa direção diversa, estão os professores formadores, que propõem, apresentam e materializam a disciplina, assumindo o papel de sujeito e agente da construção da Psicologia da Educação como disciplina curricular nos cursos de Pedagogia. São esses que buscam dar sentido e construir objetivos sólidos, um conteúdo programático adequado às demandas e articulado com a prática.

Kitahara (1991), no estudo intitulado: “O Ensino da Psicologia da Educação no curso de Pedagogia: um estudo das relações entre teoria e prática”, levantou dados via planejamentos realizados e questionários aplicados a alunos do sexto semestre do curso de Pedagogia de uma instituição privada de ensino superior. Constatou que no curso de Pedagogia a relação teoria-prática aparece, na disciplina Psicologia da Educação, de forma dicotomizada, com ênfase na reprodução de conhecimentos, privilegiando a teoria. Contribuindo bem pouco para o desenvolvimento de uma práxis. Concluiu que a estrutura da atual universidade brasileira, especialmente a das instituições de ensino privadas, dificulta o desenvolvimento de uma práxis transformadora.

Cunha (1993), na pesquisa sobre o “O processo de ensino-aprendizagem em

Psicologia na Educação no Campus Avançado de Catalão", apresentou como proposta refletir a história da experiência adquirida por professores e alunos na relação de ensino-aprendizagem em psicologia, com o intuito de compreender melhor e apontar novos rumos para essa relação. A partir da própria experiência como docente, pode verificar que haviam problemas na aprendizagem dos alunos, que iam das dificuldades ao despreparo. Para tanto, além de analisar os programas de ensino das disciplinas de Psicologia da Educação, entrevistou os alunos. Constatando que as dificuldades de aprendizagem não problemas restritos aos alunos, mas fazem parte do processo de ensino-aprendizagem.

Pilão (1994) investigou a contribuição da disciplina de Psicologia da Educação, tomando por base as concepções dos alunos do curso de Pedagogia. Como resultado, detectou os pontos falhos relativos ao desenvolvimento das teorias e de suas relações com a prática profissional. Além disso, a autora provoca o leitor a continuar pesquisando sobre a prática dos professores de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia.

Paini (2000), investigou "O papel da psicologia da educação na formação do educador: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior", que objetivava conhecer a contribuição desta disciplina nas licenciaturas sob a ótica do professor que a ministra, na tentativa de melhor compreender o papel que esta disciplina desempenha na formação dos docentes que atuarão no ensino básico. Para responder a essas indagações, ela aplicou questionários em 11 professores que ministram a disciplina. Como resultado, a autora aponta que a Psicologia da educação é considerada uma área do conhecimento de elevada relevância, porque desperta o senso crítico ao discutir e problematizar a realidade escolar, no entanto, só esse caráter não faz um profissional habilitado para estar em sala de aula. Nesse sentido, a autora nos provoca a repensar os diferentes paradigmas teórico-metodológicos, que orientam o processo de ensino-aprendizagem, fornecendo ao futuro professor bases sólidas para atuar, pedagogicamente, de forma efetiva. Sugere, ainda, que novas pesquisas sejam feitas com o intuito de identificar outros aspectos que aprimorem o papel da disciplina Psicologia da Educação nas licenciaturas.

Pereira (2001), em estudo versando sobre "A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial: o caso de uma disciplina de psicologia". Nesse estudo, a autora buscou analisar o movimento da disciplina Psicologia Educacional: Aprendizagem,

vislumbrando compreender a estratégias de ensino utilizadas para uma aproximação entre teoria e prática. Através de questionários, entrevistas e observação participante nos cursos de ciências sociais e letras, de uma universidade pública do estado de São Paulo. Para que pudesse analisar os dados coletados utilizou uma matriz de verbalização dos alunos destes cursos. A autora aponta como resultados a indicação de que a forma como a disciplina foi desenvolvida ao longo do semestre – a problematização da prática entrou como um componente fundamental no processo de formação, através do uso de determinadas estratégias – se configurou numa possibilidade de articulação entre teoria e prática. Uma vez que, a proposta foi de um trabalho que problematizasse a realidade, implicando num esforço de retomada de tudo o que vinha sendo discutido, envolvendo o pensar e o refletir sobre as situações que a prática apresenta. Mesmo apontando um caminho para a superação de algumas dificuldades acerca da disciplina, a autora destaca que o desafio está na mudança da postura educacional.

A pesquisa de Guerra (2003), intitulada "O ensino de psicologia na formação inicial de professores – constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura", partiu da ideia de que a qualidade da formação docente pode contribuir para a melhoria da educação e escolarização e, mesmo que esta seja apenas uma das dimensões do processo, o estudo coloca a formação inicial como um momento importante. Num contexto em que os cursos de licenciatura procuram cumprir sua função na formação de professores, enfrentando problemáticas e limitações, buscou revalidar as contribuições provenientes da relação da Psicologia com a Educação. Estabeleceu como objetivo analisar a constituição dos conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de cursos de licenciatura numa instituição pública de ensino superior, considerando a influência do ensino da disciplina Psicologia da Educação, partindo do pressuposto que os saberes sistematizados possuem papel importante na construção ou ressiginificação de concepções, que podem influenciar na orientação das práticas educativas.

Os dados foram coletados através da participação de 22 estudantes voluntários, com e sem experiência docente, escolhidos por seus professores e colegas segundo características pré-estabelecidas. A partir da realização de entrevistas semi-estruturadas em três etapas durante o ano letivo, das anotações nos diários de reflexões da pesquisadora e dos sujeitos e da seleção de documentos considerados importantes, efetuou-se a análise dos conteúdos do

material. Os resultados evidenciam que os sujeitos chegam aos cursos de licenciatura com conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento, constituídos nas suas histórias de vida familiar e social e, principalmente, nas experiências da escolarização-formação e do exercício profissional. Em suas afirmações, raramente concebem a processualidade e a articulação entre as questões analisadas, pois, em geral, entendem que dependem de alguns fatores, quer sejam das características do próprio aprendiz, ou da influência familiar e do contexto social-cultural, mas, sobretudo, das condições de ensino oferecidas pelo processo de escolarização. O entendimento que possuem tem implicações nas concepções sobre o encaminhamento de situações específicas do ensino, como no planejamento, no desenvolvimento das atividades e no processo de avaliação. Os estudantes indicam que, mesmo com os problemas e limitações que persistem no processo de ensino, os conteúdos da disciplina são significativos na constituição dos seus conhecimentos, mas fazem sentido de acordo com as concepções anteriores e a especificidade da área dos cursos a que pertencem. Apesar da relevância dos aspectos subjetivos, evidenciam a importância das condições objetivas no ensino da disciplina, a qual deve apresentar coerência entre conteúdos e procedimentos: respeito às condições e à diversidade da clientela, experiências interativas que possibilitem participação e autonomia nas diferentes situações. Revelam, assim, possuir expetativas de obter uma formação profissional e pessoal que possibilite o exercício mais competente da função docente.

Na pesquisa “Psicologia e Formação Docente: Indícios de uma relação”, Wisniesky (2003), a partir da articulação entre psicologia e formação docente, remonta ao trajeto consolidado pela psicologia desde a sua instituição enquanto ciência e a sua relação com a educação para destacar o lugar ocupado pela psicologia na formação docente. Para analisar tal relação e interferência, acessou elementos que o paradigma da pós-modernidade coloca em debate. Trata-se de uma pesquisa de cunho bibliográfico, no qual analisou artigos brasileiros sobre psicologia e educação no período de 1997 a 2003 selecionados a partir da BBE – Biblioteca Brasileira de Educação do INEP – e, do QUALIS – Avaliação de revistas científicas realizada pela ANPEPP e ANPED. Realizou as análises através do Paradigma Indiciário, que lhe forneceu condições para identificar as posturas assumidas pela Psicologia frente as questões formativas e de educação.

Rodrigues (2003) na pesquisa sobre a “Psicologia na formação de professores:

reflexões acerca da Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura". Nessa pesquisa, o autor, buscou compreender os produtos decorrentes das relações entre psicologia e educação, na tentativa de reconhecer possíveis contribuições para a formação docente. Aprofundou-se na discussão do conhecimento científico e de seus serviços prestados a sociedade capitalista para traçar o percurso histórico da psicologia no Brasil e sua vinculação com a educação. Para tanto, recorreu a um levantamento e revisão bibliográfica acerca da relação psicologia e educação, e mais especificamente da disciplina Psicologia da Educação na formação de professores. Tal levantamento possibilitou ampliar as discussões sobre as questões referentes ao psicologismo, ao fracasso escolar, a distância entre os conteúdos e a prática escolar, demarcando as contribuições da disciplina Psicologia da Educação. Para ampliar as categorias de análise encontradas acessou as representações que as professoras da disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Goiás têm a respeito da estreita relação entre a psicologia e a educação, através de entrevistas e questionários, confrontando-os com os planos de curso dessas professoras e as resoluções que fixam o currículo dos cursos de licenciatura da UFG.

O autor apontou nos resultados que, efetivamente, a psicologia se entrelaça com a educação. Isso é verificável tanto na literatura quanto nos discursos dos estudiosos; afirma, ainda, uma psicologia que, em função de sua vinculação aos ideários liberais, incentivou práticas que excluem, discriminam as camadas desfavorecidas economicamente. As professoras entrevistadas não demostram consenso entre o objeto da psicologia, apontam uma prática que diverge daquela legitimada ao longo do século XX. Através dos planos de ensino pode caracterizar uma psicologia fragmentada. E, sugere que, se construa uma psicologia que tenha como objeto o homem em seu contexto, contribuindo com a educação numa perspectiva de agregação de conhecimentos que incitem práticas inovadoras e, não uma psicologia que prometa resolver todos os problemas escolares e, portanto, uma área ainda em construção.

A pesquisa realizada por Lima (2006), a partir do indicativo de que a Psicologia da Educação é uma disciplina fundamental para a formação de professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental I, buscou entender através dos conteúdos trabalhados na disciplina em questão, se os mesmos atendem as demandas que surgem no cotidiano escolar. A autora realizou uma pesquisa de campo em instituições públicas de formação de professores e escolas de ensino fundamental no estado do Rio de Janeiro. Utilizou de

questionários e entrevistas para acessar professores formadores – responsáveis pela disciplina Psicologia da Educação e, professores da educação básica. Reconhecendo Henri Wallon como um estudioso que demarca inúmeras contribuições para a Educação e para a Psicologia, através da sua teoria de desenvolvimento humano, apoiou-se em seus estudos para compor o seu referencial teórico. Nas suas conclusões, a autora indica que a dicotomia entre teoria e prática ainda é grande e que, portanto, os conteúdos abordados no momento formativo não são definidos de acordo com as demandas escolares.

Paini (2006), em estudo sobre "Psicologia Educacional: a vez e a voz dos acadêmicos de pedagogia das universidades estaduais do Paraná", que apresenta como objetivo compreender o papel da disciplina de Psicologia da Educação na formação do educador, na perspectiva dos acadêmicos de cursos de Pedagogia, buscando subsídios que colaborassem para entender o desempenho dessa disciplina na formação dos educadores que atuarão no ensino básico. Para coleta de dados foram aplicados questionários a 425 acadêmicos formandos do curso de Pedagogia de cinco universidades estaduais do estado do Paraná. Os resultados apontaram que os alunos consideram-na como uma das disciplinas pedagógicas que oferece suporte, seja para própria vida, seja para docência. Deram destaque a sua contribuição nos processos de ensino-aprendizagem, mas expressaram que ela ainda está distante de uma análise da dimensão histórica do indivíduo no contexto cultural e social, sugerindo lacunas aos conhecimentos desenvolvidos na disciplina.

Vercelli (2007), na pesquisa sobre "A psicologia da educação na formação docente". A autora busca conhecer os sentidos que alunos em formação pedagógica atribuem aos conhecimentos da psicologia estudados na disciplina Psicologia da Educação. A pesquisa, de cunho qualitativo, empregou o instrumento denominado Versões de Sentido, definido como um relato livre que não tinha a pretensão de ser um registro objetivo, mas uma reação viva aos acontecimentos. Esse instrumento foi aplicado a cinco alunos/ professores enquanto cursavam as disciplinas Psicologia da Educação I e II. A autora conclui que, mesmo todos os alunos/ professores concordarem que a disciplina Psicologia da Educação contribui para a prática pedagógica, não conseguiram explicar claramente suas reais contribuições no cotidiano escolar, significando uma não-apropriação desses conhecimentos. Indicando, ainda, a falta de relação dos conhecimentos teóricos com prática cotidiana e, a importância de se entender o aluno na sua totalidade.

Levandovski (2008) estudou a “Contribuição da disciplina Psicologia da Educação para a prática docente no ensino fundamental I – um estudo por meio da metodologia da problematização”, que objetivou compreender as contribuições dessa disciplina na formação do pedagogo e elaborar um conjunto de proposições que pudessem subsidiar reflexões e decisões a respeito da disciplina, para o aperfeiçoamento da formação do professor-pedagogo. Apoiou-se na metodologia da problematização com o Arco de Maguerez, elegendo como sujeitos da pesquisa a professora formadora – responsável pelas disciplinas de Psicologia, estagiários e de egressos do curso de Pedagogia. A autora analisou, através de uma revisão de literatura, a importância da presença das disciplinas de Psicologia da Educação na formação do professor em curso de Pedagogia. Investigou ainda, a constituição da proposta do curso de Pedagogia nas referidas Instituições de Ensino Superior, como as disciplinas de Psicologia da Educação são pensadas. A autora nos aponta que a disciplina de fato contribuirá para a formação docente, quando realmente assumir parâmetros interdisciplinares com as demais disciplinas do curso, aceitando a educação como uma prática multi-direcionada e multi-determinada, influenciada por diferentes variáveis do contexto sócio-educacional.

Verificou-se que a maioria das pesquisas que compuseram esse levantamento, embora tenham abordado o objeto Psicologia da Educação sob diversos ângulos, estabeleceram questões e discussões que enfatizam diferentes aspectos do objeto têm em comum a investigação acerca de implicações e contribuições dessa área de conhecimento na formação de educadores. No conjunto, tanto os professores como os alunos de cursos de licenciatura e, a própria literatura indicaram que a Psicologia da Educação se constitui como um fundamento teórico-metodológico relevante na formação do educador.

Tais pesquisas reforçam a necessidade de se valorizar a formação do professor através do seu próprio processo formativo, mas esse somente alcançará resultados à medida que um novo olhar investigativo seja debruçado sobre discursos e práticas que têm reproduzido o esvaziamento e a fragmentação dos conteúdos e da própria disciplina. Um dado que chama a atenção é que algumas das pesquisas mencionadas caracterizam a oferta da disciplina, nestes casos há uma predominância das faculdades/ departamentos de educação.

Esse dado é inquietante no sentido de perseguir o que tem caracterizado os concursos públicos para professores efetivos direcionados à cadeira de Psicologia da Educação na Universidade Federal de Goiás/ RC até o ano de 2014 e, foi possível observar que a condição

para pleitear o concurso formação em psicologia ou em pedagogia, exceto no ano de 2014 – último concurso – que fora exclusivamente para formação em psicologia. Um outro dado, proveniente deste rastreamento, é que há um número maior de aprovações por aqueles que tem formação em psicologia. Diante a inexistência nas pesquisas estudadas nenhum dado que efetivamente fizesse uma caracterização do perfil do docente da disciplina e da maneira como a mesma é pensada dentro de seu departamento ou faculdade de origem, outras indagações foram surgindo: será que a Psicologia da Educação pensada pela Pedagogia ou nas faculdades de Educação é a mesma pensada pela Psicologia? Por que tal disciplina não é refletida dentro dos departamentos ou faculdades de Psicologia, uma vez que a mesma se reporta a psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, a psicologia escolar são objetos da Psicologia? Ou, ainda, porque não pensá-las em conjunto?

Na exposição e análises dos dados apurados indicaremos pistas e reflexões que nos auxiliam a pensar todas essas questões.

CAPÍTULO III - A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFG.

4. A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA NA UFG

4.1 DISCUSSÃO E RESULTADOS

Para efeito da discussão e resultados obtidos por meio do exercício investigativo, optamos por abordar os resultados do ponto de vista qualitativo, com a intenção de refletir sobre a formação em Psicologia que é oferecida ao futuro professor e quais as mudanças necessárias para que se possa oferecer uma formação mais adequada às necessidades do contexto escolar.

Como primeira etapa da análise do material recolhido, foram realizadas leituras preliminares com a finalidade de obter uma visão de conjunto do material e suas particularidades. Após este primeiro procedimento, novas leituras possibilitaram que fossem destacadas as ideias principais que mais tarde constituiriam as categorias significativas do material. Categoria, neste estudo, deve ser definida como:

> unidade global que comporta um sentido comum amplo e que, caracteriza, de um mesmo modo a variedade de enunciados (unidades de classificação, de registro, de sentido) que podem ali ser reunidos a despeito de suas eventuais diferenças de formulação. É uma espécie de denominador comum ao qual pode ser trazido naturalmente um conjunto de enunciados que se assemelham, sem forçar o sentido. Tem como objetivo fornecer, por condensação, uma representação simplificada dos dados brutos (BARDIN, 2011, p. 77).

Para proceder à investigação foi necessário ter como fonte de informação as doze dissertações e teses que compuseram a revisão bibliográfica, os planos de ensino do curso de Pedagogia e, o acesso aos currículos publicizados dos formadores. As pesquisas acessadas nos deram condições de formalizar e traçar o desenho metodológico da nossa pesquisa, além, é claro, de fundamentar e suscitar questões trazidas à discussão. Os planos de ensino foram entendidos como propostas de formação, ou seja, documentos que expressam as experiências de conhecimentos que foram desenvolvidas por formadores e licenciandos, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas educativas. Suas análises se deram com o propósito de entender a concepção de formação presente, os saberes que fundamentam a formação inicial e como a Psicologia integra tais saberes.

Na análise dos currículos dos professores formadores buscamos destacar a formação,

atividades desenvolvidas enquanto fora professor da disciplina, áreas de atuação, titulação e experiência docente. Buscamos com essa análise, encontrar informações que auxiliassem no entendimento de que concepção os professores formadores têm em relação a disciplina Psicologia da Educação.

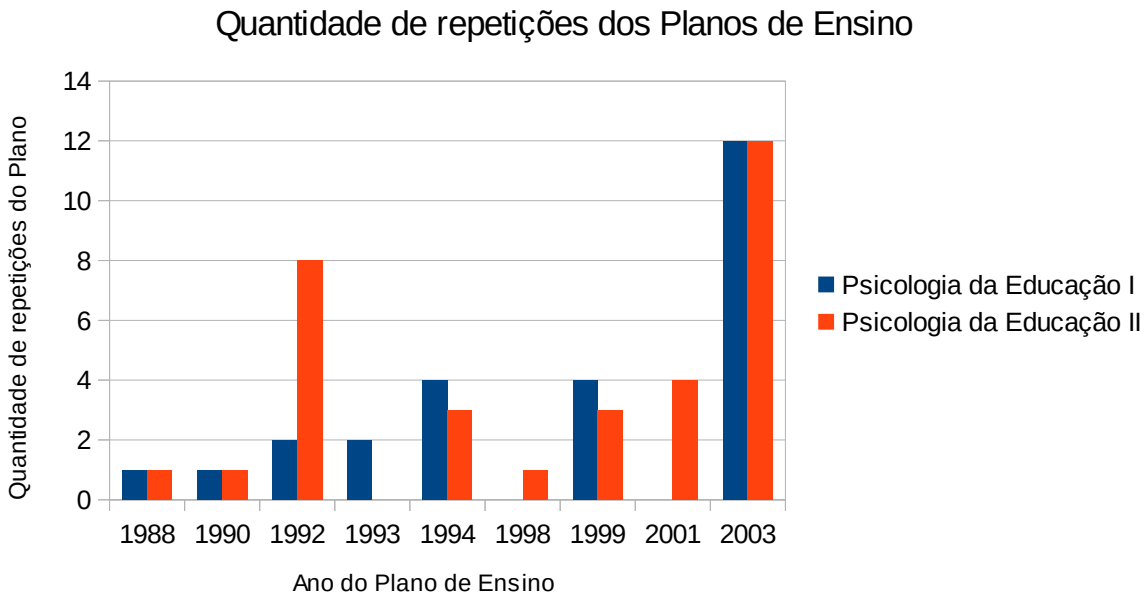
Assim, apresentamos as principais indicações em relação às contribuições, influências e necessidades da disciplina Psicologia da Educação para a formação docente. Destacamos de cada uma das fontes de informações utilizadas os pontos centrais que puderam contribuir na construção da conclusão desta pesquisa.

Considerados os aspectos que balizaram e fundamentaram os objetivos para a formação docente, para efeito da análise dos planos de ensino do curso de Pedagogia UFG/RC, situamos duas fases distintas de constituição do curso. Desde a sua instituição, o curso contou com duas disciplinas de Psicologia da Educação, com oferta anual de uma proposta de formação direcionada para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na formação de professores de nível médio. Na primeira fase, cujo PPC vigorou de 1988 até 2002, consta a oferta de Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II, perfazendo uma carga horária de 128 horas anuais, cada. A partir de 2003 até o atual ano de 2015, com a entrada em vigor de um novo projeto curricular para o curso de pedagogia, as duas disciplinas foram mantidas, porém, em regime semestral, o que implicou na redefinição das mesmas que, embora prescritas, teve uma alteração considerável na carga horária para 64 horas.

Nos Planos de Cursos consultados – total de 50 planos no período – considerando as duas disciplinas – 26 pertencem ao primeiro período (1988 a 2002) e 24 referem-se à segunda composição curricular (2003 a 2014). Ao caracterizar os aspectos gerais dos planos localizados, verificou-se que, em períodos de permanência da mesma ementa e carga horária, ocorreram poucas alterações e atualizações nos referidos planos. É recorrente a repetição dos mesmos dados, com atualizações anuais apenas de algumas informações específicas, tais como datas, horários e dias semanais. Componentes como unidades de conteúdo, procedimentos didáticos metodológicos, avaliação e bibliografia de referência são inalterados por diversos anos, salvo, quando tiveram mudanças no projeto pedagógico do curso. Com a alteração curricular realizada a partir de 2003 até atualidade os planos não sofreram nenhuma alteração. Isso significa que, mesmo nos casos em que houveram saídas e entradas de professores, o formato, estrutura e conteúdo dos Planos de Ensino permaneceram inalterados,

apenas com as atualizações individuais e pessoais, referentes a cada ano ou período, conforme exposto acima. Indicamos cada um dos planos pelo ano e sistematizamos no gráfico a seguir, a permanência e a prevalência de cada um, com o esclarecimento quanto à quantidade de documentos e a redução dos mesmos após o agrupamento por semelhança. Ou seja, após a localização de 50 exemplares, em termos relativos poder-se-ia dividi-los em, pelo menos, dois grupos, sendo 25 de Psicologia da Educação I e 25 de Psicologia da Educação II. Em seguida ter-se-ia em cada disciplina uma subdivisão correspondente à mudança curricular, compreendendo as respectivas disciplinas em formatado, especificidades e, sobretudo, carga horária distinta, na migração do regime anual para o semestral. Ao conferir o teor dos Planos, averiguar as semelhanças e repetições contínuas ao longo dos anos, percebeu-se que não seria necessário desdobrar vários agrupamentos, porque, a rigor, apenas dois grupos seriam representativos. Não havia variações de conteúdo, estrutura e referencial teórico básico que justificasse a composição de outros grupos. Desse modo, as cinquenta unidades de Planos de Curso foram organizadas em dois grupos, conservadas as semelhanças e alterações verificadas na composição dos dois Projetos Pedagógicos do Curso de Pedagogia, na UFG, Regional Catalão.

Gráfico 1



Fonte: COSTA, 2015.

Na primeira fase do curso, (1988-2002), em que vigorou o regime anual e as disciplinas Psicologia da Educação I e Psicologia da Educação II dispunham de uma carga horária anual de 128 horas, distribuídas em quatro horas semanais, observa-se que a composição e disposição das unidades de conteúdos ao longo do ano possibilitavam uma distribuição uniforme entre a quantidade de conteúdos e sua abrangência, o que ampliava as condições de intervenção do próprio professor formador.

Além disso, verifica-se nesse mesmo período a existência de maior variedade de Planos das disciplinas, o que, em parte pode ser explicado pelo empenho na atualização dos conteúdos e, principalmente pela frequente rotatividade de professores da área, os quais, por não serem efetivos do quadro federal, mantinham o vínculo empregatício com a prefeitura municipal de Catalão.

Na segunda fase do curso (2003-2014), verifica-se que, apesar de a transição curricular, ter acarretado na redução significativa da carga horária das disciplinas, a maior parte dos conteúdos foram mantidos sem quaisquer modificações. Assim, o prescrito para um ano de trabalho e formação teve como principal mudança a redução do tempo de curso, ou seja, manteve-se, na essência, conteúdos extensos, abrangentes e complexos na metade da carga horária.

Conforme o disposto nos gráficos, foram analisados 14 planos de ensino, os quais correspondem a sete disciplinas de Psicologia da Educação I e o mesmo número da Psicologia da Educação II. Chegamos a esse denominador através das inúmeras análises a que foram submetidos sendo possível auferir que os demais planos eram apenas repetições. O plano de ensino é o resultado de atendimento de uma ementa e de sus objetivos através da seleção e organização de conteúdos que indicam a orientação do trabalho do professor formador além da própria concepção de Psicologia da Educação e sua contribuição para o docente em formação.

Na análise dos planos de ensino, apreendendo priorizou-se os seguintes aspectos: ementa, objetivos, unidades de conteúdo, estratégias e metodologias e, referencial teórico indicado na Bibliografia Básica. Na demonstração dos dados levantados, foi possível interpretar os registros, buscando semelhanças, coerências, distinções, assim como permanência e rupturas.

Os planos não são padronizados, isto é, não possuem o mesmo formato, o que se

verificou é que até o ano de 2003, os planos de ensino tinham sua forma construída pelo próprio professor. A maioria possui ementa, carga horária, ano, professor responsável, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e o referencial teórico em alguns planos esses itens são suprimidos ou omitidos. A partir de 2003, há uma padronização; todos os planos são da mesma forma e caracterizam os mesmos itens, ou seja, têm a mesma estrutura, forma e conteúdo.

Ao balizar as informações individuais dos professores, observando os dados disponíveis no sistema lattes, chama a atenção o fato de nesse período haver uma tendência de consolidação do quadro efetivo de professores, com a chegada de vagas para concursos federais. Com isso, no caso particular da Psicologia da Educação no Curso de Pedagogia, a rotatividade de professores teria sido menor, o que evidencia a possibilidade de permanência das mesmas características e padronização dos planos de cursos das referidas disciplinas.

Nesta perspectiva de descrição dos saberes pertinentes a essa formação, buscamos identificar nos planos de curso analisados as ementas e, seus respectivos conteúdos na tentativa de demarcação de saberes considerados prioritários pelo formador.

Tabela 4 – Ementas e conteúdos prescritos nos planos em Psicologia da Educação I

ANO	EMENTA	CONTEÚDOS
1988/ 1989	Não consta	Introdução a Psicologia; O processo de desenvolvimento humano; Enfoques teóricos sobre o ensino e a aprendizagem; Processos Interpessoais; A escola em enfoque institucional
1990	Introdução ao estudo da psicologia como ciência; relação entre a psicologia e a pedagogia: psicologia escolar; desenvolvimento (psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processo de aprendizagem nas etapas de escolarização que vão desde a pré-escola a 2ª série do primeiro grau; distúrbios da evolução escolar (da conduta e da aprendizagem): identificação do problema e propostas de encaminhamento.	A Psicologia: conceitos, história e objeto de estudo; A psicologia, a educação e a pedagogia; A escola brasileira e a criança; O desenvolvimento e a Aprendizagem; Os problemas de aprendizagem; A relação professor-aluno.
1992/ 1993	A psicologia como ciência: seu objeto de estudo e sua metodologia; fatores determinantes do desenvolvimento cognitivo, emocional e social e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. As diferentes concepções sobre o processo de aprendizagem e suas implicações no ensino.	Introdução; Aprendizagem, pensamento, inteligência e linguagem; Estruturas e processos psicológicos; diferenças individuais e personalidade; aspectos sócio-culturais do desenvolvimento e funcionamento humano.
1994	Não consta	O processo de formação dos símbolos na criança, segundo Piaget e Vygotsky; A formação de conceitos na criança e no adolescente, segundo os mesmos autores supra citados; a importância do brinquedo para a criança.
1998	Idem 1992/1993	Introdução ao estudo de Psicologia; Maneiras diferentes de abordar o psicológico; O desenvolvimento e aprendizagem da criança na perspectiva de Piaget.
2001	Idem 1990	Introdução ao estudo de psicologia; Projetos de psicologia; A psicologia na Educação
2003	Idem 1992/1993	Introdução a Psicologia da Educação; As diferentes abordagens em Psicologia da Educação; Conhecimento Psicológico e prática educativa.

Fonte: COSTA, 2015.

Tabela 5 – Ementas e conteúdos prescritos nos planos de Psicologia da Educação II

ANO	EMENTA	CONTEÚDOS
1989/ 1990	O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª série do 1º grau e no 2º grau; Os distúrbios da evolução escolar nesta fase: distúrbios da conduta, dificuldade de aprendizagem; O comportamento do indivíduo no grupo; Os processos de grupo na instituição escolar.	O que é aprendizagem; Como compreender os problemas de aprendizagem; Como pensar a transformação na Educação; A universidade e a LDB: encaminhamentos de solução; A importância da pesquisa na educação.
1991	Idem 1989/1990	A psicologia e a educação; Aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente; Teorias em Psicologia.
1992/ 1993	Idem 1989/1990	Idem 1991
1994	Idem 1989/1990	A psicologia e a educação; Aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente; A adolescência; As dificuldades de aprendizagem no processo de desenvolvimento.
1998	Idem 1989/1990	O desenvolvimento e os processos de aprendizagem nas diferentes concepções; Adolescência; Processo de grupo – diferentes abordagens; Relação Pedagógica.
1999	Idem 1989/1990	A aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente; A adolescência; A psicologia e a educação: diálogos possíveis.
2003	Aplicação de princípios básicos de aprendizagem e desenvolvimento ao ensino de conteúdos: condições educativas essenciais à aprendizagem efetiva. Interações em sala de aula: o papel do professor na formação de valores, auto-imagem e auto-conceito. Aspectos psicológicos da avaliação da aprendizagem.	Resgate das diferentes abordagens em Psicologia; Aplicação das diferentes abordagens psicológicas ao ensino; Sala de aula; Relações Interpessoais; Autoconceito do aluno; Avaliação do processo de aprendizagem.

Fonte: COSTA, 2015.

Constatou-se que há uma ampliação teórica que alterou a concepção do educador que se pretendia formar, ou seja, através de uma mesma ementa, de objetivos muito próximos fica claro que há a tentativa de superação de uma concepção de ciência psicológica instrumental em direção a uma concepção questionável e criticável. Ressalta-se que mesmo as alterações teóricas e metodológicas que buscam formar um educador crítico em relação à realidade nem sempre se alcança o pretendido. Percebe-se também que não há consenso entre os professores formadores, há o predomínio de determinadas abordagens em contraposição com posturas mais ecléticas, nos alertando no sentido de que mais que a busca por uma uniformidade na delimitação dos conteúdos de ensino, é preciso abordar com criticidade os

conteúdos de ensino na prática pedagógica, para que a efetivação dessa disciplina não seja desintegrada, não reproduza um discurso esvaziado, fragmentado e superficial dos manuais, mas que provoque a superação das lacunas e a construção de uma perspectiva de formação e atuação de professores compromissados com a escola pública e com a educação.

Na disciplina Psicologia da Educação I, encontramos os seguintes objetivos:

Tabela 6 – Objetivos contemplados nos planos em Psicologia da Educação I

ANO	OBJETIVO
1988/ 1989	Possibilitar a melhoria da compreensão e atuação dos professores no processo ensino-aprendizagem dentro das escolas. Para isso, fornece conhecimento dos processos que caracterizam o funcionamento humano, principalmente das crianças até a idade escolar
1990	Promover a discussão sobre a participação da Psicologia na educação, principalmente em relação a escola. Espera-se que tais discussões possam contribuir para modificar a própria prática desta disciplina e a prática das escolas nas quais os estudantes estejam inseridos; espera-se que isto volte a "iluminar" o estudo, o debate, sobre a psicologia na educação.
1992/ 1993	Aprendizagem, pelo aluno, de conteúdos básicos de psicologia. O aluno deverá ser capaz, a partir de tal aprendizagem, de colocar os conhecimentos adquiridos a serviço do seu futuro desempenho profissional, utilizando-os como meio para melhor atingir seus objetivos de educador. Levar os alunos do 1º ano de pedagogia a conhecer princípios da psicologia – sua história, definição e principais teoria que contribuem de alguma forma na prática educativa. Introduzir o estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia. O aprendizado e o desenvolvimento como processo sócio-histórico e, a adolescência.
1994	Abordar os aspectos teóricos sobre a formação de conceitos na criança e no adolescente; compreender o processo de construção simbólica da criança e do adolescente; desenvolver a capacidade de observação dos momentos de interação em sala de aula professor – aluno, aluno – aluno; desenvolver síntese teórica dos conteúdos estudados, correlacionando-os às experiências práticas.
1998	Levar os alunos do 1º ano de pedagogia a conhecer princípios da psicologia – sua história, definição e principais teoria que contribuem de alguma forma na prática educativa. Introduzir o estudo sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia. O aprendizado e o desenvolvimento como processo sócio-histórico e, a adolescência.
1999	Introduzir os alunos na especificidade do conhecimento em Psicologia; estabelecer relações entre psicologia e pedagogia e, compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.
2003	Oferecer ao aluno, futuro professor, elementos teóricos que possibilitem compreender o desenvolvimento da criança como síntese de múltiplos e complexos fatore; Contribuir para inserção crítica do professor na realidade escolar, ajudando-o a rever sus quadros de referência e a perceber-se, perceber seus alunos e o contexto escolar de forma não estereotipada; Refletir criticamente sobre os conhecimento e procedimentos cristalizados pela tradição e que são repetidos mecanicamente pelo professor.

FONTE: COSTA, 2015

Na sequência, verifica-se a disposição dos objetivos contemplados na segunda disciplina da área.

Tabela 7 – Objetivos contemplados nos planos em Psicologia da Educação II

ANO	OBJETIVO
1989/ 1990	Possibilitar aos alunos a compreensão da educação escolar numa perspectiva totalizante e totalizadora. Neste sentido os problemas de aprendizagem devem ser revisto, analisados e possivelmente solucionados nesta mesma perspectiva. Dentro dessa concepção espera-se fundamentar as práticas dos estudantes de maneira transformadora, no seu dia a dia enquanto cidadãos, estudante e profissionais da educação.
1991	Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente; estabelecer relações entre psicologia e pedagogia; perceber de forma crítica a contribuição da psicologia na pedagogia.
1992/ 1993	Ter uma compreensão mais ampla, mais aprofundada e mais crítica do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente. Espera-se que no segundo ano do curso os alunos consigam estabelecer relações mais concretas entre a psicologia e a pedagogia, além disso ter, uma compreensão mais clara da Psicologia em sua prática, enquanto professor de 1ª e 2ª fases.
1994	Não consta os objetivos da disciplina.
1998	Contribuir para a inserção crítica do professor na realidade escolar, ajudando-o a rever seus quadros de referência e, a perceber-se, perceber seus alunos e o contexto escolar de maneira não estereotipada. Refletir criticamente sobre a atuação do professor e sobre os conhecimentos e procedimentos cristalizados pela tradição e que são mecanicamente repetidos.
2001	Discutir a natureza histórica do conhecimento da Psicologia da Educação, seus referenciais epistemológicos, possibilitando os descondicionamentos e pseudo-limitações da natureza ideológica ou mesmo teórica; contribuir para inserção do professor na realidade escolar, ajudando-o a rever seus quadros de referência, a se interagir construtivamente como os demais membros que compõem a escola, sendo capaz de enfrentar e resolver com criatividade os problemas habituais de alunos que surgem no espaço escolar; perceber-se e perceber seus alunos no contexto educacional de forma não estereotipada, contribuindo para maior concretização das intenções educativas, observando como os constroem representações dos conteúdos e lhe atribuem significado, isto é, os processos psicológicos por meio dos quais os alunos aprendem significativamente os conteúdos de ensino e, fornecer ao professor, princípios do comportamento humano, especialmente os relacionados com a aprendizagem escolar, entendendo o aluno como sujeito concreto, síntese de múltiplas determinações que se dão no contexto histórico.
2003	Compreender a aplicação de princípios básicos de aprendizagem e desenvolvimento ao ensino de conteúdos de Pedagogia. Percebendo a sala de aula como lócus de relações entre professores e alunos, enfocando na formação de valores e do autoconceito dos alunos. Promover a compreensão dos aspectos psicológicos da avaliação do processo educativo.

Fonte: COSTA, 2015.

Nos programas de ensino apresentados e analisados na pesquisa de Guerra (2003), a autora indica que foi possível constatar que os professores vislumbram que seus alunos adquiram o conhecimento apresentado nos conteúdos, através da promoção de reflexões sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e, sobre a importância da Psicologia na formação docente, para que os mesmos possam desenvolver uma análise crítica a partir de situações que coloquem em lados opostos os aspectos relacionados às diferentes abordagens teóricas e analisem questões relacionados ao cotidiano escolar.

Não obstante do que já observado na disciplina Psicologia da Educação I, a Psicologia também remete aos princípios de aplicabilidade, enfatizando os problemas de ordem individual e buscando soluções. Se propõem a cumprir um conteúdo relativamente extenso, que com a transição curricular não é enxugado e, é submetido a uma carga horária reduzida.

A crítica pontuada é no sentido de superar essa necessidade de conteúdos funcionais, uma vez que estes estão a serviço apenas de auxiliar a analisar ou interpretar determinados comportamentos dos alunos, com a finalidade de ajustamento do ensino. Partimos da ideia de que ao se estruturar uma proposta de ensino para uma disciplina precisamos ter claro para quem vamos ensinar. Traçar um perfil do alunado identificando fatores que possam influenciar no processo de aprendizagem. Isso nos possibilita identificar as individualidades e superar práticas excludentes e superficiais.

Em ambas as disciplinas, percebe-se que seus conteúdos são aproximados, vislumbram aspectos da psicologia do desenvolvimento e aprendizagem, da psicologia escolar e da adolescência e seleciona algumas abordagens principais como comportamentalismo, psicanálise, cognitivista, sócio-histórica e humanista. A abordagem psicanalítica é suprimida dos conteúdos a partir do ano de 2003. Fato curioso ao acessarmos a pesquisa de Rodrigues (2003), o autor investigou a disciplina Psicologia da Educação nos cursos de licenciatura da UFG/ Goiânia e verificou um predomínio da abordagem psicanalítica.

Ao referenciar a pesquisa produzida por Cunha (1993) na qual analisou esses mesmos planos de ensino no intervalo de 1988 a 1991, podemos destacar:

> (…) Em todos os programas foi previsto o ensino do desenvolvimento humano por meio da teoria piagetiana ou psicanalítica. De 1989 até 1991, foram acrescentados aos programas outros conteúdos (…) Isso de certa forma, reflete uma preocupação com a construção de um curso de Psicologia que seja mais completo, mas também podemos questionar se o fato de apresentarmos tantos conteúdos não constitui também um indício de a psicologia ser apresentada como “colcha de retalhos”. (CUNHA, 1993, p. 89)

De acordo com Azzi e Almeida (2007), nesta perspectiva, podemos destacar duas maneiras para a prática educativa direcionada para elucidar o potencial das contribuições da disciplina Psicologia da Educação para os processos formativos: através da pluralidade dos sistemas teóricos, contemplando as possibilidades de diálogo dentro e fora do seu campo de conhecimento e, no diálogo com a prática educativa, por meio da apreensão e apropriação dos

conhecimentos da Psicologia.

Lima (2006), destaca que os conteúdos e objetivos formalizados para a Psicologia da Educação para a formação docente mantém-se distanciados da realidade escolar e das demandas cotidianas. Para a autora, a Psicologia precisa estar atenta às mudanças atuais, buscando compreender o aluno, seu desenvolvimento, criar condições de efetiva aprendizagem para contribuir significativamente na formação do professor.

Nesta diretiva, é conveniente o formador de professores privilegiar critérios que atendam a visão de totalidade da teoria e da cultura psicológica. Conhecer a visão de totalidade da teoria pode evitar distorções, equívocos e generalizações que comprometem o entendimento teórico. Quanto criar uma cultura psicológica do professor implica no entendimento concreto das teorias. Toda teoria do desenvolvimento descreve mudanças que ocorrem no indivíduo ao longo do tempo. As teorias são úteis para interpretar determinados fenômenos, mas não se prestam a esclarecer outros. Assim, dominar e entender a delimitação de uma teoria auxilia a tê-la como um instrumento de trabalho.

Também ficou claro que os programas de professores diferentes, sofrem alterações significativas em relação aos conteúdos trabalhados. Isso implica em alguns problemas, uma vez que ementa e objetivos devem ser os mesmos, assim não indicam um eixo que conseguisse congregar os mesmos conteúdos a partir de objetivos diversos. Mediante tais constatações, surgiu a necessidade de consultar algumas informações disponibilizadas na plataforma Lattes. Ao buscar pelos currículos públicos dos professores responsáveis pelos planos analisados, em princípio, haveria uma situação aparentemente desfavorável ao desenvolvimento e consolidação da disciplina. O quadro de professores de Psicologia da Educação, desde o início do curso de Pedagogia foi rotativo, poucos professores efetivos para essa área do conhecimento e muitos professores substitutos com contratos temporários, o que implica em muitas horas dedicadas ao ensino, com pouca disponibilidade para as atividades de pesquisa e extensão. Entendemos que para a construção de planos de ensino que justifiquem a inserção da Psicologia da Educação é fundamental a criação de espaços e oportunidades para os professores formadores discutirem o significado científico, social e político dessa disciplina, o que por vezes, não é oportunizado ao quadro de docentes temporários.

Nesse sentido, restringimos as análises curriculares dos professores efetivos, foram

sete docentes, sendo que um desses não tem o seu currículo publicizado. Dos seis disponibilizados, encontramos os seguintes dados:

Tabela 8 – Caracterização da formação acadêmica dos professores formadores

Docente	Formação, áreas de pesquisa, publicações
A	Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Psicologia Clínica; Pesquisa em produção de Subjetividades
B	Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Educação; Pesquisa nas áreas da infância, criança e cotidiano escolar
C	Graduação em Pedagogia; Mestrado em Psicologia; Doutorado em Educação Escolar; Pesquisas em processo de socialização, ensino e aprendizagem
D	Graduação em Psicologia; Mestrado em Psicologia Clínica; Doutorado em Psicologia Social e da Personalidade; Pesquisas na área da saúde mental
E	Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Psicologia da Educação; Pesquisa na área de psicologia do desenvolvimento
F	Graduação em Psicologia; Mestrado e Doutorado em Educação; Pesquisas nas áreas de Psicologia, Desenvolvimento Humano e Educação

Fonte: COSTA, 2015.

Mediante essa delimitação, propusemos realizar análise comparativa entre a formação do docente com as prescrições dispostas nos Planos de Cursos. Enquanto expectativa e investimento de formação, confirmamos que os professores direcionaram suas pós-graduações para a Educação, Educação Escolar ou Psicologia Escolar. Por conseguinte, essa aproximação se expressa na concepção frente a disciplina Psicologia da Educação e formação de professores; propuseram planos de ensino mais preocupados com as transformações no ambiente escolar, com as individualidades, com a responsabilidade social da escola enquanto os docentes que direcionaram para área clínica deixaram vestígios de um olhar menos abrangente, voltado para os problemas e fixado nas diversas abordagens. Não existe uma hegemonia de saberes que devam estar na base de formação, o que deve haver é a busca pela superação do psicologismo, que não deve residir na negação da Psicologia na Educação, mas no estímulo a mecanismos de formação que explorem novas formas de ensinar e formar o docente (ALMEIDA; AZZI, 2007).

Encontramos na pesquisa de Paini (2000), que, assim como apresentado na tabela acima, os professores por ela investigados apresentavam titulação de mestre e doutor, indicativos de uma qualificação acadêmica satisfatória, com experiência acima de 12 anos na

oferta da disciplina Psicologia da Educação, nos permitindo a inferência de que no lócus desta pesquisa a rotatividade não é tão considerável e, que esse grupo tem suas pesquisas voltadas para a linha de pesquisa ensino-aprendizagem, o que incita a construção de conhecimento, fortalece os grupos de pesquisa e possibilita maior produção na área (PAINI, 200).

Na pesquisa de Guerra (2003), a autora apresenta e discute como dado relevante da pesquisa, os vínculos estabelecidos entre os professores e a instituição, uma vez que, dada a realidade da política de contratação de docentes para as universidades federais, que nos anos anteriores a sua pesquisa até os dias atuais, o preenchimento das vagas abertas pelas mais diversas situações principalmente com professores substitutos, contratados em processos seletivos emergenciais e por períodos determinados. Guerra (2003, p. 286), aponta que "tal condição, […] não desqualifica professores que possuam situação diferenciada, mas aponta que trabalham em circunstâncias distintas, em função do vínculo que possuem".

Outro aspecto que sugere uma possível consolidação, através da manutenção dos mesmos referenciais e indicadores de conteúdo, seria o amadurecimento de algumas discussões mais direcionadas para o campo da formação e para questões específicas da atuação docente, proveniente do gradativo acesso desses professores formadores a qualificação profissional em nível de especialização, mestrados e doutorados. Sem dúvida a definição do perfil e a consequente aproximação do professor do Ensino Superior com a produção científica, motivadas pela realização de pesquisas e inserção nas discussões centrais de interesse da área, configuram-se como investimento e colaboração do campo com os processos formativos, além de potencializar distintas formas de intervenção e interação com a rede escolar, com a atuação dos novos professores na Educação Básica. A proposição e desenvolvimento de projetos de extensão e pesquisa, com enfoque na intervenção e na investigação, situam novos cenários de aproximação dos sujeitos formadores com a realidade escolar, em diferentes níveis e modalidades. Ao interagir e abrir a interlocução com a produção científica e estabelecer formas de diálogo com os professores em formação e com a comunidade escolar, a Psicologia da Educação cria estratégias para dinamizar o conhecimento que lhe é específico e abre possibilidades para ser repensada e redefinida em novos parâmetros e experiências de aprendizagem e de formação.

Confirma-se ser a Psicologia da Educação uma área de fundamento importante para todos aqueles que pretendem exercer o papel de professor, pois enquanto disciplina contempla

parte dos fundamentos da formação pedagógica. A relação professor-aluno, motivação à aprendizagem, domínios, princípios, fatores da aprendizagem humana e as teorias da aprendizagem, são algumas questões que a fundamentação teórica da Psicologia da Educação utiliza e essas são imprescindíveis aos futuros professores. Seus maiores objetivos são constatar, compreender e explicar o que se passa na situação de educação. No entanto, Bzuneck (1999), nos alerta:

> (…) um modo adequado de se conceituar corretamente a Psicologia da Educação é através da metáfora tradicional de *fundamento.* De acordo com esse conceito, ela seria tratada nas nossas aulas como um conjunto de conhecimentos a serem aprendidos pelos futuros professores, a título de base para sua atuação profissional. Neste sentido, a psicologia, como disciplina acadêmica, é uma ferramenta intelectual com a qual se julga a prática, se reflete sobre ela e, como se espera, dirige essa prática. Essa ferramenta intelectual seriam as teorias psicológicas, os princípios, os dados de pesquisa etc. que um acadêmico deveria aprender para, a seu tempo, aplicá-los na sua atuação em sala de aula. Um professor de Psicologia Educacional raciocinaria desta forma: eu domino, apoiado nos livros texto, um conjunto de informações de psicologia, que vou *passar* para os alunos de licenciatura. Por suposto, tais conhecimentos lhes serão úteis no ensino que irão desenvolver de suas matérias. Dou exemplos práticos, ilustro, e minha missão está cumprida. (BZUNECK, 1999, p. 45)

Esse alerta do autor, nos provoca a refletir que tal prática, tal concepção de ensino pudesse ter vigorado há uns 40 anos atrás. Hoje, não mais, podemos aceitar tais práticas. Assim, na tentativa de elucidar possíveis formas de conceber as propostas de ensinos veiculadas ao longo dos 25 anos de história do curso de Pedagogia da UFG/RC, analisando-os quanto a distribuição das referências por áreas da Psicologia, o número de referências indicados por temática, a prevalência de autores nacionais ou internacionais, vinculação do autor a abordagem e, ainda, a data das referências utilizadas.

Na Tabela 9, podemos visualizar as referências distribuídas em facetas da Psicologia.

Tabela 9 – Referenciais mais frequentes nas disciplinas de Psicologia da Educação I e II

Áreas	Referências	Ano
Psicologia Geral	Davidoff, Lind L. Introdução a Psicologia	1983
	Morgan, C. T. Introdução a Psicologia	1977
	Bock, A. (org). Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia	1989
	Antunes, M. A. A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição.	1998 1991
	Figueiredo, L. C. Psicologia: uma introdução	
Psicologia Social	Lane, S.T.M.; Codo, W. Psicologia Social: O homem em movimento	1985
Psicologia do Des. e Aprendizagem	Meur, A.; Staes, L. Psicomotricidade. Educação e Reeducação.	1984
	Goulart, I. Piaget: Experiências básicas para utilização pelo professor	1993
	Moreira, M. A. Ensino e Aprendizagem	1983
	Becher, F. O que é construtivismo.	1984
	Bigge, M. Teoria da Aprendizagem para professores	1977
	Falcão, G. M. Psicologia da Aprendizagem	1981
	Baldewin, A. L. Teoria do desenvolvimento da criança	1980
	Rappaport, C. R. Psicologia do desenvolvimento	1981
	Keller, F. S. Aprendizagem: teoria do reforço	1973
	Piaget, J. Seis estudos de Psicologia	1989
	Azenha, M. G. Construtivismo: de Piaget a Emilia Ferrero	1993
	Oliveira, M. K. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico	1993
	Oaklander, V. Descobrindo crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes	1980 1990
	Moroz, M. L. F. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações	1975 1978
	Charles, C. M. Piaget ao alcance dos professores	1997
	Freitag, B. Piaget 100 anos	1998
	Rosa, S. S. Construtivismo e mudanças	2000
	Duarte, N. Sobre o construtivismo	1967
	Piaget, J. Para onde vai a Educação?	1972
	Piaget, J. Psicologia da Inteligência.	1977
	Rogers, Carl, R. Liberdade para aprender.	2000
	Rogers, C. R. A Pessoa como Centro.	1996
	Salvador, C. C., et al. . Psicologia do Ensino	1971
	Salvador, C. C., et al. . Desenvolvimento e Psicologia da Educação.	2003
	Skinner, F. B. O mito da liberdade.	2006
	Skinner, F. B. Ciência e Comportamento.	1984
	Skinner, F. B. Sobre o Behaviorismo.	
	Suchodolski, B. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas**:** pedagogia da essência e a pedagogia da existência.	1989 1994
	Vygotsky, L. S. Pensamento e Linguagem.	1988
	Vygotsky, L. S. A Formação Social da Mente.	
	Vygotsky, L. S., Luria, A. R. e Leontiev, A. N. Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.	2001 2006
	Wadsworth, B. J. (2001). Inteligência e Afetividade da criança na teoria de Piaget. Mortimer, E. F. "Construtivismo, mudança conceitual e ensino de ciências: para onde vamos?"	

Psicanálise	Millot, C. Freud anti-pedagogo	1991
	Bettelheim, B. A psicanálise nos contos de fada	1979
	Kupfer, M. C. Freud e a Educação	1989
Psicologia da Educação e Escolar	Goulart, I. Psicologia da Educação	1989
	Cória-Sabini, M. A. Psicologia Aplicada à Educação	1985
	Davis, C. Psicologia na Educação	1992
	Cunha, M. D. Psicologia, educação, psicologia na educação e história	1993
	Cunha, M. V. Psicologia da Educação	1992
	Placco, V. M. N. S. (org). Psicologia & Educação: revendo contribuições.	1992
	Patto, M. H. S. Introdução a Psicologia Escolar	1993
	Aquino, J. G. Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno.	1996
	Busarello, S. R. Avaliação da Aprendizagem: uma perspectiva de mudança de prática.	2003
	Fontana, R.; Cruz Mª. N.Psicologia e trabalho pedagógico.	1997
	Freire, P. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.	1996
	Luckesi, C. C. O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?	
	Mizukami, M.T.C. Ensino: as abordagens do processo.	1996
	Morais, R. (org) A sala de aula: que espaço é esse?	1991
	Neves, I. C. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de proefessores. Guarapuava, PR	2008
	Smolka, A. L. B.; Goes, M. C. R. de (Org.) A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento.	
	Japiassu, H. A. A psicologia dos psicólogos	1979
Psicologia da Adolescência	Becker, D. O que é adolescência	1989

Fonte: COSTA, 2015.

Essas referências são as que aparecem com maior frequência nos planos de ensino. Percebe-se a miscelânea de assuntos, abordagens e áreas da Psicologia contempladas pelas disciplinas da Psicologia da Educação. Não há uma prevalência de autores nacionais ou internacionais, o que se verifica é que as referências mais antigas são internacionais, em virtude, da pouca produção existente no Brasil nesta época, sendo os anos mais recentes agregados com bibliografias nacionais. Evidencia-se uma considerável quantidade de livros que tratam das contribuições piagetianas, que vão de desde bibliografia do próprio autor quanto de comentadores. Um último fato, curioso e instigante, é que nos últimos dez anos, poucas referências foram acrescidas ou substituídas, em contraposição ao largo número de publicações e estudos dos últimos anos. Há que se considerar que os planos de ensino são uma formalidade e, enquanto tal podem deixar inúmeras lacunas, reconhecemos que há uma distância entre o indicado e o praticado. No entanto, os planos de ensino são documentos formais, analisados, apresentados e aprovados pelo colegiado do curso, constituindo em

fontes oficiais de pesquisa.

Os dados da pesquisa de Guerra (2003), indicam que os referenciais adotados atendem as diretrizes dos ementários, nos quais se propõem a abordagem de conteúdos relativos a origem e história da Psicologia, aos princípios básicos da diversidade teórica da área, com ênfase nos processos de desenvolvimento e aprendizagem e suas implicações para a educação. Verificou que em muitos momentos houve o privilégio de uma ou outra abordagem, sem deixar de contemplar o estudo das demais, as teorias mais contempladas foram a piagetiana, a psicanalítica e a histórico-cultural. A crítica observada pela autora, aponta como uma das limitações do ensino da disciplina a abordagem teórica superficial e insuficiente dos temas estudados, em função de aspectos relativos às condições em que a mesma é oferecida ou a forma como o professor organiza e oportuniza as experiências de aprendizagem (GUERRA, 2003).

Levandovski (2008), em sua pesquisa recorreu às Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, destacou o apontamento para a articulação teórico-prática como base dialógica entre a teoria estudada no curso de graduação e a prática pedagógica. Porém, direciona sua crítica fundamentada em outros autores, para a precariedade da área de Psicologia da Educação na formação docente para a falta de articulação entre teoria e prática e a falta de embasamento teórico que pudessem promover a superação de tal precariedade. Fato que também é demostrado pelos planos analisados, uma vez que os mesmos pouco mencionam sobre a disponibilização de carga horária para a execução de atividades de cunho prático.

Ao analisar o referencial utilizado para a unidade de Psicologia Geral observa-se de uma bibliografia, cujas obras remontam das décadas de setenta, oitenta e noventa do século XX. Causa-nos estranheza não haver uma atualização, com autores e obras de edições mais recentes. Pode-se dizer, verificando o disposto nos planos que predomina a mesma ocorrência em outras unidades de conteúdo: Psicologia Social, Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Psicologia Escolar, Psicanálise, assim como da Psicologia da Adolescência. Os indícios de uma relativa atualização bibliográfica aparecem em casos específicos com obras editadas entre os anos 2000 e 2008, respectivamente, nas unidades de Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e Psicologia da Educação Escolar.

Obviamente que é inegável o mérito e importância dos clássicos de uma área de

fundamentos, cujos conceitos não se esgotam, pelo contrário, são centrais na definição e do objeto e das temáticas. Contudo, no que se refere à interlocução com o campo da educação, do desenvolvimento e da aprendizagem, a Psicologia da Educação esboça uma produção científica que não pode ser desprezada, conforme o demonstrado no levantamento realizado nesta pesquisa. Ademais, nos deparamos cotidianamente com sujeitos marcados por profundas e significativas mudanças, por desafios e conflitos que precisam ser apreendidos e compreendidos pelos professores em formação, no sentido de melhor qualificar a atuação docente, para lidar com distintas variáveis. Daí entendermos a necessidade de atualização permanente do conhecimento produzido tanto no campo da Educação, quanto no campo da Psicologia, como forma e conteúdo que dialoga nas especificidades da Psicologia na formação do Pedagogo.

No nosso entendimento, os autores clássicos serão sempre referenciados como tal, porém, que atualiza e problematiza o conhecimento no debate de questões que envolvem a sociedade e a Educação na atualidade são as pesquisas recentes, que cumprem a função de pautar as complexidades enfrentadas no cotidiano escolar e nos processos, com sujeitos e situações concretas. Para isso, a referência a novos autores e obras faz-se pertinente e oportuna no sentido de situar o aprofundamento dos estudos no diálogo com o campo da Psicologia, da Educação e da formação de professores.

Ao acessamos, doze pesquisas entre teses e dissertações que se ocuparam de tratar das questões relativas ao ensino da psicologia da educação, da construção desta disciplina e da sua relação com a formação docente, destacamos como principais achados nessas pesquisas os seguintes aspectos, conforme tabela 10:

Tabela 10 – Indicativos das demandas e das perspectivas para a Psicologia da Educação

Problemas	Perspectivas
Descontextualização dos conteúdos programáticos em relação ao contexto social do futuro educador; Parcialização e fragmentação dos conteúdos de ensino; Ausência de consenso sobre o conteúdo que deve ser ensinado nas licenciaturas; Desvinculação entre teoria e prática, com privilégio da teoria; Contradição entre o referencial teórico e a prática adotados; Adoção de teorias importadas, que não condizem com a realidade dos futuros educadores; Inviabilização de uma práxis transformadora por parte dos cursos de licenciatura, em função da estrutura da universidade; Fundamentação da prática pedagógica com base na percepção pessoal do docente; alguns professores se baseiam na sua própria percepção pessoal; Falta de interação entre os professores que ministram esta disciplina para analisar a grade curricular, os conteúdos programáticos e os planos de ensino de Psicologia da Educação; Reprodução, por parte dos educadores, do discurso ideológico dos manuais, discurso esse esvaziado de conteúdos de Psicologia da Educação; Ausência de consenso acerca das correntes epistemológicas que embasam a Psicologia da Educação; inexistência de discussão a respeito dos paradigmas do conhecimento psicológico que acabam sendo muitas vezes, aceitos como verdades absolutas e/ou dogmas; inviabilização, em decorrência da estrutura da universidade, de uma práxis transformadora por parte dos cursos de licenciatura.	Contextualização dos conteúdos programáticos, levando em consideração o contexto social do futuro educador; Considerar os problemas educacionais e contextualizá-los na dimensão social; Apoiar-se numa concepção que aborde os conteúdos de Psicologia da Educação de forma crítica.

Fonte: COSTA, 2015

Ao refletir sobre a persistência de nossos problemas, primeiramente é preciso ter conta que muitos dos apontamentos feitos nas pesquisas não retratam apenas questões que se encerram no próprio âmbito do ensino de Psicologia. Grande parte deles associa-se ou deriva da mentalidade que se formou em função do *modus operandi* das licenciaturas, até então, baseado no modelo racional-técnico, que promove e mantém as dicotomias entre teoria e prática, pensar e fazer, fundamentos, conteúdos e metodologias. Outras questões relacionam-se com as políticas educacionais de nosso país para a formação dos professores, para o ensino superior, etc. (GATTI, 1995).

Assim, de maneira geral, percebe-se que os planos de curso das disciplinas de

Psicologia da Educação em sua maioria apresentam apenas alterações de mínimos detalhes. Além disso, uma séria constatação a respeito dos planos de curso da disciplina, é que muitas professoras alteraram as ementas originais. Todas as observações, inferências e constatações nos levam a indagações frente ao prescrito e executado, será que há um distanciamento? Ou será que o cuidado é o mesmo?

4.2. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante as leituras e a consulta ao referencial bibliográfico verificou-se que a Psicologia da Educação tem suas raízes numa diversidade de pensamentos e concepções filosóficas que, ao longo dos anos, foram determinando um grupo diverso de correntes teóricas estudadas e veiculadas na educação, ainda na atualidade. Urt (1998), afirma que a realidade educacional é que deve definir os conteúdos de Psicologia necessários à boa formação do professor e partindo-se de uma perspectiva do materialismo dialético implicaria em maior engajamento com as questões econômicas, políticas e sociais.

Esse emaranhado de correntes teóricas estudadas na educação aparece desconectado da realidade educacional, assim, cabe à Psicologia da Educação promover caminhos que contribuam para o entendimento e a interpretação das inúmeras ocorrências fenômeno nos contextos educativos visando qualificar o processo escolar. Por mais que se busque durante o processo formativo uma relação entre teoria e a prática, esse vínculo só se efetivará por meio das contribuições das pesquisas científicas.

Nesse sentido, os objetivos da investigação perpassam não apenas os limites do que pode ser a contribuição da disciplina em questão para a formação do pedagogo, mas, vai além ao propor uma reflexão sobre os limites impostos pela formação inicial preconizada. Muitos são os questionamentos acerca do papel da Psicologia da Educação como ciência fundamental à explicação das questões do ensino, criticando-a como ideológica e legitimadora da dominação de classes. Há que considerarmos que a crítica ao modelo psicológico, nos anos de 1970 e 1980, predominante em âmbito educativo com destaque para a explicitação da ineficiência de concepções psicologizantes preponderantes na cena educacional, tem acessado, novamente, as explicações psicológicas para laudar alunos com quaisquer

necessidades de aprendizagem especiais e, ainda, com vistas a possíveis repasses orçamentários dos órgãos competentes em função do número de alunos especiais.

A literatura revisitada buscou em artigos, livros, dissertações e teses que discutem a problemática da psicologia em sua relação com a educação. Esses estudos evidenciam entre diversos elementos, o psicologismo; a distância entre os conteúdos da psicologia e a prática escolar; o caráter instrumental da psicologia; a grande presença de livros estrangeiros no país, classificados como manuais que não se adaptam à cultura local, crise da Psicologia na Educação, que reveste-se de uma função adaptativa inerente à ideologia dominante; o "fracasso" escolar, delimitação do campo de estudo da Psicologia da Educação; o papel e as contribuições da disciplina Psicologia da Educação para a formação de professores (RODRIGUES, 2003).

Nesse sentido, a preocupação com os conteúdos e a forma de ensino das ideias psicológicas na formação de professores não pode ser aligeirada ou reducionista, uma vez que o reflexo das propostas de ensino refletirá no fazer pedagógico e nas expectativas em relação a psicologia como área de conhecimento. Não se pode permitir que as superações de muitas práticas sejam esquecidas.

É preciso a construção de uma disciplina que tenha como base as propostas docentes, os projetos dos discentes, práticas pedagógicas, os determinantes institucionais para a concretização das questões relativas a reflexão, a prática como espaço de formação docente, ao ensino de uma Psicologia contextualizada e articulada com outros saberes. Não há fórmulas, mas a formação docente só será efetiva se for fundamentada no diálogo, na observação e na transformação das realidades educativas.

É indiscutível que o envolvimento e o investimento formativo dos profissionais que assumem atuar com a Psicologia da Educação têm a contribuir no sentido de qualificar e aprofundar o diálogo e direcionamento das especificidades das questões de interesse da formação do pedagogo e de professores de um modo geral. Manter circunscritos no campo exclusivo da Psicologia por si só não assegura a abrangência que o objeto Educação e formação do pedagogo requerem na atualidade. O foco da Psicologia da Educação é, ou deveria ser, formar o professor com instrumental teórico e prático, para compreender e intervir nas especificidades do Desenvolvimento e da Aprendizagem Escolar de crianças e adolescentes, haja vista ser a educação infantil e as séries iniciais do ensino fundamental, o

campo por excelência da sua ação docente educativa.

Assim sendo, não basta priorizar um vasto conhecimento de unidades da Psicologia que fragmenta o saber teórico e não considera a interlocução e o diálogo com as questões da educação e da aprendizagem em espaços escolares. Reiteramos, portanto, que o perfil do profissional que forma o pedagogo, sensível às questões teóricas de interesse da educação, faz toda diferença na visibilidade da Psicologia enquanto uma ciência que tem a contribuir, com o seu conhecimento de base, para instrumentalizar o pedagogo a lidar com a realidade onde atua, assim como com a complexidade que envolve o fenômeno educativo e as relações no interior da organização escolar.

A Psicologia da Educação tem a capilaridade de dialogar com as demais ciências de fundamentos da educação e se expressar enquanto área do conhecimento que tem a contribuir com a formação do pedagogo. A atualidade e a fertilidade das pesquisas e produções científicas têm demonstrado essa tendência, que precisa ser acolhida pelas prescrições da disciplina Psicologia da Educação, por meio da atualização do referencial teórico e da revisão metodológica que permita permear essa disciplina de situações concretas a serem conhecidas, vivenciadas e interpretadas pelos futuros pedagogos em processo de formação. Até por um atendimento às diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, as disciplinas são exortadas a indicarem as dimensões teóricas e práticas das unidades temáticas, no sentido de assegurar aos professores em formação, situações que oportunizem vivências de intervenção e análise da e na realidade escolar. Em particular a Psicologia da Educação, enquanto componente do currículo oficial do Curso de Pedagogia tem este desafio e exigência, de materializar em termos teóricos e práticos, o diálogo entre Psicologia e Educação, assim como se expressar nas conexões e diálogos com as demais áreas de fundamentos no sentido de pensar a integralidade da formação e dos processos formativos. Para tanto há se considerar as especificidades e particularidades do objeto Educação Escolar, situada no contexto de uma sociedade em constantes e aceleradas mudanças. O profissional docente para atuar na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental precisa do referencial da Psicologia da Educação para nela atuar e intervir.

5. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.. Discutindo a relação professor – licenciado e aluno – adolescente à luz da formação em Psicologia. In: AZZI, R. G.; BATISTA, S. H. S. da S.; SADALLA, A. M. Falcão A. (Org.) **Formação de professores: discutindo o ensino de psicologia**. Campinas: Alínea, 2000. p.97-118.

ALMEIDA, C. A. A.; AZZI, R. G. A Psicologia da Educação como um saber necessário para a formação de professores. **Temas em Psicologia**, vol. 15, nº1, p. 41-55, 2007.

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F.. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais: Pesquisa Quantitativa e Qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 1999.

ANTUNES, M. A. M. A Psicologia na Educação: algumas considerações. In: **Cadernos USP**. II Encontro latino-americano de Psicologia Marxista e Psicanálise. Sessão preparatória. São Paulo, USP, fev. 1988.

____. **O processo de autonomização da Psicologia no Brasil 1890/1930: Uma contribuição aos estudos em história da Psicologia**. São Paulo: Pontificia Universidade Católica. Tese n. 5, dez., 1997.

____. Sobre a formação de psicólogos: aspectos históricos. In. **Anuário do GT de Psicologia da Educação – XXIII Reunião da APEd**. Caxambu, 2000, p. 65-86

____. **A Psicologia no Brasil: leitura histórica sobre sua constituição**. 2.ed. São Paulo: Unimarco/Educ, 2001.

_____. Psicologia e Educação em períodicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n.2, 2002

_____.Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escoar Educacional (ABRAPEE)**, 2008, 12, 468-475

AZEVEDO R.O.M. GHEDIN, E.; SILVA.-FORSBERG, M.; G.ONZAGA A. Formação Inicial

de professores da educação básica no Brasil: trajetórias e perspectivas **Revista Diálogo Educ**., 2012, 12, 997-1026

AZZI, R. G. e BATISTA, S.H.S.da S. Ensinando psicologia na licenciatura: experiências, opções e aprendizagens. IN: AZZI, R.G. BATISTA, S.H.S.de S. e SADALLA, A.M.F.de A. **Formação de professores: discutindo o ensino de Psicologia**. São Paulo: Alínea, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Edições 70, Ltda, 2011.

BARBOSA, DÉBORAH ROSÁRIA. **Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo,2011.

BERGAMO, R. B.; ROMANOWSKI, J. P.. Concepções de professores sobre a disciplina de Psicologia da Educação na formação docente. **Uni Revista**, v.1, n.1, 1-15 p. Julho de 2006.

BEZERRA G. F. ARAÚJO, D. A. C. Psicologia da educação: uma disciplina em crise no pós-construtivismo. **Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, 16, 143-151, 2012.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. T. **Psicologia: Uma introdução ao estudo de psicologia**. 13 Ed. Reform. E ampl.- São Paulo: Saraiva, 1999.

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

BRASIL, MEC. **Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)**. Disponível e www.mec.gov.br.

BRZEZINSKI, I. (Org). **LDB inter pretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, Pedagogos e Formação de Professores**. 9°Edição. Editora Papirus, Campinas, SP: 2010

____. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

BZUNECK, J. A.. A psicologia educacional e a formação de professores: tendências contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, Londrina, v.3, n.1, p41-52, 1999.

BORGES M.C. AQUINO, O. P. R. Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On Line**, 94-112, 2011.

CAMPOS, R. H. F.. Prefácio In M. B. Lourenço Filho. **Introdução ao estudo da escola nova**. Rio de Janeiro EdUERJ, 2002.

CARVALHO, D. C.. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p.51-60, jan/jun.2002.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (orgs) **Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, vol. 2, 2004.

COLL, C. **Psicologia da Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

CUNHA, M. D. **O processo de ensino-aprendizagem em psicologia na educação no campus avançado de Catalão**. Dissertação de Mestrado. UFG. Goiânia, 1993.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas "Estado da Arte". **Rev. Educação & Sociedade**, ano XXIII, nº 79, Agosto, São Paulo, p. 257-272, 2002.

FERREIRA NETO, J. L. **A formação do psicólogo: clínica, social e mercado**. São Paulo: Escuta; Belo Horizonte: Fumec/ FCH, 2004.

FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional: análise crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.

FIGUEIREDO, L. C. M. **Revisitando as Psicologias: Da Epistemologia à Ética nas práticas e discursos psicológicos**. São Paulo: EDUC; Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. **Matrizes do pensamento psicológico**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

FIGUEIREDO, L. C. M.; SANTI, P. L. R. **Psicologia, uma (nova) introdução: uma visão histórica da psicologia como ciência**. 2 ed. São Paulo: Educ, 1999.

FINI, L. D. T. Repensando a Psicologia Educacional nos cursos de Licenciatura. **Educação**. Porto Alegre, n.25, p181-199, 1993.

FONTANA, R.. CRUZ, N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo – SP. Ed. ATUAL, 1997.

FRANCO, M. L. P. B. **Que é análise de conteúdo**. In: FRANCO, M. L. P. B. Ensino Médio: desafios e reflexões. Campinas-SP: Papirus, 1994. p159-185. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em www.inep.gov.br

FRANCO, M.A.S. **Pedagogia como ciência da educação**. Campinas: Papirus, 2003.

FREITAS, H. C. L.. 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.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, vol 23, n 80, setembro/2002, p136-167.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1978.

GADOTTI, M. Conclusão: desafios da Educação pós moderna. **História das Ideias Pedagógicas**. Ática, 1993.

GATTI, B. A. A estrutura das licenciaturas: problemas antigos, alternativas e papel da Psicologia da Educação. **Psicologia da Educação**. São Paulo: Educ, 1995. p9-29.

_____. **Formação de professores e carreira: problema e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2 ed, 2000.

_____. O que é psicologia da educação? Ou, o que ela pode vir a ser como área de conhecimento. In: **Psicologia da Educação**: revista do programa de estudos pós-graduados em Psicologia da Educação, São Paulo, PUC, n 5, p73-90, dez, 1997.

GHIRALDELLI JR. P. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GONDRA, J. G. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004.

GOULART, I. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática

pedagógica. 6ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

GOULART, H. **Psicologia da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

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

GUERRA, C. T.. **O ensino de psicologia na formação inicial de professores – constituição de conhecimentos sobre aprendizagem e desenvolvimento por estudantes de licenciatura**. 2003. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

IÓRIS, S. M. S. **As contribuições da Psicologia da Educação na formação de professores do Estado do Paraná**. 1993. DISSERTAÇÃO (MESTRADO) São Paulo: PUC, 1993.

JACÓ-VILELA, A. M. O trabalho do psicólogo no Brasil. **Rev. Psicol., Organ., Trab.**, Jun 2011, vol.11, no.1, p 90-92.

JAPIASSU, H.. **Introdução à epistemologia da psicologia**. 5. ed. revista e atualizada. São Paulo: Letras & Letras, 1982.

KITAHARA, A. M. V. **O ensino de Psicologia da Educação no curso de Pedagogia**: Um estudo das relações entre teoria e prática. 1991. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). PUC, São Paulo.

_____. **Um desafio à filosofia**. Sâo Paulo: Letras & Letras, 1997.

LAROCCA, P. **Psicologia e Prática Pedagógica**: O processo de reflexão de uma professora. 2002. TESE (DOUTORADO) – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Campinas – SP.

_____. A Psicologia na formação docente. Campinas-SP: Alínea, 1999.

LEVANDOVSKI, A. R.. **Contribuição da disciplina psicologia da educação para a prática docente no ensino fundamental I** – um estudo por meio da metodologia da problematização. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Paraná.

LIBÂNEO, J. C.. Psicologia Educacional: uma avaliação crítica. In: Silvia, T. M. L.; Codo, W.. **Psicologia Social**: o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 2006.

LIMA, E. C. A. S. O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. In: **Em aberto**. Brasília, INEP, n.48, out/dez, 1990.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katalysis**, v. 10, p. 35-45, 2007.

LIMA, V. M. F. **Psicologia e Formação de Professores**: reflexões sobre os conteúdos de psicologia da educação. 2006. 124f. DISSERTAÇÃO (MESTRADO). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Revista de Psicologia Ciência e Profissão**, 718-737, 2009.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escova nova**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. (Trabalho original publicado em 1930)

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova. **A Reconstrução Educacional do Brasil. Ao Povo e ao Governo.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MASSIMI, M. **História da psicologia brasileira**: da época colonial até 1934. São Paulo: EPU, 1990.

MARTINS, F. P.; PEREIRA NETO, A. Psicologo no Brasil: notas sobre seu processo de profissionalização. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2003

MINAYO, M. C. S. (orgs.) **Trabalho de campo**: contexto de observação, interação e descoberta. In: Pesquisa Social. 2 ed. Petrópolis-RJ: Ed. Vozes, 1994.

_____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G. A psicologia dos psicólogos e a psicologia dos educadores. In: **Cadernos**

de Pesquisa, São Paulo. FCC/Cortez, n.83, p.71-4, novembro, 1992.

_____. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**: contribuições a uma análise crítica. Campinas: Autores Associados, 2000, p.23-40.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1998.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. Os professores e as histórias de sua vida. In: NÓVOA (Org.) **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

PAINI, L. D.. **O papel da psicologia da educação na formação do educador**: a ótica dos professores de licenciatura de uma instituição pública de ensino superior. 2000 Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). PUC, São Paulo.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. 3 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.

_____. **Psicologia e ideologia**: uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T. A. Queiroz, 1987.

_____. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. **Mutações do Cativeiro**: escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker/Edusp, 2000.

PEREIRA, M. A. L. **A busca de caminhos que integram teoria e prática na formação inicial**: o caso de uma disciplina de psicologia. 2001. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C.M.G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.) **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) pesquisador (a). Campinas: Mercado das Letras, 2003.

PILÃO, J. M. **Psicologia da Educação nos cursos de Pedagogia: um estudo a partir da visão do aluno.** Dissertação (Mestrado), PUC – SÃO PAULO, 1994.

RAPOSO, M. A psicologia e a formação de professores: ação e reflexão a partir da percepção de professores em formação. UnB – **ANPED**, GT: Psicologia da Educação/ nº 20, 2006.

ROCHA, M. L. da. A formação na interface Psicologia/ Educação: novos desafios. IN: MANCEBO, D.; JACÓ-VILELA, A. M. (orgs.). **Psicologia social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2ª ed., 2004

RODRIGUES, A. B. **Psicologia na formação de professores: reflexões acerca da Psicologia da Educação em cursos de licenciatura.** Dissertação (Mestrado). FACULDADE DE EDUCAÇÃO, UFG: GOIANIA, 2003.

ROSAS, P., ROSAS, A., & XAVIER, I. B. Quantos e quem somos. In Conselho Federal de Psicologia, **Quem é o psicólogo brasileiro?** (pp.32-48). São Paulo: EDICON, 1988.

SADALLA, A. M. F. A.; AZZI, R. G. Psicologia e Afetividade. In: VALLE, L. E. L. R. (org) **Temas Multidisciplinares de Neuropsicologia e Aprendizagem**. Scortecci Editora, 2003.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. rev e amp. Campinas – SP: Autores Associados, 2008.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D.A. **Educando o Profissional Reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000, 256p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. rev. e atual. - São Paulo: Cortez, 2007.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna**. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

SILVA, C. S. B.. **Curso de Pedagogia no Brasil**: história e identidade. Campinas: Autores Associados, 2006.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria:** história da escola primária no estado de São Paulo (1890-1976). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009.

THERRIEN, J. A. Natureza reflexiva da prática docente: elementos da identidade profissional e saber da experiência docente. **Educação em Debate** nº 33. Ed. UFC, 1997b, p5-10.

URT, S. C. A **Psicologia na Educação**: do real ao possível. (Dissertação de mestrado). São Paulo: PUC, 1989.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. 2ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2012.

VERCELLI, L. de C. A. **A psicologia da educação na formação docente**. 2007 dissertação de mestrado. Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo.

WISNIVESKY, M. **Psicologia e formação docente**: indicios de uma relação. 2003. 155f. Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP.

YAMAMOTO, O. H. (1996). **A educação brasileira e a tradição marxista (1970-90)**. São Paulo: Moraes.

_____. Graduação e pós-graduação em psicologia: relações possíveis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, 2006, 270-281.

_____. **Políticas sociais, "terceiro setor" e "compromisso social"**: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. Psicologia e Sociedade, 19, 30-37.

6. ANEXOS

PLANOS DE ENSINO DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO I E II

Psi I

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO

DISCIPLINA : Psicologia da Educação - I -1988/1989 1º Ano
Professora:

PROGRAMA DE CURSO

OBJETIVO GERAL

O curso de Psicologia da Educação I tem por objetivo possibiliar a melhoria da compreensão e atuação dos professores no processo ensino-aprendizagem dentro das escolas. Para isso, fornece conhecimentos dos processos que caracterizam o funcionamento humano, principalmente das crianças até a idade escolar.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Ao final da primeira unidade o estudante deverá ser capaz de:
- conceituar o que é Psicologia e seu objeto de estudo.
- caracterizar a diferença existente entre a Psicologia enquanto ciência e o senso comum.
- caracterizar o relacionamento entre Psicologia e a Pedagogia.

Ao final da segunda unidade , o estudante deverá ser capaz de:
- citar os conceitos centrais do modelo Piagetiano, Modelo Psicanalítico e da Teoria de Eric Erikson;
- caracterizar as principais idéias sobre alfabetização contidas no trabalho de Emília Ferreira;
- discutir e analisar casos simulados ou da própria experiência, utilizando-se dos conceitos centrais das teorias estudadas;
- citar as características de cada fase do desenvolvimento humano.

Ao final da terceira unidade, o estudante deverá ser capaz de:
- caracterizar e diferenciar os principais conceitos das teorias de aprendizagem estudadas;
- discutir e analisar casos simulados ou da própria experiência , utilizando-se dos conceitos centrais das teorias estudadas;
- dissertar sobre possíveis soluções para problemas e dificuldades de aprendizagem nas escolas.

Ao final da quarta unidade, o estudante deverá ser capaz de:
- caracterizar os principais fenômenos que caracterizam os processos interpessoais;
- citar os principais aspectos que caracterizam o relacionamento professor - aluno e escola- comunidade;
- planejar e executar dinâmicas de grupos e jogos simulando a situação das escolas de primeiro grau.

Ao final da quinta unidade , o estudante deverá ser capaz de:
- proceder a analise institucional levando em consideração os aspectos ergonômicos.

CONTEÚDOS

Iª Unidade : Introdução à Psicologia

a) A psicologia como ciência e seu objeto de estudo
b) A psicologia e o senso comum
c) O que é Psicologia da Educação
   1. objetivos da Psicologia da Educação
d) A relação entre Psicologia, Pedagogia e outras áreas afins.
e) O que é uma teoria

IIª Unidade : O Processo de Desenvolvimento Humano

a) Introdução : visão geral do desenvolvimento humano
b) Fatores que interferem no desenvolvimento humano
c) O desenvolvimento intelectual (modelo Piagetiano)
   1. organização e adaptação
   2. esquemas
   3. período sensório-motor.
   4. período pré-operacional:
   4.1 a idade pré-escolar
   5. período operacional concreto:
   5.1 aquisição dos processos de leitura e escrita segundo Emília Ferreira
   6. período das operações formais.
d) O desenvolvimento da Personalidade (Modelo Psicanalítico)
   1. as estruturas dinâmicas da personalidade.
   2. Modelo topológico
   3. Fases do desenvolvimento da personalidade
   3.1 fase oral
   3.2 fase anal
   3.3 fase fálica
   3.4 fase de latência
   3.5 fase genital
e) O desenvolvimento psicossocial segundo Eric Erikson.

III Unidade : Enfoques Teóricos sobre o Ensino e a Aprendizagem

a) A abordagem de Skinner.
b) A abordagem de Rogers
c) A abordagem de Piaget
d) Dificuldades e fracassos na aprendizagem; como compreendê-los?

IV Unidade : Processos Interpessoais:

a) Cooperação
b) Agressão
c) Comunicação
d) A relação professor- aluno
e) A relação escola - comunidade.

V - Unidade - A Escola em enfoque institucional:

a) A importância do diagnóstico institucional
   1. levantamento de necessidades : o que é e para que serve?

   2. A importância da consideração e análise dos fatores ergonômicos nas escolas.

AVALIAÇÕES

Serão realizados trabalhos em grupo e individual , em sala de aula; além disso haverá uma avaliação geral individual por bimestre. Todas as avaliaçoe serão discutidas e marcadas anteriormente com os estudantes.

Referências?

PSI I

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

GOIÂNIA – GOIÁS

PROGRAMA DE ENSINO

Pedagogia 1º Ciclo		UNIDADE: Fac. de Educação.
icologia da Educação I	CRÉDITOS	CÓDIGO: 33 01 052

BIBLIOGRAFIA

PORT, Clara Regina o do Desenvolvimento Conceitos fundamen	LOCAL: São Paulo EDITOR: E.P.U.	EDIÇÃO 1ª ANO: 1981
LDELLI, Paulo Jr. à Pedagogia	LOCAL: São Paulo EDITOR: Brasiliense	EDIÇÃO 4ª ANO 1989
IZIK-SCHMIED: W. pogia Dialética	LOCAL: São Paulo EDITOR: Brasiliense	EDIÇÃO 2ª ANO 1988
INDER, Violet B. ndo Crianças: a abordagem gestáltica rianças e adolescentes.	LOCAL: São Paulo EDITOR: Summus	EDIÇÃO 1ª ANO: 1978
Antônio. maria Favela uma experiência criativa Alfabetização.	LOCAL: São Paulo EDITOR: Ática	EDIÇÃO 1ª ANO: 1988
KA, Ana Luiza B. nça na fase inicial da Escrita. o alfabe e como processo discursivo	LOCAL: Campinas EDITOR: Cortez	EDIÇÃO 1ª ANO: 1988
ES, Magda agem e Escola. uma perspectiva so-	LOCAL: São Paulo EDITOR: Ática	EDIÇÃO 1ª ANO: 1986

PRÉ – REQUISITOS

NOME: CÓDIGO:	NOME: CÓDIGO:
NOME: CÓDIGO	NOME: CÓDIGO

VIGÊNCIA

1990

19 ____

EMENTA DA DISCIPLINA

- Introdução ao estudo da psicologia como ciência: seu objeto de estudo;
- relação entre psicologia e pedagogia: a psicologia escolar;
- desenvolvimento (psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processo de aprendizagem nas etapas de escolarização que vão da pré-escola à 2ª série do primeiro grau.
- os distúrbios da evolução do escolar: (da conduta e da aprendizagem): identificação do problema e propostas de encaminhamento.

DOCENTES:

	EM: 30/08/1990
CHEFE DO DEPARTAMENTO ASS.	EM: / /19
DIRETOR DA UNIDADE ASS.	EM: / /19
PRESIDENTE DO COLEGIADO DE CURSOS ASS.	EM: / /19

PROGRAMA DA DISCIPLINA

Ud I: A Psicologia: conceitos, história e objeto de estudo.

Ud II: A Psicologia, a Educação e a Pedagogia.
a - O que é psicologia da educação?
b - O que é psicologia social?

Ud III: A Escola Brasileira e a Criança.
a - "A história social da criança."
b - "Linguagem e Escola"

Ud IV: O Desenvolvimento e a Aprendizagem.
a - O modelo Piagetiano.
b - O modelo Psicanalítico.
c - A Psicologia Histórico-Social
d - "A Criança na fase Inicial da Escrita"

Ud V: Os Problemas de Aprendizagem.
a - "Erros de Leitura: fracasso ou desafio".
b - "O problema das Cartilhas"
c - Os comportamentos problemáticos específicos.

Ud VI: A Relação Professor - Aluno.
a - "Autoridade do professor"
b - "A Psicopatologia do vínculo professor - aluno"
c - A Relação Pedagógica como vínculo libertador.

Objetivo da disciplina:

Promover a discussão sobre a participação da psicologia na educação, principalmente em relação à escola. Espera-se que tais discussões possam contribuir para modificar a própria prática desta disciplina e a prática das escolas nas quais os estudantes estejam inseridos; espera-se que isto volte a "iluminar" o estudo, o debate, sobre a psicologia na educação.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO
DISCIPLINA: Psicologia da Educação (Licenciatura)
PROFESSORA:
Curso: P/ 7 Pedagogia - 1º Ano

PROGRAMA DE CURSO - (1992)

1. EMENTA

A Psicologia como ciência: seu objeto de estudo e sua metodologia.

Fatores determinantes do desenvolvimento cognitivo, emocional e social e suas implicações no processo ensino-aprendizagem. As diferentes concepções sobre o processo da aprendizagem e suas implicações no ensino.

2. OBJETIVO GERAL

Aprendizagem, pelo aluno, de conteúdos básicos de Psicologia.

O aluno deverá ser capaz, a partir de tal aprendizagem, de colocar os conhecimentos adquiridos a serviço do seu futuro desempenho profissional, utilizando-os como meio para melhor atingir seus objetivos de educador.

3. CONTEÚDO

UNIDADE I

INTRODUÇÃO

- Conceituação e objeto da Psicologia
- Desenvolvimento histórico
- Metodologia e áreas de aplicação

UNIDADE II

APRENDIZAGEM, PENSAMENTO INTELIGÊNCIA E LINGUAGEM

PSI DA APRENDIZAGEM

- Principais concepções teóricas sobre a aprendizagem humana (características gerais, concepção filosófica subjacente, implicações educacionais e visão crítica).
- Teorias associacionistas.
- Teorias cognitivistas.

UNIDADE III

ESTRUTURAS E PROCESSOS PSICOLÓGICOS

-
- Percepção e atenção

PSI DO DES

- Memória

UNIDADE IV

DIFERENÇAS INDIVIDUAIS E PERSONALIDADE

- Fatores hereditários e ambientais, na determinação do comportamento.
- Personalidade (aspectos estruturais e dinâmicos).

UNIDADE V

ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS DO DESENVOLVIMENTO E FUNCIONAMENTO HUMANO

- A herança cultural no processo de socialização.
- A importância da escola no processo de socialização.

4. METODOLOGIA

- Aulas expositivas
- Leituras e discussão de textos.
- Trabalho em grupo
- Trabalho individual
- Video

5. AVALIAÇÃO

- Provas
- Participação em sala
- Atividades em classe e extra-classe (individual ou em grupo)

6. BIBLIOGRAFIA

= BÁSICA

Cória - Sabini, Maria Aparecida - Fundamentos de Psicologia Educacional - Editora Ática

- APOIO

Keller - Fred S. - Aprendizagem: Teoria do reforço - EPU - 1973
Morgan, Clifford T. - Introdução à Psicologia Ed. Mc Graw-Hill-977
Bigge, Morris - Teorias da Aprendizagem para Professores EPU-1977
Falcão, Gerson Marinho - Psicologia da Aprendizagem - Ed. Ática-19(
Bock, M., Ana Bahia - Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de psicologia - Ed. Saraiva - 1980

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL - UFGO

CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO

ANO - 1994

Curso: Pedagogia.

Profº:

Monitoria:

Disciplina: Psicologia da Educação. - 1º Curso

1. Objetivos:

. Abordar os aspectos teóricos sobre a formação de conceitos na criança e adolescente.

. Compreender o processo de construção simbólica da criança e adls.

. Desenvolver a capacidade de observação dos momentos de interação em sala de aula professor-aluno, aluno-aluno.

. Desenvolver síntese teórica dos conteúdos estudados, correlacionando-os às experiências práticas.

2. Conteúdo:

. O processo de formação dos símbolos na criança, segundo Piaget e Vygotsky.

. A formação de conceitos na criança e adls, segundo os mesmos autores supra citados.

. A importância do brinquedo para a criança.

3. Atividades a serem desenvolvidas pelo aluno:

. Síntese teórica dos conteúdos a serem estudados.

. Relatório das observações feitas em sala de aula.

. Acompanhar as atividades de extensão realizadas pela Psicologia.

. Apresentar seminário (a ser combinado conteúdo e data) na turma do 1º ano de Pedagogia, dos conteúdos estudados.

. Assistir aos alunos do 1º ano de Pedagogia, quanto ao conteúdo abordado durante o ano letivo.

. Assessorar o professor quando o monitor for requisitado nas atividades do Campus Avançado de Catalão.

5. Bibliografia:

. Piaget, Jean. A Formação do Símbolo na Criança. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 3ª Edição, 1978.

. Vygotsky, Lev Semenovictch. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

. Vygotsky, Lev Semenovictch. A Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 4ª Edição, 1991.

Universidade Federal de Goiás

Campus Avançado de Catalão

Curso: Pedagogia

Disciplina: Psicologia da Educação I
Ano: 1998 - 1ª Série
Carga Horária: 128
Professora:

---

1. Ementa

- Introdução ao estudo da psicologia como ciência: seu objeto de estudo.
- Relaçao entre psicologia e pedagogia: a psicologia do escolar.
- Desenvolvimento(psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processos de aprendizagem nas etapas de escolarização que vão da pré escola à 2º série do 1º grau.
- Os distúrbios da evolução do escolar, distúrbios da conduta, distúrbios da aprendizagem. Identificação do problema e propostas de encaminhamentos.

2. Objetivos

- Levar os alunos do 1º ano de pedagogia a conhecer os princípios da psicologia - sua história, definiçao e principais teorias que contribuem de alguma forma na prática educativa.
- Introduzir o estudo sobre o desenvolvimento e a aprendizagem da criança.
- Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia.

- O aprendizado e o desenvolvimento como processo sócio-histórico
- A adolescência

- Unidade 3

3.1 As dificuldades de aprendizagem

4. Bibliografia básica

1. CUNHA, Myrtes Dias. Psicologia, educação, psicologia na educação e história. Em

2. MORO, Maria Lúcia Faria. Aepistemologia genética e a educação: algumas implicações. In: Em aberto. Brasília, ano 9, nº48. out. dez. 1990

3. VYGOTSKY, Lew. A formação social da mente. SP. Martins Fontes. 1989.

4. OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. SP. Ed. Scipione. 1993

5. RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento. SP. EPU. 1989.

6. BECKER, Daniel. O que é adolescência. SP. Brasiliense. 1989.

7. MILLOT, Catherine. Freud anti-pedagogo. SP. Zahar. 1981.

VYGOTSKY , L. S . A prendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar . In : VYGOTSKY , L . S. , LURIA , A . R. e LEONTIEV , A . N . Linguagem , desenvolvimento e aprendizagem . São Paulo , Icone , 1988.
. A formação social da mente . São Paulo , Martins Fontes , 1990.
. Pensamento e Linguagem . São Paulo , Martins Fontes , 1990.
PATTO , Maria Helena Souza (org.) . Introdução 'a Psicologia Escolar . São Paulo , T. A . Queiroz , 1993.
FREIRE , Paulo . Professora sim , tia não - cartas a quem ousa ensinar . Ed. Olhos d'água , 1994.
MORAIS , Regis (org) . Sala de aula - que espaço é esse ? Campinas , Papirus , 1991.
D'ANTOLA , Arlette (org.) Disciplina na Escola : autoridade versus autoritarismo . São Paulo , EPU , 1989.
MENEGOLLA , Maximiliano . E agora aluno ? Petrópolis , Vozes , 1992.
. E agora Escola ? Petrópolis , Vozes , 1992.
CHARLES , C . M . Piaget ao alcance dos professores . Rio de Janeiro , ao livro técnico , 1975.
GTPOS- Sexo se aprende na Escola . São Paulo , Olho D'água , 1995.
MEDINA , João Paulo S . O Brasileiro e seu corpo : educação e política do corpo . Campinas , SP , Papirus , 1995.
DAOLIO , Jocimar. Da Cultura do corpo. Campinas , SP , Papirus , 1995.
BRUHNS , Heloísa Turini . O corpo parceiro e o corpo adversário. Campinas , SP , Papirus , 1993.
MEDINA , João Paulo S. A Educação Física cuida do corpo . . . e mente . Campinas , SP , Papirus , 1992.
. Educação Física de Corpo Inteiro.

VI . Bibliografia :

Alencar , E. S . Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem . São Paulo , Cortez , 1992.

Antunes , M . A Psicologia na Educação : algumas considerações . Cadernos USP , São Paulo , n. 05 , Fev / 1988.

. A constituição da Psicologia no Brasil . s.n.t

BETTELHEIM , B . A Psicanálise dos Contos de fadas. Rio de Janeiro , Paz e Terra , 1979.

BIGGE , M. Teorias da Aprendizagem para Professores . Trad. de José Augusto Pontes Neto e Marcos Antônio Rolfini . São Paulo , EPU , 1977.

BOCK , A . M . B . Psicologias - uma introdução ao estudo de Psicologia , 4.ed. São Paulo , Saraiva , 1991.

BRENNER , R e ALMEIDA , S. F . C de (Coords) . Psicologia e Psicanálise , Desafios . Brasília , Edunb , 1993.

CARRAHER , T . N. Aprender pensando . Petrópolis , Vozes , 1990.

. T. N. Sociedade e Inteligência . São Paulo , Cortez 1989.

COLL , C . e GILLIERON , C . Jean Piaget : o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional. In: Leite , L. B . e Medeiros , A. A (orgs.) Piaget e a escola de Genebra .São Paulo , Cortez 1977.

D'ANDREA , F. F . Desenvolvimento da personalidade . São Paulo , Difel , 1984.

DAVIS , Claúdia e OLIVEIRA , Zilma. Psicologia da Educação . São Paulo , Cortez , 1990.

DOLLE , Jean- Marie . Para além de Freud e Piaget . Petrópolis , Vozes , 1993.

FALCÃO , Jorge T. Construtivismo piagetiano e pós-piagetiano : das operações lógico-formais aos conteúdos em contexto. Trabalho apresentado no ENDIPE , Goiânia , 1994.

FERNANDEZ , A . Agressividade : qual o teu papel na aprendizagem . In: **GROSSI , E . e BORDIN , J.** (orgs.) Paixão de aprender.5. ed. Petrópolis , Vozes , 1994.

FURTH , H . Piaget na sala de aula .Rio de Janeiro , Forense , 1986.

GOULART , I. B. Psicologia da Educação . Patrópolis , Vozes , 1987.

KORCZAK , J . Quando eu voltar a ser criança. São Paulo , Summus , 1988.

KUPFER , M . C. Freud e a educação , São Paulo , Scipione , 1989.

LIMA , E. C. A. S. O conhecimento Psicológico e suas relações com a educação . In : Em Aberto . Brasília , ano 9 , n.48 , out / dez. 1990.

LURIA , A. R. A atividade consciente do homem e suas raízes histórico-sociais . In : Curso de Psicologia Geral . Rio de Janeiro , Civilização Brasileira , 1979 , v.1 , p. 71-84.
MATOS , M . A . Análises contingencionais no aprender e no ensinar . In : Novas contribuições da Psicologia aos processos de ensino e aprendizagem . São Paulo , Cortez , 1992.
MEZAN , Renato. Freud : A conquista do proibido . São Paulo , Brasiliense , 1982.
MIRANDA , M. G. O processo de socialização da criança na escola : a evolução da condição social da criança . In : LANE , Silvia (org.) Psicologia Social : o homem em movimento . São Paulo , Brasiliense , 1984.
. A Psicologia dos psicólogos e a Pedagogia dos Educadores . Cadernos de Pesquisa , São Paulo , p. 71-74 , nov. 1992.
MIZUKAMI , M. G. N. Ensino : as abordagens do processo . São Paulo , EPU, 1986.
OLIVEIRA , M. K . Vygotsky e o processo de formação de conceitos . In: Piaget , Vygotsky , Wallon : teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo , Summus , 1992.
. Vygotsky . São Paulo , Scipione , 1993.
PIAGET , J e INHELDER , B. A gênese das estruturas lógicas elementares. Rio de Janeiro , Zahar , 1975.
. A Psicologia da criança . São Paulo , Difel , 1974.
RAMMOZZI-CHIAROTTINO , Z . A Epistemologia Genética de Jean Piaget. São Paulo , Edusp , 1984.
RAPPAPORT , C. R . Teorias do desenvolvimento . São Paulo , EPU , 1981 , vol.4.
ROGERS , Carl .R . Liberdade para aprender . Belo Horizonte , Interlivros , 1975.
SILVA , Tomás T. Descontruindo o construtivismo pedagógico . Educação e Realidade . Porto Alegre , 18 (2) : 3 - 10 , jul / dez. 1993.
SKINNER , B. F . Ciência e comportamento humano .Brasília , Edunb , 1970.
. Tecnologia do ensino . São Paulo , Herder , 1976.
. Sobre o Behaviorismo. São Paulo , Cultrix , 1974.
SOUZA , M e MACHADO , A . As crianças excluídas da escola : um alerta para a Psicologia . s.n.t.
VERGNAUD , G. Atividade e conhecimento operatório . In : COLL , Cesar. Psicologia genética e aprendizagem escolar . Madrid , Siglo XX , 1983.

Universidade Federal de Goiás
Campus Avançado de Catalão
Curso de Pedagogia

PLANO DE CURSO

Disciplina: Psicologia da Educação I
Período: Primeiro ano - Turmas: A e B
Professora:
Ano: 2001

1. EMENTA

- Introdução ao estudo da psicologia como ciência: seu objeto de estudo.
- Relação entre psicologia e pedagogia: a psicologia do escolar
- Desenvolvimento (psicomotor, emocional, cognitivo e social) e processos de aprendizag nas etapas de escolarização que vão da pré-escola à 2ª série do primeiro grau.
- Os distúrbios da evolução do escolar, distúrbios da conduta, distúrbios da aprendizag identificação do problema e propostas de encaminhamento.

2. OBJETIVOS

- Introduzir os alunos ao estudo da ciência psicológica;
- Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia;
- Compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança.

3. CONTEÚDOS

Unidade 1

1.1 Introdução ao estudo da psicologia

- História das idéias psicológicas: o conceito de alma entre os primitivos, na antigüidade idade média e no renascimento.
- A emergência da ciência psicológica na modernidade
- A psicologia, seus métodos de investigação e as divergências quanto à compreensão objeto de estudo.
- O conhecimento psicológico científico e as "psicologias" do senso comum.

Unidade 2

2.1 Projetos de psicologia

2.1.1 O behaviorismo: A psicologia como Ciência do comportamento

- O processo de aprendizagem como condicionamento
- As implicações do behaviorismo na educação.

2.1.2 O projeto de Piaget: A perspectiva construtivista da aprendizagem, os conceitos básicos e os estágios do desenvolvimento cognitivo.

Unidade 3

3.1 A psicologia na educação

- Visão histórica do campo de estudo e suas implicações para a educação;
- A psicologia da educação no Brasil.

4. METODOLOGIA

* Os recursos metodológicos utilizados serão: aulas expositivas, leituras de textos (em grupo e individualmente), seminários e filmes.

5. AVALIAÇÃO

* Os alunos serão avaliados bimestralmente, através de provas escritas em sala de aula, de trabalhos escritos, também feitos em sala de aula, e de apresentação de seminários.

PSI I

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS DE CATALÃO

1. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Departamento /Setor: Letras		**Unidade: Campus Avançado de Catalão**	
Disciplina: Psicologia da Educação		**Código:**	**Série: 4ª A e B**
Distribuição da Carga Horária:			
Carga Horária Anual: 128	**Carga Horária Semanal: 4**		**Ano: 2003**

Ementa
A Psicologia como ciência, seu objeto de estudo e sua metodologia. Fatores determinantes do desenvolvimento e aprendizagem humanos. O desenvolvimento cognitivo, emocional e social e suas implicações no processo de ensino-aprendizagem. Concepções sobre o processo da aprendizagem e suas implicações no ensino.

Docentes:

Catalão, 17 de fevereiro de 2003.

Coordenador do Curso **Diretor**

2. OBJETIVOS

2.1 Gerais:

2.1.1. Oferecer ao aluno, futuro professor, elementos teóricos que possibilitem compreender o desenvolvimento da criança como síntese de múltiplos e complexos fatores.

2.1.2. Contribuir para a inserção crítica do professor na realidade escolar, ajudando-o a rever seus quadros de referência e a perceber-se, perceber seus alunos e o contexto escolar de forma não estereotipada.

2.1.3. Refletir criticamente sobre os conhecimentos e procedimentos cristalizados pela tradição e que são repetidos mecanicamente pelo professor.

2.2 Específicos:

2.2.1. Discutir a Psicologia da Educação como área de produção de conhecimento.

2.2.2. Discutir algumas das principais teorias psicológicas do desenvolvimento e aprendizagem humana.

2.2.3. Discutir a relação entre os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e do adolescente segundo as diferentes abordagens e suas implicações educacionais.

2.2.4. Analisar criticamente as implicações, contribuições e limites da Psicologia em sua relação com a educação.

3. PROGRAMAÇÃO TEÓRICA-PRÁTICA

3.1 Discriminação do Conteúdo	Horas Previstas
UNIDADE I **1. Apresentação do Curso** **2. Breve Introdução à Psicologia da Educação**	**2 horas/aula** **6 horas/aula**
UNIDADE II **1. As diferentes abordagens em Psicologia da Educação** • **Epistemologias** **Empirista** **Inatista** **Interacionista** • **Abordagem Behaviorista** • **Abordagem Inatista-maturacionista** • **Abordagem Interacionista:** **Aprendizagem e desenvolvimento: concepção genético-cognitiva** **Aprendizagem e desenvolvimento: teoria de Vigotsky e o** **Conceito de zona de desenvolvimento proximal**	**80 horas/aula**
UNIDADE III **1. Conhecimento psicológico e prática Educativa** **1. Relação professor aluno** **2. Sexualidade** **3. Avaliação**	**40 horas/aula**

DSIC. DES.

PSI ESCOLAR

4. ESTRATÉGIAS DE ENSINO

4.1. Descrição das Estratégias

4.1.1. Aulas expositivas **4.1.2. Discussão de textos e/ou filmes** **4.1.3. Trabalhos orientados** **4.1.4. Seminários**

5. RECURSOS DIDÁTICOS

5.1 Descrição dos Recursos

5.1.1. Recursos convencionais **5.1.2. Textos** **5.1.3. Retroprojetor** **5.1.4. Filme**

6. CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO

6.1 Descrição dos Critérios

6.1.1. Provas individuais **6.1.2. Trabalhos individuais e/ou em grupo**

7. BIBLIOGRAFIA BÁSICA

7.1 Relação de Livros e Periódicos Básicos

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (1998). A Psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Unimarco Ed./Educ.

BECKER, F. O que é construtivismo

BECKER, F. (1998). Epistemologia do professor: o cotidiano da escola. Petrópolis, RJ: Vozes.

CARRAHER, David William (1991). Educação tradicional e Educação moderna. In: CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Petrópolis: Vozes.

CUNHA, M. I. (1995). O bom professor e sua prática. Campinas, SP: Papirus

DAVIS, Cláudia e Oliveira, Zilma (1994). Psicologia da Educação. São Paulo: Cortez.

FREIRE, Paulo (1989). Dialogando sobre disciplina com Paulo Freire. In D'ANTOLA, Arlete. Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU.

GOULART, Íris Barbosa (1995). Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. Petrópolis: Vozes

HOFFMANN, Jussara (1995). Avaliação mediadora. Porto Alegre: Mediação Editora.

LA TAILLE, Yves de (1996). A indisciplina e o sentimento de vergonha. In AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial.

LEITE, D. M.(1993). Educação e relações interpessoais. In PATTO, M. H. S. Introdução à Psicologia Escolar

LUCKESI, Cipriano Carlos (1990). Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? In: CUNHA, Maria Cristina A. et al, A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE.

LUCKESI, Cipriano Carlos (1990). Prática escolar: do erro como fonte de castigo ao erro como fonte de virtude. In: CUNHA, Maria Cristina A. et al, A construção do projeto de ensino e a avaliação. São Paulo: FDE.

NOVASKI, A. J. C. (1991). Sala de aula: uma aprendizagem do humano. In MORAIS, R. (1991). Sala de aula: que espaço é esse. Campinas, SP: Papirus

REGO, Teresa Cristina R. (1996). A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva Vygotskiana. In AQUINO, Julio Groppa. Indisciplina na Escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus editorial.

REGO, L. L. B. (1991). O desenvolvimento cognitivo e prontidão para a alfabetização. In: CARRAHER, Terezinha Nunes. Aprender pensando: contribuições da Psicologia Cognitiva para a Educação. Petrópolis: Vozes

SCHMIDT, L. M., RIBAS, M.H., CARVALHO, M.A.(1989). A disciplina na sala de aula: educação ou repressão. In D'ANTOLA, Arlete. Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU.

VIANNA, I. O. A.(1989). **A disciplina participativa na Escola: um desafio a todos os brasileiros.** In D'ANTOLA, Arlete. Disciplina na Escola: Autoridade versus autoritarismo. São Paulo: EPU.

WADSWORTH, B. J. (2001). Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget. São Paulo: Pioneira.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO

PSI II

CURSO DE PEDAGOGIA - DISCIPLINA: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO 2

PROFESSORA:

2º Ano

Programa de Psicologia da Educação 2 - 1989/1990

I- Ementa:

- O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª série do 1º grau e no 2º grau.
- Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase: distúbios da conduta, dificuldade de aprendizagem nesta fase.
- O comportamento do indivíduo no grupo.
- Os processos de grupo na instituição escolar.

II - Conteúdos:

- Unidade I.
  - O que é aprendizagem?
    - .. dimensões biológica, cognitiva, social e afetiva.
- Unidade II.
  - Como compreender os problemas de aprendizagem?
    - .. educação, escola e sociedade;
    - .. educação, escola e trabalho;
    - .. a relação professor/aluno, (a questão da transferência)
    - .."dificuldades de aprendizagem " ou "escola inadequada".
- Unidade III.
  - Como pensar a transformação na Educação?
  - Arroyo, Frigotto, Nosella, Freitag
  - algumas experiências alternativas nas escolas (madalena Freire, Snelka)
- Unidade IV.
  - A Universidade e a L.D.B: encaminhamentos de solução
- Unidade V.
  - A importância da pesquisa na Educação.
    - .. o projeto de pesquisa;
    - .. pesquisação e pesquisa participante;
    - .. problemas metodológicos da pesquisa.

. Realização de pesquisa na rede municipal de ensino de Catalão no segundo semestre de 1989. (tema e projeto a serem desenvolvidos no primeiro semestre)

. Relatório Final da Pesquisa.

III. Objetivos:

- Possibilitar aos alunos a compreensão da educação escolar numa perspectiva totalizante e totalizadora. Neste sentido, os problemas da prendizagem devem ser revistos, analisados e possivelmente solucionados nesta mesma perpectiva.

  Dentro desta concepção espera-se fundamentar a prática dos estudantes de maneira transformadora, no seu dia a dia enquanto cidadãos, estudantes e profissionais da educação.

IV. Metodologia:

. aulas expositivas, seminários, debates e discussões

V. Avaliação:

. Serão realizadas 3 avaliações individuais no 1º, 2º e 3º bimestre. No 4º bimestre os estudantes serão avaliados através do relatório final da pesquisa. Outras avaliações poderão ser realizadas, de acordo com a necessidade. do curso e combinação com os estudantes.

VI. BIBLIOGRAFIA BÁSICA.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante.

A Criança na Fase Inicial da Escola: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo. Cortez.1988.

PATTO, Maria Helena Souza

Introdução à Psicologia Escolar. São Paulo. Editora T. A. Queiróz

FRIGIOTTO, Gaudêncio.

A Produtividade da Escola Improdutiva 3 ed. São Paulo Cortez 1989

KUPFER, Maria Cristina

Freud e a Educação: o mestre do Impossível. São Paulo. Editora Scipione. 1989.

FREITAG, Bárbara.

Escola, Estado e Sociedade. São Paulo. Cortez.1989.

ARROYO, Miguel G.

A Escola Possível e possível In: Da Escola Carente à Escola Possí-

FREIRE, Paulo.

A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam. Sã
Paulo, Cortez. 1987.

FREIRE Madalena

A Paixão de Conhecer o Mundo. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.

DINORAH, Maria

O livro na Sala de Aula. Porto Alegre. LSPM. 1987.

LEAL, Antônio.

Fala Maria Favela: uma experiência criativa em alfabetização.
São Paulo. Editora Ática. 1988.

Universidade Federal de Góiás
Campus Avançado do Catalão

Curso: Pedagogia

Turma: 2º ano

Disciplina: Psicologia da educação II

Professora:

Carga horária : 128 Ano:1991/1992

1. Ementa

O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do alumo na 3º e 4º séries do 1º grau e no 2º grau.

. Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase.

. O comportamento do indivíduo no grupo

. Os processos de grupo na Instituição escolar.

2. Objetivos

. Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente.

. Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia

. Perceber de forma crítica a contribuição da psicologia na pedagogia.

3. Conteúdos

. Unidade 1

1.1 A psicologia e a educação

. "Psicologia, educação, psicologia na educação e história"

. "A epistemologia genética e a educação: algumas implicações".

. Unidade 2

2.1 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente

. A contribuição da psicanálise

3. Conteúdos

• Unidade 1

1. Introdução ao estudo da psicologia na Educação

1.1 a construção da psicologia como ciência :

- "A história das idéias psicológicas"
- O surgimento da psicologia como ciência
- O objeto de estudo e a definição de Psicologia

1.2 a Psicologia na Educação: Psicologia e Pedagogia

• Unidade 2

1. Teorias em Psicologia

1-1 behaviorismo

1.2 gestalt

1.3 humanismo

Unidade 3

1. O desenvolvimento e a qprendizagem da criança

1.1 Teoria Piagetiana

.conceitos básicos

.estágios do desenvolvimento

1.2 "A epistemologia genética e a educação:algumas implicações"

4. Bibliografia básica

1. HENNEMAN, Richard H. O que é psicologia. RJ. Ed. Livraria José Olympio.
2. DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. SP. Ed. Cortez 1990.
3. MILHOLLAN, Frank. Skinner x Rogers:maneiras constratantes de encarar a educação. SP. Summus, 1978.

4. RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento. Vol. 1. SP. EPU. 1981

5. BIGGE, Morris L. Teorias da aprendizagem para professores. SP. EPU. 1977

6. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. SP. Moderna, 1986.

7. AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro. SP ática. 1993.

8. MORO, Maria Lúcia Faria. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. Em: Em aberto, Brasília, ano 9, nº 48, out. dez. 1990.

Universidade Federal de Góiás
Campus Avançado do Catalão

Curso: Pedagogia

Turma: 2º ano

Disciplina: Psicologia da educação II

Professora:

Carga horária : 128 Ano: 1992/1993

1. Ementa

O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª séries do 1º grau e no 2º grau.

. Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase.

. O comportamento do indivíduo no grupo

. Os processos de grupo na Instituição escolar.

2. Objetivos

. Conhecer o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente.

. Estabelecer relações entre psicologia e pedagogia

. Perceber de forma crítica a contribuição da psicologia na pedagogia.

3. Conteúdos

. Unidade 1

1.1 A psicologia e a educação

. "Psicologia, educação, psicologia na educação e história"

. "A epistemologia genética e a educação: algumas implicações".

. Unidade 2

2.1 A aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente

. A contribuição da psicanálise

3. Conteúdos

• Unidade 1

1. Introdução ao estudo da psicologia na Educação

1.1 a construção da psicologia como ciência :

- "A história das idéias psicológicas"
- O surgimento da psicologia como ciência
- O objeto de estudo e a definição de Psicologia

1.2 a Psicologia na Educação: Psicologia e Pedagogia

• Unidade 2

1. Teorias em Psicologia

1-1 behaviorismo

1.2 gestalt

1.3 humanismo

Unidade 3

1. O desenvolvimento e a aprendizagem da criança

1.1 Teoria Piagetiana

- conceitos básicos
- estágios do desenvolvimento

1.2 "A epistemologia genética e a educação:algumas implicações"

4. Bibliografia básica

1. HENNEMAN, Richard H. O que é psicologia. RJ. Ed. Livraria José Olympio.
2. DAVIS, Cláudia e OLIVEIRA, Zilma. Psicologia na educação. SP. Ed. Cortez 1990.
3. MILHOLLAN, Frank. Skinner x Rogers:maneiras constratantes de encarar a educação. SP. Summus, 1978.

4. RAPPAPORT, Clara Regina. Teorias do desenvolvimento. Vol. 1. SP. EPU. 1981

5. BIGGE, Morris L. Teorias da aprendizagem para professores. SP. EPU. 1977

6. ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Filosofando: introdução à filosofia. SP. Moderna, 1986.

7. AZENHA, Maria da Graça. Construtivismo de Piaget a Emília Ferreiro. SP ática. 1993.

8. MORO, Maria Lúcia Faria. A epistemologia genética e a educação: algumas implicações. Em: Em aberto, Brasília, ano 9, nº 48, out. dez. 1990.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CATALÃO-GO

PROGRAMA DE DISCIPLINA

Departamento: Pedagogia | Unidade: CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO

Curso: Pedagogia | Grade Curricular-Ano: 1994

Disciplina: Psicologia da Educação II

Código: | Vigência: | Carga Horária: 128 | Série: 2º ano

Docentes:

EMENTA DA DISCIPLINA

O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª séries do 1º grau e no 2º grau.
Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase
O comportamento do indivíduo no grupo
Os processos de grupo na Instituição escolar.

BIBLIOGRAFIA

. ABERASTURY, Arminda e KNOBEL, Maurício. Adolescência normal. Porto Alegre. Artes Medicas. 1981

. BECKER, Daniel. O que é adolescência. SP. Brasiliense. 1989

LANE, Silvia T. e CODO, Wanderley. Psicologia social: O homem em movimento. 5ª edição. SP. Brasiliense. 1989.

MILLOT, Catherine. Freud anti-pedagogo. RJ. Zahar. 1989

OLIVEIRA, Marta Kohl. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico. SP. Scipione. 1993

RAPPAPORT, Clara R. Teorias do desenvolvimento. SP. EPU. 1989

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Unidade 1

1. A Psicologia e a Educação
   - "Psicologia, educação, psicologia na educação e história".
   - Contribuições da Psicologia para a pedagogia
   - Algumas críticas sobre a aplicação da Psicologia na Educação

Unidade 2

2. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente
   - A teoria de Vygotsky: o aprendizado e o desenvolvimento como processo sócio-histórico
   - A teoria psicanalítica: contribuições para a educação

Unidade 3

3. A adolescência
   - O que é adolescência?
   - Algumas questões sobre a adolescência: sócio-culturais e históricas
   - O processo de mudança: corporal, afetiva e cognitiva

Unidade 4

4. As dificuldades de aprendizagem no processo de desenvolvimento

Chefe do Departamento

Em 21 / 03 / 1995

Diretor da Unidade

Em ___ / ___ / 199__

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
CAMPUS AVANÇADO DE CATALÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

PROGRAMA DE PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO II

Professora:
Curso: Pedagogia - 2º Ano.
Carga Horária: 128 h - aula/ano
04h - aula/semana
Ano: 1998

I. Ementa

O Desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª séries do primeiro grau e no segundo grau. Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase: distúrbios da conduta, dificuldades de aprendizagem. O comportamento do indivíduo no grupo. Os processos de grupo na instituição escolar.

II. Objetivos

1. Contribuir para a inserção crítica do professor na realidade escolar, ajudando-o a rever seus quadros de referência e a perceber-se, perceber seus alunos e o contexto educacional de forma não estereotipada.
2. Refletir criticamente sobre a atuação do professor e sobre os conhecimentos e procedimentos cristalizados pela tradição e que são mecanicamente repetidos.

3. Discutir a natureza do conhecimento da Psicologia da Educação para possibilitar os des-condicionamentos e pseudolimitações de natureza ideológica ou mesmo teórica.

III. Conteúdo

1. O desenvolvimento e os processos de aprendizagem nas diferentes concepções.
2. Adolescência.
3. Processos de grupo - diferentes abordagens
4. Relação pedagógica.

IV. Metodologia

1. Aulas expositivas
2. Discussões de textos
3. Trabalhos dirigido
4. Trabalhos em pequenos grupos
5. Seminários

V. Avaliação

1. Provas
2. Freqüência
3. Trabalhos individuais
4. Trabalhos em grupo

Universidade Federal de Goiás
Campus Avançado de Catalão
Curso de pedagogia

PLANO DE CURSO

Disciplina: Psicologia da Educação II
Ano: 1999 - 2ª Série
Carga Horária: 128
Professora:

1. EMENTA

- O desenvolvimento e os processos de aprendizagem do aluno na 3ª e 4ª séries do primeiro e segundo graus.
- Os distúrbios da evolução do escolar nesta fase
- O comportamento do indivíduo no grupo
- Os processos de grupo na Instituição escolar

2. OBJETIVOS

- Identificar as principais teorias em psicologia que buscam compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança e do adolescente.
- Perceber de forma crítica a contribuição da psicologia para a pedagogia.

3. CONTEÚDOS

Unidade 1

1. A aprendizagem e o desenvolvimento da criança e do adolescente:

   1.1 A perspectiva de Vygotsky: O aprendizado e o desenvolvimento como processo sócio-histórico.

   1.2 As implicações da abordagem Vygotskiana para a educação;

   1.3 A teoria psicanalítica: as contribuições de Freud para a educação.

Unidade 2

1 A adolescência

1.1 As divergências em torno do conceito da adolecência

1.2 As questões sócio-culturais e históricas que produzem a adolescência

1.3 A perspectiva psicanalítica da adolescência.

1.4 Adolescência no mundo contemporâneo.

Unidade 3

1. A Psicologia e a Educação: Diálogos possíveis.

4. METODOLOGIA

* Serão utilizados como recursos metodológicos: aulas expositivas, leituras de textos, dentro e fora da sala de aula, seminários e filmes.

5. AVALIAÇÃO

* Os alunos serão avaliados através de provas escritas, produção de pequenos textos, individuais e em grupo, e de apresentação de seminários.

6. BIBLIOGRAFIA

1. CASTRO, L. Rabello (org.). **Infância e adolescência na cultura de consumo**.Rio de Janeiro: Nau, 1998

2. ABERASTURY,A e KNOBEL, M. **Adolescência normal**. Porto Alegre: Artes médicas, 1981

3. KUPFER, M. Cristina. **Freud e a educação: O mestre do impossível**. São Paulo: Spicione, 1989

4. MILLOT, C. **Freud anti-pedagogo**. Rio de Janeiro:Zahar, 1989

5. OLIVEIRA, M. Khol. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. São Paulo: Spicione. 1993

6. VIGOTSKY, L. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes,1989

7. CASTORINA, FERREIRO, LERNER, OLIVEIRA. **Piaget –**